



Alexis Feldmeier García, Myriam Haddara,
Monika David, Sonja Wind,
Judith Böddeker (Hrsg.)

Alphalernberatung

In der Grundbildungsarbeit beraten

Grundlagen und Praxisbeispiele

WAXMANN

Alexis Feldmeier García, Myriam Haddara,
Monika David, Sonja Wind,
Judith Böddeker (Hrsg.)

Alphalernberatung

In der Grundbildungsarbeit beraten

Grundlagen und Praxisbeispiele



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4463-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9463-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagbild: © PeopleImages – istock.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
<i>Alexis Feldmeier García</i>	
Über Lernautonomie zu Lernberatung: Portfolios als Grundlage für die Lernberatung	13
<i>Maria Giovanna Tassinari</i>	
Autonomie und Sprachlernberatung	33
<i>Carina Bechauf</i>	
Der individualpsychologische Ansatz in der Lernberatung	47
<i>Judith Böddeker</i>	
Der systemische Ansatz in der schulischen (Lern-)Beratung	57
<i>Katharina Faltermeier</i>	
Lern- und Sozialbegleitung im Integrationskurs	67
<i>Christoph Lehker und Constanze Saunders</i>	
Beratungskompetenzen (selbst) evaluieren – Überlegungen zu reflexiver Praxis, vielschichtiger Kompetenz und einem Instrument für Beratende	77
<i>Peter Hubertus</i>	
Schriftspracherwerb funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten: Lernbegleitung als integraler Bestandteil des Unterrichts	89
<i>Alexis Feldmeier García</i>	
Das Alphalernberatungsportfolio: ein Bindeglied zwischen Lernautonomie, Lernberatung und Unterricht	103
<i>Monika David und Sonja Wind</i>	
Einflüsse der Praxis auf das Alphalernberatungsportfolio	117
<i>Askan Ghobeyshi und Alexis Feldmeier García</i>	
Sprache in der Lernberatung	127

Maria Meyer-Wehrmann

(Sprach-)Lernberatung in studienvorbereitenden Sprachkursen für internationale Studieninteressierte 143

Enke Spänkuch

Sprachlernberatung und Sprachlern-Coaching an Hochschulen – theoretische Prämissen und Herausforderungen in der Praxis 149

Stefan Markov

Sprachlernberatung für Deutschlernende – Praxisbericht zu besonderen Herausforderungen 165

Sonja Wind und Monika David

Lebensweltorientierte Lernberatungsmaterialien am Beispiel ‚Fake-Shops‘ aus dem Projekt Alphalernberatung 177

Monika David, Johannes Honervogt und Sonja Wind

Mit Schulungsvideos zur Beratung qualifizieren – Die Alphalernberatung auf YouTube 189

Autorinnen und Autoren 197

Vorwort

Das Verbundprojekt Alphalernberatung (Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e.V. und Westfälische Wilhelms-Universität Münster) startete im Oktober 2018. Ziel des Projektes war es, ein Konzept sowie Materialien zur Lernberatung zu entwickeln. Im Rahmen einer halbjährigen Erprobungsphase ab März 2020 sollten schließlich das Konzept und die erarbeiteten Materialien optimiert werden. Zudem sollten im Projekt wertvolle praktische Erfahrungen gesammelt werden, die dabei helfen würden, Einsatzmöglichkeiten und konkrete Einsatzhinweise für die Alphalernberatung zu beschreiben. Im Zuge der Corona-Pandemie und aufgrund des ersten Lockdowns im März 2020 verschob sich jedoch die geplante Praxiserprobungsphase im Alphalernberatungsprojekt. Nach langem Warten und Hoffen wurde schließlich klar, dass auch im Jahr 2021 eine Praxiserprobung nicht möglich sein würde. Im Zuge dieser unerwarteten Herausforderungen und um dennoch einen Praxisbezug zu gewährleisten, kam die Idee auf, einen ursprünglich so nicht geplanten Sammelband zu veröffentlichen. Dieser sollte zum einen Beiträge vereinen, die in einem ersten theoretischen Zugang wichtige Grundlagen für die Alphalernberatung diskutieren. Einen zweiten Schwerpunktbereich bilden schließlich Beiträge, die einen Praxisbezug herstellen, indem Kolleginnen und Kollegen der Lernberatungspraxis aus unterschiedlichen Beratungskontexten zu Wort kommen. Ihre Expertise und ihr Erfahrungsschatz liefern nun im vorliegenden Sammelband Eindrücke dazu, wie Lernberatung in der Praxis umgesetzt werden kann, und fangen damit zumindest in Teilen den fehlenden Feldzugang im Projekt Alphalernberatung auf.

Alexis Feldmeier García

Einleitung

Die Lernberatung hat seit den 1980er Jahren die Grundbildungsarbeit begleitet und obwohl sie zwischenzeitlich ein wenig aus dem Fokus gerückt ist, wird sie in den letzten Jahren wieder stärker diskutiert. Diese Entwicklung ist sehr erfreulich, denn Lernberatung bietet viel mehr als nur Eins-zu-eins-Settings an. Die grundlegenden Überlegungen zu Lernberatung spielen auch im Unterricht eine wichtige Rolle. Lernautonomie als Bindeglied zwischen Lernberatung und Unterricht, aber auch als Bindeglied zwischen unterschiedlichen Methoden (z. B. offenen Unterrichtsmethoden) und Ansätzen des Unterrichts (z. B. der Portfoliounterricht) kann mit Hilfe der Lernberatung stärker in den Blick von beratenden und unterrichtenden Personen gerückt werden.

Daher kann Lernberatung auch als eine den Unterricht unterstützende Lernbegleitung verstanden werden. Lernberatung wird damit zu einem Unterrichtsentwicklungsinstrument, das das Potential hat, eben diesen positiv zu verändern. Es ist dabei unwesentlich, ob mit der Lernberatung die Arbeit mit Menschen fokussiert wird, die in Deutschland trotz Schulbesuchs schriftsprachliche Schwierigkeiten haben, oder solchen, die nach Deutschland zugewandert sind. Auch andere Aspekte wie der Grad an Direktivität in einer Lernberatung lassen sich hierzu genauer in den Blick nehmen. Deutlich wird, dass Lernberatung für verschiedenste Lernkontexte anschlussfähig bleibt. Die Unterscheidung zwischen direktiven Ansätzen (in der Literatur zum Teil eher als Beratung bezeichnet) und nicht direktiven Ansätzen (in der Literatur manchmal eher als Coaching bezeichnet) zeigt die Bandbreite auf, in der Lernprozesse unterstützt werden können. Insbesondere die genannten thematischen Zugänge für Lernberatung bilden Schwerpunkte des vorliegenden Sammelbandes.

Das für den vorliegenden Sammelband zentrale Thema ‚Lernautonomie‘ wird zu Beginn mit zwei Beiträgen in den Blick genommen. *Alexis Feldmeier García* beschreibt zunächst, wie Portfolioarbeit und Lernberatung sich unabhängig voneinander dazu nutzen lassen, Lernautonomie zu fördern. Hiervon ausgehend liefert er schließlich Argumente, um diese zwei Instrumente zielführend miteinander zu verbinden. *Maria Giovanna Tassinari* diskutiert die Bedeutung von Lernautonomie für die Lernberatung und liefert dabei einen tiefen Einblick in verschiedene theoretische Aspekte von Lernautonomie. Ein Schwerpunkt liegt dabei in ihrem Beitrag auf dem fremdsprachlichen Erwerb.

Mit zwei wichtigen Ansätzen der Lernberatung befassen sich *Carina Bechauf* und *Judith Böddeker*. Bereits in den 1980er Jahren wurde der individualpsychologische Ansatz in der grundbildungsbezogenen Lernberatung verwendet. *Carina Bechauf* geht auf wesentliche Begriffe und Konzepte dieses tiefenpsychologischen Ansatzes ein und beschreibt, wie dieser in der Lernberatung verwendet werden kann. *Judith Böddeker* befasst sich schließlich mit einem weiteren wichtigen Ansatz in der Lernberatung, der insbesondere in den letzten Jahren in der Grundbildungsarbeit stärker diskutiert wurde. Sie beschreibt den systemischen Ansatz, bei dem Lernende nicht ausschließlich als Individuen betrachtet werden, sondern stets als Teile eines Systems, in dem alle Teilsysteme sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Sie konkretisiert ihre Überlegungen am Bei-

spiel der schulischen Lernberatung und veranschaulicht diese mit Hilfe ausgesuchter Beratungsmethoden und -techniken.

Dass die Lernberatung nicht nur ein sehr interessantes Nischenthema, sondern vielmehr Praxisrealität ist, veranschaulicht *Katharina Faltermeier*. Sie beschreibt ein Angebot des Bundes, das seit 2017/2018 besteht, kontinuierlich ausgebaut und für die Alphabetisierungsarbeit in Deutsch als Zweitsprache konzipiert wurde. Das Angebot könnte für die Grundbildungsarbeit wichtige Impulse liefern und hat das Potential, Lernberatung/Lernbegleitung und Unterricht gewinnbringend zu verbinden.

Christoph Lehker und *Constanze Saunders* widmen sich in ihrem Beitrag der Qualifikation von Beratenden und legen den Fokus auf die Selbstevaluation von Beratungskompetenzen. Sie stellen verschiedene Deskriptoren zu relevanten Kompetenzbereichen vor, mit denen Beratende einen Überblick zu professionellen Ressourcen sowie Defiziten gewinnen können. Damit liefern sie eine wichtige Grundlage für die Qualifikation von Lernberatern.

Wie Lernberatung außerhalb eines eigenständigen Eins-zu-eins-Settings in der Praxis aussehen kann, beschreibt *Peter Hubertus* am Beispiel der Grundbildungsarbeit. Sein Beitrag verdeutlicht, wie eine im Kurs integrierte Lernberatung zur Lernbegleitung wird, Er veranschaulicht dies anhand konkreter Fallbeispiele aus seiner umfangreichen Praxiserfahrung.

Die Verbindung zwischen Lernberatung und Unterricht greift auch *Alexis Feldmeier García* auf, der dabei das Augenmerk auf den Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache legt. Er beschreibt die Schnittmengen zwischen Lernberatung und Unterricht und gibt Hinweise dazu, wie im Unterricht der Lernprozess begleitet bzw. hierzu beraten werden kann. Dies veranschaulicht er durch Beispiele im Rahmen des Portfoliounterrichts.

Thematisch beschäftigen sich ebenfalls *Monika David* und *Sonja Wind* mit dem Portfolio. Sie greifen jene Praxishinweise auf, die dem Projektpartner AWO Kreisverband Bielefeld im Rahmen des stark eingeschränkten Feldzugangs zugänglich waren, und beschreiben, welche Aspekte hiervon ausgehend bei der Entwicklung des Alphabetisierungsportfolios berücksichtigt wurden.

Den wichtigen Aspekt der Sprachverwendung in Beratungssituationen thematisieren *Askan Ghobeysi* und *Alexis Feldmeier García*. Sie zeigen mögliche sprachbezogene Probleme auf, mit denen Lernberater rechnen sollten, wenn sie in der Grundbildungsarbeit mit gering literalisierten Erwachsenen und in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache tätig sind. Möglichkeiten einer sprachsensiblen Lernberatung veranschaulichen sie anhand konkreter Praxisbeispiele.

Maria Meyer-Wehrmann und *Enke Spänkuch* fokussieren die Sprachlernberatung, die an vielen Universitäten regelmäßig angeboten wird. *Maria Meyer-Wehrmann* zeigt hierbei auf, wie Aspekte des individualpsychologischen Ansatzes Eingang in die Sprachlernberatung finden können. Auch *Enke Spänkuch* befasst sich mit Lernprozessen an der Universität und beschreibt das Sprachlerncoaching im Licht eines konstruktivistisch-systemischen Ansatzes. Beide Autorinnen liefern mit ihren Beiträgen einen Einblick in ihre umfangreiche Praxiserfahrung.

Die sprachlichen Herausforderungen, die Lernberatung bereithält, wenn mit zugewanderten Menschen gearbeitet wird, beschreibt *Stefan Markov*. Er berichtet dabei ins-

besondere von zwei bereits beendeten Projekten zur Lernberatung mit zugewanderten Menschen. Anhand von Gesprächstranskripten aus Beratungssituationen veranschaulicht er unter anderem, mit welchen zweitsprachlichen Stolpersteinen in der Lernberatung zu rechnen ist, und liefert konkrete Hinweise dazu, wie mit diesen und weiteren Problemstellungen umgegangen werden kann.

Sonja Wind und *Monika David* beschreiben im nachfolgenden Beitrag Beratungsmaterialien, die im Rahmen des Projektes Alphalernberatung entstanden sind. Diese Materialien thematisieren den Umgang mit digitalen Medien, konkret den Umgang mit ‚Fake Shops‘, und zeigen, wie diese und ähnliche Materialien im Zuge einer Alphalernberatung ergänzend eingesetzt werden können.

Den Sammelband schließen *Monika David*, *Johannes Honervogt* und *Sonja Wind* mit einem Beitrag zum YouTube-Kanal des Projektes Alphalernberatung. Ziel des Kanals ist es vor allem, die Inhalte der im Projekt durchgeführten Workshops über die Projektlaufzeit hinaus zugänglich zu machen. Sie gehen im Beitrag auf die Verwendung eines Kompetenzrasters zur Selbstevaluation von beratungsrelevanten Kompetenzen ein. Zudem zeigen sie, wie dieses Raster dazu genutzt werden kann, eine passende Auswahl an Schulungsvideos aus dem YouTube-Kanal vorzunehmen.

Über Lernautonomie zu Lernberatung: Portfolios als Grundlage für die Lernberatung

Einleitung

Portfoliounterricht und Lernberatung gelten seit langer Zeit in der Erwachsenenbildung und im schulischen Bereich als etabliert. Portfolios werden im Grundschulbereich (Brunner & Schmidinger, 2004; Wiener & Cohen, 1994; Iwan, 2005: 27–30), im Sekundarbereich (Brunner & Schmidinger, 2001; Easley & Mitchell, 2003: 74ff.), in der Oberstufe (Hahn, 2010; Iwan, 2005: 34–39), im Übergang Schule/Beruf (Iwan, 2010; Endres, Wiedenhorn & Engel, 2008: 96–136) oder in der Erwachsenenbildung (Schneider, North & Koch, 2001) zum Beispiel mit Blick auf die Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen eingesetzt.¹ Als Instrument dienen sie dazu, Lernprozesse sichtbar zu machen, ohne dass mit der Portfolioarbeit fachliche Inhalte vermittelt werden sollen. So werden sie beispielsweise im Grundschulbereich eingesetzt, um schriftsprachliche Lernprozesse zu begleiten (Brunner & Schmidinger, 2004). Für den Fremdsprachenunterricht ist das Europäische Sprachenportfolio (Schneider u. a., 2001) ein etabliertes Instrument, um prozessorientiertes Sprachenlernen zu begleiten und zu fördern. Auch im Bereich des Zweitspracherwerbs² werden Portfolios zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt, etwa in der zweitsprachlichen Alphabetisierung (Feldmeier, 2012). Eine Fokussierung auf besondere Themen ist dabei möglich. So weisen das arbeitsplatzbezogene Alphaportfolio³ (Dammers u. a., 2015) und das Österreichische Sprachen und Qualifikationsportfolio (Plutzer & Haslinger, 2005) eine starke Fokussierung auf berufliche Kontexte auf und das Milestone-Portfolio legt ein besonderes Augenmerk auf die kulturellen Aspekte des Lernens (Milestone, 2003). In der Grundbildungsarbeit⁴ für Erwachsene mit muttersprachlicher Kompetenz im Deutschen liegen hingegen kaum Berichte über die Verwendung von Portfolios als prozessbegleitendes Instrument vor.

Gewinnbringend ist die Verwendung von Portfolios immer dann, wenn mit einer vorwiegend prozessorientierten Arbeitsweise das Lernen fokussiert werden soll. Dies wirft die Frage auf, inwiefern Portfolios auch im Rahmen von Lernberatungsansätzen eine Rolle spielen können. Denn auch Lernberatung kann als akzeptiertes Instrument

1 In einigen Fällen werden sie auch im vorschulischen Bereich eingesetzt (vgl. Cantanese, 2010).

2 Fremd- und Zweitspracherwerb unterscheiden sich darin, dass bei Fremdsprachen der Erwerb außerhalb des Zielsprachenlands stattfindet, wohingegen bei Zweitsprachen der Erwerb im Zielsprachenland erfolgt. Deutsch in Japan ist somit ein Beispiel für Deutsch als Fremdsprache, während Deutsch in Deutschland ein Beispiel für den Zweitspracherwerb ist (Riemer, 2004).

3 Siehe verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>.

4 Im Folgenden werden hier mit Grundbildungsarbeit Lehr- und Lernprozesse im Bereich des funktionalen Alphabetismus (Döbert & Hubertus, 2000: 15ff.)/zur geringen Literalität (Grotlückschen; Buddeberg, Dutz, Heilmann & Stammer, 2019) bei Menschen, die Deutsch muttersprachlich oder bilingual beherrschen, verstanden. Im Falle von Lehr- und Lernprozessen, die zusätzlich zu schriftsprachlichen Kompetenzen auch sprachmündliche Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache beinhalten (im Falle von zugewanderten Menschen mit Alphabetisierungsbedarf) wird im Folgenden der Begriff Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch verwendet.

sowohl im (außer-)schulischen Bereich als auch in der Erwachsenenbildung betrachtet werden, um Lernprozesse zu reflektieren. So finden sich Beispiele für den Praxiseinsatz von Lernberatung etwa für den Sekundarbereich (Seewald, o. J.), die außerschulische Jugendbildung (Ziemons 2004: 249ff.) und in der Erwachsenenbildung (Klein & Reutter, 2005; Kemper & Klein, 1998) für den Grundbildungsbereich (Fuchs-Brüninghoff & Pfirrmann, 1988; Ludwig, 2012a; 2012b; Tröster 2004; Siebert, 2001) oder den Bereich Deutsch als Fremdsprache (Vogler & Hoffmann, 2011; Böcker, Saunders, Koch & Langer, 2015). Sowohl für die Portfolioarbeit als auch für die Lernberatung gilt, dass zu den wichtigsten Merkmalen die Lernprozessorientierung und die Möglichkeit zur Reflexion gehören. Ziel der Lernberatung ist es, „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu geben (Fuchs-Brüninghoff, 1986: 7). Auch im Rahmen von Lernberatung steht deshalb nicht die Vermittlung von fachlichen Inhalten im Mittelpunkt, wie etwa im klassischen Frontalunterricht, sondern die Reflexion über den und die Steuerung des eigenen Lernprozesses.

So gesehen ist es empfehlenswert, zu prüfen, ob und inwiefern Portfolios und Lernberatung zielführend und gewinnbringend miteinander kombiniert werden können.

Ziel der vorliegenden Ausführungen ist deshalb, mit dem Konzept der Lernautonomie eine der wichtigen theoretischen Grundlagen für den Einsatz von Portfolios und Lernberatung darzulegen, die praxisrelevanten Grundzüge von Portfolios und Lernberatung zu erklären und die Möglichkeiten eines ergänzenden Einsatzes beider Instrumente zu begründen.

Lernautonomie

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass sowohl Portfoliounterricht als auch Lernberatung eine gemeinsame theoretische Grundlage aufweisen, welche nicht nur ihren jeweiligen Einsatz in der Praxis begründet, sondern auch einen einander ergänzenden Einsatz rechtfertigt. Hierbei soll vom Alphabetisierungs- und Grundbildungsunterricht ausgegangen werden. Das heißt, dass der Einsatz von Portfolios und Lernberatung vorwiegend vor dem Hintergrund der Begleitung von im Unterricht üblicherweise stattfindenden fachlichen Lernprozessen diskutiert wird. Beiden Instrumenten gemeinsam ist Lernautonomie. Sie ist die theoretische Grundlage, Bedingung für die und gleichzeitig Ziel in der Begleitung von Lernprozessen.

Lernautonomie wird als die Fähigkeit verstanden, die wesentlichen Aspekte von Lernprozessen reflektieren und wesentliche Schritte im Lernprozess selbst bestimmen zu können (vgl. Little, 1995: 175). Der Drang zu Autonomie im Allgemeinen wird hierbei als angeboren betrachtet (Little, 2012):

„[...] learner autonomy is founded on the argument that autonomy is a cognitive universal [...] and a motivational imperative [...], so that all learners have some experience of autonomy in the lives they lead outside educational institution.“ (ebd.: 13; vgl. auch Tassinari in diesem Band)

Folglich wird auch Autonomie in Lernprozessen als ein mit der Geburt gegebenes Merkmal des menschlichen Lebens angenommen, das sich i.d.R. auf natürliche Weise entwickelt. Der größte Teil der Lernprozesse im Leben finden in non-formalen Kontexten statt. Für diese kann angenommen werden, dass sie weitestgehend autonom verlaufen, wie folgendes konstruiertes Beispiel verdeutlicht:

Eine Person entschließt sich Gitarre spielen zu lernen, weil sie ein bestimmtes Musikstück beherrschen will (→ Wunsch zu lernen). Sie erkennt die fehlende Kompetenz, da ihr z.B. unbekannt ist, welche Akkorde gegriffen werden sollen (→ Erkennung des Problems im Lernprozess), weshalb sich diese Person dazu entschließen könnte, einen Freund (→ Erkennung von Ressourcen), der Gitarre spielen kann, zu bitten, Griffe und Anschlagetechniken zu zeigen (→ Lernplan). Zusätzlich vertieft sie die Tipps ihres Freundes durch YouTube-Tutorials (→ Ressource), was ihr mehr zeitliche Freiheit beim Üben ermöglicht (→ Lernplan). Nach einer kurzen Phase des selbstständigen Übens (→ Umsetzung des Lernplans) könnte diese Person zu der Einschätzung gelangen, dass sich ihr Spiel ‚gut anhört‘ (→ Evaluation des Lernprozesses). Damit hätte sie in einem selbst gesteuerten und autonomen Lernprozess, das Gitarrespielen mit Blick auf ein Stück gelernt.

Dieses fiktive Beispiel veranschaulicht mit Hilfe eines selbst initiierten Lernprozesses, dass Lernautonomie einen großen Teil der lebenslangen Lernprozesse ausmacht.⁵ Obwohl solche selbstinitiierten, eigenständig geplanten, durchgeführten und schließlich evaluierten Lernprozesse vermutlich den größten Teil des lebenslangen Lernens ausmachen, fallen stark jene Fälle auf, in denen autonomes Lernen nicht gelingt. Dies betrifft oftmals institutionalisiertes Lernen. Es scheint vielfach so, als würden Lernende mit Eintritt in den Kursraum, die Verantwortung für das Lernen abgeben. Lernautonomie könnte somit als eine Fähigkeit gedacht werden, die domänenspezifisch ist. Die Förderung von Lernautonomie bestünde dieser Sichtweise folgend darin, die bereits in vielen Domänen vorhandene Lernautonomie auf institutionalisierte Domänen zu übertragen. So betont Little (1995: 175):

„In formal educational contexts, genuinely successful learners have always been autonomous. Thus our enterprise is not to promote new kinds of learning, but by pursuing learner autonomy as an explicit goal, to help more learners to succeed.“

Eine praxisnahe Definition von Lernautonomie liefern Bimmel & Rampillon (2000: 33):

„[...] Autonome Lernende entscheiden z. B. selbst
[1] dass sie lernen wollen,
[2] wie sie beim Lernen vorgehen,
[3] welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden,
[4] welche Lernstrategien sie einsetzen,
[5] ob sie allein oder mit anderen lernen,
[6] wie sie ihre Lernzeit einteilen,

5 In der Tat wird geschätzt, dass mit drei Viertel der Fälle die meisten Lernprozesse non-formal ablaufen, wohingegen formalisierte/institutionalisierte Lernprozesse (z.B. Unterricht in der Erwachsenenbildung) verhältnismäßig selten vorkommen (Zürcher, 2007: 23).

[7] *wie sie kontrollieren,*

[8] *ob sie erfolgreich gelernt haben.*“ (Ergänzungen A. F. G.)

Voraussetzung für die in dieser Definition genannten Entscheidungsmöglichkeiten ist die Reflexionsfähigkeit zu den W-Fragen des eigenen Lernens. Lernautonomie kann deshalb auf einfache Weise als gegeben betrachtet werden, wenn die Lernenden sich der „zentralen Entscheidungen“ (ebd.) im Lernprozess bewusst sind, diese deshalb reflektieren und selbst steuern können. Die W-Fragen als ‚Stellschrauben‘ der Steuerung lassen sich auflisten: „Was lerne ich?“, „Wie lerne ich?“, „Wo lerne ich?“, „Wann lerne ich?“, „Mit wem lerne ich?“ oder „Wie überprüfe ich mein Lernen?“ usw. Diesen Fragen voran steht der Lernwunsch „dass sie lernen wollen“ (ebd.) und die Erkenntnis darüber, welche Motivation zum Lernen gegeben ist (→ „Warum lerne ich?“, was im Sinne einer Beratung als ‚Problem‘ definiert werden könnte, für welches eine Lösung zu finden ist).

Lernautonomie ist in bestimmten Lerndomänen üblich (etwa in der privaten Domäne) und für manche Lernende auch in bildungsbezogenen Domänen. Für einige Lernende ist Lernautonomie jedoch in bildungsbezogenen Domänen etwas Unbekanntes oder etwas, was nicht freiwillig gezeigt wird. In diesem Sinne ist es eine Aufgabe einer Lehrkraft (hier vorrangig im offenen Unterricht; Peschel, 2012a: 67–85; Peschel, 2012b: 36–50), Lernautonomie nicht nur einzufordern, sondern insbesondere zu fördern. Meyer (1987: 55) schreibt hierzu:

„Das methodische Handeln des Lehrers steht in dem unaufhebbaren Widerspruch, die Schüler mit Gewalt zur Selbstständigkeit führen zu sollen. Das methodische Handeln der Schüler lebt von dem Widerspruch, selbständig handeln zu wollen, aber doch auf die Hilfe des Lehrers angewiesen zu sein.“

Lernautonomie entwickelt sich daher in einem Reißverschlussverfahren durch ihre Anwendung und Übertragung auf weitere fachliche Lernprozesse und u.U. im Widerspruch unterschiedlicher Zielsetzungen der Lehrkraft und der Lernenden.

Bekanntlich haben didaktische Ziele nur dann Praxisrelevanz, wenn sie in Teilziele untergliedert werden können, die überprüfbar sind. Demzufolge stellt sich die Frage, wie Lernautonomie als didaktisches Ziel zu operationalisieren und daher wie diese zu fördern ist. Gute Ansätze zur Förderung von Lernautonomie finden sich in den so genannten offenen Unterrichtsmethoden.

In Anlehnung an Wiechmann (2006) und Mühlhausen (2007) können Unterrichtsmethoden auf einer einfachen Weise durch die Kriterien ‚Zentrierung‘ und ‚Steuerung‘ klassifiziert werden. Mit Zentrierung wird beschrieben, wer im Unterricht vorrangig handelt und wer (oder wessen Kompetenzen, Interessen usw.) Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen ist (bzw. sind): ‚Wer macht etwas?‘, ‚Wer spricht?‘ usw. Mit ‚Steuerung‘ wird hingegen beschrieben, wer im Unterricht entscheidet, was, wie, wo, wann dort geschieht.

Tabelle 1: Klassifizierung von Unterrichtsmethoden

	Steuerung durch Lehrkraft	Steuerung durch Lernende
Zentrierung der Lehrkraft	Frontalunterricht	
Zentrierung der Lernenden		offene Unterrichtsmethoden

Tabelle 1 kann entnommen werden, dass ein von der Lehrkraft gesteuerter Unterricht, der sich an den Kompetenzen und Bedarfen der Lehrkraft (dies durch curriculare Vorgaben) orientiert und bei dem folglich die Lehrkraft im Gegensatz zu den Lernenden eine zentrale Stellung einnimmt, durch die verschiedenen Formen des Frontalunterrichts beschrieben werden kann. Dem diametral gegenüber stehen jene Unterrichtsmethoden, welche durch die Steuerung und Zentrierung der Lernenden gekennzeichnet sind, sogenannte offene Unterrichtsmethoden (Peschel, 2012a), etwa das Gruppenpuzzle (Frey-Eiling & Frey, 2006), die Stationenarbeit (Hegele, 2006; Mühlhausen, 2007: 35–43; 55–65), die Wochenplanarbeit (Vaupel, 2006) oder das entdeckende Lernen (Hamayer, 2006). Wiechmann (2006: 14) verwendet eine ähnliche Beschreibungsmatrix, die von den Parametern ‚gelenkt vs. autonom‘ und von ‚expositorisch vs. entdeckend‘ definiert wird. Die in Tabelle 1 dargestellte Klassifizierung eröffnet eine Möglichkeit, sich dem offenen Unterricht zu nähern. *Zentrierung* und *Steuerung* sind hierbei die Stellschrauben, an denen ausgehend vom Frontalunterricht, ein autonomes Lernen vermittelt werden kann. Detaillierter können in der oben zitierten Definition von Bimmel & Rampillon (2000) zu Lernautonomie die Stellschrauben erkannt werden, mit denen Lehrkräfte Lernautonomie im Unterricht und deshalb in Lernprozessen fördern können. Es geht darum, nach und nach das ‚Was?‘, ‚Wie?‘, ‚Mit wem?‘, ‚Wann?‘, ‚Wo?‘ usw. von den Lernenden selbst bestimmen zu lassen, wodurch sie zu den zentralen Figuren ihres eigenen Lernprozesses werden. Gleichzeitig stellt die Zentrierung und die Steuerung eine Möglichkeit dar, Lernfortschritte hinsichtlich der Lernautonomie überprüfen zu können, wenn ein didaktisches Instrument im Lernprozess verwendet wird, welches genau diese Entscheidungen sichtbar macht.

Das Portfolio kann u. a. genau das leisten. Es macht den Lernprozess sichtbar und dokumentiert es zugleich. Es eignet sich deshalb zur Förderung und zum Nachweis des autonomen Lernens.

Portfolios in der Schule und Erwachsenenbildung

Es gibt im schulischen Bereich und in der Erwachsenenbildung zahlreiche Portfolios, mit welchen z. T. unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Die unterschiedlichen Zielsetzungen lassen sich bereits damit erklären, dass zwischen produkt- und prozessorientierten Portfolios unterschieden wird. Ein produktorientiertes Portfolio kann als Sammelmappe mit Positivauswahl eigener Arbeiten verstanden werden (vergleichbar z. B. mit einer Zeichenmappe). Es enthält ausschließlich die besten Arbeiten, denn es dient vor allem der Darstellung der Kompetenzen und nicht der Darstellung des Werdegangs,

der zu diesen Kompetenzen geführt hat. Ein produktorientiertes Portfolio wird deshalb keine misslungenen Produkte enthalten, keine Misserfolge. Ein Beispiel für ein solches Portfolio ist das Talent- oder Bewerbungsportfolio. So schreiben Endres, Wiedenhorn & Engel (2008: 98) zum Talentportfolio:

„Das Hauptanliegen der Arbeit mit beziehungsweise an einem Talentportfolio ist es, den Blick auf Geleistetes zu lenken. Im Idealfall werden Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit immer wieder angehalten, besonders gelungene Werke aus allen schulischen und außerschulischen Bereichen aufzuheben oder gegebenenfalls als Fotodokument aufzubewahren [...]“

Dem gegenüber stehen Portfolios, mit denen eine Entwicklung sichtbar wird. Im Prinzip ließen sich produktorientierte Portfolios leicht um eine Prozessorientierung erweitern, wenn nicht nur die besten Arbeiten dort präsentiert würden, sondern auch die weniger gelungenen Vorversionen dieser Arbeiten. Ähnlich wird im Deutschunterricht beim Verfassen von Texten verfahren, wenn ausgehend von einem ersten Textentwurf, weitere Versionen desselben Textes entstehen und diese allesamt in einer Mappe dokumentiert werden. Die Vorversionen der Texte sind die Grundlage für die Entwicklung (z. B. im Bereich Orthografie) von Kompetenzen, die zu einer Weiterentwicklung des Textes führen. Dieses Vorgehen kann als die Sammlung eines Textes und seiner Vorversionen betrachtet werden, d. h. als produktorientiertes Portfolio, das zugleich eine Entwicklung sichtbar macht.

Ein prozessorientiertes Portfolio verfolgt jedoch ausschließlich das Ziel, den Lernprozess sichtbar zu machen. Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsergebnisse stehen dabei nicht im Fokus der Portfolioarbeit. So wird für das Europäische Sprachenportfolio empfohlen, dass dieses in der jeweiligen Muttersprache der Lernenden geführt wird und nicht in der Sprache, über die reflektiert wird, denn die zu erlernende Zielsprache selbst, steht nicht im Fokus des Portfolios. Schüler, die in Deutschland Spanischunterricht bekommen und dazu ein Europäisches Sprachenportfolio führen, machen dies mit einem Portfolio, das auf Deutsch verfasst ist und welches sie auf Deutsch führen. Dies macht deutlich, dass das Ziel der Portfolioführung bei diesem Beispiel nicht die Vermittlung von Spanischkenntnissen, sondern ausschließlich die Reflexion der Lernprozesse zum Spanischerwerb ist. Dadurch wird im Sinne von Bimmel & Rampillon (2000) Lernautonomie gefördert. Little (2012: 11) schreibt zum Europäischen Sprachenportfolio:

„According to the Principles and Guidelines (Council of Europe, 2000; 2011), the ELP [European Language Portfolio] is ‘a tool to promote learner autonomy’ [...] an ELP should help learner to develop autonomy, a critical awareness of their learning and to assess their language and intercultural competence [...]“ (ebd.: 11f.)

Der Weg von einem produktorientierten zu einem prozessorientierten Instrument, von einer bloßen Sammelmappe einer Lernwegdokumentation, führt zur Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit (Iwan, 2005: 16–20). Iwan hebt diesen Aspekt hervor, wenn er schreibt:

„Der Schritt vom Sammeln zum Auswählen und Vorzeigen, gleichbedeutend mit dem Schritt von „Was“ zum „Warum“ und „Wie“, hilft uns und den Schülern die Augen offen zu halten bzw. zu öffnen für die Einzigartigkeit des je eigenen Weges.“ (ebd.: 19)

Weitere Faktoren bestimmen die Komplexität der Struktur eines Portfolios. Je nachdem, ob ein Portfolio stark standardisiert ist oder nicht, und ob es unterschiedliche Lernbereiche miteinander zu verknüpfen sucht, ändert sich notwendigerweise die Struktur. So berichtet Nuwenhoud (2015) über den Einsatz des „Red Book“ im Alphabetisierungsunterricht, eines Heftes, das aus leeren Blättern besteht und welches im Laufe eines Alphabetisierungskurses zu einem individuellen Portfolio entwickelt wird:

„They make it themselves, by drawing, colouring, pasting pictures and writing words in their Red Book.“ (ebd.: 1)

Das „Red book“ ist ein Beispiel für ein Portfolio, das nicht standardisiert ist und erst durch die Berücksichtigung der individuellen Lebenssituationen und -erfahrungen von Lernenden entwickelt wird. Im Unterricht gleicht somit kein Portfolio dem anderen. Die Lernenden entwickeln bedarfsorientiert das eigene Portfolio. Dem lässt sich ein standardisiertes Portfolio gegenüberstellen, wie beispielsweise das Europäische Sprachenportfolio (siehe z. B. Schneider u. a., 2001; VHS Thüringen, 2006), welches aus einer Sammlung von vordefinierten Folien besteht und aus denen eine individuelle Auswahl bearbeitet werden kann (d. h. nicht jede darin enthaltene Seite wird tatsächlich bearbeitet). Ein weiteres Beispiel für ein standardisiertes Portfolio ist das Alphaportfolio⁶, das sich an das Europäische Sprachenportfolio anlehnt und mit ca. 115 Seiten recht umfangreich ist. Im Alphabetisierungsunterricht wird keineswegs das Ziel verfolgt, alle dieser 115 Seiten zu bearbeiten. Vielmehr wird für jede Person eine Auswahl fotokopiert, die dann zu einem *individuellen* Portfolio ausgestaltet wird. So betrachtet, gleicht auch in diesem Fall kein Portfolio im Unterricht dem anderen, d. h. hier konkret keine individuelle Auswahl der anderen. Dennoch bewegt diese individuelle Auswahl im Rahmen der zuvor bestimmten Portfolioseiten: Bearbeitet werden können ausschließlich Seiten, die im standardisierten Portfolio enthalten sind.⁷

Unterschiede hinsichtlich der Struktur ergeben sich notwendigerweise auch, wenn ein Portfolio nur einen kleinen Aspekt des Unterrichts (z. B. eine Zeichentechnik im Kunstunterricht) oder aber, wenn es unterschiedliche Schulfächer miteinander verbinden soll (z. B. naturwissenschaftliche Fächer). Je konkreter und kleiner der (Lern- und Entwicklungs-)Bereich ist, der mit dem Portfolio abgebildet werden soll, desto einfacher ist i. d. R. die Struktur des Portfolios. Ein Portfolio, das mehrere Fächer und unterschiedliche Lernbereiche miteinander verknüpft, ist hingegen in der Struktur komplexer. Das Europäische Sprachenportfolio ist ein Beispiel für Letzteres, denn es verfolgt das Ziel, nicht nur formales, sondern auch non-formales Lernen zu erfassen. Gleichzeitig soll es die Entwicklung von Kompetenzen in verschiedenen Sprachen abbilden und nachvollziehbar machen. Es enthält deshalb Folien, mit denen die sprachlichen Kompetenzen

6 Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio/>.

7 Prinzipiell ist natürlich auch möglich, ein standardisiertes Portfolio zu öffnen und es um weitere individuell entwickelte Seiten zu ergänzen.

in verschiedenen Sprachen selbst evaluiert und dokumentiert werden können. Es enthält auch Seiten, mit denen dokumentiert werden kann, in welchen non-formalen Kontexten (z.B. Auslandspraktika) Sprachkenntnisse erworben wurden. Winter (2012: 56) verwendet zwei ähnliche Dimensionen von Portfolios im schulischen Bereich; „auf eine Unterrichtseinheit bezogen“ versus „übergreifende Bildungsdokumentation“ und „enge normgebundene Suche nach Belegen“ versus „offene, breite Suche nach persönlich bedeutsamen Belegen“.

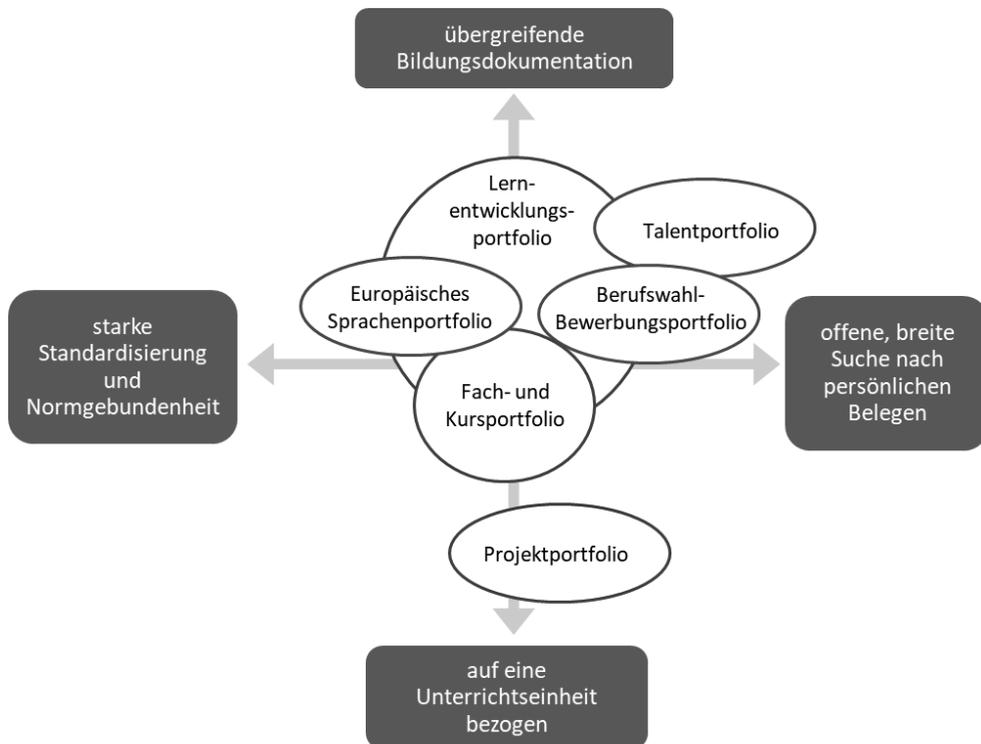


Abbildung 1: Dimensionierung von Portfoliotypen (Abbildung in Anlehnung an Winter, 2012: 56)

In Anlehnung an Winter verwenden Dammers, Feldmeier & Kuhnen (2014: 179) die oben abgebildete Dimensionierung und verorten das *Europäische Sprachenportfolio* und das darauf aufbauende *Alphaportfolio* ebenfalls als standardisiertes und tendenziell thematisch übergreifendes Portfolio.

Im Folgenden wird exemplarisch auf die Struktur des Europäischen Sprachenportfolios eingegangen, da es sich für den Einsatzbereich ‚Alphabetisierungs- und Grundbildungsunterricht‘ besonders eignet. Der Europarat veröffentlichte im Jahr 2001 fast zeitgleich mit dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)*⁸ das *Europäische Sprachenportfolio* (Schneider u. a., 2001). Ziel des Portfolios ist es, formale und non-formale Sprachlernprozesse sichtbar zu machen, zu reflektieren und zu dokumentieren (ebd.). In den nachfolgenden Jahren sind bis dato zahlreiche Portfo-

⁸ Verfügbar unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>.