

TÜRKISCHE REPUBLIK
UNIVERSITÄT TRAKYA
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LEHRE
DISSERTATION



**SPRACHLERNBERATUNG IN DER
DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG
SCHREIBEN IM FOKUS**

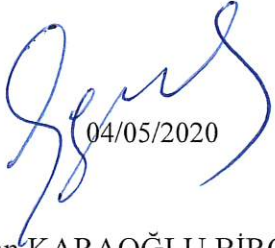
ÇAĞLAYAN KARAOĞLU BİRCAN

BETREUER
PROF. DR. HANDAN KÖKSAL

EDİRNE 2020

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.


04/05/2020

Çağlayan KARAOĞLU BİRCAN

Titel der Dissertation: Sprachlernberatung in der Deutschlehrrausbildung Schreiben im Fokus

Vorbereitet von: Çağlayan KARAOĞLU BİRCAN

ZUSAMMENFASSUNG

In der letzten Zeitwende haben sich viele Forscher den neuesten zeitgenössischen Sprachlernmethoden und Techniken für einen effektiveren Sprachunterricht gewidmet. Der moderne Fremdsprachenunterricht ohne die Beachtung der Leitlinien der Lernerautonomie, des lebenslangen Lernens sowie der Lernstrategien kann keine effektiven Resultate hervorbringen. Diese Veränderungstendenzen in Lehr-/Lernpädagogik in Richtung des individuellen Lernens erfordern in ihrer Umsetzung die individuelle Führung des Lerners. In diesem Zusammenhang entwickeln sich Konzepte der Beratungslehre.

Die Recherchen dieser Studie zeigen u.a., dass individuelle Sprachlernberatung in Europa viel effizienter als in der Türkei genutzt wird, da es noch ein sehr neues Forschungsgebiet in der Türkei darstellt (vgl. Yükseköğretim Akademik Arama; Ulusal Tez Merkezi). Diesbezüglich, um die Bedeutung von Lernberatung bzw. Sprachlernberatung ausführlicher zu determinieren, sowie den Bedarf der individuellen Beratungen u.a. für die Sprachlerner und Sprachlehrer in der Türkei darzulegen, die damit verbundenen Etablierungsmöglichkeiten zu veranschaulichen, wird in dieser Dissertation eine Aktionsforschung mit Sprachlernern durchgeführt. Die Natur der Aktionsforschung beruht auf Datensammlungen, Archivierung der Durchführungen sowie deren Auswertungen (vgl. Johnson, 2012). Demzufolge wird in dieser Studie nach einer Erfassung von Lerner-Biografien mit freiwilligen sechs Lernern aus der Deutschlehrrausbildungsabteilung unter einer 12 Wochen langen und vielseitigen Forscher/Berater Beobachtung, Sprachlernberatung im Fokus Schreiben durchgeführt. Die Datensammlungen verlaufen zweiteilig quantitativ und qualitativ. Unter präzisiertem Vorgehen werden aus einer reichen Datenpalette, die Daten des Forschungsprozesses gesammelt, transkribiert, analysiert, ausgewertet und archiviert. Ferner werden die

angewandten Arbeitsmaterialien und repräsentative Beispiele aus dem Arbeitsinventar der Probanden im Anhang vorgestellt.

Die Forschung führte dazu, dass die Lerner von der Schreiblernberatung profitiert und viele ihrer Blockaden und Defizite beim Deutsch Schreiben behoben haben. Alle Probanden erzielten nach präzisen Fehler-Analysen, bei ihren schriftlichen Textbearbeitungen sichtbare Erfolge. Außerdem bildeten sich die Probanden nach ihren eigenen Evaluationen und der Ansichten der Beraterin in strategischem Vorgehen sowie autonomes Arbeiten weiter.

Nach den Resultaten dieser Forschung wäre im Falle einer Etablierung von Sprachlernberatung u.a. eine Empfehlung auch die Ausbildung der Berater mit zu bedenken. In diesem Rahmen wird in dieser Dissertation ein von dem Forscher/Berater selbst gestaltetes Schreiblernberatungsmodell und ein Fortbildungskonzept für Sprachlernberatung-DaF für die Deutschlehrerausbildungsabteilungen vorgestellt.

Schlüsselwörter: Sprachlernberatung, Lernstrategien, autonomes Lernen, Sprachbewusstheit.

Tezin Adı: Alman Dili Eğitiminde Yazma Odaklı Yabancı Dil Öğrenme Danışmanlığı

Hazırlayan: Çağlayan KARAOĞLU BİRCAN

ÖZET

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda yabancı dil eğitimine önem verilmektedir. Araştırmacılar son zamanlarda daha etkin bir dil öğretimi için birçok çağdaş dil öğrenme yöntem ve tekniğini benimsemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yabancı dil öğretiminde bir ‘dil bilincinin’ oluşması gerekmektedir. Bu bilincin bireyde oluşabilmesi için bireyin yaşam boyu öğrenme ilkesi sürecinde özerk öğrenme bağlamında dil öğrenme stratejilerini de bilmesi ve doğru uygulaması beklenmektedir, ancak özerk öğrenme kavramı uygun bir eğitim anlayışı ile edinilen bir yeterlidir. Bu yeterlilikler verimli kullanıldığında, daha etkin bir yabancı dil öğretiminden söz etmek mümkün olur. Bireyler her zaman kendilerine uygun stratejileri bulmak, onları kullanmak ve onları ne için kullandıkları hakkındaki fikirleri söylemek istemeyebilirler. Böyle bir durumda onları yalnız bırakmamak, onlara yol göstermek onlara ‘Dil Öğrenme Danışmanlığı’ yapmak gerekmektedir.

Alan yazın araştırması ışığında Avrupa da bireysel yabancı dil öğrenme danışmanlığının çok daha etkin kullanıldığını ancak Türkiye’de henüz çok yeni bir araştırma alanı olduğu anlaşılmaktadır (bkz. Yükseköğretim Akademik Arama; Ulusal Tez Merkezi). Bu anlamda Trakya Üniversitesi Almanca öğretmenliği bölümü öğrencileriyle eylem araştırma deseniyle ele alınacak bu uygulama çalışmasına karar verilmiştir. Eylem araştırması bir bireyin öğrenmesinin planlı, yöntemsel gözlemdir ve uygulama, veri toplama, depolama, değerlendirme ile arşivleme eylemlerine dayanmaktadır (bk. Johnson, 2012).

Bu eylem araştırmasında öğrenme biyografilerinin tespitinden sonra Trakya Üniversitesi Almanca öğretmenliği bölümü gönüllü öğrencilerinden seçilen altı denek ile 12 Hafta boyunca çok yönlü araştırmacı ve danışman gözlemine dayanan, yazma odaklı yabancı dil öğrenme danışmanlığı uygulaması yapılmıştır. Araştırmada veriler

nitel ve nicel olarak iki yönlü toplanmıştır. Çok çeşitli ve ayrıntılı gözlemlere dayanan veriler, listelenmiş, transkript edilmiş, analiz edilmiş, değerlendirilmiş ve belgelenerek arşivlenmiştir. Ayrıca aralarından temsili örnekler ekler bölümünde gösterilmiştir.

Araştırma sonucuna göre deneklerin yazma becerileri ile özerk ve stratejik öğrenmelerinin gelişmesi yönünde olumlu bulgular kaydedilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak Türkiye’de yabancı dil öğrenme danışmanlığının profesyonel ve kurumsal olarak yaygınlaşması gerektiği savunulmaktadır. Bu gereksinim düşüncesiyle araştırma sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen bir yazma danışmanlığı modeli ile Almanca öğretmenliği bölümleri ders müfredatı için seçmeli ders olarak yabancı dil öğrenme danışmanı yetiştirme modeli bir öneri olarak sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğrenme danışmanlığı, Öğrenme stratejileri, Özerk öğrenme, Dil bilinci

DANKAUSSAGUNG

Seit vielen Jahren bin ich Teil der Schule und Universität. Als Schülerin, als Studentin, als Lehrerin habe ich im In- und Ausland Einblick in Schul- und Lehrerzimmer erhalten und die Wege vieler Schüler, Eltern, Studenten und Kollegen haben den meinen gekreuzt. In der Arbeit mit Jugendlichen und nun mit jungen Erwachsenen fühle ich mich wohl.

Ich freue mich über Erfolge und versuche aus Misserfolgen zu lernen. Manchmal gelang mir dieser Perspektivenwechsel problemlos, manchmal gestaltete er sich schwierig. Der Versuch zu verstehen, was hinter Handlungen und Entscheidungen steht und welche Hoffnungen, Ängste und Wünsche damit verbunden sind, ist faszinierend.

Während der Durchführung der Forschung war ich zwar keine ausgebildete Lernberaterin, doch meine angesammelten Erfahrungen und Kenntnisse als Deutschlehrerin und dem folgend als Lehrkraft auf der Universität Trakya waren beim Lernberatungsprozess dieser Studie effektiv und Wegweiser. Insbesondere die Erfahrungen aus den meinerseits durchgeführten Fächern im Bereich Fertigkeit Schreiben im Curriculum der Deutschlehrausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Trakya dienen zu einer sicheren Haltung im Forschungsprozess sowie während der Beratungen.

Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit ist ein Wagnis, in dem man sich bisweilen isoliert, verunsichert und alleine fühlt. Ich möchte mich bei all jenen Personen und Institutionen bedanken, die wissenschaftlich und emotional zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben.

Allen voran bedanke ich mich bei meiner Betreuerin Dozentin Dr. Handan Köksal für die wissenschaftliche Beratung, die hilfreichen Ideen und Ratschläge sowohl am Tag als auch in der Nacht. Sie waren eine unvergessliche Unterstützung bei dieser Arbeit.

Für die Ermöglichung eines inspirierenden Forschungsaufenthaltes in Berlin bedanke ich mich beim Sprachlernzentrum der Potsdamer Universität. Unsere

interessanten und fachlichen Gespräche während der Sprachlernberatungstagung, die 3 Tage gedauert hat, haben meine Arbeit befruchtet und vorangetrieben. Dank gebührt auch den Kollegen aus der Tagung Sprachlernberatung für die freundschaftliche Zusammenarbeit.

Ich möchte mich auch ganz herzlich bei all meinen Lehrkräften des Doktorantenkurses bedanken, die mir stets zur Seite standen und mich seit Jahren auf meinem Weg als meine Kollegen begleiten.

Ebenso bedanke ich mich bei meinen Kollegen und meiner Jury Dr. Yildirim Tuğlu und Dr. Hüsnü Ceylan, die mir in zahlreichen fachlichen Gesprächen Denkanstöße gaben und mich immer wieder ermutigten; insbesondere für ihre Geduld bei den technischen Problemen während der Vorträge und für ihre positiven Ermunterungen bin ihnen dankbar.

Ein großer Dank gebührt meiner Magister-Dozentin, Kollegin aus der Universität İstanbul, Cerrahpaşa Professor Dr. Sevinç Hatipoğlu nicht nur als meine Jury, sondern auch für die hilfreichen Korrekturen und positiven Ermutigungen zum Weitermachen, wenn ich mich überfordert fühlte. Auch einen herzlichen Dank an Dr. Birsen Sayınsoy Özünal meiner Kollegin aus der Universität Istanbul für ihre Mühe als meine Jury.

Äußerst dankbar bin ich auch meiner Mutter und meinen beiden Brüdern, die alle meine Höhen und Tiefen mitgemacht haben, und auf deren Unterstützung ich immer bauen kann. Sie mussten immer wieder interessiert anhören, wie meine Forschungsarbeit *denn so* verlief.

Ein besonderer Dank gebührt auch meinem lieben Mann Bircan, der mein Denken mit seinen Kommentaren stets herausforderte und *nicht nur beim Kaffee bringen* zu jeder Zeit mir beistand, mich bei meinen „Stolper-Situationen“ ermutigte und der immer mein Leben bereichert.

Als endlich bedanke ich mich ganz herzlichst bei allen meinen Probanden, die zur Ermöglichung dieser Forschungsarbeit beigetragen haben.

Im März 2020, Çağlayan Karaoğlu Bircan

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	i
ÖZET.....	iii
DANKAUSSAGUNG.....	v
INHALTSVERZEICHNIS.....	vii
ABKÜRZUNGEN	xii
LISTE DER ABBILDUNGEN.....	xiii
LISTE DER TABELLEN.....	xv
GLOSSAR.....	xvii
TEIL 1	1
EINLEITUNG	1
1.1. Methodik.....	2
1.2. Ausgangspunkt	6
1.3. Problem.....	7
1.4. Hypothese	8
1.5. Ziel.....	8
1.6. Forschungsfragen	8
1.7. Datenerhebung.....	8
1.8. Wichtigkeit	9
1.9. Teil-Gesamtheit	10
1.10. Definitionen.....	11
1.11. Forschungsstand	15
1.11.1. Forschungsstand im Ausland.....	15
1.11.2. Forschungsstand im Inland	20
TEIL 2	25
LITERATUR.....	25
2.1. Autonomes Lernen	25
2.1.1. Autonomes Lernen im europäischen Kontext	26
2.1.2. Autonomes Lernen im inländischen Kontext	34

2.1.3. Lebenslanges Lernen	37
2.1.3.1. Sprachbewusstheit	40
2.1.3.2. Lernstrategien.....	44
2.1.3.3. Lerntyp	49
2.2. Lernberatung.....	53
2.3. Sprachlernberatung.....	58
2.3.1. Sprachlernberatungsarten.....	59
2.3.1.1. Kursbegleitende und Kursunabhängige Schreiblernberatungsarten ..	61
2.3.1.2. Präsenzberatung	62
2.3.1.3. Tandemberatung	62
2.3.1.4. Distanzberatung	63
2.3.1.5. Sprachlernberatung im Fremdsprachenunterricht	65
2.3.1.6. Sprachlernberatung als Bestandteil eines didaktisch gestalteten Umfeldes.....	65
2.3.2. Sprachlernberatung im Ausland.....	66
2.3.3. Sprachlernberatung im Inland.....	74
2.3.4. Der Begriff Kultur in der Sprachlernberatung	82
2.3.5. Zwischenbilanz zur Auswahl der Sprachlernberatung	87
2.4. Schreiblernberatung.....	89
2.4.1. Schreiblernstrategien	99
2.4.2. Übungen zum Schreiben.....	105
2.4.3. Aufgaben zum Schreiben.....	108
2.4.4. Interaktionen zum Schreiben	113
2.4.5. Zwischenbilanz	115
2.5. Kompetenzen für eine Sprachlernberatung	116
2.5.1. Coachingkompetenz.....	118
2.5.2. Sprachlernberaterkompetenz	119
2.5.2.1. Fehlerkorrekturkompetenz	125
2.5.2.2. Fachkompetenz	128
2.5.2.3. Pädagogische Kompetenz.....	131
2.5.2.4. Sprachkompetenz.....	134

2.5.2.4.1. Interimsprache	137
2.5.2.5. Medienkompetenz	139
2.5.3. Zwischenbilanz	143
2.6. Beratungsinstrumente	144
2.6.1. Lernvertrag.....	145
2.6.2. Sprachlernbiografie.....	146
2.6.3. Lernertagebuch	146
2.6.4. Checklisten.....	147
2.6.5. Beraternotizen.....	148
2.6.6. Zwischenbilanz	148
2.7. Gesprächsführung als Definition.....	149
2.7.1. Prinzipien / Funktion der Gesprächsführung	152
2.7.2. Repräsentative Beispiele aus Beratungsgesprächen	158
2.7.3. Zwischenbilanz	160
TEIL 3	162
FORSCHUNG	162
3.1. Methodisches Vorgehen	162
3.1.1. Forschungsdesign.....	162
3.1.2. Die Beraterrolle.....	163
3.2. Sammlung der Daten	166
3.2.1 Sammlung der qualitativen Daten.....	170
3.2.1.1. Bewertung und Analyse der qualitativen Daten	171
3.2.2. Sammlung der quantitativen Daten.....	175
3.2.2.1. Bewertung und Analyse der quantitativen Daten	176
3.3. Grund-/Teilgesamtheit.....	178
3.3.1. Auswahl der Probanden	179
3.4. Zur Auswahl der Kommunikationssprache	184
3.5. Zu den Rahmenbedingungen der Datensammlungen.....	185
3.6. Durchführung des Strategieorientierten Schreiblernberatungsmodells	186
3.7. Zur Vorgehensweise bei der Transkription	190
3.8. Zur Fehlerkorrektur	196

3.9. Einzelfallanalysen.....	201
3.9.1. P1	208
3.9.1.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P1	209
3.9.1.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P1	213
3.9.1.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P1	215
3.9.1.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P1.....	220
3.9.1.5. Übersicht der generellen Evaluation von P1	222
3.9.2. P2	223
3.9.2.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P2	224
3.9.2.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P2	229
3.9.2.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P2	233
3.9.2.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P2.....	238
3.9.2.5. Übersicht der generellen Evaluation von P2	239
3.9.3. P3	240
3.9.3.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P3	242
3.9.3.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P3	249
3.9.3.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P3	253
3.9.3.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P3.....	258
3.9.3.5. Übersicht der generellen Evaluation von P3	259
3.9.4. P4	260
3.9.4.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P4	262
3.9.4.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P4	267
3.9.4.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P4	270
3.9.4.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P4.....	276
3.9.4.5. Übersicht der generellen Evaluation von P4.....	277
3.9.5. P5	279
3.9.5.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P5	282
3.9.5.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P5	285
3.9.5.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P5	289
3.9.5.4. Diagrammauswertung DT-GERA2/B1 von P5	294
3.9.5.5. Übersicht der generellen Evaluation von P5	295

3.9.6. P6	297
3.9.6.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P6	301
3.9.6.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P6	304
3.9.6.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P6	307
3.9.6.4. Diagrammauswertung DT-GER B1 von P6.....	313
3.9.6.5. Übersicht der generellen Evaluation von P6	314
3.10. Allgemeine Bewertung Aller Probanden.....	316
3.10.1. Resümierende Bewertung der Einstufungstests Aller Probanden	317
TEIL 4	319
BEWERTUNG UND DISKUSSION	319
TEIL 5	349
SCHLUSS UND VORSCHLÄGE	349
BIBLIOGRAPHIE.....	361
ANHANG.....	378

ABKÜRZUNGEN¹

- AL** : Autonomes Lernen
- DaF** : Deutsch als Fremdsprache
- DLAA** : Deutschlehrausbildungsabteilung (-en)
- D** : Dokument (-e)
- EU** : Europäische Union
- ESP** : Europäisches Sprachenportfolio
- FU** : Fremdsprachenunterricht
- GER** : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
- LL** : Lebenslanges Lernen
- LS** : Lernstrategie(-n)
- SLB** : Sprachlernberatung (-en)
- SCHLB** : Schreiblernberatung (-en)
- Ü** : Übersetzt von der Forscherin. Originaltext befindet sich in der Fußnote.
- WOS** : Workshop (-s)

¹ Zur Vermeidung der Komplexität beim Textverlauf wird die die gleiche Abkürzung für die Mehrzahl des jeweiligen Begriffes benutzt.

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Lernberatung als subsidiäres Komplement selbstgesteuerten Lernens nach Pätzold (2004: 20).....	56
Abbildung 2: Die Info-Webseite der Universität Freiburg über das Selbstlernzentrum für Sprachen (SLZ).....	67
Abbildung 3: Die Info-Webseite der Universität Freiburg über das Lernen in Tandem im Sprachlernzentrum	68
Abbildung 4: Die Info-Webseite des Zentrums für Sprachlehre (ZFS) der Universität Paderborn	69
Abbildung 5: Die Info-Webseite Universität Paderborn ZFS über SLB	70
Abbildung 6: Die Info-Webseite der Universität Potsdam Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko)	71
Abbildung 7: Die Info-Webseite der Universität Potsdam Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) über DaF-SLB.....	72
Abbildung 8: Die Info-Webseite der Universität Potsdam Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) über SCHLB	73
Abbildung 9: Die Info-Webseite des Beratungszentrums der Hochschule für Fremdsprachen Universität-Hacettepe.....	76
Abbildung 10: Die Info-Webseite der Universität Ankara Yıldırım Beyazıt Hochschule für Fremdsprachen	77
Abbildung 11: Info-Webseite des Sprachlernzentrums der Universität Trakya	78
Abbildung 12: Die Aspekte Schreibkompotenzfelder nach kognitivem Paradigma	90
Abbildung 13: Becker-Mrotzek und Schindlers Schreibkompetenzmodell über Dämonenspezifische Anforderungen des Schreibens an das Wissen	91
Abbildung 14.: Tressels Darstellungsmodell für SCHB	93
Abbildung 15: Ein Strategiorientiertes Schreiblernberatungsmodell nach Karaoglu Bircan	187
Abbildung 16: Transkriptsauszug aus der Studie von Lammerts	191
Abbildung 17: Transkriptsauszug aus der Studie von Grieshammer.....	192
Abbildung 18: Fallbeschreibung aus der Studie von Claußen.....	192
Abbildung 19: Transkriptsauszug aus der Studie von Claußen	193

Abbildung 20: Transkriptsauszug aus der Studie von Tressler..... 193

Abbildung 21: Repräsentatives Beispiel für die Fehleranalyse Text 6 von P2..... 199



LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1: Kursbegleitende und Kursunabhängige SLB-Arten	60
Tabelle 2: Übersicht der Schreibstrategien nach Conrad	102
Tabelle 3: Wesentliche Angaben und Informationen über P1 in Übersicht.....	209
Tabelle 4: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P1	216
Tabelle 5: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P1	217
Tabelle 6: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P1	218
Tabelle 7: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P1	219
Tabelle 8: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P1	221
Tabelle 9: Übersicht der generellen Evaluation von P1	222
Tabelle 10: Wesentliche Angaben und Informationen über P2 in Übersicht.....	224
Tabelle 11: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P2	233
Tabelle 12: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P2	234
Tabelle 13: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P2	235
Tabelle 14: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P2.....	236
Tabelle 15: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P2 aus der B1 und B6.....	238
Tabelle 16: Übersicht der generellen Evaluation von P2.....	239
Tabelle 17: Wesentliche Angaben und Informationen über P3 in Übersicht.....	242
Tabelle 18: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P3	253
Tabelle 19: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P3	254
Tabelle 20: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P3	255
Tabelle 21: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P3	256
Tabelle 22: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P3 aus der B1 und B6.....	258
Tabelle 23: Übersicht der generellen Evaluation von P3.....	259
Tabelle 24: Wesentliche Angaben und Informationen über P4 in Übersicht.....	262
Tabelle 25: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P4	271
Tabelle 26: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P4	272
Tabelle 27: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P4	273
Tabelle 28: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P4	274
Tabelle 29: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P4 aus der B1 und B6.....	276
Tabelle 30: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P4	278

Tabelle 31: Wesentliche Angaben und Informationen über P5 in Übersicht.....	281
Tabelle 32: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P5	289
Tabelle 33: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P5	290
Tabelle 34: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P5	291
Tabelle 35: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P5.	292
Tabelle 36: Diagrammauswertung DT-GERA2/B1 von P5 aus der B1 und B6.....	294
Tabelle 37: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P5	296
Tabelle 38: Wesentliche Angaben und Informationen über P6 in Übersicht.....	300
Tabelle 39: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P6	308
Tabelle 40: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P6	309
Tabelle 41: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P6	310
Tabelle 42: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P6	312
Tabelle 43: Diagrammauswertung DT-GER B1 von P6.....	313
Tabelle 44: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P6	315
Tabelle 45: Auswertungsübersicht zu den Einstufungstests der Probanden.....	317
Tabelle 46: Fortbildungskonzept SLB-DaF nach Karaoğlu Bircan.....	356

GLOSSAR

- **App(s):** (aus dem Englischen) zusätzliche Applikation, die auf Smartphones und Tablet-PCs heruntergeladen werden kann.² (u.a. werden auch als Unterstützung bei Digitaler - Fremdsprachenlehre angewandt.)
- **Digital-Coaching:** Coaching mit Unterstützung neuer Medien.
- **Europäisches Sprachenportfolio (ESP):** „Das ESP ist inzwischen weltweit verbreitetes Instrument zur Förderung des Sprachenlernens und der Lernerautonomie. Es ist Eigentum der Lernenden und umfasst die drei Teile Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Hier sammeln und dokumentieren die Lernenden ihre Leistungen, Sprachlernerfahrungen, Reflexionen zum Sprachenlernen und eigene Arbeiten“ (Grotjahn und Kleppin, 2015: 161).
- **E-Tutoring:** Unterstützung für Lernende in virtuellen Lernszenarien; Lehrende fungieren dabei als Lernbegleiter, sogenannte E-Tutoren.
- **E-Tutor:** Ausgebildete Personen, die den gesamten Lernprozess virtuell begleiten und Lernende unterstützen.
- **E-Learning:** Ein englisches Synonym für elektronisch unterstütztes Lernen oder elektronisches Lernen.
- **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER):** Der GER ist mit der Absicht angefertigt, Prüfungen, Lehrwerke, Curricula und sprachliche Kompetenzen miteinander komparabel zu machen sowie die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des Einzelnen zu beschreiben und zu fördern. Insbesondere bekannt sind die Niveaus und ihre Raster, die die erreichte sprachliche Kompetenz darstellen und bezeichnen. Prüfungen, Portfolios und Curricula richten sich am GER (vgl. Grotjahn und Kleppin, 2015: 161).
- **Farabi-Austauschprogramm:** Farabi-Austauschprogramm ist ein Stipendium-Projekt zwischen den inländischen Universitäten, die einen zeitlich begrenzten Austausch der Lehrkräfte und Studierenden untereinander ermöglicht. (Ü)³
- **Lernplattformen:** Eine Lernplattform bzw. Learning Management System

² Vgl. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/Apps>

³ “Farabi Değişim Programı: Yurt içindeki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programıdır.” (vgl. <https://www.yok.gov.tr/ogrenci/yok-bursuve-destekleri>).

(LMS) ist ein komplexes Content-Management-System, das der Bereitstellung von Lerninhalten und der Organisation von Lernvorgängen dient. Aufgabe einer web-basierten Lernumgebung ist, die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen.

- **Online-Coaching (E-Coaching):** Coach und Klient/Ratsuchender treffen sich in den Sitzungen nicht persönlich, stattdessen kommunizieren sie internetbasiert – mit Smartphone, Tablet oder Desktop-PC. Der Kontakt kann schriftlich erfolgen (zeitversetzt mit E-Mail oder zeitgleich mit Chat), auditiv (Audioübertragung) oder audio-visuell, sprich mittels Videotelefonie sein (Ribbers & Waringa, 2015).
- **Online-Beratung (Internetberatung):** Eine computergestützte Beratung, die über das Internet medial vermittelt und interaktiv stattfindet.
- **Peer-Tutor(-ing):** Fachbegriff für ausgebildete Studierende oder Schüler die Schreibprozesse ihrer Kommilitonen oder Mitschüler unterstützen.
- **Personalunion:** Vereinigung mehrerer Ämter, Funktionen, Tätigkeiten in einer Person⁴
- **Setting (Übertragung)⁵:** Das Setting ist ein von Sigmund Freud eingeführtes psychoanalytisches Standardverfahren, welches Behandlungen die mehrmals pro Woche einzuberufen sind, beinhaltet. Heute auch als Sitzung verwendet.
- **Tandem (Lernen)⁶ :** Eine Sprachlernmethode, bei der sich zwei Menschen mit unterschiedlicher Muttersprache gegenseitig die jeweilige fremde Sprache beibringen. Beim Sprachenlernen im Tandem kommunizieren zwei Personen unterschiedlicher Muttersprache miteinander um gemeinsam und voneinander zu lernen.
- **Tandempaar/-partner:** Zwei Personen mit unterschiedlicher Muttersprache die sich gegenseitig Sprachkenntnisse vermitteln (Stangl, 2019b).

⁴ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Personalunion>

⁵ Stangl, W. (2019a). Stichwort: 'Übertragung'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. www.https://lexikon.stangl.eu/655/uebertragung

⁶ Stangl, W. (2019b). Stichwort: 'Tandem-Lernen'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. www.https://lexikon.stangl.eu/9641/tandem-lernen

TEIL 1

EINLEITUNG

"Wenn man einem Menschen einen Fisch gibt, so ernährt man ihn für einen Tag, wenn man ihn lehrt zu fischen, so ernährt man ihn für sein Leben." (Confucius)

Diese philosophische Ansicht entspricht dem Grundgedanken dieser Dissertation. Denn, Absicht dieser Studie ist, den Lernern⁷ Mittels einer Sprachlernberatung (demnächst: SLB), Lernberatung (demnächst: Lernberatung) und Lernstrategien (demnächst: LS) näher zu bringen. Die SLB hat in dieser Arbeit Priorität doch auf der Mikroebene bekommt die Schreiblernberatung (demnächst: SCHLB) hierbei eine besondere Stellung. SLB kann von den Lehramtskandidaten der Deutschlehrausbildung (demnächst: DLAA) besonders in der Aus- und Fortbildung bzw. in ihrem eigenen Berufsweg als Vorbild fungieren.

In diesem Teil der Dissertation wird die Gliederung der Forschung vorgetragen. Es wird über die Methodik, Ziele, Probleme und Vorgehensweisen informiert. Die Dissertation besteht aus fünf Hauptteilen. Zu der Gliederung; der erste Teil beinhaltet Erklärungen zu der Methodologie, dem Ausgangspunkt, dem Ziel, der Hypothese, der Datenerhebung, dem Problem, der Wichtigkeit der Dissertation und Informationen bezüglich der Teilnehmer. Des Weiteren werden in der Einleitung die Schlüsselbegriffe der Studie definiert. Den Abschluss der Einleitung bilden Angaben zu der inländischen und ausländischen Literatur.

Der zweite Teil der Studie widmet sich dem Literaturteil. Hier werden die Begriffe Autonomes Lernen (demnächst: AL), SLB und SLB-Arten, und die damit verbundenen wichtige Begriffe wie Sprachbewusstheit, LS, Lebenslanges Lernen (demnächst: LL), Lerntypen, Beratungskompetenzen/-instrumente ausführlich erläutert. Während die SLB hier als Selbstzweck dient, bildet der LS-Ansatz den Mittel zum Zweck. Infolgedessen werden die Begriffe je nach ihrem Stellenwert platziert und

⁷ Lerner bzw. andere Personen bezogene Genus-Formen beziehen sich hier und im Weiteren ggf. auf beide Genusarten.

bewertet. Am Ende dieses Teiles werden Gesprächsführung und die Gesprächsführungstechniken beschrieben, welche in der Lernberatung eine wichtige Rolle spielen und es wird ausführlich auf den Begriff SCHLB eingegangen.

Der dritte Teil basiert auf der Forschung selbst, wo Durchführungen der Teilnehmer objektiv dargestellt, analysiert und ausgewertet werden.

Der vierte Teil beinhaltet die Diskussion zu den Durchführungen und den Ergebnissen mit Literatureinbezug.

Im fünften Teil werden Schlussbemerkungen festgehalten, sowie Vorschläge dargestellt, welche die Wichtigkeit und Nachhaltigkeit der Studie hervorheben.

Die Bibliografie dient zur Gestaltung der Dissertation. Im Anhang befinden sich die benutzten Dokumente (demnächst: D), Fragebögen, Skalen, Listen, Arbeitsblätter, welche als Vorlagen bei den Durchführungen zu den Einzelfällen zusammengestellt wurden.

1.1. Methodik

Für eine Dissertation hat die Methodenwahl eine Priorität. Nach einer Recherche verschiedener Methoden wurde in dieser Arbeit die Aktionsforschungsmethode bevorzugt, da sie die geeignetste für diese Dissertation ist. Der ausgewählte Forschungsansatz erfolgt qualitativ und quantitativ. Das Verfahren basiert auf einem Prozess, wo individuelle SCHLB durchgeführt wird.

Handlungsforschung (auch: Aktionsforschung) ist eine qualitative Forschungsmethode, die von Lewin in den 1940er Jahren entwickelt wurde. Sie versteht sich als gesellschaftskritische Forschung und zielt auf die Veränderung gesellschaftlicher Praxis ab. Gegenstand sind konkrete soziale Probleme, für die gemeinsam mit den Betroffenen in gleichberechtigter Kommunikation

Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Die Betroffenen sollen durch die Forschung in die Lage versetzt werden, ihre Interessen selbst zu vertreten⁸.

Die Aktionsforschungsmethode ist eine der wichtigsten Säulen der Erziehungswissenschaften. Denn die Aktionsforschung geht in den Forschungen mehr auf den Prozess als auf das Resultat ein. "Aktionsforschung soll Lehrer bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme in der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen. Die bisherigen Erfahrungen mit Aktionsforschung haben gezeigt, dass Lehrende dazu in der Lage sind und dabei auch zu bemerkenswerten Ergebnissen gelangen" (Altrichter, Wilhelmer, Sorger & Morocutti, 1998: 13; zitiert aus Stangl, 2017).

"In der Aktionsforschung sind jene Menschen und Menschengruppen, welche von den Wissenschaftlern untersucht werden, nicht mehr bloße Informationsquelle des Forschers, sondern Individuen, mit denen sich der Forscher gemeinsam auf den Weg der Erkenntnis zu machen versucht" (Moser, 1977: 13; zitiert aus Stangl, 2017). Schon im Jahre 1977 hat Moser die Aktionsforschungsmethode für die Nutzung in der Erziehungswissenschaft empfohlen, unter der Begründung, diese Forschungsmethode könnte für Gestaltungsansätze helfen, die zum besseren Lernen und Lernsituationen bei dem Lerner führen. Hinzu kommt, dass die Endergebnisse mit Anderen geteilt werden könnten.

Diese Ansicht teilt unter vielen anderen auch Eileen Ferrance (2000), mit der Betonung, dass die eigentliche Forschung bei der Aktionsforschungsmethode nicht die Frage warum wir etwas so machen beinhaltet, sondern die Teilnahme bedingte Anwendung und als endlich Bewertung der Verbesserungsvorschläge zu der Frage, wie wir es eigentlich besser machen könnten (ebd.).

Nach Johnson „enthält die Aktionsforschung fünf Grundkriterien. Das erste Kriterium ist die Fragestellung, Festlegung eines Forschungsgebietes, also man muss feststellen, was man erarbeiten möchte. Der zweite wichtige Punkt handelt von der

⁸ vgl. lehrbuch-psychologie.springer.com

Datenerstellung, beachtet soll die Klarstellung darüber, welche Daten, in was für einer Form und wie oft gesammelt werden sollen. Das dritte zählende Kriterium ist die Datenanalyse. Der vierte Punkt ist die Beschreibung der Nutzung der Befunde sowie die Planung ihrer möglichen Anwendbarkeit. Und letztendlich sollten die Befunde geteilt bzw. zu einem Bericht verfasst werden und mit anderen als Aktion geplant werden“ (Ü⁹).

Gürgür (2016) weist in seiner Studie auf die zahlreichen Beschreibungen der Aktionsforschung hin und begründet diese Bandbreite mit der vielfältigen Themenpalette in Aktionsforschungen sowie den unterschiedlichen Blickwinkeln der Aktionsforscher und zuletzt mit der Dynamik der Aktionsforschung in sich selbst (vgl. Gürgür, 2016: 14). Angelehnt an diese Wirklichkeit betont Gürgür weiter, dass es auch sehr viele Modelle der Aktionsforschung ersichtlich sind. Gürgür unterscheidet u.a. folgende Modelle in der Aktionsforschung (vgl. ebd., 15-18):

- Piggot-Irvine Modell (2006), ein *Spiralen-Modell*, welches auf planen, handeln und reflektieren beruht.
- Kemmis und Taggart-Modell (1982) ein *Spiralen-Modell*, welches auf planen, handeln-beobachten, reflektieren und zuletzt die Evaluierung des Plans beruht.
- McNiff-Modell (2000) ein *Spiralen-Modell*, welches auf beobachten, reflektieren, Realisierung der Aktion, bewerten, kontrollieren, und Finden von neuen Wegen beruht.
- McNiff und Whitehead-Modell (2006), eine erweiterte Zusammenarbeit des McNiff Modells mit Whitehead. Beruht auf die gleichen Aspekte des McNiff Modells mit dem Zusatz eines *inneren Zyklus*: Einstiegsniveau, Pilotanwendung, Bewertung und erneuter Besuch.
- Stringer Modell (2008) ein *Spiralen-Modell*, das auf die einzelnen Schritte, schauen, denken und handeln beruht, jedoch müssen die Teilnehmer bei jedem Schritt immer wieder beobachten, reflektieren, und angelehnt an die Befunde eine Aktion verwirklichen.

⁹ “Eylem Araştırması süreci, beş temel adım veya bölüm içerir. İlki soru sormak, bir problem durum belirlemek veya inceleme alanı tanımlamaktır. Çalışmak istediğinizin ne olduğunu belirleyin. İkincisi hangi verileri toplamak zorunda olduğunuza, bu verilerin nasıl ve hangi sıklıkla toplanması gerektiğine karar verin. Üçüncüsü verileri toplayın ve analiz edin. Dördüncüsü, bulgularınızın nasıl kullanılabilceği ve uygulanabileceğini betimleyin. Bulgularınızı temel alarak eylem için plan yapın. Ve son olarak bulgularınızı paylaşın veya rapor edin ve diğerleriyle eylem için planlayın” (Johnson, 2015: 19).

- Mills Modell (2011), ein *Dialektisches- Zyklus- Modell*, die auf Bestimmung des Fokusbereiches, Datensammlung, Analyse und Auswertung der Daten, schließlich auf den Aktionsplan beruht.

Insbesondere die bereichernden Ansichten von Gürgür über die Solidität der Aktionsforschung können für die Vertrauenswürdigkeit sowie Nachhaltigkeit in dieser Studie angewandten Aktionsforschungsdesigns aufklärend sowie nachweisend fungieren. Nach Gürgür sind bei der Solidität der Aktionsforschung folgende Aspekte (vgl. ebd., 43-47) hervortretend:

- *Die Wiederholung des Zyklus sowie Spiral Bewegung:* D.h. im Aktionsforschungsprozess müssen sich die Spiralen und Zyklus Bewegungen mehrmals wiederholen damit die Befunde zum Fokusbereich glaubwürdiger erschienen.
- *Langzeitbeteiligung und Feldbeobachtung:* Der Forscher¹⁰ muss im Forschungsprozess eine langfristige Zeit bleiben um ausreichende und effiziente Daten sammeln zu können. Diesbezüglich müssen die Beobachtungen vorher geplant, alle Schritte systematisch verwirklicht werden.
- *Forschererfahrung:* Neben der Feldkenntnisse über Aktionsforschung spielen die Kompetenzen in den Bereichen der Sammlung, Bewertung, Analyse der Daten sowie in der Durchführungskompetenz des ganzen Forschungsprozesses. Im Falle auftretender Defizite in den jeweiligen Kompetenzen Bereichen wird unbedingt für die Variabilität, Sicherheit und Nachhaltigkeit der Aktionsforschung, die Mitarbeit von Kompetenten bzw. erfahrenen Kollegen und Forschern empfohlen.
- *Mitgliedskontrolle:* Bei dem Aktionsforschungsprozess sollte unbedingt im Bereich der Sammlung, Analyse sowie Bewertung der Daten und diesbezüglicher Vor-bzw. Endentscheidungen die Kontrolle von Experten oder Fachkundiger Aufsicht beansprucht werden. Somit können verschiedene Gesichtspunkte und Erfahrungen in den Forschungsprozess integriert werden, was die Forschung effizienter und sicherer gestaltet. Gürgür weist in dieser Hinsicht bei seiner Forschung auf die Hilfe der

¹⁰ Forscher bezieht sich hier und im Weiteren auf beide Genusarten.

Mitgliedskontrolle hin, die er unter dem Namen ‚Validierungsausschuss‘ (Ü) ¹¹ verzeichnet. Diesen Ausschuss repräsentieren erfahrene Lehrer und Erzieher.

- *Datenvielfalt*: Ein weiteres Kriterium bei der Validität der Aktionsforschung in diesem Prozess von zahlreichen und vielseitigen Datenquellen zu profitieren.

Zwischenbilanz: Angelehnt an den bereichernden Beschreibungen der Forscher Ferrance (2000), Johnson (2015), Gürgür (2016), Stangl (2017) über die Aktionsforschungsmethode, wird in dieser Studie mit den Lernern bzw. Probanden eine Aktionsforschung durchgeführt. Bei dieser Forschung wird auf eine SLB, in der das Schreiben im Fokus steht, eingegangen. Dieser Prozess wird ausführlich dokumentiert, geschildert, diskutiert, analysiert und evaluiert. Hierbei werden auch verschiedene LS angeboten. Die Endprodukte sowie Lösungsversuche, welche mit den Lernern in einer Zusammenarbeit entstehen, werden am Ende der Arbeit dargestellt und mit anderen geteilt. Infolgedessen kann mit Hilfe der erhaltenen Lösungsstrategien auch Nachhaltigkeit erzielt werden.

1.2. Ausgangspunkt

Der Ausgang dieses Vorhabens war die Idee, den jahrelang durchgezogenen Betreuungen an der Universität Trakya einen wissenschaftlichen Wert zu geben und durch individuelle SLB den Deutschlernenden mit wissenschaftlichen Maßstäben weiterhelfen zu können und somit ihre fremdsprachliche Kompetenz zu fördern. Dabei soll eine LS orientierte, autonomes Lernen fördernde Aussicht helfen. Dies bedeutet, dass Akademiker an der Universität Trakya seit der Gründung der DLAA (1995) den Studenten beim Deutschlernen weiterhelfen und sie während ihres Studiengangs fördern. Was an dieser Stelle fehlt, ist jedoch der wissenschaftliche Zugang zu den Studierenden. Aus diesem Anlass versucht sich die Forscherin als professioneller Berater¹² aus- und fortzubilden. Da die Forscherin Erfahrung besonders in dem Bereich Schreiben besitzt, wird diese Fertigkeit in den Fokus gerückt. Diese Forschung bildet somit auch den weiteren Anlass dazu, zukünftig an der DLAA der Universität Trakya

¹¹ “[...] geçerlilik komitesi [...]” (Gürgür, 2016:46)

¹² Berater bzw. andere Personen bezogene Genus-Formen beziehen sich hier und im Weiteren ggf. auf beide Genusarten.

eine institutionelle Sprachlernberatungsstelle anbieten zu können.

1.3. Problem

Deutsch als Fremdsprache (demnächst: DaF) Lerner weisen beim Sprachlernen öfters Probleme in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Das Problem besteht darin, dass sie zum größeren Teil Blockaden bei der produktiven Fertigkeit Sprechen und Schreiben aufweisen. Durch Anwendung effektiver Lernstrategien kann z.B. das Schreiben in der deutschen Sprache gelehrt werden. Die Sprachdidaktik beinhaltet eine Fülle von Methoden, Modellen, Strategien, Prinzipien und reichhaltige Übungen, die zur Überbrückung der Schreibaufgaben helfen. Auch sind individuelle Schreibansätze zu berücksichtigen. Sprachwissenschaftlich bewertet, müssten Texte erstellt werden, die auf eine Kohäsion und Kohärenz beruhen. Des Weiteren sind auch die Textsorten, ihre Eigenschaften, der Schreibstil und die Textgrammatik Themenfelder, die im Schreibprozess berücksichtigt werden müssen. Dies bedeutet, wer deutsche Texte schreiben möchte, muss eine Schreibkompetenz haben, die aber auch gleichzeitig auf einer Textkompetenz aufbaut. Das Problem basiert darauf, dass DaF-Studierende denken, dass es genügt eine Sprachkompetenz auf Deutsch zu haben, um auf Deutsch schreiben zu können. In dieser Weite dienen die Lehrveranstaltungen zu den Fertigkeiten dazu, Text- bzw. Schreibkompetenz zu vermitteln. Die universitäre Ausbildung zur Schreibfertigkeit wird jedoch nicht von allen wie gewollt angenommen. Es gibt viele Studenten, die sich bei dieser Bildung überfordert fühlen und in ihrem Studium steckenbleiben. Genau in dieser Situation kann es helfen sich beraten zu lassen. Eine effektive Beratung beruht jedoch auf ein Konzept, das von der Abteilung institutionell unterstützt wird. Dieses Dissertationsvorhaben möchte dieses Problem langfristig lösen, kann es aber kurzfristig auf der Schreibebeine anbieten. Diesbezüglich wird eine SCHLB konzipiert, problemartige Schreiblernsituation geschildert und mögliche Lösungswege aufgesucht.

1.4. Hypothese

Die Hypothese der Arbeit ist die Einsicht, dass eine professionelle, individuelle SLB die Schreibkompetenz in Deutsch als Fremdsprache fördern kann.

1.5. Ziel

Das Ziel dieser Dissertationsarbeit besteht darin, eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte SLB mit Fokus Schreiben in der DLAA der Universität Trakya durchzuführen.

Dieses Ziel beansprucht weitere untergeordnete Zielbestimmungen.

1.6. Forschungsfragen

1. Wie positioniert sich der Beratungsprozesses im Allgemeinen in Deutschland und der Türkei im Hinblick der DLAA?
2. Welchen Effekt kann AL beim Schreibprozess im Bereich DaF haben?
3. Können DaF-Lerner durch eine individuelle SLB ihren Schreibprozess fördern?
4. Welche Stellung hat der Fortbildungsprozess zur Kompetenzerweiterung des Schreibtutors?
5. Welche Profitanteile können im Rahmen der Tutoren-Ausbildung für die Fortbildung bzw. das Berufsleben der Deutschlehrerkandidaten genannt werden?
6. Welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte SCHLB in der DLAA der Universität Trakya durchzuführen?

1.7. Datenerhebung

Die Datenerhebung dieser Arbeit wird halb quantitativ halb qualitativ erfolgen. Der Grund dafür ist der langfristige Prozess, bei dem viele Forschungsbereiche durch

reichhaltige Messungen erfolgen müssen. Die quantitativen Bewertungen finden zum Teil deskriptiv durch universell gültige Beobachtungen, Notizen, Fragebögen, Aufnahmen zum Teil durch Tests statt. Um die Leistungen der Lerner darzustellen, werden neben Analysen auch Zahlen und Prozente gebraucht. Die qualitative Methode beruht auf einem Prozess, wo Datenerhebungsinstrumente wie Beobachtungen, Gespräche, Datenanalyse benutzt und die Situationen und Wahrnehmungen in ihrer natürlichen Umgebung in einer Gesamtheit realistisch dargestellt werden (vgl. Yıldırım & Şimşek 2010).

Um der Objektivität zu dienen ist bei der Datenerhebung die Beraterin bzw. Forscherin nicht nur auf sich selbst angewiesen, da die gesammelten Daten mit verschiedenen Kollegen kooperierend ausgewertet werden,

Da es sich bei dieser Forschung um Einzelfallanalysen handelte bedingten die Einstufung valider und reliabler Werte der Datenerhebung diesbezügliche Beachtung und Einplanung des ganzen Forschungsprozesses, zufolge wurden die Messinstrumente vielfältig eingesetzt. Dabei wurden auch quantitative Resultate mit quantitativen korreliert.

1.8. Wichtigkeit

Die Wichtigkeit der Dissertation beruht auf zwei Ebenen. Die Erste ist die durchgeführte individuelle SLB, wo der Lerner seine Schreibkompetenz entwickeln kann. Auf der zweiten Ebene hat die SLB eine Vorbildfunktion für die beratende Person. Sie kann für weitere persönliche und berufliche Zwecke dienen. Somit können die Deutschlehrerkandidaten in dem späteren Deutschlehrer Beruf von ihren eigenen Erfahrungen und Wissen profitieren und ihren Lernern weiterhelfen. Die Probanden dieser Forschung sind u.a. auch Lerner, die Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache lernen und nach Bestimmungen des **Gemeinsamen Europäischen Rahmen** (demnächst: **GER**) dem Sprach-Niveau A2-B1 eingestuft werden können. Diesbezüglich sind die vorhandenen Deutschkenntnisse der Probandengruppe im Vergleich zu den ausländischen Studenten in den europäischen Regionen, wo Deutsch

als die Zielsprache im Studium im Sozialen Umfeld fungiert, geringer. Die DaF-Studenten in der Universität Trakya werden mit der Zielsprache nur in den Leistungsfächern kontaktiert und können ihre Sprachkompetenz lediglich sehr langsam erweitern. Die traditionellen Lernmethoden der Studenten, wie z.B. das bloße Auswendiglernen von Wörtern, Sätzen, Strukturen können trotz hoher Wahrnehmungsfähigkeit der Studenten nicht immer zu einer ergiebigen Schreibkompetenz führen. Das Qualifikationsprofil der Lehrpersonen reflektiert sich unterschiedlich, sodass auch effektive Lehrmethoden der Lehrenden nicht von allen Studierenden angenommen werden. Die Präsenzveranstaltungen finden in großen Gruppen statt, sodass auf individuelle Bedürfnisse nicht immer eingegangen werden kann. Unter diesen Rahmenbedingungen können u.a. besonders bei den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sprachliche Defizite auftauchen. Insbesondere diese Defizite beim Schreiben führen zu Schreibblockaden und hindern die DaF-Studenten beim Sprachlernen. Was diese Defizite sind und wie die Schreibblockaden zustande kommen, könnten durch individuelle Beratung präzisiert und behoben werden. So wie in vielen von den siebzehn DaF-Abteilungen¹³ in der Türkei gibt es auch an der Universität Trakya keine durchgeführte professionelle Lernberatung oder SLB. Ausnahmefälle gibt es natürlich, doch generell sind die Studierenden auf sich selber angewiesen und müssen auf eigene Faust in ihrem Studium weiterkommen. Diese Situation bringt es mit sich, dass eine SLB für die universitäre Ausbildung erforderlich und innovativ ist. Eine effektive SLB kann für die DaF-Abteilungen in vielfältiger Hinsicht Zukunftsperspektiven haben.

1.9. Teil-Gesamtheit

Die Studenten aller Deutschlehrausbildungsabteilungen der Universitäten in der Türkei bilden die Grundgesamtheit dieser Forschung und Studenten der DLAA der Universität Trakya aus dem Studienjahr 2018-2019 definieren die Teilgesamtheit. Für die Teilerhebung bzw. Stichprobe wird wie folgt vorgegangen; durch ein Flugblatt wird allen Studierenden der Universität Trakya DLAA 2017/2018 bzw. hierbei der

¹³ www.hangiuniversite.com

Teilgesamtheit bekannt gegeben, dass eine SCHLB für das Sommersemester unter bestimmten Voraussetzungen stattfinden wird. 20 Teilnehmer haben sich freiwillig für die Beratung beworben, sodass nochmals nach zielgerechten Messinstrumenten die Probandengruppe definiert werden konnte. Nach Durchführung einer Bedürfnisanalyse und einer Textproduktion zu einer bestimmten Textsorte, worin Indizien für die Schreibhaltung erkennbar sind, werden 6 Probanden ausgewählt. Eines der wichtigsten Auswahlkriterien ist es, diejenigen auszuwählen, die prototypische Eigenschaften für differenzierte Lerngruppen darstellen. So wird es machbar Probanden aus sechs verschiedenen Lernkontexten zu bearbeiten. Die Zahl liegt bei 6, weil die Beratung unter sehr präzisen und detaillierten Arbeiten in einem intensiven Prozess stattfinden und dies in einer hohen Anzahl von Lernern nicht exakt möglich ist. Weitere Kriterien dazu sind, dass die Probanden sich dafür bereit erklären, einen Lernvertrag zu unterschreiben, und an dem Präsenz-Unterricht 'face-to-face' zu erscheinen. Für den Ausnahmefall, dass es Probleme unter den 6 Probanden gibt, werden zwei Probanden als Ersatz benannt. Während des Forschungsprozesses werden von der Forscherin in der Beraterrolle mit 6 Probanden 6-mal individuelle SCHLB mit mindestens einer Stundendauer durchgeführt. Die Beratungen finden im zweiten Semester des Studienjahres 2018 von Februar bis Mai statt (12 Wochen). Im Teilabschnitt *Auswahl der Probanden* werden die Auswahlkriterien der Probanden sowie der Forschungsprozess sehr detailliert erörtert (s. Teil 3.3.1.)

Im folgenden Teil werden die wichtigsten Begriffe in dieser Studie definiert.

1.10. Definitionen

In diesem Teil der Arbeit werden die grundlegenden Begriffe und deren Definitionen eingeführt. Es werden diejenigen Begriffe definiert, die für diese Studie von zentraler Bedeutung sind, Informationsträger sind und Referenzwert haben.

SCHLB: Nach Fischbach und Schindler *macht* die SCHLB es möglich, “ [...] auf die Individualität des Schreibens einzugehen und Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer Bedürfnisse, Stärken und Schwächen beim Schreiben auf den

wissenschaftlichen Schreibprozess vorzubereiten“ (Fischbach & Schindler, 2015: 43). Grieshammer et al. sieht die SCHLB folgendermaßen, „Unter Schreiblernberatung verstehe ich ein Eins-zu-eins-Gespräch, bei der ein ausgebildeter Schreiblernberater Schreibende beim Verfassen eines Textes unterstützend begleiten. Besonders wichtig ist dabei, dass die Beratenden sich auf die Schreibenden und deren Bedürfnisse, Stärken und Schwächen einstellen“ (Grieshammer et al., 2016: 13).

SLB: Zur SLB äußert sich Chromcak (2008) folgend,

„[...] Eine professionelle Beratung geschieht planvoll und kontrolliert und stützt sich auf gewonnenes Wissen wissenschaftliche Befunde und Theorien. [...] das allgemeine Ziel der Sprachlernberatung ist Förderung der Autonomie. Es gibt verschiedene Formen der Sprachlernberatung bezogen auf die Anzahl der ratsuchenden Lerner in der Beratungssitzung. [...] Die typische Form der Sprachlernberatung ist eine individuelle Sprachlernberatung. Sie findet mit nur einem Lernenden pro Sitzung statt. Diese Form der Beratung, wie auch andere Formen kann kursunabhängig oder kursbegleitend durchgeführt werden. Eine kursunabhängige Sprachlernberatung findet im ungesteuerten Spracherwerbskontext statt. [...] Die kursbegleitende Sprachlernberatung versteht sich als ein Zusatzangebot zu einem Sprachkurs“ (Chromcak, 2008: 14-19).

Neben der Betonung der Wichtigkeit der individuellen Förderung und der Autonomie des Lerners in der Beratung, definiert Chromcak in einem weiteren Kontext das Ziel der SLB an Mehlhorn und Kleppin angelehnt folgendermaßen, „[...] Allgemeines Ziel der Sprachlernberatung ist es, Lernende in ihrem Fremdsprachenlernen in einer Reihe von Lernumgebungen (z.B. beim Sprachenlernen in **Tandem**, in Sprachlernzentren, beim Distanzlernen) zu unterstützen, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und für sie effiziente Lernwege zu finden“ (Chromcak, 2008; zitiert aus Mehlhorn und Kleppin, 2006).

Lernberatung: Unter Lernberatung versteht Kleppin Autonomie bedingte und strukturierte Beratung, die die Aufgabe hat „dem Lernenden zu ermöglichen, zu einem Verständnis seiner selbst zu gelangen und auf Grund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen“ (Kleppin, 2010: 1163). Klein und Reutner erfassen unter Lernberatung mehr ein Konzept, in der die Übernahme der Lernverantwortung von dem

Lerner eine große Rolle spielt, „Lernberatung basiert darauf, durch ein lernermöglichendes **Setting**, das auch Beratung im Lernen umfasst, die Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess zu ermöglichen und zu fördern“ (Klein & Reutner, 2011: 14). Nach Pätzold ist Lernberatung u. a.: „[...] die Beratung zwischen Lehrenden und Lernenden in Bezug auf eine Lernsituation“ (Pätzold, 2006: 136). Nach dem Europäischen Leitfaden ist die Lernberatung, „die Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Umsetzung eines Lernprojekts. Sie zielt darauf ab, Lernen zu ermöglichen, den Lernprozess zu optimieren und die Umsetzung des Gelernten zu unterstützen. Lernberatung zielt nicht in erster Linie auf die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, sondern hilft den Ratsuchenden, diese zu erwerben“ (BMBWF)¹⁴.

AL: „Ein autonomer Prozess ist nicht die Menge des Inputs, sondern der Umgang des Lerners mit diesen eingehenden Informationen“ (Chromcak, 2008: 5). Claußen sieht AL als das Treffen selbstbewusster Entscheidungen über das eigene Lernen, „Autonomie fördernd heißt, selbstverantwortliches und selbstbewusstes Lernen im Weiteren wie im engeren Sinne zu fördern. [...] Dazu gehört die Fähigkeit, Entscheidungen über Lernziele, -wege und -inhalte zu treffen und den Lernerfolg anhand der eigenen Bedürfnisse evaluieren zu können“ (Claußen, 2008: 54).

LL: Die EU-Definition für LL lautet wie folgt,

„Lebenslanges oder lebensbegleitendes Lernen umfasst "alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt". Diese bis heute gültige Definition der EU wurde im Dokument "Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen" im Jahr 2001 festgelegt. Als lebenslanges Lernen wird demnach prinzipiell jedes Lernen - formal, non-formal, informell - in allen Lebensphasen - von der Kindheit bis ins Alter - verstanden. Bildungspolitisch werden dann inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen. In den deutschsprachigen Dokumenten wird "lebenslanges Lernen" und "lebensbegleitendes Lernen" synonym verwendet. Aktuell (Stand 2012) ist "lebenslanges Lernen" allerdings häufiger“ (Holzer et.al, 2012).

¹⁴ BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung <https://www.bmbwf.gv.at/>

Sprachbewusstheit: "Sprachbewusstheit wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei vor allem zwei Teilbereiche der Sprache: Grammatik und sprachliches Handeln" (Eichler & Nold, 2007: 63).

LS: Bimmel & Rampillon (2000: 53) sehen LS als, "Ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen". Nach Oxford sind es Schritte bei der Planung ihres Lernens „[...] steps taken by students to enhance their own learning“ (Oxford, 1990: 1).

Lernstil: Gemäß der Theorie von David A. Kolb können vier verschiedene Lernphasen unterschieden werden, "Konkrete Erfahrung, reflektierendes Beobachten, abstrakte Begriffsbildung und aktives Experimentieren" (Kolb, 1984: 32). Kolb leitet aus diesem Lernkreislauf vier Lernstiltypen ab, "Assimilierer, Konvergierer, Divergierer und Akkomodierer" (Kolb, 1981: 333). In der deutschen Übersetzung sind die vier Lernstile nach Kolb: Macher/in, Entdecker/in, Denker/in und Entscheider/in, wobei sich Macher/in und Denker/in gegenüberstehen, genauso wie Entdecker/in und Entscheider/in. Die Lernstile unterscheiden sich auf den Achsen Aktivität und Beziehung/Sachebene.

Lerntyp: Lerntypbestimmungen werden nach verschiedenen Lerntyptheorien festgehalten. Wie z.B. nach Veser (1975) oder Kolb (1984). Viele Erklärungen zum Lern(er)typ berufen sich auf diese Theorien, im Stangl wurden sie folgendermaßen zusammengebracht:

„Die im Wesentlichen aus Beobachtungen abgeleitete Lerntypentheorie behauptet unter Berufung auf vermeintliche und tatsächliche naturwissenschaftliche Ergebnisse eine Abhängigkeit des individuellen Lernerfolgs von der Berücksichtigung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle. In der einschlägigen Ratgeberliteratur findet man unterschiedlichste Kategorisierungen von Lernenden, z.B. die Einteilung in Lerntypen wie

- den visuellen
- den auditiven

- den audiovisuellen
- den haptischen
- den olfaktorischen
- den abstrakt-verbale
- den Kontakt-bzw. personenorientierten
- den medium orientierten
- den Einsicht- bzw. sinnanstrebenden“ (Stangl, 2017:3).

1.11. Forschungsstand

Für eine Dissertation ist es wichtig, dass auf diesem Gebiet hochwertige, ideenreiche und auch praxisbezogene Literatur vorhanden ist. Nach einer Recherche konnte bestimmt werden, dass das Thema Lernberatung ein weitaus breites Gebiet in der Fremdsprachendidaktik aufweist und sehr viele bereichernde Quellen in der europäischen Literatur zu finden sind. Wie nach einer Literaturrecherche festgestellt werden konnte, wird der theoretische Rahmen der Lernberatung, didaktisch, methodisch, modelhaft und aber auch kritisch vertreten. In den folgenden Teilen werden Studien verschiedener Forscher zum Thema ‚Lernberatung‘ bzw. ‚Sprachlernberatung‘ und den damit verbundenen wichtigen Begriffen vorgeführt.

1.11.1. Forschungsstand im Ausland

In diesem Teil wurden die Befunde aus der Literaturrecherche im europäischen Kontext, ausgehend von dem für diese Forschung relevanten deutschsprachigen Raum, konsekutiv zur SLB, SCHLB, LS, AL und Schreiben zusammengefasst.

„Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand“ von Saunders, erschienen im Jahre 2015, an der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig als Dissertation und ist eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung. In dieser Forschung bevorzugt Saunders die Online-SLB-Methode in Zusammenhang mit einer ‚face to face‘ Beratung und lehnt sich an Rogers ‚nicht-direktiven, personenzentrierten Beratungsansatz‘. „Die nicht-direktive Beratung basiert auf der Voraussetzung, dass der Klient das Recht hat, seine Lebensziele selbst zu wählen, selbst wenn diese im Gegensatz zu den Zielen stehen, die

der Berater für ihn ausgewählt hätte. Außerdem glauben wir, dass das Individuum wahrscheinlich eine kluge Wahl treffen wird, wenn es zu einer gewissen Einsicht in sich selbst und in seine Probleme gelangt ist“ (Rogers, 2010: 119). Saunders vertritt die Auffassung das Online-SLB sowie SLB (im deutschsprachigen Raum) im eigentlichen auf diesen Klienten- oder personenzentrierten psychotherapeutischen Beratungskonzept basieren, die mit nicht-direktiver Gesprächsführung durchgeführt werden „Dieser Beratungsansatz wurde unter Berücksichtigung institutioneller Gegebenheiten und bestehender Wissens- und Kompetenzbereiche der Beratungen auf den Kontext des Sprachenlernens adaptiert“ (Brammerts/Calvert/Kleppin 2005; Mehlhorn/Kleppin 2006; Zitiert aus Saunders, 2015: 13).

Mehlhorn (2006) "*Gesprächsführungen in der individuellen Sprachlernberatung*". In dieser Arbeit wird die an Rogers orientierte SLB festgehalten. Es werden die Ziele der Lernberatung segmentiert und die Aspekte der Beratungsgespräche (demnächst: BG) näher aufgeklärt. An einem Beispiel werden die theoretischen Erklärungen präzisiert.

Langner (2006) "*Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprachlernprojekten*". In dieser Studie werden die verschiedenen Arten von SLB-Arten beschrieben und auf die Einzelheiten zu den Durchführungen näher eingegangen.

Kleppin (2006) "*Sprachlernberatung auf Distanz*". Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine andere Art von SLB, welche als online-Coaching, oder e-tutoriel verläuft. Hier wird dafür plädiert, dass bei einer Beratung nicht immer eine Präsenzveranstaltung sein muss.

Claußen und Peuschel (2006) "*Zu Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatung*". In diesem Beitrag wird die Autonomie fördernde individuelle SLB mit Praxisanwendungen unterstützend bearbeitet.

Mehlhorn und Kleppin (2006) "*Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt*". In diesem Beitrag werden die Hauptbegriffe zur SLB ausführlich zur Hand genommen und die dazu angebotene Literatur vorgestellt.

Mohr (2009) "*Individuelle Zugänge zum Sprachlernen durch Sprachlernberatung*". In dieser Arbeit wird mehr auf die Berater-Erziehung und curriculare Vorschläge eingegangen.

In dem Artikel "*Meet the Needs - Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen*" von Göbel, Bornickel und Nijnikova (2015) geht es um die Methodik des Tutorenprogramms im Forschungsfeld des AL.

Die Studie von Krapp (1993) "*Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde*" ist eine sehr detaillierte Untersuchung über den Forschungsstatus der Lernstrategie-theorie und Diagnostik.

In der Arbeit von Schmidjell (2000), "*Lernen ist lernbar: Autonomes Lernen und Lernstrategien*" werden verschiedene LS-Raster und Arbeitsblätter von Rampillon vorgestellt sowie ihre Anwendungsweisen im Unterricht beschrieben.

"*Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*" von Jan Christian Conrad, die im Jahre 2006 in der Universität Duisburg-Essen als Dissertation publiziert ist, bietet positive Bereicherungen zu dem Gebiet LS. In dieser Studie, geht es um das Problem der Suche nach einer Gesamtklassifikation von LS im Fremdsprachenunterricht (demnächst: FU), die didaktischen Zielvorstellungen verfolgt. Die Ziele sind aus der Fülle der Forschungsarbeiten zu LS, ein Grundmodell zu synthetisieren, der den didaktischen Anforderungen in der Schule gerecht wird, also ein Grundmodell für die Lernstrategieinstruktion zu erarbeiten. Die angewandte Methode dieser Arbeit beruht überwiegend auf den theoretischen Untersuchungen und Lehrwerkanalysen. Es wird versucht, didaktische Modelle zu gestalten. Das Material zu der Analyse bilden Lehrbücher bezogen auf die Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein- Westfalen Deutschland. Insbesondere der am Ende dieser Studie empfohlene Punkt, dass Schüler mit in die Forschungsprozesse miteinbezogen werden sollten, betont, dass diese Dissertationsarbeit einen Bedarf darstellt. In dieser Arbeit werden Lerner mit in die Strategiegestaltungsprozesse einbezogen und damit

stellt die Forschung einen Praxisbezug zu den theoretischen Gedanken her. Weiter wurde in der Folgerung eine Definition von Conrad herausgearbeitet, dass "die Lernstrategien im Fremdsprachenlernprozess kognitive Prozesse darstellen, welche Lerner mehr oder weniger bewusst einsetzen, um ihren Lernprozess zu optimieren. (...)" (Conrad, 2006: 203).

In der Studie *„Tutorielle Textfeedbackgespräche zwischen studentischen Schreibtutor/innen und fremdsprachigen Studienbewerber/innen – eine handlungstheoretische Analyse“* von Ina Lammers, welche 2015 zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie an der Universität Duisburg-Essen Fakultät für Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vorgelegt wurde, widmet sich die Forscherin der Begrifflichkeiten SCHLB als Übersetzung für ‚Peer-Tutoring‘. Des Weiteren wird die Entwicklung des Konzepts der nicht-direktiven und personenzentrierten SCHLB an deutschsprachigen Hochschulen erläutert, die Beratungsmethodik sowie Ausbildungskonzepte zur SCHLB werden debattiert. Mit Hilfe von empirischen Studien zu SCHLB-Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern werden durchgeführte Gesprächsstrategien und angewandte Fragestrategien verschiedener Schreibtutoren verglichen und als endlich Antwort auf die Fragestellung, welche didaktischen Konsequenzen sich für das Peer-Tutoring in der Studienpropädeutik mit DaF-Schreibern ableiten lassen, gesucht. Der Forscherin zeigt mit ihrer Arbeit, dass auch fremdsprachige Schreiber mit Beratungshilfe ihre Schreibkompetenzen in der deutschen Sprache weiterentwickeln können, wenn auch unter Abweichungen des allgemein bekannten SCHLB-Konzepts in den Tutorenhandbüchern. Die Forscherin macht diesbezüglich anhand tutoriellen Textfeedbackgesprächen in ihrer Arbeit Vorschläge, wie man Problemorientiert vorgehen und tutorielle SCHLB effektiv bei fremdsprachigen Studenten ansetzen kann. Hieraus abgeleitet kann diese Studie von der Autorin als eine „quantitative und eine qualitative Diskursanalyse quasi-experimentelle Feldstudie“ (Lammers, 2015: 13) bezeichnet, für diese Forschung als ein weiteres Modell fungieren. Weiter könnten die ausführlichen Textfeedbackgespräch-Transkriptionen sowie die angewandten Beratungsdokumente im Anhang ihrer Dissertation eine bereichernde Hilfe sein.

„*Akademisches Schreiben Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte Universitätskolleg-Schriften Band 13*“ und „*Akademisches Schreiben Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten Band 14, Universitätskolleg-Schriften*“ der Universität Hamburg, widmen sich -unter Förderung der Qualitätspakt Lehre (QPL) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)- der Vernetzung für Projekte „Schreibzentrum/Schreibwerkstatt“ innerhalb der Bundesrepublik. Die gesammelten Beiträge verschiedener Autoren schaffen damit Überblick, wie Schreibwerkstätte und Schreibzentren dazu beitragen können, die Herausforderungen des akademischen Schreibens anzugehen. Die angesprochenen sind hierbei nicht nur Studierende, sondern auch die Lehrenden. Die Bände enthalten verschiedene Beiträge zu Schreibzentrumprojekten, Didaktiken zur Förderung der Schreibkompetenz vom Anfang bis zum akademischen Schreiben, SCHLB und Schreibstrategien Anwendungen sowie Gedanken und Durchführungsmodelle zum Aspekt der Ausbildung von SCHLBE-/Tutoren. Des Weiteren werden Themen wie Mehrsprachigkeit in den SCHLB behandelt. (vgl. Universitätskolleg Band 13 &14).

Das Fachbuch „*Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*“ von Siebert (2006), beinhaltet u.a. Konstruktivistische Perspektiven, theoretische Aspekte, empirische Befunde zum selbstgesteuerten Lernen und Lernkulturen sowie ausführliche Erklärungen zur Lernberatung.

Das Fachbuch „*Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*“ herausgegeben von Gläser-Zikuda (2010) beinhaltet neben Beiträgen zum Fördern des selbstregulierenden Lernens auch Formen von Portfoliopogrammen und Lerntagebüchern, die bei AL und damit verbunden in der Lernberatung eine große Rolle übernehmen.

Im Fachbuch von Tina Claußen (2009) „*Strategientraining und Lernberatung*“ werden die Auswirkungen der Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen während der durchgeführten Lernberatung in Form von Einzelfallanalysen dargestellt.

Das Fachbuch „*Sprachlernberatung für DaF*“ herausgegeben von Vogler und Hoffmann (2011) enthält Beiträge verschiedener Forscher, die sich mit SLB auseinandersetzen und insbesondere die theoretischen Grundlagen und kulturellen Aspekte der SLB diskutieren.

Das Fachbuch „*Sprachlernberatung*“ von Chromcak (2008) ist eine Studie zum Stand des Fachdiskurses SLB. Hierbei nimmt Chromcak zu wichtigen Aspekten der SLB Stellung und macht hierbei ausführliche Erklärungen und Beschreibungen zu wichtigen Fachbegriffen im Gebiet des SLB. Am Ende des Fachbuches werden im Anhang viele Beispielraster von verschiedenen Anwendungsaktivitäten in der SLB vorgestellt von denen in dieser Studie sehr bereichernd profitiert werden konnte.

Die Zeitschrift *JoSch* (2010) für Schreiben und SLB enthält viele bereichernde Beiträge zum Fachdiskurs.

Das Fachlexikon *Schreiben* (UTB, 2014) enthält Grundlagentexte zur Theorie, Schreibdidaktik und Beratung.

Die Studie *Zukunftsmodell SCHLB (2016): Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium* von den Autoren Grieshammer, Liebetanz & Peters herausgegeben beschreibt die Gesprächsführungsmethoden und Techniken unter Angaben persönlicher Erfahrungen und Fallanalysen stellt somit eine Basisliteratur für diese Forschung dar.

1.11.2. Forschungsstand im Inland

In diesem Teil wird die Literatur zum Gebiet Lernberatung im Inland (Türkei) vorgestellt.

Tok (2015) geht in ihrem Beitrag, „*Sprachlernberatung für DaF-Studierende*“ auf die Wichtigkeit der SLB ein und des Weiteren stellt sie den Ablaufprozess der SLB mit ihren Lernern dar.

Başaran (2012) lehnt sich in seinem Beitrag *“Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi Ve Türkiyedeki Yabancı Dil Öğretimi Bağlamına Uygunluğu”* (Die Methode Sprachlehre mit Berater und ihre Eignung für die Fremdsprachendidaktik in der Türkei) an die Ansätze von Currant und Rogers. Der Vorsatz Currants, dass die Person bzw. Lerner ihre Hemmungen beim Lernen nur mit Hilfe des Berater lösen könnten, und die Vertretung Rogers, Berater helfen den Beratenden bei Übernahme der Verantwortung ihres eigenen Lernens, wird von Başaran in Verbindung mit SLB zusammengeführt. Nach Başaran ist es möglich eine SLB in der Auffassung Currents und Rogers zu gestalten, doch nur in der Universitären Bildung unter der Voraussetzung der Gestaltung einer geeigneten Atmosphäre, die den Beratungsort/-material und die Berater-Rolle beinhaltet.

Die Studie von Köksal (2019) weist auf den neusten Forschungsstand der SLB, auf die SLB Tagungen in Italien, Potsdam, und Hannover hin, bei denen verschiedene Wissenschaftler der Sprachlehre die Konturen der SLB und Sprachlernberater bzw. SCHLB und Schreiblernberater diskutieren. Jedoch Repräsentative Beispiele aus dem Inland zum SLB sind auch in dieser Forschung nicht vermerkt.

Die Forschungsergebnisse in der Literaturebene zum Lernberatung sowie SLB und SCHLB sind in der Türkei nicht reichlich aufzufinden, was unter anderem zeigt, dass in diesem Gebiet im Inland ein Forschungsbedarf vorhanden ist. Diesbezüglich werden Literaturangaben über Schreibdidaktiker und Forscher der Gebiete für AL, LS und Schreibtechniken vorgestellt.

Apeltauer & Şenyıldız (2015) beschäftigen sich in ihrer Untersuchung *„Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender“* mit dem Lerner-Autonomie Verständnis türkischer DaF-Studierender in der Lehrerausbildung. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lernerautonomie und Hinweisen auf methodische Mängel bisheriger Untersuchungen wird über eine qualitative Untersuchung mehrsprachiger Lehramtstudierenden des Deutschen als Fremdsprache an einer türkischen Universität berichtet.

Aydođdu (2009) äußert in seinem Beitrag *“Autonomes Lernen: Warum Und Wie?”* mehr nach Holec angelehnt, dass die Aufgabe des Lehrers beim AL nicht die Person zu sein ist, die im Namen des Lerners die Entscheidungen trifft, sondern der Lehrer muss die Rolle von einem Wegweiser und Berater übernehmen.

Der Beitrag von Hatipođlu (2004), "Die Deutschlehrausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur" beinhaltet theoretische Überlegungen zu der neuen Lernkultur und behauptet, dass LS und Lerntechniken beim Lernen unverzichtbar sind. Es wird weiter gedeutet, dass die angehenden Deutschlehrer mit diesem Fachwissen erzogen werden müssen.

In einer anderen Studie „Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien“ erläutert Hatipođlu (2005) die Verbindung des Lebenslangem Lernens mit autonomem Lernen und die wichtige Rolle der Vermittlung von Lernstrategien im heutigen modernen FU. Die Autorin hinterfragt weiter, wie ein Sprachlehrer, der sich den neuen Gegebenheiten bzw. Lehr- und Lernansätzen nicht anpasst, seinen Schülern beim Sprachlernen behilflich sein kann. Nach den Resultaten ihrer Studie, inwieweit die Deutschlehrer Lehrstrategien der neuen Lernkultur bewusst sind, kann festgestellt werden, dass ein großer Teil der Deutschlehrer in der Türkei ein Bewusstsein über Lehrstrategien haben und zum Teil versuchen diese im Unterricht einzusetzen (vgl. Hatipođlu, 2005: 7).

„Folglich ist es als eine der Basisaufgaben des Bildungswesens anzusehen, das Lernen im Allgemeinen und das Fremdsprachenlernen im Besonderen als einen lebenslangen Prozess der Aus- und Weiterbildung anzusehen, der kontinuierlich durchdacht, revidiert und von neuem umgestaltet werden muss. Geht man von der Tatsache des lebenslangen Lernens aus, so bekommt in diesem Zusammenhang auch der Begriff des selbständigen Lernens zunehmend an Bedeutung. Die Aneignung der Selbständigkeit ist in der heutigen Wissensgesellschaft als eine unabdingbare Schlüsselqualifikation anzusehen. [...] Um das Konzept des autonomen Lernens erfolgreich verwirklichen zu können, wird der Vermittlung von Lernstrategien und -techniken, die es ermöglichen das eigene Lernen zu regulieren, eine besondere Bedeutung beigemessen. [...] Wie kann ein Lehrer, der sich selbst nicht in die neueren Lehrwege einarbeitet, einen reichen Lernweg für seine Schüler vorbereiten?“ (ebd.,1)

Anastasia Şenyıldız (2018) versucht bei ihrer Forschung „Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1“ mit den Studierenden unter einem vielfältigen Angebot von Speicherstrategien mit Wortlisten zu arbeiten und die dabei entstandenen Erfahrungen zu reflektieren. Diese Strategien werden jedoch in den laufenden Unterrichtsbetrieb integriert (möglichst in einer spielerischen Form) und nicht als ein gesondertes „Strategietraining“ angeboten. Die Forscherin beachtet unter dem präsentierten Strategien-Spektrum, die zum jeweiligen Lerntyp oder der Aufgabe passenden Strategien bewusst auszuwählen, die dem einzelnen Lerner individuell helfen. Über dies zeigen die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zum Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1,

„[...]“, dass die Studierenden über kein reichhaltiges Repertoire an Speicherstrategien verfügen. Viele Studierende verwenden die weniger effektiven mechanischen Behaltensstrategien. Elaborationsstrategien werden zwar verwendet, beschränken sich aber vor allem auf das Aufschreiben/Auflisten von schwierigen Vokabeln. Auch das Ordnen erfolgt vor allem im Hinblick auf grammatische Kategorien wie Artikel oder Wortarten“ (Şenyıldız, 2018: 91).

Des Weiteren betont auch Genç in ihrem Beitrag (2003) zum ersten die Wichtigkeit der LS im FU und schlägt die Integration von LS in die türkischen Sprachunterrichtscurricula vor. Zum zweiten unterstreicht sie den Punkt, dass die Sprachlehrer bereits in ihrer Ausbildung Strategiewissen aneignen und vermitteln lernen sollten,

„In regionalen Lehrplänen sollte die Notwendigkeit der Lernstrategien beim Fremdspracherwerb betont werden. Das ist besonders für die Türkei wichtig, in der die Lehrpläne vom Erziehungsministerium ausgearbeitet und punktuell im Unterricht eingesetzt werden. Bei der Wahrnehmung, Verarbeitung und Produktion von Informationen sollte der Schüler mit der Unterstützung des Lehrers Strategien entwickeln. Deshalb ist es wichtig, dass zunächst die Lehrer über die Bedeutung von Lerntechniken und Strategien bereits in ihrer Lehrerausbildung aufgeklärt. Außerdem wäre es von Nutzen, wenn Lehrerhandbücher näher darauf eingingen, wie man Schülern Hilfestellungen zu bestimmten Lernstrategien leisten kann“ (Genç, 2003: 107).

Als ein wichtiges Exemplar zum Thema Schreiben kann das Fachbuch „*Schreibtechniken*“ von Genç (1997) angegeben werden, dass immer noch verbreitet in den DLAA Verwendung findet, so auch an der Universität Trakya. Die Studie bietet im Umfeld Schreiben in den Grundstufen und Mittelstufen alltägliche Lerninhalte die den Lernern Beispielhaft angeboten werden. Des Weiteren werden den Lernern Textmuster und Redemittel zur Verfügung gestellt, die zur Bewältigung der vielfältigen und verschiedenen Schreibaufgaben im Buch eine große Hilfe leisten.

In diesem Teil wurde versucht, den Forschungsstand zu den Grund-Begriffen, der Studie im Inland vorzustellen. Diesbezüglich kann ausgesagt werden, dass eine Literatur über SLB fast nicht aufgefunden wurde, jedoch ist zu den Begriffen, die eine Basis für die SLB darstellen wie LS, AL und Schreibtechniken eine reiche Palette an Literatur vorhanden.

TEIL 2

LITERATUR

Der zweite Teil dieser Dissertation beginnt mit einer Auseinandersetzung der Begrifflichkeiten AL, Lernberatung, SLB und ihre Arten, der Beratungskompetenzen der Berater sowie den für die Beratung nötigen Beratungsinstrumenten. Des Weiteren greift dieser Teil den wichtigen Aspekt der Gesprächsführung in der Beratung auf und darauffolgend wird zum zentralen Begriff dieser Forschung, der SCHLB ausführlich Stellung genommen.

2.1. Autonomes Lernen

Im Rahmen der Literaturrecherche über die SLB, die bei dieser Forschung gemacht wurde, stand der Begriff ‚Autonomie‘ bei allen Diskussionen immer wieder im Mittelpunkt. Diese Tatsache zeigt, dass ohne die Definition und Bedeutung des Begriffs Autonomie klarzustellen man die SLB oder SCHLB nicht diskutieren kann, geschweige denn durchführen kann. Demzufolge wird im folgenden Teil dieser Arbeit auf den Begriff der Autonomie und den damit zusammenhängenden Begriffen wie LL, Sprachbewusstheit, Lern/-strategien/-typen ausführlich Bezug genommen, um eine gewisse Begriffsklarheit herzustellen.

Das Verständnis für die Begrifflichkeit AL hierbei auch als ‚Lernerautonomie‘ gemeint, bedarf vorerst einer Definition. Denn in der Fachliteratur stößt man öfters auf die synonym gebrauchten Begriffe wie selbstbestimmtes-, selbstgesteuertes-, selbstständiges-, selbstverantwortliches-, selbstorganisiertes-, selbstgestaltetes-, selbstbezügliches-/lernen (vgl. Hueber, 1999: 5). Ob sich diese Begriffe in allen Bedeutungsebenen voll entsprechen, was eigentlich mit ihnen gemeint wird, dazu haben sich u.a. Fachdidaktiker und Lehrer bemüht.

Im Folgenden werden im Hinblick auf die Teilgesamtheit und das Durchführungsgebiet der Studie die Ausblicke der Autoren aus dem europäischen

Kontext und der Türkei näher gedeutet.

2.1.1. Autonomes Lernen im europäischen Kontext

Carsten Röger, ein Gymnasiallehrer meint: “In der Schule sollen Jugendliche zur Selbständigkeit erzogen werden – auch beim Lernen. Es macht aber einen großen Unterschied, ob Schüler selbstgesteuert oder autonom lernen. Was wie Wortklauberei klingt, ist in Wahrheit die Wahl zwischen zwei Lernkulturen“ (Röger, 2016: 1). Nach Röger sind autonomes und selbstgesteuertes Lernen Aktivitäten, die selbstständig vom Lerner aus erfolgen, doch selbstgesteuert bedeutet mehr eine Lernkultur, die dem Schulsystem anpassend also nach Lerninhalten oder LS verläuft, sich nach in den Lehrplänen vorgeführten standardisierten Kompetenzziele für das Lernen richtet und einen messbaren ‚Output‘ hat, jedoch vom Lerner eigenständig individuell erfolgt. Demnach ist hierbei eine ‚Soll-Lernkultur‘ vorhanden d.h. der Lerner lernt das, was er doch eigentlich lernen sollte, aber die Lernzeit den Lernweg kann er selber steuern, doch am Ende muss er seine Leistungen mit Prüfungen nachweisen. Somit ist in diesem Rahmen Selbststeuerung nur eine andere Form der ‚Fremdsteuerung‘ (Leitung von einem Lehrer oder Berater). Die freie Bestimmung der Lerninhalte oder Ziele sind nicht verwirklichtbar (vgl. ebd.). Dagegen für AL oder Lernerautonomie macht der Autor folgende Definition:

“Unter dem selbstständigen Lerner stelle ich mir jemanden vor, der sich seine Ziele selbst steckt und sich mit einer fachlichen Thematik auseinandersetzt, die ihn selbst interessiert. Einen Lerner, der neugierig auf die Welt ist, von denen innerhalb der Fächer immer ein Ausschnitt repräsentiert wird, und sich mit ihr auseinandersetzt, ohne bereits zu wissen, was rauskommt oder was es nützt. So könnte man sich autonomes Lernen vorstellen- Autonomie ist zwar nicht im vollen Sinne der Selbstgesetzgebung verwirklicht, aber doch im Stecken von eigenen Lernzielen. Autonomes Lernen beinhaltet natürlich selbstgesteuertes Lernen, denn auch beim autonomen Lernen müssen methodische Fertigkeiten und Fachwissen berücksichtigt werden, damit der Lernprozess nicht beliebig wird oder um zu der Einsicht zu gelangen, welche den Schüler neugierig gemacht hat. Allerdings werden die Soll-Werte der Selbststeuerung vom autonomen Lerner selbst gesetzt. Das Konzept des autonomen Lernens ist also viel weiter als das Konzept des

selbstgesteuerten Lernens“ (Röger, 2016: 1).

Nach Wolff werden die Begriffe ‚selbstgesteuertes Lernen‘ und AL mitunter als Synonyme verwendet, obwohl sie auf unterschiedlichen Ebenen des didaktischen Begriffsfeldes angesiedelt sind. (vgl. Wolff, 2003: 321). Hueber benutzt die Begrifflichkeiten des selbständigen Lernens auch in synonyme Verwendung,

„Für die Wörter selbstbestimmt, selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstverantwortlich gilt, dass sie noch stärker als „selbständig“ betonen, dass der Lernende von einer exogenen Bestimmung unabhängig handelt, die Instanz der Zielsetzung, Normengebung und Kontrolle seines Lernens also in ihm selbst liegt. Insofern sind dieselben Abstufungen dazu denkbar wie zu „selbständig“, nur dass die Konnotation dieser Begriffe vor allem die Ebene der Zielsetzung und Bewertung berührt. Synonym dazu ist „autonom“ (Hueber, 1999: 5).

Brammerts bemerkt, dass die ‚Lernsteuerungsfähigkeiten‘ bei dem Lerner Voraussetzungen für Lernerautonomie darstellen,

„Der Lerner kann die Steuerung seines Lernens jedoch nur in dem Maße übernehmen, in dem er über die dafür notwendigen Fähigkeiten verfügt und die Umgebung ihm Freiraum für eigene Entscheidungen lässt. Wenn beide Voraussetzungen als Bedingungen für Lernerautonomie gefasst werden, dann müssen wir unterschiedliche Grade von Autonomie annehmen. Die Fähigkeit, Verantwortung und Steuerung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist bei Lernern unterschiedlich ausgeprägt. Es gibt Situationen, in denen Lerner mehr Lernentscheidungen selbst treffen können oder sogar müssen als in anderen“ (Brammerts, 2006: 2).

Schmidt vertritt die Auffassung, dass beide Begriffe verschiedene Lernsituationen vertreten. Bei der Definitionsklärung der Begriffe selbstgesteuertes Lernen und AL lehnt sich Schmidt an viele Forscher, u.a. an Holec und Weskamp. Für den Autor ist selbstgesteuertes Lernen mehr an Lehrpläne, Institutionen und an gezielte Betreuung von Lehrpersonen gebunden sowie beeinflussbar. Also die Lehrperson ist eine wichtige und unverzichtbare Komponente, die den Erfolg dieser Lernform deutlich erhöhen kann. Dagegen beschreibt Schmidt AL als freie und ungezwungene Lernsituation, die in allen Kompetenzen Lerner orientiert funktioniert. „Der Lerner ist „Informationssammler sowie –Verarbeiter (zitiert nach Weskamp), er sucht seine eigenen Ziele und Strategien und Techniken heraus und übernimmt die Rolle des

„Managers“ (zitiert nach Holec) seines eigenen Lernens [...]“ (Schmidt, 2005:1). Hiernach kann festgestellt werden, dass beide Begriffe in enger Relation stehen doch nicht synonym aufzufassen sind. Weiter betont Schmidt die Wichtigkeit der Lehrperson in einem Autonomiekonzept,

„Die Nutzung einer Lehrperson als inhaltliche und didaktische Kompetenz ist somit als ein wichtiger Bestandteil selbstgesteuerten Lernens anzusehen. Hierin liegt der größte Unterschied zum „autonomen Lernen“, denn von Autonomie kann nur gesprochen werden, wenn der Lernende stets die Planung, die Auswahl der Lernmaterialien und die Durchführung des Lernprozesses selbstständig und eigenverantwortlich, vollständig unabhängig von Institutionen und Lehrpersonen übernimmt“ (Schmidt, 2005: 2).

Siebert bemerkt zum selbstgesteuerten Lernen folgendes, „Zum Selbstgesteuertem-Lernen gehört es, zu wissen: wo welches Wissen zu finden ist, welches Wissen man für welche Aufgabe braucht, Wichtiges von Unwichtigen unterscheiden zu können, verschiedene Wissensformen unterscheiden zu können, wie das Wissen zu Stande gekommen ist, Zusammenhänge herzustellen und Unterschiede zu beachten, Grenzen des Wissbaren zu erkennen“ (Siebert, 2006: 84).

Wolff und die Arbeitsgruppe Kompetenzteam NRW haben in ihrem Beitrag aus der, *„Didaktisch-methodischen Fortbildung Modul 4 Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule“*, folgende sehr erkenntnisvolle Ansichten zum Thema AL herausgearbeitet. Diese Gedanken bauen darauf auf, dass selbstständiges Lernen von der Grundschule aus gefördert und in den höheren Klassen weiter ausgebaut werden sollten, somit könnte AL gesteigert werden. Besonders, die aus der Erziehungswissenschaft bekannte Wirklichkeit, dass Grundschulkindern gerne selbstständig arbeiten und mit Eifer Verantwortungen für Lernaktivitäten übernehmen, wäre ein Anknüpfungspunkt zur Förderung des selbstständigen Handelns. Genau ab diesem Punkt diese Bereitschaft bewusst zu fördern, könnte im späteren Alter bei den Lernern eine wirkliche Autonomie- Lernkultur schaffen. Denn wirkliches AL müsse gelernt werden und verwirkliche sich nicht von einem Tag auf den Anderen (vgl. Wolff, 2010b: 8).

Der Beitrag von Cavallini und Wagner, *„Auf dem Weg zur Lernerautonomie: Workshopsreihe zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens an der Universität Modena und Reggio Emilia“*, kann für die Feststellungen von Wolff und der Arbeitsgruppe NRW (vgl. Wolf, 2010a, 2010b) als ein weiteres Beispiel angesehen werden. Denn die Forscher, die hierbei die Förderung des autonomen Lernens erzielten, haben nach dem ersten Workshop (demnächst: WOS) festgestellt, dass die Studenten von einem Autonomiekonzept sehr weit entfernt waren und im WOS nicht gearbeitet werden konnte. So mussten sie neue Ziele setzen und die WOSs umgestalten. Die Forscher setzten sich hiernach zuerst eigenverantwortliches Lernen mit Selbstlernmaterialien in den WOSs vor und nicht die Förderung der Lernerautonomie, die sie auf viel später verschieben mussten (vgl. Cavallini & Wagner, 2011: 18). Diese Erkenntnis zeigt, dass Autonomie von früherem Alter an gefördert werden sollte (Wolff, 2010a; Röger, 2016), damit später in der Hochschullehre die Lerner die Lernerautonomie haben und in der Praxis und Anwendung aufzeigen können.

In seinem Artikel spricht Little einen anderen wichtigen Aspekt an, nämlich das Verhalten des Lehrers oder BE im Konzept AL:

„Versuche, den Prozess der "Autonomisierung" zu erörtern (z.B. Little 1999, 2000a, 2000b), wurden stark von der neo-kinetischen Psychologie beeinflusst, die das Lernen als unterstützte Leistung erkennt und die Interdependenz der kognitiven und sozial-interaktiven Dimensionen des Lernprozesses hervorhebt. Nach diesem Modell besteht die Rolle des Lehrers darin, eine Lernumgebung zu schaffen und zu pflegen, in der die Lernenden autonom sein können, um autonomer zu werden. Die Entwicklung ihrer Lernfähigkeiten ist niemals von dem Inhalt ihres Lernens getrennt, anzusehen, denn die Vorgehensweise des Lernens einer zweiten oder Fremdsprache, ist anders als das Lernen von Mathematik oder Geschichte oder Biologie“ (Little, 2000).

Ausgehend hiervon kann abgeleitet werden, dass demnach Lehrer für die Lerner eine autonome Umgebung schaffen müssen, damit die Lerner überhaupt Lernerautonomie entwickeln können. Natürlich entstehen nach dieser Feststellung Fragen dazu, wie eine auf Autonomie basierte Lernumgebung denn eigentlich aussehen sollte. Um diese Frage präziser beantworten zu können, braucht es in der Fachdidaktik weiterhin bereichernde Diskussionen. Jedoch infolge der Literaturrecherche bzgl. AL

scheint es, dass das größere Anliegen der Forscher mehr eine Begriffsklärung zum AL zu schaffen ist. Dieser Terminus erscheint in vielen verschiedenen Kontexten, wie beispielsweise in situativen, entwicklungspsychologischen, strategisch-technischen, konstruktivistischen, handlungstheoretischen und didaktischen Kontexten. Denn in diesem Begriff ist ein menschliches Lernen enthalten und Lernen muss der Mensch in vielen unterschiedlichen Phasen und Ebenen seines Lebens. Diesbezüglich eine allgemeingültige Definition zu machen, ist scheinbar nicht möglich, doch haben sich schon seit den 70'ger Jahren viele Wissenschaftler und Autoren darum bemüht.

Eine der bekanntesten, klassischsten und ältesten Definitionen zum AL ist wahrscheinlich, die von Holec. Viele Forscher und Didaktiker gehen von dieser Definition aus, die sich auf die Fähigkeit des Lernalers für die Übernahme seiner Eigenverantwortung stützt, „the ability to take charge of one's learning [...] to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning“ (Holec, 1981: 3).

Göbels et al. sehen das autonome Lernen in Zusammenhang mit Sprachbewusstheit im Lernprozess effektiver „Autonomes Lernen ist mehr als die bloße Form des individuellen Wissensaneignens, und so stellt die stetige Reflexion über das eigene Sprachenlernen wünschenswerterweise einen integralen Bestandteil des autonomen Lernprozesses dar. Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit führt zu einem besseren Verständnis des eigenen Lernprozesses. Beratung beim Selbstlernen sollte Reflexion über das eigene Lernen anregen und unterstützen. (Göbels et. al, 2015: 183).

Claußen (2009) beschäftigt sich in ihrer Studienarbeit „*Strategietraining und Lernberatung*“ sehr intensiv mit den Begriffen Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen, weist auf die Begriffsverwirrungen in der Literatur hin und macht somit deutlich, dass es in der Forschungsliteratur keine übereinstimmende Definition zum selbstgesteuerten Lernen gibt. Sie begründet dies mit den verschiedenen Teildisziplinen u.a. Erwachsenenbildung, Pädagogik und Fremdsprachenforschung, die sich mit der Thematik Autonomie und selbstgesteuertes Lernen befassen. Demgemäß macht sie in ihrer Arbeit eine Abgrenzung und benutzt die Terminologie innerhalb der

Autonomiediskussion nur im Sinne der Hochschullehre sowie das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, denn selbstgesteuertes Lernen bzw. Lernerautonomie sei für das Studium an einer deutschen Hochschule eine primäre Qualifikation für ein erfolgversprechendes Studium. Sie debattiert viele Forscheransichten, doch sie lehnt sich insbesondere an die Ansichten von Holec, Littel und Kraft. Interessant ist die Frage der Autorin, ob selbstgesteuertes Lernen und Lernerautonomie westliche Konzepte seien; aus der vorhandenen Fachliteratur könne keine befriedigende Antwort auf die Frage gefunden werden. Aufgrund mangelnder empirischer Arbeiten besteht nach Claußen hier ein dringender Forschungsbedarf (vgl. Claußen, 2009).

Christine Woite (2008) untersucht während ihrer Magister-Diplomarbeit „*Lerner Autonomie, Eine Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen im Tandem*“ und stützt sich mehr auf die Autonomie Konzepte von Holec, Little und Benson und bewertet Autonomie unter den zentralen lerntheoretischen Grundlagen, nämlich den kognitiven und den konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. Woite, 2008: 3). Sie ist der Auffassung,

„Die kognitiven Lerntheorien bauen auf dem Kognitivismus auf, einem Begriff aus der Psychologie. Im Zentrum des Kognitivismus steht die Kognition des Menschen, das heißt die Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens. Die kognitiven Lerntheorien begreifen den Menschen als autonomes kognitives System, das Informationen aus der Umwelt aufnimmt, selbständig verarbeitet und in Wissen umwandelt. [...] Den konstruktivistischen Lerntheorien liegen mehr oder weniger radikal formulierte Konzepte der philosophischen Erkenntnistheorien zugrunde. Ebenso wie die kognitivistischen gehen auch die konstruktivistischen Lerntheorien davon aus, dass nur das gelernt werden kann, was an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft wird. Jedoch *streichen die konstruktivistischen Lerntheorien die Individualität des Lernprozesses und der Lernergebnisse heraus* (Bimmel/Rampillon 2000: 40)“ (Woite, 2008: 3-4).

Bimmel & Rampillon (2000) haben sich in vielen Arbeiten mit selbstgesteuertem und AL beschäftigt. Besonders in der Fernstudieneinheit „*Lernerautonomie und Lernstrategien*“ diskutieren sie diese Begriffe ausführlich und stellen Lehrmaterialien und Aufgaben zum selbst-ständigem/-gesteuertem Lernen zur Verfügung. Bimmel und Rampillon sind der Meinung, dass die Rollen der Lehrer und Lerner heute neu gedeutet werden müssen, denn nach ihrer Auffassung sind nicht mehr die Lehrer, die den

Unterricht steuern, sondern die Lerner. Als Grund dafür sehen sie die heute veränderte neue Gesellschaft und in dem Rahmen auch die neue Jugend. Die heutige Jugend könne selbst ihr Lernen übernehmen und sei nicht mehr diejenigen die wie ‚Objekte‘ belehrt oder erzogen werden sollen, sondern die ‚Subjekte‘ ihrer Lernprozesse. Natürlich könne dieser Orientierungswechsel nicht sofort stattfinden doch sollten Lehrende umdenken und in ihren Unterrichten Lernern Verantwortungen, Anwendungen sowie Mitbestimmungen ermöglichen und Autonomie fördernde Lernsituationen schaffen, denn Autonomie könne nur dann möglich sein, wenn Lerner die ‚zentralen Entscheidungen‘ selber treffen, also entscheiden ob, wie, mit welchen Hilfsmitteln sie lernen wollen, welche LS sie einsetzen oder mit wem sie, wann zusammenarbeiten und wie sie selber ihren Lernerfolg messen. Das bedeute, dass die Lerner selber initiieren, steuern organisieren und evaluieren sollten. Die Lehrer oder Berater könnten die Lerner auf AL hinführen in dem sie die richtigen LS anwenden lassen würden, anstatt auf eingrenzende Lern-inhalte/-ziele oder Lehrbücher im Unterricht zu bestehen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000). „Lösen wir uns daher von manchen Tradierten und bekennen wir uns zu der anthropologischen Grundüberzeugung, dass die Menschen keine defizitären Wesen sind, denen wir erst etwas beibringen müssen, sondern dass sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstbildung verfügen, die wir unterstützen und fördern müssen“ (Bimmel & Rampillon, 2000: 33).

Zusammenfassend gesagt, ist nach Röger (2016) AL ein viel weiter gefasstes Konzept als selbstgesteuertes Lernen, Wolf (2003, 2010 a) und Hueber (1995) sehen für die synonyme Verwendung der Begriffe keine großen Probleme, obwohl sie in den unterschiedlichen Ebenen der Sprachwissenschaft liegen. Nach Brammerts (2006) steht Lernerautonomie in Beziehung mit Lernsteuerung folgend, je mehr der Lerner sein Lernen steuert desto mehr ist die Lernsituation autonom. In diesem Fall werden die Begriffe Steuerung und Autonomie in Zusammenhang gesetzt, weisen aber keine Synonymität auf. Schmidt (2005) betont, dass beide Begriffe verschiedene Lernsituationen vertreten. Siebert erklärt, dass *das Wissen* zu wissen eigentlich ein wichtiger Aspekt des selbstgesteuerten Lernens ist. Wolff und die Arbeitsgruppe NRW plädieren mehr dafür, dass ab dem Kindesalter selbstständiges Lernen in verschiedenen Lebenssituationen behutsam gefördert werden sollte, um später einen bewussten und

qualifizierten AL-Typ zu schaffen. Cavallini & Wagners (2011) Autonomie-WOS-Erfahrungen mit Studenten führen zu dem Resultat, dass wirkliches AL in dem Hochschulalter bei vielen Studenten noch keine angeeignete Fähigkeit ist und in vielen Ebenen mit selbstständigem Lernen und Materialien gefördert werden muss, um am Ende des Lernprozesses Lernerautonomie zu erreichen. Little spricht in seinem Artikel, die Wichtigkeit des ‚autonomen Lehrers‘ sowie ‚Lernumgebung‘ an, die bei der Förderung der Lernerautonomie eine Große Wichtigkeit aufweisen. Göbels, Bornijkel & Nijnikova (2015) führen bereichernde Anmerkungen zum Autonomiebegriff anhand der Fachliteratur auf. Claußen (2009) weist auf die vorhandene Begriffsverwirrung hin und begründet es mit den vielen verschiedenen Teildisziplinbereichen in denen Autonomiediskussion geführt wird und vermerkt die Wichtigkeit der Lernerautonomie für ein erfolgreiches Studium. Woite (2008) erklärt Autonomie mit Aspekten der kognitiven und den konstruktivistischen Lerntheorien, hiermit betont sie, die Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsfähigkeiten des menschlichen Individuums, welche die Voraussetzungen bei der Lernerautonomie darstellen. Rampillon & Bimmel (2000) machen auf die heutige neue Jugend aufmerksam und damit verbunden die Umwandlung der Lerner und Lehrerrollen und verweisen darauf, dass die Lehrer, die bei den Menschen eigentlich schon vorhandene Selbstbildungsfertigkeiten akzeptieren und dem gemäß mit richtigen LS selbstgesteuerte Lernprozess fördern sollten, um autonome Lerner zu schaffen..

Aus den verschiedenen Ansichten der Forscher könnte folgendes abgeleitet werden. Selbstständiges Lernen und selbstgesteuertes Lernen bedeuten nicht dasselbe, können aber als nahe Begriffe angesehen werden; jedoch bilden beide zusammen die Grundbasis von AL. Zum AL braucht es an langem selbständigem, selbstorganisiertem und selbstverantwortlichem Lernprozesse und das sollte schon vom Kindesalter von den Lehrern und Schulen gefördert werden, in dem den Schülern mehr Lernverantwortungen überlassen und LS vermittelt werden. Denn AL stützt sich auf die passenden LS. Somit können die Schüler später als Studenten in den Hochschulen mehr über autonome Lernfertigkeiten und LS verfügen, diese in den Projektarbeiten sowie bei ihren individuellen oder beruflichen Ausbildungen erfolgreich anwenden.

Hiernach wird im folgenden Teil auf das Verständnis der Begrifflichkeit AL im Inland eingegangen.

2.1.2. Autonomes Lernen im inländischen Kontext

In Ausland wird AL seit langer Zeit diskutiert. Viele Forscher wie auch im obigen Teil näher ausgeführt, haben ihre Definitionen dazu gemacht. Auch wenn keine einheitliche Definition besteht, so ist dieser Begriff sehr wichtig genommen sowie von ausländischen Forschern groß diskutiert und verschiedene Definitionen dazu hergestellt. In Anbetracht dessen wurde über AL eine Recherche im Inland durchgeführt und dabei festgehalten, dass im Vergleich zum Ausland sehr wenige Forschungen im Bereich AL im Inland bestehen. Die meisten Forschungen sind in der englischen Sprache und mehr im Bereich der Sprachlehre von Englisch.

Ceylan (2015) hat in ihrer Studie im Bereich AL das Niveau ihrer Studenten, sowie die Anwendung der LS seitens ihrer Studenten beim Englisch lernen untersucht. In dieser experimentellen Forschung wurde unter anderem die Relation zwischen der LS-Anwendung und AL erforscht. Es wurde herausgefunden, dass türkische Studenten beim Lernen der englischen Sprache durch die Anwendung von Sprach-LS zu 50 Prozent Verbesserung zeigten, doch ihr autonomes Handeln immer noch im Klassenzimmer und Lehrerorientiert wahrnehmen. Auch wurde als in der Studie als Schlussfolgerung folgendes festgehalten, je mehr die Studenten autonom handeln desto mehr Sprach-LS benutzen sie, um ihre Sprachdefizite aufzuheben. Somit wurde auch eine Relation zwischen AL und LS-Anwendung bestimmt (vgl. Ceylan, 2015).

Ergür (2010) betont in ihrem Beitrag die Rolle des Lehrers beim AL und stellt fest: 'Die Voraussetzung für den Erfolg im Fremdsprachenunterricht ist die Integration von Lernautonomie in den gesamten Lehr-Lernprozess. Bei der Entwicklung des autonomen Lernprozesses muss der Lehrer beim Lehren gut ausgestattet sein und der Schüler muss sich selber gut kennen und beide müssen im Lehr-Lern-Prozess kooperieren. Nur so kann AL gefördert werden' (Ü)¹⁵.

¹⁵ “[...] yabancı dil eğitiminde başarının ön şartı öğrenen özerkliğinin tam olarak öğrenme-öğretme sürecine entegre

Ceylan & Yorulmaz (2010) betonen in ihrem Beitrag *„Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinin Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Etkisi“* (Auswirkungen des Adaptationsprozesses in die Europäische Union auf die Fremdsprachenlehrausbildungspolitik in der Türkei), dass der Bildungsbegriff heute einen mehrdimensionalen Prozess, wie lebenslanges Lernen, Selbstlernen und Lernen lernen umfasst. Des Weiteren weisen die Autoren auf die schnelle Abnutzung der heutigen Informationen in Folge der schnellen Entwicklung der Informationstechnologien. Hierzu referieren die Autoren, dass die Bildungspolitik kreativ, produktiv und effizient gestaltet werden muss, um als Land und als Individuum an diesem raschen Wandel teilnehmen zu können. In diesem Zusammenhang wäre es vorteilhaft bei der Fremdsprachenlehrausbildung die Entwicklungen in der Welt zu verfolgen und eine den Erfordernissen des Zeitalters entsprechende konsequente Bildungspolitik zu verfolgen, ohne die eigenen spezifischen Bedingungen zu ignorieren (vgl. ebd., 125). Daraus kann Schlussgefolgert werden, dass AL und LL in den Fremdsprachenabteilungen in der Türkei noch keine große Verbreitung aufweisen, jedoch viele Forscher und Lehrer dessen bewusst sind und diesbezügliche Erneuerungen anfordern.

Die Autoren Apeltauer & Şenyıldız (2015) haben mit einer Umfrage und Interview-Verfahren die Speicherung der Lerner Autonomie Begriffsmerkmale „public theories“ und „personal theories“ von den Studierenden nachgeforscht. Die Autoren wollten herausfinden, was die befragten Studierenden zum Ersten mit Lernerautonomie verbinden und zum anderen ihre Einstellungen zu Lernerautonomie, d.h. wie sich Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden durch ein Interview über Lernerautonomie mit einer Bearbeitungsaufgabe (das Erörtern von Beispielen, Beobachtungen und Erfahrungen) verändern, weiterentwickeln und differenzieren würde. Nach den Ergebnissen der Untersuchungen haben die Autoren sich folgend geäußert, „LA scheint im Bewusstsein der Studierenden noch wenig verankert zu sein und wird von den Befragten gegenwärtig wohl auch eher als nachrangig betrachtet. Dies lässt sich auf viele Faktoren (z.B. gesellschaftliche Normen, Lehr-/Lerntraditionen,

edilmesidir. Özerk öğrenme sürecinin geliştirilmesinde öğretmenin öğretme, öğrencinin ise kendini tanıma konusunda donanımlı olmaları ve öğrenme- öğretme sürecinde daima iş birliği içerisinde olmaları gerekmektedir [...]“ (Ergür, 2010: 357).

Besonderheiten des Bildungssystems u. a. m.) zurückführen“ (ebd., 24).

Deregözü (2014) hat in ihrer Magister-Studie am Fall Beispiel der Universität Istanbul die Ausbildung von Deutschlehrern im Rahmen des autonomen Lernens erforscht. Dabei äußert sich die Autorin über autonomes Lernen u.a. folgendermaßen: ‘Die Autonomie der Schüler im Unterricht und in der Ausbildung hängt von den Lehrern ab. Wenn der Lehrer anerkennt, dass die Schüler diesbezügliche Rechte haben, und ihm die Freiheit gibt, dieses Recht auszuüben, können die Schüler ihre Ressourcen, Materialien, Lernort und -zeit sowie die Lernzeit während der Lernphase festlegen‘ (Ü)¹⁶.

In einem weiteren Beitrag zum Thema zur Lernerautonomie angehender Deutschlehrer haben die Autoren Deregözü & Hatipoğlu (2018) eine Untersuchung durchgeführt. Die Autoren sind in ihrer Studie den Forschungsfragen, inwieweit angehende Deutschlehrer autonom lernen und ob es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen diesen Werten im Hinblick auf die Variablen Geschlecht, Alter, Klassenstufe und Bildung gibt, nachgegangen. Diese Studie ergab, dass im Durchschnitt autonomes Lernen bei den Probanden auf einem ausreichenden Niveau ist. Ferner zeigten autonome Lernergebnisse signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten weiblicher Studierender, außerdem dass ältere Lernende tendenziell autonomer lernen als die jüngeren (vgl. ebd., 5-6). An Benson (2001) angelehnt plädieren die Forscher dafür, dass zwischen Alter und autonomen Lernverhalten ein Zusammenhang unter dem Aspekt besteht, dass Lernen und Lebenserfahrung autonomes Lernverhalten prägen können. Da im Tertiärbereich gemischte Altersklassen am häufigsten vorkommen, ist es wichtig, Lernbedürfnisse unterschiedlichen Alters zu berücksichtigen (vgl. ebd., 7). Daher wird von den Forschern vorgeschlagen, verschiedene Techniken und Methoden zu implementieren, die in der Lage sind, auf die Interessen dieser Lernenden einzugehen. Traditionell beeinflusste Lehrer gehen davon aus, dass die Lernenden homogen sind somit Unterrichtsanweisungen auf die gesamte

¹⁶ “[...] sınıf içi eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğrenci özerkliği öğretmenlere bağlıdır. Öğretmen öğrencilerin böyle bir haklarının olduğunu kabul edip, bu hakkı kullanma özgürlüğü verirse, uygulama aşamasında öğrenciler kaynaklarını, materyallerini, öğrenme yer ve zamanını, öğrenme süresini belirlemiş olacaktır [...]” (Deregözü, 2014:22).

Klasse unter Missachtung der Unterschiede gleichermaßen angewendet werden können. Als Fazit wird von den Forschern Deregözü & Hatipoğlu empfohlen in der Lehrerausbildung mögliche *Modelle bzw. Prinzipien* für die Fortbildung der Lehrkräfte festzulegen um die Autonomie der Lernenden zu verbessern, denn nach der Auffassung der Forscher neigen traditionell geprägte Lehrer dazu auf traditionelle Weise zu unterrichten (vgl. ebd., 8). Diese Tatsache kann dazu führen, dass die Lernenden fortwährend auf die Anweisungen der Lehrer warten und nicht viel autonom handeln können.

Şengül (2016) beschreibt in seiner empirischen Studie die Ansicht der Türkischlehrer über die Förderung des AL bei den Lernern wie folgt: ‘Die Türkischlehrer finden die Förderungen in den Bereichen der Gefühle und Gedanken der Lerner, im Lernprozess, bei der Lernbewertung sehr nötig, doch sie handeln nicht diesbezüglich. Das zeigt wiederum ihre Defizite im Bereich autonomes Vorgehen und bedingt die Ausbildung der Türkischlehrer im Bereich AL‘ (Ü)¹⁷.

Zusammenfassend festgehalten, der Bereich AL wird im Inland seit einiger Zeit zur Kenntnis genommen und von Forschern erarbeitet, doch muss diese neue Lernkultur des selbstständigen Lernens mit der inländischen traditionellen Lernkultur erst eine Integration herstellen. Bis AL sich im Bildungswesen etablieren kann, müssen viele Türkische Lehrer umdenken und demgemäß ausgestattet werden. Die Rolle der Lehrer spielt bei der Förderung des Lernalters zum AL eine große und wichtige Rolle.

Im folgenden Teil folgen Erklärungen zu dem Begriff *lebenslangem Lernen*, welcher auch im Rahmen des autonomen Lernens eine hohe Relevanz besitzt.

2.1.3. Lebenslanges Lernen

LL hat sich seit langer Zeit in die Literatur von Lehr- und Lerntheorien etabliert. Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union haben 1996 zum 'Jahr

¹⁷ “Türkçe öğretmenlerinin duygu ve düşünce desteğini, öğrenme süreci desteğini ve öğrenmeyi değerlendirme desteğini her zaman gerekli gördükleri hâlde bunlara dönük davranışları her zaman sergilememeleri, öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri eğitim verilerek geliştirilebilir.” (Şengül, 2016: 1074)

des lebenslangen Lernens‘ erklärt. Um nicht irgendwelche Verbindungen zur lebenslänglichen Beschulung hervorzurufen wird in der deutschen Fassung des Beschlusses vom 23.10.1995 der Begriff „lebensbegleitendes Lernen“ benutzt (vgl. Dohmen, 1997). Die Grundgedanken, die LL in ganz Europa so populär gemacht haben, sind nach Dohmen eher bildungspolitisch angelehnt und haben viele Ziele, einige dieser Ziele werden von Dohmen entnommen und als Beispiele aufgeführt, der Vorrang hierbei richtet sich nach der Wichtigkeit des LL im Rahmen AL. Gemäß den Dokumentationen von Konferenzbeschlüssen zur Umsetzung der LL sind folgende Ziele archiviert:

„Verbesserung der Kompetenzen möglichst vieler Menschen für die Bewältigung des tiefgreifenden weltweiten Wandels der menschlichen Lebensverhältnisse und für die überlebensnotwendigen Veränderungen und Innovationen. [...] Die notwendige Rückbeziehung des schulartigen Lernens auf das offene Lernen in der modernen Lerngesellschaft macht eine tiefgreifende Umstellung der in Zukunft autonomeren Bildungseinrichtungen auf eine bedarfsbezogene Individualisierung, Flexibilisierung, Modularisierung und überfachliche Praxisbezogenheit des Lernens nötig. [...] Die Institutionen, Lehrer, Berater, Partner, die sich in der modernen Lerngesellschaft mit dem Lernen und seiner Förderung befassen, müssen ihr Rollenverständnis und ihre Aktivitäten gezielt auf die kreative praktische Umsetzung des „lebenslangen Lernens für alle“ konzentrieren“ (Dohmen, 1997: 13-14).

Krug führt die Gedanken von Dohmen zum Thema 'lebenslangen Lernen' als ein populäres Thema des Jahres im Rahmen Europäischen Rates weiter und stellt somit fest, dass LL Programm für die Zukunft auch weiter vom Europäischen Rat gefördert wird:

„Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Kultusministerkonferenz sich der Konzeption des lebensbegleitenden Lernens nicht nur für punktuelle Ansätze in dem entsprechenden Europäischen Jahr verpflichtet fühlt, sondern diese als ständige Herausforderung für Gegenwart und Zukunft betrachtet und dass diese Position durch das Europäische Jahr verstärkt wurde. Es erfolgte eine in allen Bereichen wahrzunehmende stärkere Sensibilisierung für Notwendigkeit und Möglichkeiten des lebensbegleitenden Lernens“ (Krug, 1997: 53).

Nach diesen Ansichten ist es nicht falsch abzuleiten, dass für die Verwirklichung des LL Autonomie eine Voraussetzung ist. LL sollte in der heutigen Gesellschaft zu

einer Lebensgewohnheit werden. In allen fachlichen und beruflichen Richtungen verwirklichen sich sehr rasche Entwicklungen, denen muss sich die Menschheit anpassen, also der Mensch kann nie auslernen, muss dauerhaft lernen. Um dies zu schaffen, muss der Mensch auch das Lernen lernen, was wiederum zum selbstgesteuerten Lernen und AL hinführt. Des Weiteren setzt das dauerhafte Lernen eine große Motivation und ein entwickeltes Bewusstsein voraus. „Das moderne Informationszeitalter fordert neue Kompetenzen zur eigenständigen konstruktiven und integrativen Konzentration auf „Patterns“ und Sinnzusammenhänge heraus“ (Dohmen, 2017: 16). Des Weiteren ist der Begriff des LL für ganz Europa nicht nur für das eine Jahr wichtig, sondern es werden viele Institutionen danach umgestellt und viele Projekte werden durchgeführt, um das LL in der Bildungspolitik, bei der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, in ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnissen miteinzubeziehen (vgl. ebd).

LL hat in der Erwachsenenbildung eine große Rolle übernommen und hat sich nach jahrelangen Diskussionen und Entwicklungen in vielen Teilbereichen angesiedelt und ist zu einem Terminus der Fachliteratur geworden. Auch in der Fremdsprachendidaktik hat LL eine große Relevanz. Diesbezüglich haben viele Forscher Stellung genommen und benutzen LL in der Relation mit selbstgesteuertem Lernen oder AL. „Der Begriff der Lernerautonomie spielt in der fremdsprachendidaktischen Diskussion schon seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle. Nicht nur nach Meinung von Fachdidaktikern (Holec, 1981: 29; Little, 1991: 26) handelt es sich um ein allgemeines Bildungskonzept, das von grundsätzlicher Bedeutung im Unterricht ist und eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen darstellt“ (Wolff, 2003: 8).

Brammerts betont die Notwendigkeit des LL in vielen verschiedenen Lebensumständen eines Menschen. „Jeder wird im Laufe seines Lebens immer wieder mit Situationen konfrontiert, in denen er ohne viel Steuerung von außen lernen kann oder muss (lebenslanges Lernen). Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen hilft bei der Bewältigung dieser Situationen“ (Brammerts, 2006: 1).

Gemäß den kognitiven Lerntheorien ist der Mensch ein Informationsverarbeiter, d.h., das Gehirn nimmt Informationen aus der Umwelt auf verarbeitet diese aufgenommenen Informationen mit dem Vorwissen, welches das ganze Leben erworben wird, zur Folge entstehen situationsbedingte Interaktionen, die zu der aktiven Rolle des Menschen im Lernprozess führen. Kognitive Lerntheorien verstehen den Menschen als ein 'System', das Informationen verarbeitet, d.h. er verbindet schon vorhandenes Wissen mit äußerlichen Tatsachen und kann somit sein Wissen restrukturieren, (d.h. verändern, erweitern, ergänzen, usw.), (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 40). Die konstruktivistische Lerntheorien heben die Individualität des Einzelnen hervor und dabei handelt das menschliche Gehirn, dass an sich ein geschlossenes System darstellt ganz von selbst und macht seine eigenen Organisationen. Somit übernimmt der Lerner seine Eigenverantwortung und lässt sich nicht viel von außen beeinflussen; also es wird nur dann gelernt, wenn man schon ein Vorwissen hat auf das man aufbauen kann. Aufgrund der eigenständig gesteuerten Konstruktionsprozesse des Gehirns, welche auf individuelles Lernerwissen aufbauen, kann das Resultat für Lernende zu unterschiedlichen und individuellen Schlüssen führen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 40). Hierzu kann ergänzt werden, dass diese systematische Lernfunktion des menschlichen Gehirns eine Bewusstheit erfordert und nicht zufällig zustande kommt oder diktiert werden kann.

Diese Tatsache betont die Wichtigkeit des Begriffs Sprachbewusstheit im Umfeld AL sowie LL. Zuzufolge wird der Begriff Sprachbewusstheit im folgenden Teil angesprochen.

2.1.3.1. Sprachbewusstheit

Im Folgenden wird dargelegt, welchem wissenschaftlichen und curricularen Kontext der Begriff Sprachbewusstheit zugeschrieben wird.

In der einschlägigen Fachliteratur wird der Begriff Sprachbewusstheit recht unterschiedlich definiert, außerdem findet man eine terminologische Vielfalt von ähnlichen Begriffen wie Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit, Sprachbetrachtung

Sprachwahrnehmung usw. (vgl. u.a. Neuland, 2002: 6; Gundermann, 1995: 270; Bredel 2013: 15).

Auf diesem Wege haben Eichler & Nold (2007) die theoretischen Grundlagen dazu mehrperspektivisch erläutert. Nach Erläuterungen der Autoren verbreitet sich der Begriff Sprachbewusstheit als eine deutsche Übersetzungsform von ‚**language awareness**‘ aus dem Englischen. Zuerst siedelt sich Sprachbewusstheit in der Englischen-Sprachlehre insbesondere im Konzept des Testens und Prüfens. Mit der Zeit entwickelt sich das Sprachbewusstheitskonstrukt im Englischen mehr an der Fähigkeit der sprachlich-formalen und kommunikativen Selbstkorrektur als auch in der richtigen Anwendung der Sprache. Sprachliche Regelungen im Einzelnen bewusst zu durchschauen und in Regeln fassen zu können sind hierbei weniger wichtig. Also das Strukturwissen bleibt im Hintergrund die kommunikative Seite des Sprachwissens bekommen mehr Bedeutung im Konstrukt der Sprachbewusstheit (vgl. ebd.).

Dieses Konzept findet auch in der deutschen Sprachdidaktik Interesse und nimmt in der Fachliteratur als Sprachbewusstheit oder Sprachbewusstsein seinen Platz ein, doch in einem etwas ausweichenden Konzept als im Englischen. Die Wichtigkeit der Regelkenntnisse in der Deutschen Sprachlehre treten im Sprachbewusstheits-Prozess hervor. Doch insgesamt gesehen sollte dieses Konzept in der Sprachlehre dazu beitragen, eine Brücke zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht herzustellen (vgl. ebd., 65). Definiert wird Sprachbewusstheit von den Autoren wie folgt,

„Sprachbewusstheit wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei vor allem zwei Teilbereiche der Sprache: Grammatik und sprachliches Handeln. Es wird untersucht, welches Wissen die Schüler/innen abrufen und einsetzen können, um entweder über entsprechende Regelungen reflektieren und sie einordnen oder gegebenenfalls Verstöße korrigieren zu können. Die Fähigkeit zur Sprachreflexion beruht dabei eher auf dem Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die

sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann“ (Eichler & Nold, 2007: 63).

Somit kann gedeutet werden, dass die Lerner, die sprachbewusst handeln, Lerner sind, die über reichliches Sprachwissen verfügen und demzufolge mit der Sprachpraxis vertraut sind und mit der Sprache umgehen können, was bedeutet, dass sie viele Sprach- und Lernfähigkeiten entwickelt haben. „Insgesamt erschließt die Konzeption von Sprachbewusstheit Deutsch und Englisch damit einen neuen Zugang zu lernstrategischen und kommunikationsstrategischen Kompetenzen, die in vielfältiger Weise in der Schule angelegt werden (sollen), um die Schülerinnen und Schüler zu einem überlegten und kontrollierten Umgang mit Sprache zu befähigen (vgl. ebd., 79).

Auch Wolf widmet sich u.a. der Thematik Sprachbewusstheit sehr intensiv, er betont auch die wichtige Rolle von Sprach- und Sprachlernbewusstheit im Englischunterricht in der Grundschule und ihre Förderung bei systematischer Auseinandersetzung mit Sprache und verschiedenen Hilfsmitteln (Textartenbestimmung oder die Erkennung der Textästhetik). Außerdem sind Selbstbewertungsprozesse nicht möglich, wenn den Lernenden das eigene Lernen nicht bewusst ist (vgl. Wolff, 2010b:10). Weiterhin stellt Wolff heraus, dass in vielen wissenschaftlichen Ansichten ersichtlich ist, dass die Förderung von Sprachbewusstheit nicht mit traditionellem Grammatikunterricht gleich gedacht werden darf, sondern nur durch handlungs- und problemorientierte Tätigkeiten und selbständiges Handeln der Lernenden bestimmt werden kann. Nach Wolff gehört die Beschäftigung mit Interferenzfehlern in das weite Gebiet des Bewusstmachens der Sprache (Sprachbewusstheit). Bewusstmachen von Interferenzen ist erfolgreicher als das mechanische Übertragen sprachrichtiger Laute und Konstruktionen (vgl. Wolff, 2010a: 23). Außerdem deutet Wolff darauf hin, dass Sprachbewusstheit mit ihren verschiedenen Phasen in der Grundschule zu verfestigen ist und dieses Ziel sowohl des Englischunterrichts als auch des Deutschunterrichts ist. Beide Fächer können sich gegenseitig unterstützen. Hiernach greift Wolff die wichtigen Domänen von James und Garret auf, die bei der Begriffsdebatte von Sprachbewusstheit im Hinblick auf ihre entscheidende Rolle im Unterricht verweisen,

„Die kognitive Domäne, in der es um die Entwicklung von Bewusstheit für Muster, Kontraste, Kategorien, Regeln und Systeme geht [...]. Die Domäne der Performanz, in der es um die Herausbildung einer Bewusstheit für die Verarbeitung von Sprache, aber auch um die Herausbildung einer Bewusstheit für das Lernen im Allgemeinen und das Sprachlernen im Besonderen geht. Für letztere wird auch der Begriff Sprachlernbewusstheit gebraucht [...]. Die affektive Domäne, die sich auf die Herausbildung von Haltungen, Aufmerksamkeit, Neugier, Interesse und ästhetisches Einfühlungsvermögen bezieht [...]. Die soziale Domäne, in der es um die Entwicklung von Verständnis für andere Sprachen, um Toleranz für Minoritäten und ihre Sprachen geht [...]. Die Domäne der Macht, die sich auf das Vermögen, Sprache im Hinblick auf die ihr unterliegenden Möglichkeiten der Beeinflussung und Manipulation anderer zu durchschauen, bezieht [...]. Mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen (EPS) lassen sich viele Aspekte der Sprachbewusstheit thematisieren und dokumentieren“ (Wolff, 2010a: 17-18).

Grein verweist in ihrer Studie darauf hin, dass das Konzept Sprachbewusstheit in den Kursen und SLB sehr gut integriert und weiterentwickelt werden könnte,

„Während die Sprachbewusstheit im Kursgeschehen hervorgerufen und vertieft werden kann, kann die Sprachlernbewusstheit im Bereich der Integrationskurse m.E. vor allem durch eine begleitende individuelle Sprachlernberatung geschärft oder eventuell auch erst in Gang gesetzt werden (vgl. auch Rösch, 2008: 464f., idt-Tagung 2009/16, Vortrag Annette Berndt). [...] Lernende lernen alternative Vorgehensweisen kennen, reflektieren über ihre Erfahrungen, werden sich funktionierender Strategien bewusst und bilden derart auch eine Sprachlernbewusstheit aus“ (Grein, 2010: 84).

Nach den Ansichten der Forscher kann zusammengefasst werden, dass sich Sprachbewusstheit zuerst in der englischen Sprachlehre entwickelte, danach in der Sprachlehre des Deutschen einen festen Platz eingenommen hat. Sprachbewusstheit wird zum einen als kontrollierte Anwendung der Sprachregeln und LS seitens Lerner angesehen, zum anderen wird unter Sprachbewusstheit das entwickelte Sprachgefühl und Sprachwissen bei dem Lerner, bis hin zu selbstständigen sprachlichen Korrekturen und Reflexionen über die Sprache verstanden. Folglich kann die bewusste Handlung der Lerner beim Sprachlernen, als besondere Kompetenz bei der Weiterbildung in den Sprachkursprogrammen genutzt sowie in den SLB effektiv eingesetzt und auch

weitergefördert werden (vgl. Grein, 2010).

Ausgehend von den obengenannten Ansichten über die Bedeutung des Begriffs Sprachbewusstheit wäre es nicht falsch zu sagen, dass Sprachbewusstheit in enger Relation mit den Begriffen AL und LL steht, die wiederum eine große Bedeutung für die SLB darstellen.

Das effektive Lernen vollzieht sich in allen Teilbereichen unter Anwendung passender Strategien. Durch LS können Lernerfolge erzielt werden und sie sind im Sprachunterricht unverzichtbar geworden. Sowohl in Kursprogrammen als auch in SLB können zu den passenden Inhalten angewendete Strategien den Lerner zum Weiterlernen fördern, da sie insbesondere auch den Lernerfolg besser reflektieren und messbar machen. Demzufolge werden im folgenden Kapitel die LS vorgestellt.

2.1.3.2. Lernstrategien

Nach Lompscher sind LS „mehr oder weniger komplexe, unterschiedlich weit generalisierte bzw. generalisierbare, bewusst oder auch unbewusst eingesetzte Vorgehensweisen zur Realisierung von Lernzielen, zur Bewältigung von Lernanforderungen“ (Lompscher, 2002: 115).

Tönshof definiert LS unter dem Aspekt des menschlichen Informationsverarbeitungsprozesses;

“Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Lernerstrategien ist die Charakterisierung des Fremdsprachenlernens als eines komplexen, vom Lerner aktiv gestalteten Informationsverarbeitungsprozesses. Strategien lassen sich dabei zunächst ganz allgemein als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert [...] Der Terminus, Lernerstrategien‘ wird dabei häufig als Oberbegriff gebraucht, der sowohl Lernstrategien als auch Sprachverwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien) umfasst. Obwohl die Grenze zwischen Lern- und Kommunikationsstrategien fließend ist, liegt der durch situative Anforderungen und durch Lernerintentionen bestimmte aktuelle Primärfokus des menschlichen Informationsverarbeitungssystems jeweils

entweder starker auf dem Lernaspekt (Aufbau lernersprachlicher Wissensbestände) oder auf dem Gebrauchsaspekt (Einsatz vorhandener lernersprachlicher Mittel" (Tönshof, 1997: 204).

Pätzold stellt die LS als kognitive Fähigkeiten dar und verweist auf ihre großen Rollen in der SLB,

„Lernen scheint sich als linearer Vorgang zu ereignen, bei dem vor allem kognitive Fähigkeiten (Einsicht in die Lernbedürfnisse, Kenntnis geeigneter Strategien etc.) eine Rolle spielen. Dementsprechend erscheint auch der Beratungsprozess bis hierher eher eine Vermittlung von fehlenden Wissensbeständen zu sein, indem der Berater oder die Beraterin beispielsweise auf mögliche Lernstrategien hinweisen“ (Pätzold, 2006: 141).

Dietrich betont die Wichtigkeit der LS im Konzept des selbstgesteuerten Lernens als, „Nützlichkeitsprinzip: Den Lernenden ist einsichtig zu machen, warum der gezielte Einsatz von Lernstrategien nützlich ist. Nur wenn man weiß, warum bestimmte Strategien nützlich sind, wird man sich entschließen, diese einzusetzen“ (Dietrich, 2001: 77). Wenden und Rubin definieren LS als jede Art von Operationen, die vom Lernenden verwendet werden, um Informationsverarbeitung zu erleichtern, "... any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information" (Wenden & Rubin, 1987: 19). Stern sieht LS als breit gefasste intentionale Richtungen und Lerntechniken, "the concept of learning strategy is dependent on the assumption that learners consciously engage in activities to achieve certain goals and learning strategies can be regarded as broadly conceived intentional directions and learning techniques" (Stern, 1992: 261). Nach Cohen bedeuten LS Prozesse, die von den Lernenden bewusst ausgewählt werden um das Lernen oder die Verwendung einer zweiten oder fremden Sprache zu verbessern, „Those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language" (Cohen, 1998: 4). Oxford definiert die LS als „spezifische Tätigkeiten“, „Verhalten oder Vorgehen“, die man zur Verbesserung des eigenen Lernens nutzt (vgl. Oxford, 1990), und macht folgende LS-Klassifizierung, die viele Forscher als Grundlage für ihre Klassifizierung nehmen. Oxfords Unterteilung der LS ist folgende:

„DIRECT STRATEGIES

I. Memory

- A. Creating mental linkages
- B. Applying images and sounds
- C. Reviewing well
- D. Employing action

II. Cognitive

- A. Practising
- B. Receiving and sending messages strategies
- C. Analysing and reasoning
- D. Creating structure for input and output

III. Compensationstrategies

- A. Guessing intelligently
- B. Overcoming limitations in speaking and writing

INDIRECT STRATEGIES

I. Metacognitive Strategies

- A. Centering your learning
- B. Arranging and planning your learning
- C. Evaluating your learning

II. Affective Strategies

- A. Lowering your anxiety
- B. Encouraging yourself
- C. Taking your emotional temperature

III. Social Strategies

- A. Asking questions
- B. Cooperating with others
- C. Emphathising with others”, (Oxford, 1990: 17)

Bimmel & Rampillon sind Forscher, die sich in der Fachliteratur u.a. insbesondere strategieorientiertem Lernen gewidmet haben. Ihre Definition zu LS lautet folgendermaßen:

„Eine Lernstrategie ist ein Plan der Lernenden. Da Pläne in der Regel bewusst sind, können sie zum Unterrichtsgestand gemacht werden. Erst nach intensiver Übung und Anwendung können neu erworbene Lernstrategien automatisiert werden. Der Plan der Lernenden beinhaltet, welche (mentalen) Handlungen sie jeweils ausführen wollen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Um sich eine geeignete Lernstrategie zurechtzulegen, müssen sich die Lernenden über ihr eigenes Lernziel im Klaren sein“ (Bimmel & Rampillon, 2000: 53).

Weiter werden die LS-Vorschläge von Bimmel und Rampillon bei der Durchführung der SLB in dieser Studie als Basis angesehen. Diese Forscher klassifizieren die LS in Direkte (kognitive) Strategien, welche den Lernstoff angehen

und in Indirekte (affektive) Strategien, die mit der Art und Weise des Lernens und mit den sozialen Handlungsweisen (soziale Strategien) und Emotionen der Lerner in Verbindung stehen. Diese Unterteilung zeigt Ähnlichkeiten mit dem Raster von Oxford (1990) beschreibt die Strategien jedoch ausführlicher:

“1.Direkte (kognitive Strategien)

A. Gedächtnisstrategien

- a) Herstellung *Mentaler Bezüge* (z.B. Wortgruppen bilden, Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen, Kontexte erfinden oder kombinieren)
- b) Verwendung Bilder und Laute (z.B. Bilder verwenden, Wortigel herstellen, Zwischenwörter verwenden, Lautverwandtschaften nutzen)
- c) Regelmäßige und geplante Wiederholung (z.B. Vokabelkartei verwenden)
- d) Handeln (z.B. Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen)

B. Sprachverarbeitungsstrategien

- a) Strukturieren (z.B. Markieren, sich Notizen machen, Gliederungen machen, Zusammenfassen)
- b) Analysieren (z.B. Wörter und Ausdrücke analysieren, Sprachen miteinander vergleichen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Regeln entdecken, anwenden)
- c) Üben (z.B. Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden)
- d) Hilfsmittel anwenden (z.B. Wörterbuch verwenden)

1. Indirekte lexikalische Lernstrategien

A. Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens

- a) Konzentration auf das eigene Lernen - man schaltet die Störfaktoren aus und bemüht sich zu orientieren
- b) Einrichten und Planen des eigenen Lernen - man bestimmt eigene Lernziele, klärt eigene Intentionen und ermittelt, wie gelernt werden kann
- c) Überwachen und Auswerken des eigenen Lernens - man überwacht den Lehrprozess, kontrolliert das Erreichen der Lernziele, zieht Schlüsse für zukünftiges Lernen

B. Affektive Lernstrategien

- a) Gefühle registrieren und äußern man registriert körperliche Signale, benutzt eine Checkliste, führt ein Lerntagebuch, bespricht Gefühle
- b) Stress reduzieren (sich entspannen, Musik hören, Lachen)
- c) Sich Mut machen (sich Mut einreden, Vertretbare Risiken eingehen, sich belohnen)

C. Soziale Lernstrategien

- a) Fragen stellen – man bittet um Erklärungen, fragt, ob Sprachäußerungen korrekt sind, bittet um Korrektur
- b) Zusammen arbeiten - man lernt mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen, sucht Hilfe bei kompetenten Muttersprachlern

- c) Sich in andere hineinversetzen- man entwickelt Verständnis für die fremde Kultur

D. Sprachgebrauchsstrategien

- a) Vorwissen nutzen – man bildet und überprüft Hypothesen, errät Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise, leitet Bedeutungen aus dem Kontext ab.
- b) Kompensationsstrategien – man wechselt zur Muttersprache, bittet um Hilfe (Wie sagt man das auf Deutsch?), setzt Mimik und Gestik ein, vermeidet Gesprächsthemen, wechselt das Thema, benutzt Umschreibungen und Synonyme, etc.)“ (Bimmel & Rampillon 2000, 64-66).

Nach den obigen Befunden der Forscher, handelt es sich bei der Anwendung von LS mehr um ‚mentale‘, ‚kognitive‘ und ‚soziale‘ Prozesse, die prinzipiell schwer erkenntlich sind und teils nicht bewusst ablaufen. Diese Erkenntnisse führen zu der Problematik, dass die Sprachlerner bzw. hierbei die Probanden in den Beratungen bei Anwendungen der LS nur bedingt sicher sein können. Die Mischung sowie das Ausprobieren der Wirksamkeit von verschiedenen LS erscheint einleuchtend, wie es auch schon Cohen betonte, „In a field as fledgling as that of L2 strategy use, there is as yet no fully established set of assessment procedures so it is necessary to try out different approaches and to evaluate their effectiveness“ (Cohen, 1998: 46-47).

Gemäß Erklärungen und Ansichten vieler Sprachdidaktiker und Forscher, spielen die Strategien beim Erlernen von Fremdsprachen eine wichtige Rolle. Im Lichte der Lehr-/ Lernwissenschaft -bzw. in dieser Studie synonym benutzt der Sprachdidaktiker beruht das Lernen auf einen Prozess, der im Gehirn stattfindet und einen kognitiven und analytischen Vorgang hervorruft. Dieser Vorgang braucht Stützhilfen um Strukturen zu schaffen, welche auf die jeweiligen Kommunikationssituationen bezogen gebildet werden sollen. Diese Strukturen können am besten durch LS gestützt gebildet werden. Weitergedacht führt diese Erkenntnis dazu, dass in den SLB unbedingt LS miteinbezogen werden müssen.

Im folgenden Kapitel wird das Thema Lerntyp aufgegriffen, das es bei dem Lerner und Lernen eine entscheidende Rolle übernimmt.

2.1.3.3. Lerntyp

Looß lehnt sich in ihrem Beitrag zum Thema Lerntyp an Vesters Lerntyptheorie, “Die Lerntypentheorie behauptet eine Förderung der (individuellen) Lernleistung der Schüler durch die Berücksichtigung unterschiedlicher „Wahrnehmungskanäle“. Die Lerntypentheorie geht im Wesentlichen auf Frederic Vester zurück“ (Looß, 2001: 1).

Folglich behauptet die Forscherin, dass viele Fachleute sowie Schüler und Studenten sich diesen Blickpunkt von Vester aneignen und in diesem Rahmen heute weiter diskutieren, denn die Lerntyptheorie gibt beachtenswerte Hinweise darauf, wie sich didaktisches Erfassen offenbar häufig vollzieht. Sie betont weiter, dass nach Vester, jeder Lerninhalt abgesehen davon wie schwer er ist, auf mehrere Arten gelernt werden kann, gemäß dem Lerntyp des Lernenden (vgl. Looß, 2001). Doch übt sie auch Kritik an der Lerntyptheorie Vesters in dem sie das Lernen als etwas Individuelles auffasst und die Lerner nicht in eine Kategorie der Lerntypen einstufen will (ebd.).

Vester macht diese folgende Lernertypeneinteilung, die heute immer noch große Akzeptanz findet., „Lerntyp 1 lernt auditiv („durch Hören und Sprechen“), Lerntyp 2 lernt optisch/visuell („durch das Auge, durch Beobachtung“), Lerntyp 3 lernt haptisch („durch Anfassen und Fühlen“), Lerntyp 4 lernt durch den Intellekt“ (Vester, 1998: 49). Die Lerntypen nach Vester werden im folgendem ausführlich interpretiert.

***Der visuelle Typ;** er lernt am besten durch Sehen (Foto, Bild, Skizze, Zeichnungen usw.). Sein bevorzugter Eingangskanal sind die Augen. Er prägt sich Gelerntes besonders gut ein, wenn er möglichst bildhafte, anschauliche Formen vor sich hat. Grafische Darstellungen, Skizzen und Zeichnungen bedeuten für ihn besondere Lernhilfen, vor allem dann, wenn er sie selber erarbeitet hat. Er arbeitet mit Farben und unterstreicht Wichtiges. Filme bedeuten für ihn wesentliche Bereicherungen.

***Der motorische/haptische Typ:** Er lernt am besten durch eigenes Tun, über die Bewegung der Hände, des ganzen Körpers, durch Fühlen. Er lernt besonders dann gut, wenn er das Gelesene oder Gehörte sofort umsetzen kann.

***Der akustische Typ:** Er lernt am besten durch Hören (Vortrag, Radio, Tonband usw.).

Sein bevorzugter Eingangskanal sind die Ohren. Geräusche aller Art, Musik, Stimmen kann er sich gut einprägen. Deshalb liest er beim Lernen oft laut und hält sich selber Vorträge. Er ist der laute Denker. Durch mündlichen Unterricht zum Beispiel erlernt er rasch Fremdsprachen.

***Der intellektuelle Typ:** Er lernt am besten anhand abstrakter Begriffe. Rein durch den Intellekt gelangt er unter Einsatz des Denkens zu Erkenntnissen und Einsichten. Stilles Lesen eines Textes über ein bestimmtes Sachgebiet und die gedankliche Beschäftigung damit führen ihn zum Lernerfolg.

Jeder Mensch nimmt Informationen mit verschiedenen Eingangskanälen auf. Dabei sind die Fähigkeiten nicht gleichmäßig verteilt. Die einzelnen Lerntypen kommen jedoch nicht reinrassig vor, vielmehr besitzt jeder Mensch Anteile eines jeden Lerntyps (vgl. Quilling, 2015).

Wie Looß (2001) und Vester (1998) die Individualität und Unterschiedlichkeit des Lernenden betonen, dem stimmt auch Köksal (2013) zu, „Menschen, somit auch Fremdsprachenlerner sind individuelle Wesen. Diese Individualität spiegelt sich insbesondere bei den Lerntypbestimmungen wider. Da niemand nur mit einem Sinn lernt, wäre es in der Lehrpraxis unangebracht, Lernende nur nach einer groben Lerntypdifferenzierung aufzuteilen“ (Köksal, 2013: 307).

Infolgedessen hinterfragt Köksal die bekannten 4-Vester-Lerntypen, in dem Sinne, ob diese genügen, um den Lernprozess zu beschreiben und weitere Lerntyparten nicht auch bei der Lerntypbestimmungen eine Rolle besitzen würden,

„[...] Ist die Wahrscheinlichkeit aber nicht größer, dass außerhalb der globalen Einteilung wie z.B. auditiv, visuell, haptisch, noch weitere Lerntypklassifikationen vorhanden sind? Dieser Frage kann zugestimmt werden, weil es u.a. folgende Lerntyparten gibt: Ein denkender, ein problemlösender, ein argumentierender, ein analytischer, ein medienorientierter, ein personenorientierter, ein kommunikativer oder auch ein motorischer Lerntyp bzw. auch ein Mischtyp. [...] Ein DaF-Unterricht, der die Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel anstrebt, erfordert natürlicherweise auch eine unterschiedliche Betrachtungsweise zu den Lerntyparten. Für ein derartiges Lernen ist es von Wichtigkeit, die Lerntypdifferenzierung der DaF-Studierenden auch ernst zu nehmen und sie zu entwickeln“ (Köksal, 2013: 307).

Zufolge Köksals Feststellungen kann abgeleitet werden, dass die Lerntyptheorie nach Vester für die Lerntypenbestimmung nicht ganz ausreichen würde doch mit den Lerntyparten von Kolb (1984) zusammen getragenen einen besseren Überblick darüber verschaffen könnte. Denn das Lernen vollziehe sich nicht nur danach, welche Sinne während des Lernens bei dem jeweiligen Lerner im Vordergrund sind, sondern mit im Prozess sei auch die Denkweise der Person vorhanden. Der kognitive Aspekt müsse unbedingt im fortlaufenden Lernprozess beachtet werden. Genau in dem Zusammenhang taucht ein anderer Begriff der ‚Lernstil‘ in der Lerndidaktik auf. Auch wenn die beiden Begriffe Lerntyp und Lernstil oft synonym gedeutet werden, wird es nicht von allen Forschern demgemäß bewertet, wie auch von Köksal kommentiert:

„Zwischen den Begriffen Lerntyp und Lernstil gibt es einen bedeutenden Unterschied. Nach Kolb (1985) gibt es vier Lerntyparten: Einen divergierenden Lerntyp, einen assimilierenden Lerntyp, einen konvergierenden Lerntyp und einen akkommodierenden Lerntyp. Wieder nach Kolb (1984) entstehen diese vier Lerntyparten durch die Kombination von vier verschiedenen Lernstilen: ein aktives Experimentieren, eine konkrete Erfahrung, eine abstrakte Begriffsbildung und ein reflektiertes Beobachten. Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass sich aus dem Lernstil der Lerntyp ergibt“ (Köksal, 2013: 305).

Nach Stangl gibt es ein weiteres Lernstil-Modell, das von den Forschern Honey und Mumford zusammengestellt wird,

„Ein dem Kolbschen Modell sehr ähnliches stammt von Honey und Mumford (1992), die sich auf einen vierstufigen Lernprozess beziehen. Danach vollzieht sich Lernen in den folgenden vier Phasen: Eine Erfahrung machen - die Sammlung von Daten aus Untersuchungen und persönlichen Erfahrungen, Reflexion, über diese Erfahrung nachdenken - Beobachtung und Reflexion führen zu einer Analyse der Bedeutung dieser Daten, indem man sie untersucht und analysiert, Schlüsse aus der Erfahrung ziehen - die abstrakte Begriffsbildung erzeugt abstrakte Konzepte, Modelle und Gedankenmuster, und Testen von Konzepten in neuen Situationen, neue Handlungen ausführen, die gewünschten Effekte maximieren und das Modell zu prüfen, weitere Schritte planen“ (Stangl, 2017: 11-17).

Abgeleitet daraus kann den Forschern nur zugestimmt werden denn, der ‚Behaltensvorgang‘, welcher das Lernen des Menschen organisiert, verläuft nicht nur in

einer der zwei Gehirnhälften des Menschen; genannt auch rechte und linke Hemisphäre. Erfahrungsgemäß können beide Gehirnhälften, zu verschiedenen Prozent- Mengen aufgeteilt beim Denken und Speichern und verarbeiten von Wissen benutzt werden. Wie auch Tepperwein (2012: 186) erläutert, “ [...] Die linke Hemisphäre kontrolliert auch alle Tätigkeiten, die wir unserem Bewusstsein zuschreiben. Die rechte Gehirnhemisphäre dagegen registriert und verarbeitet akustische Reize sowie emotionale Eindrücke und räumliche Strukturen [...] “. Somit muss man die Variabilität des Lern- und Behaltensvorgangs mit bedenken und bei der Einstufung des Lernenden zu einem Lerntyp vorsichtig sein (vgl. Creß, 2006). Die Unterschiedlichen Lernerbiografien, Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten, Lernmotivationen, Lernziele, Lernerwartungen u.a. die Fähigkeiten und Kompetenzen jedes Menschen sollten unbedingt beim Lernprozess mitbeachtet werden. Die Bestimmung der Lerntypen ist im Lernprozess eine Voraussetzung und diesbezüglich auch ein Problem-Thema in den SLB. Es werden von Forschern Tabellen/Listen/Raster vorbereitet, die Lerntypbestimmungen bzw. auch Lernstile klassifizieren (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 79-84; Ballweg et al., 2013: 56-62).

Es ist auch geplant von diesen Listen in den SCHLB für diese Studie zu profitieren. Vor den aktiven SCHLB sollten vorerst über die Probanden Informationen gesammelt werden. Diese Informationsbeschaffung kann am besten mit Hilfe von Fragebogenerhebungen durchgeführt werden. In diesen Befragungen werden u.a. die Lernerfahrungen der Probanden gesammelt. Eine erfolgreiche SLB durchzuführen, sind individuelle Lernbiografien der Probanden eine große Hilfe für den Berater/Forscher. Somit können effektive LS angeboten werden, welche die sprachlichen Defizite aufheben bzw. verbessern sollen. Erst die Information über den Lerntyp und Lernstil des Probanden kann bei den Analysen und dem Vorgehen im Bs- bzw. Lernprozess Wegweisend sein. Die Tests zum Lerntyp und die Lernstil Bestimmungen werden im Anhang aufgelistet.

Der folgende Teil beinhaltet eine ausführliche die Definition des Begriffs *Lernberatung*.

2.2. Lernberatung

Der Begriff Lernberatung wird in diesem Teil der Arbeit einer Begriffsdefinition unterzogen. Zunächst wird die Fachdiskussion objektiv dargestellt anschließend folgt eine ableitende Zusammenfassung der Ansichten.

Die Ansichten und Fragestellungen von Käßlinger & Rohs (2014) sind als Einleitung zum Thema Lernberatung ziemlich bereichernd. Die Autoren fassen das Debüt der Lernberatung im Rahmen der *gesellschaftlichen* Entscheidungsblockaden auf und werfen folgende Fragen auf,

„Psychologische Beratung, Eheberatung, Berufsberatung, Unternehmensberatung, Steuerberatung, Politikberatung, Familienberatung und nun auch noch Lernberatung. Es scheint so, als ob die Entscheidungsgrundlage und -fähigkeit in den meisten gesellschaftlichen Bereichen abhandengekommen ist. Selbst das Lernen – so suggeriert der Lernberatungsbegriff – kann nicht mehr ohne professionelle Hilfe auskommen. Bedarf es wirklich einer Lernberatung? Ist Lernberatung nur ein Konzept für Lernschwache oder kann sie jedem helfen? Werden mit der Lernberatung nur alte Konzepte neu aufgerollt oder gibt es wirklich innovative Ansätze? Entwickelt sich gar eine neue Profession der Lernberater?“ (ebd., 2014: 7).

Auf die zentralen Fragestellungen, was unter Lernberatung verstanden wird, ob und für wen Lernberatung eine Voraussetzung bedeutet, überdies ob sich Lernberatung professionell umsetzen muss, wird von den Autoren als Fazit konstatiert, dass Lernberatung eine wichtige methodische Antwort auf die Erwartungen der modernen Arbeitswelt und seine Lernherausforderungen ist, und Lernberatung im Kontext lebenslangen Lernens ein besonderer Stellenwert zukommt (vgl. Käßlinger & Rohs, 2014). Des Weiteren zum Thema, wie das Lernen vom Lernberatung-Konzepten beeinflusst wird, äußern sich die Autoren wie folgt,

„Durch Lernberatungskonzepte soll das Lernen stärker in den betrieblichen Alltag gerückt werden. Die Lernervoraussetzungen können besser berücksichtigt und redundante und irrelevante Vermittlung von Fachinhalten vermieden werden. Entsprechend der Bedeutungszunahme informellen Lernens insbesondere im Arbeitsprozess trägt Lernberatung zur Reflexion aufgabenorientierter Lernprozesse bei und macht dieses Lernen über den konkreten Anwendungskontext hinaus verwertbar.

Dieses Verständnis von Lernberatung ist dabei nicht an individuellen Schwächen orientiert, die einer besonderen Beratung bedürfen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine konzeptionelle Konkretisierung des Paradigmenwechsels in der Didaktik, von einer Angebotsorientierung hin zu einer nachfrageorientierten subjektbezogenen Didaktik, die die Sichtweise auf die Organisation von Lehr-/Lernprozessen insgesamt ändert“ (ebd., 15).

Von der Forscherin Tok wird die Lernberatung als eine „lehrerseitige Beratung angesehen, die den Lernenden zu neuen Einsichten und autonomen Entscheidungen führt“ (Tok, 2015: 21).

Pätzold beschreibt Lernberatung als eine Hilfe beim Lernen, "Lernberatung lässt sich vorläufig als eine Maßnahme bestimmen, um Lernenden zu helfen, ihre Lernbedürfnisse zu bestimmen, Lernziele abzuleiten, Lernressourcen zu ermitteln, eine Strategie zu entwickeln, sie umzusetzen und den eigenen Lernerfolg dabei zu bewerten" (Pätzold, 2004: 7).

Brammerts, Calvert und Kleppin sehen Lernberatung als eine individuelle Lernhilfe zur Lernerautonomie seitens eines Experten.

"In der Lernberatung steht dem Lerner eine andere Person in der Regel ein Lernexperte zur Verfügung, deren Aufgabe es ist, sich auf ihn als Person einzulassen und ihm dabei zu helfen, selbstverantwortlich Entscheidungen so zu treffen, dass sie sich an seinen individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen ableiten lassen, und ihn dann in seinen Entscheidungen zu stärken" (Brammerts, Calvert & Kleppin, 2001: 53).

„Vielmehr macht Lernberatung die Lerner mit neuen Lerntechniken vertraut, ermuntert dazu, sie auszuprobieren und für sich zu bewerten; sie dient als Ideenpool und Horizonterweiterung. Nicht zuletzt ist eine weitere zentrale Funktion der Lernberatung das Aufzeigen von Lernfortschritten des Lerners“ (Claußen, 2008: 53).

"Lernberatung dient der Beobachtung zweiter Ordnung, die zur Optimierung selbstgesteuerten Lernens beiträgt" (Siebert, 2006: 93).

"Die Lernberatungsskonzeption ist eine Orientierung und Struktur gebender Gestaltungsrahmen für die Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen in einer (neuen) Lern-/Lehrkultur" (Klein & Reutner, 2011: 12).

Nach Chromcak lehnt sich die Lernberatung an ein Beratungskonzept "professionell, dem humanistischen Menschenbild angelehnt und Autonomie fördernd" sowie „eine Vorgehensweise als Hilfe zur Selbsthilfe“ (Chromcak, 2008: 14).

Nach Dietrich ist Beratung eine facettenreiche Aufgabe,

„[...] einen Rat geben, etwas empfehlen; gemeinsam mit dem Ratsuchenden raten, deuten; aber auch: für jemanden sorgen. Als weiteres Problem ergibt sich, dass für die Beratung im Sinne von Empfehlung oder Vorschlag eine entsprechende Offenheit hinsichtlich der Entscheidung Voraussetzung ist. Es ergibt sich also die Frage, wie viel Entscheidungsfreiheit dem Lernenden tatsächlich zugestanden werden kann. Daneben stellt sich die Frage, ob der Lernvermittler von seinem Selbstverständnis her akzeptieren kann, wenn der Lernende eine andere Entscheidung trifft. Kann er andere Deutungen (die des Lernenden) zulassen?“ (Dietrich, 2001: 123).

Unter anderem stellt Pätzold verschiedene Modelle für Lernberatung dar. In seinem „*Ablaufmodell für Lernberatung außerhalb organisierter Lernprozesse*“ (vgl. Abbildung 7.1, Pätzold, 2004:183) weist der Forscher auf die Vorgehens-Ähnlichkeiten zwischen Lernberatung und Kurztherapie auf.

„Die Schritte des Vorgehens bei Lernberatung können in etwa an das Modell der Kurztherapie angelehnt werden. Sie beginnt mit der Verständigung auf eine Ausgangssituation und einen Beratungsrahmen, entwickelt zu lösende Teilaufgaben und bemüht sich zuletzt um die Verstetigung und den Transfer. Eine konkrete Ausformung der hier genannten Teilschritte muss aber lernspezifisch und bezogen auf die konkrete Situation erfolgen“ (ebd.).

Unten (Abbildung 1) als ein repräsentatives Beispiel vorgeführt „Lernberatung als subsidiäres Komplement selbstgesteuerten Lernens“ (vgl. ebd.146) betont Pätzold das selbstständige Lernen in der Lernberatung und stellt die Vernetzungen zwischen den relevanten didaktischen Domänen bei der Lernberatung vor. Der Forscher erklärt diese Vernetzung wie folgt: „In diesem kurzen Abriss wurde dargestellt, dass Lernberatung an

die Begründungsdiskurse selbstgesteuerten Lernens anschließen kann und dass sie auf der Ebene des didaktischen Handelns als dessen komplementäre Ergänzung angesichts der nicht gänzlich ausgebildeten Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden betrachtet werden kann“ (ebd., 20).

Abbildung 1: Lernberatung als subsidiäres Komplement selbstgesteuerten Lernens nach Pätzold (2004: 20).



Die Abbildung 1 nach Pätzold zeigt die Verbindungen zwischen den Domänen, welche bei der Lernberatung beachtet werden sollten. Diesem Schema nach stellt die Lernberatung zuerst einen Lernbedarf dar, infolgedessen werden die Lernziele sowie die Lernressourcen festgesetzt und demgemäß die passenden LS gefunden und eingesetzt. Diese Vorgänge sollten für die Sicherheit der Umsetzung und Verwendung der angebotenen LS weiterverfolgt werden. Schließlich sollten die Lernergebnisse bewertet und demnach passende Lernangebote gemacht werden. Somit entsteht ein Gewebe zwischen den einzelnen Beratungsaspekten. Die einzelnen Phasen sollten nicht isoliert voneinander gesehen werden, sondern sollen miteinander in Verbindung stehen und ineinanderfließen, Insofern stellen diese festen Verbindungen eine Vernetzung des ganzen Beratungsprozesses dar, das diesen Prozess zu einer *Vernetzungsberatung* macht

und in diesem Zusammenhang kann die Lernberatung in einem sinnvollen zusammenhängenden Rahmen erfolgen.

In Anbetracht der Ansichten der Autoren definieren Käßlinger & Rohs (2014) Lernberatung als Antwort auf die Erwartungen der modernen Arbeitswelt und seine Lernherausforderungen und stellen die Etablierung der Lernberatung im Kontext lebenslangen Lernens in der Weiterbildung der Betriebswelt in den Vordergrund. Brammerts, Calvert & Kleppin (2001) sehen darunter eine individuelle Vorgehensweise zur Entwicklung der Selbstverantwortlichkeit des Lerners. Dagegen ist die Bezeichnung von Pätzold (2004), eine Strategie basierte Vorgehensweise um Lernerfolge zu erzielen. Bei Siebert (2006) ist der Begriff Lernberatung eher die gemeinsame Schnittmenge in einer Vielfalt von Aspekten des selbstgesteuerten Lernens und Claußen (2008) sieht Lernberatung als ein Ideenpool für die Horizonterweiterung. Für Tok (2015) ist die Lernberatung eine Hinführung zur Autonomie. Diese begriffliche Unschärfe ist zunächst nicht ungewöhnlich. Denn Lernberatung wird in ihrer Entwicklung von verschiedenen Ansätzen beeinflusst, sie umfasst ein weites Feld in der Erziehungswissenschaft sowie Psychologiewissenschaft und wird auch von „gesellschaftlichen Implikationen“ beeinflusst (vgl. Pätzold, 2006: 1; Käßlinger & Rohs, 2014: 24), die als kommerzielle Aspekte auftreten, wie z.B. als synonyme Begriff ‚Coaching‘.

Die Entwicklung der Lehr- und Lernkultur in der neuen Gesellschaft führt zu der Erkenntnis, dass sich der Mensch vielfältig entwickeln und belehren muss. Diese Realität bedingt eine vielseitige Führung in breiten Gebieten. Diese Führungen lassen sich unter dem Begriffen 'Coaching' oder 'Beratung' einstufen. Und die oben genannten Definitionen sind auch diesbezüglich zu verstehen. Sie zeigen auf den Gebieten Lernerautonomie, Selbstentwicklung, Individualität oder Lernerfolge Parallelität. Die Beratungen in verschiedenen Teilgebieten zeigen im weiten Sinne Parallelität auf, insbesondere in der Realität, dass die Beratung einen Ratsuchenden und Ratgeber verlangen. Insofern müssen die Begrifflichkeiten SLB und SCHLB für das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation ausführlicher beschrieben werden. Diesbezüglich werden in den folgenden Teilen die SLB und SCHLB detailliert erläutert.

2.3. Sprachlernberatung

Im Fokus dieses Teils steht der Begriff SLB. Zuerst wird eine Begriffspräzisierung unternommen, darauf folgen die verschiedenen SLB-Arten, danach wird die SLB im In- und Ausland und der Begriff Kultur in der SLB definiert und diskutiert. Schlussendlich folgt eine ableitende Bewertung des Forschers.

Im vorherigen Teil der Studie wurde der Begriff Lernberatung aus Blickwinkeln verschiedener Forscher beschrieben. Wie erwähnt bildet die Lernberatung den Kern dieser Studie, doch sollte hierzu ergänzt werden, dass es sich bei dem Ausdruck Lernberatung spezifisch um die Form der Lernberatung beim Erlernen einer Fremdsprache bezieht, denn wenn über Sprache eine Lernberatung erstattet wird, handelt es sich um eine SLB. In dieser Studie handelt es sich diesbezüglich um eine SLB, in der mehr die Schreibfertigkeit fokussiert wird.

Diesbezüglich verlangt die Studie eine umfassende Beschreibung der SCHLB, welche in Kapitel 2.4. ausführlich diskutiert wird. Nach dieser Präzisierung wird in diesem Teil der Arbeit auf die Bedeutung und ausführliche Beschreibung der SLB eingegangen.

Langner (2006) präzisiert, dass infolge steigenden Fachdiskussion über die neuen kommunikativen-interkulturellen Fremdsprachenansätze die SLB notwendiger geworden ist, „Die Diskussion um eine konstruktivistische Weiterentwicklung der kommunikativ-interkulturellen Ansätze hat die Notwendigkeit von Sprachlernberatung erst deutlich gemacht. Lernen im Allgemeinen und ganz besonders Sprachenlernen ist erfolgreicher, wenn es unter Prämissen der Selbstverantwortung stattfindet“ (Langner, 2006: 2).

Chromcak macht in seiner Studie sehr aufschlussreiche Feststellungen, auf die in diesem Teil der Studie besonders zugegriffen wird, „Sprachlernberatung ist eine kurzfristige soziale Interaktion zwischen Sprachlernberatungen und den Lernern einer fremden Sprache, bei der den Lernern eine Unterstützung bei der Lösung ihrer auf das Sprachlernen bezogenen Probleme angeboten wird“ (Chromcak, 2008: 16).

Saunders verweist neben ihrer Definition zur SLB angelehnt an Rogers auch auf die Etablierung des SLB in den europäischen Hochschulen sowie die Kompetenzen von einem SLBE.

„Eine Möglichkeit, das autonome Fremdsprachenlernen anzuregen und zu unterstützen, ist die Sprachlernberatung (SLB), deren Menschenbild und Konzept der Gesprächsführung auf den nichtdirektiven, personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers (2007) anknüpft und die in unterschiedlichen Formen bereits an einzelnen europäischen Hochschulen etabliert ist. Dabei müssen Sprachlernberater einer Reihe an Beraterqualifikationen besitzen und Gesprächstechniken beherrschen, um diese Tätigkeit professionell ausführen zu können“ (Saunders, 2015: 13).

Markov präzisiert LB wie folgt,

“Lernberatung sollte im Idealfall individualisiert sein [...]. Auf diese Weise lassen sich die individuellen Ziele und Problemlagen der Teilnehmenden am besten aufgreifen. Ziel ist es, die Lernenden durch eine gute Gesprächsführung in die Lage zu versetzen, autonomer zu lernen, und ihnen zu verdeutlichen, dass sie selbst die wichtigste Quelle ihres Lernerfolges sind“ (Markov, 2015: 7).

Zusammenfassend betrachtet lässt es sich aus den Ansichten der obigen Forscher festhalten, dass SLB in der Fremdsprachendidaktik für den Lerner beim Lösen seiner Probleme beim Sprachlernen ein Erfordernis darstellt und unterschiedliche Formen aufweist u.a. wie z.B. die nichtdirektive Beratung. Desweiterem breitet sich SLB mehr in der Hochschullehre aus und verlangt eine detaillierte Diskussion zum Thema Beratungsprozess/-kompetenz.

SLB als Zentraler Begriff dieser Forschung wird öfters Aufmerksamkeit geschenkt. Im nächsten Kapitel werden die verschiedenen Sprachlernberatungsarten dargestellt.

2.3.1. Sprachlernberatungsarten

„Lernberatung kann individuell oder in einer Gruppe und sowohl face-to-face als auch auf Distanz erfolgen“ (Chromcak zitiert nach Barkowski & Krumm, 2010: 190). Mehlhorn und Kleppin betonen „[...] es existiert bereits ein diversifiziertes Angebot an

SLB-Arten Neben individueller Beratung für das Sprachlernen in Tandem, studienbegleitender Lernberatung, Beratung für Studierende in Sprachenlernzentren und tutorieller Betreuung beim Lernen mit Online-Sprachprogrammen gibt es an einigen Standorten auch Beratungsangebote für spezielle Gruppen“ (Mehlhorn und Kleppin, 2006: 2). Nach Claußen heißt es, „Sprachlernberatungen können in unterschiedlicher Weise realisiert werden. Hier kann grob zwischen den folgenden Formen unterschieden werden: Präsenzberatung vs. Distanzberatung, Kursunabhängige Beratung vs. Kursabhängige Beratung, Freiwillige Beratungen vs. Obligatorische Beratungen“ (Claußen, 2008: 55).

Aus den Ansichten dieser Forscher abgeleitet, kann gesagt werden, dass Chromcak, Claußen, Mehlhorn und Kleppin Parallelitäten aufzeigen. Im Folgenden wird versucht eine Zusammenfassung der SLB-Arten darzustellen, insbesondere werden die Übereinstimmungen der oben erwähnten Forscher übernommen. Nur Claußens (2008) dritter Aspekt ‘Freiwillige Beratungen vs. Obligatorische Beratungen‘, wird nicht für die Zusammenstellung in dieser Studie übernommen, weil die geplante Durchführung auf Freiwilligkeit der Probanden beruht und obligatorische SLB für die Durchführung in dieser Studie nicht geeignet ist. Das soll nicht bedeuten, dass obligatorische SLB nicht anwendbar ist. Die Tabelle 1 ist eine Zusammenstellung nach Chromcak (2008: 23-31), Pomino (2011: 71) und Claußen (2008: 55).

Tabelle 1: Kursbegleitende und Kursunabhängige SLB-Arten

Kursbegleitende und Kursunabhängige SLB-Arten	Form
Präsenz-Beratung (Face to Face- Beratung)	*Individuelle SLB *Peer-Besprechung (Paararbeit/ Tandempaar) *individuelle Beratung im Tandem *Gruppenbesprechung
SLB auf Distanz (Online-Beratung/ e-Beratung/ Digital-Coaching)	*Individuelle SLB *Peer-Besprechung (Paararbeit/ Tandempaar) *Gruppenbesprechung
SLB im FU	*Beratungselemente (Autonomie fördernde Maßnahmen)
SLB als Bestandteil eines didaktisch gestalteten Umfeldes	*Tandem-Beratung *SLB in Sprachlernzentren

Die Bedeutungen der SLB und damit verbunden die SLB-Arten näher zu deuten ist damit ein wichtiger Aspekt für die Studie. Im Folgenden werden somit die in der Tabelle 1 aufgeführten Begrifflichkeiten zu SLB-Arten beschrieben.

2.3.1.1. Kursbegleitende und Kursunabhängige Schreibernberatungsarten

Die Arten der SLB werden in verschiedenen Studien von vielen Forschern klassifiziert. Dabei entstehen zahlreiche Aspekte zum Beratungskonzept. Doch kann man infolge der Literaturrecherchen feststellen, dass die SLB-Arten in vielen Studien in ihrer Aufteilung ‚kursbegleitende‘ und ‚kursunabhängige SLB‘ Parallelität aufweisen. Claußen (2008) einer der wichtigsten Forscher auf dem Gebiet der Lernberatung sowie SLB und in dem Zusammenhang auch AL, leistet methodisch und didaktisch auch praxisbezogen bereichernde Beiträge dazu. Die Autorin setzt dem Diskurs Beratung einige Leitlinien, von denen in dieser Studie öfters profitiert wird.

„[...] Die kursunabhängige Beratung wird dann eingesetzt, wenn eine Beratung ohne Bezug auf einen Sprachkurs zu nehmen angeboten wird oder wenn es sich um einen Lernkontext handelt, der losgelöst von klassischen Unterrichtsformen zu sehen ist, wie z.B. beim Lernen im Individualtandem (im Unterschied zu Tandemkursen) oder in Selbstlernzentren. Hier ist auch der Beginn und Ursprung von autonomiefördernder Sprachlernberatung zu sehen. [...] In kursabhängigen Beratungen hingegen werden Inhalte und Fragestellungen aus dem Kurs aufgegriffen, die somit expliziter Beratungsgegenstand sind. Solche Beratungen finden sich in Institutionen wie Kollegs oder Abendschulen, an denen beispielsweise die Studierenden beraten werden, die durch Prüfungen gefallen sind und die die Prüfung im zweiten Anlauf bestehen sollen. Die Beratungen werden dann in der Regel von Lehrkräften durchgeführt, die oftmals auch in den Kursen als Lehrkräfte tätig sind. Dadurch kann es zu Rollenkonflikten kommen, die sich aus den oben dargestellten Unterschieden in der Lehrer- und der Beraterrolle ergeben. [...]“ (Claußen, 2008: 55).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beratungen nach Claußen nach Bedarf und Ziel entweder unabhängig vom Unterricht/Kurs ganz individuell oder parallel zum Unterricht/Kurs gestaltet werden können. Dabei sollte die Rolle der Berater sehr beachtet werden, damit kein Rollenkonflikt entsteht und eine Objektivität

vorhanden ist. Denn die Lehrer oder Lehrkräfte müssen oft ihre eigenen Lerner beraten, diese Vorgehensweise könnte diesen Rollenkonflikt hervortreten lassen.

2.3.1.2. Präsenzberatung

Bei der Festlegung einer Beratungsform spielen sowohl die Ziele des Beratungskonzepts als auch die Lernergruppen eine prägnante Rolle. Bei der Präsenz-Beratung handelt es sich um eine Beratungsform bei der sich der Berater und Lerner gegenüberstehen und im nahen Kontakt stehen. „Eine Präsenz-Beratung findet *face-to-face* statt“ (Chromcak, 2008: 26). Diese Art der Beratung können sowohl individuell, als auch in Tandem oder in der Gruppe erfolgen. „Je nach Lernumgebung können die Lerner *face-to-face* oder auf Distanz (per Internet oder per Telefon) beraten werden. Beide Formen können außerdem individuell (mit einem Lerner) oder mit mehreren Lernern als Peer-Besprechung durchgeführt werden“ (Chromcak, 2008: 56). Mohr (2009) meint, dass SLB individuell erfolgen könnte, in einem solchen Fall könnte der Lernende parallel zu einem Sprachkurs, zum Lernen im Tandem oder zur Arbeit mit Selbstmaterialien mit einem Beratenden arbeiten. Claußen (2008) präzisiert, dass die Beratung während der Präsenz-Beratung über ein persönliches Gespräch „*face to face*“ zwischen Lerner und Berater erfolgt.

2.3.1.3. Tandemberatung

Eine andere Form der Lernberatung bildet das Tandem,

„Zwei Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen können voneinander lernen, denn beide verfügen schon über kulturelles Wissen und sprachliche Fertigkeiten, die der andere noch erwerben will [...]. Die individuelle Beratung dient dem Tandemlerner mit seinen individuellen Voraussetzungen (z.B. sprachliche Vorkenntnisse, Lernziele, Lernerfahrungen und Lerngewohnheiten), die sich in der Regel nicht nur von denen seines Tandempartners, sondern, selbst in Tandemkursen, auch von denen der anderen Tandemlerner unterscheiden. [...] Der Lernkontext Tandem ist darauf ausgerichtet, dass jeder Lerner seine individuellen Ziele aufgrund seiner eigenen Möglichkeiten und Bedürfnisse verfolgen kann; das erfordert auch eine individuelle Unterstützung. Tandemlerner können zu

Beratungssitzungen auch den Tandempartner mitbringen. Die Grenzen zur Paarberatungen werden dann fließend [...]“ (Brammerts, 2006: 2-6).

Abgeleitet daraus lässt sich festhalten, dass in einer Tandemarbeit die Paare miteinander eine Kommunikationssituation herstellen können, bei der sie zusammen und voneinander lernen können. Das Lernen kann sich hierbei sowohl auf den kulturellen Hintergrund sowie auf das mitgebrachte Wissen des Anderen stützen, demzufolge kann eine gemeinsame Zusammenarbeit entstehen, wo Beide sich gleichermaßen in Zielumsetzungen und Vorgehensweisen unterstützen können, was eine ‚Gegenseitigkeits-, Partnerschaftsprinzip‘ herstellt, dass nicht von außen gesteuert ist. Es wird von den Einzelnen eine gegenseitige Verantwortung über das Lernen des Anderen übernommen, was dem Autonomieprinzip oder dem Prinzip des selbstgesteuerten Lernens nahekommt. Die individuelle Beratung des Lernalters im Tandem soll ihn ermutigen die Steuerung für den Lernprozess zu übernehmen und ihn dazu bringen mehr Handlungssicherheit bei der Arbeit im Tandem zu fühlen (vgl. Brammerts, 2006).

2.3.1.4. Distanzberatung

Dieser Abschnitt wurde Distanz-Beratung genannt doch dieser Begriff kommt im gleichen Kontext mit den Begriffen **Online-Beratung, Digital Coaching, E-Coaching und E-Tutoring** vor. Eine SLB auf Distanz kann prinzipiell über unterschiedliche Medien stattfinden, etwa im Chat, über E-Mail, in einer Video-Konferenz oder auch ganz einfach über das Telefon (vgl. Kleppin, 2006). Kleppin macht auch Einteilungen der mit Distanz-Beratung verwandten Begriffe und meint der erste Ausdruck **Online-Coaching** wird mehr im Bereich Fitness, Sport und Management benutzt, des Weiteren der zweite verwandte Begriff E-Coaching findet Unterstützung im Bereich der Technologie, dagegen das dritte Wort Online-Beratung tritt mehr im Bank - und Versicherungswesen auf und der letzte verwandte Begriff E-Tutoring kommt mehr auf dem Gebiet des **E-Learning in Lernplattformen** mit einem **E-Tutor** vor, der mehr in technischen Bereichen Nachhilfen leistet. Dagegen wird Distanz-Beratung von der Forscherin in Anlehnung an individuelle Beratung oder

Präsenz-Beratung benutzt. Und sie stellt damit einen Gegensatz beider Begriffe zueinander dar, aber vertritt auch die Kombination beider Beratungsformen bei Bedarf (vgl. Kleppin, 2006).

Nach Pomino (2011) müssen die Prinzipien und Funktionen der Präsenz-Beratung während einer Distanz-Beratung übernommen werden, wobei sich Lerner und Berater nicht an dem gleichen Ort befinden und medial unterstützt Kontakt aufnehmen müssen. Mit der Entwicklung der Computertechnologie nähern sich die Begriffe ‚face to face Tandem‘, Präsenztandem, E-Tandem, denn vor erst funktionierte das Lernen in Tandem auf Distanz über E-Mails, jetzt kommen die Voice-mails, Video-Konferenzen, Chatrooms, Messenger-Programme in Trend und führen zu einer Einschränkung der Distanz. Sie nennt die Distanz-Beratung mittels neuer Technologie auch ‚synchrone Distanzberatung‘ und betont die praktikable Einsetzung einiger Instant Messaging Programme bei der Distanz-Beratung als Vorzug, wie z.B. ‚Voice-Over-IP-Telefonie‘ (VOIP) auch bekannt als Skype Programm, das auch eine ‚Sprich und schreib‘ Tafel (*Talkandwrite*) besitzt. Als weitere wichtige synchrone Kommunikationsmittel werden Web-Conference-Tools angesehen, wobei Applikation-Sharing das wichtigste Element darstellt. Mit diesem Programm kann man gemeinsame Erarbeitungen in der Echtzeit erstellen oder bearbeiten sowie Bildschirminhalte übertragen (vgl. Pomino, 2011).

Für Claußen (2008: 55) „[...] erfolgt eine Distanzberatung online, über E-Mail oder über das Telefon [...]“.

In seinem Beitrag „*Onlineberatung- zur digitalen Ausdifferenzierung von Beratung*“ nimmt Reindl folgendermaßen Stellung:

„In der Einschätzung zur Onlineberatung dominiert das Modell der face-to-face Beratung als Referenzmaßstab. Entsprechend wurde und wird Onlineberatung als Surrogat für die eigentliche Form der Beratung, die face-to-face-Beratung angesehen [...]. Insbesondere in den Anfangszeiten der Onlineberatung Mitte der 90er Jahre war es nur schwer vorstellbar, dass eine vollständige Beratung rein virtuell stattfinden kann [...]. Derzeit lassen sich im Wesentlichen drei Formen der Onlineberatung feststellen, die im deutschsprachigen Raum vorwiegend eingesetzt werden. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der technischen Anforderungen und fordern unterschiedliche Fähigkeiten beim Nutzer ein: Die Beratung per E-Mail, per

Chat und über Foren. Die E-Mail-Beratung ist nach wie vor die häufigste Form der Onlineberatung. Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass E-Mail der am häufigsten genutzte Internetdienst ist. Zeitversetzt werden textbasierte Botschaften zwischen einem Ratsuchendem und einem Berater ausgetauscht“ (Reindl, 2009: 8).

2.3.1.5. Sprachlernberatung im Fremdsprachenunterricht

Nach Chromcak (2008) besteht die SLB nicht aus einzelnen Beratungen, sondern mehr aus dem täglichen Einsatz des autonomiefördernden Sprachlehrers:

“Neben der sprachkursbegleitenden Lernberatung, gibt es auch die Lernberatung im Fremdsprachenunterricht. Bei dieser Form der Beratung spricht man in der Fachliteratur jedoch eher von Beratungselementen. [...] Als Beratungselemente werden im Diskurs der Sprachlernberatung Maßnahmen zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht bezeichnet. [...] Die Entscheidungen können sich beziehen auf: Möglichkeiten der Realisierung eigener Lernziele im Rahmen einer Institution mit vorgegebenen Lernzielen und der Realisierung von eigenen methodischen Vorlieben und Vorgehensweisen innerhalb einer festgefügt Lerngruppe und Möglichkeiten zu Verfahren der Selbstevaluation innerhalb einer Institution mit vorgegebenen Prüfungs- und Bewertungsverfahren (Chromcak, 2008: 21-23).

Folglich betrachtet Chromcak die SLB als individuell und die SLB im FU voneinander getrennt. Die individuelle SLB basiert auf einen freien, autonomiefördernden, selbst regulierbaren Erfahrungs- und Lernprozess, doch SLB im FU basiert auf ‚Beratungselementen‘, die mit Hilfe des Sprachlehrers für den Lerner in den FU „Implementiert“ werden (vgl. Chromcak, 2008: 32).

2.3.1.6. Sprachlernberatung als Bestandteil eines didaktisch gestalteten Umfeldes

Chromcak erklärt, „Bei einem didaktisch gestalteten Umfeld handelt es sich um eine sprachkursunabhängige Form des Sprachlernens, bei der die Lerner selbstgesteuert eine Sprache lernen, wobei diese Lernumgebung von einer Institution bspw. durch das Bereitstellen von Lernressourcen unterstützt wird. Zwei typische Formen dieser Art der

Sprachlernberatung sind die Sprachlernberatung in Selbstlernzentren oder im institutionell unterstützten Tandem“ (Chromcak, 2008: 23).

Viele Universitäten und deren Sprachlernzentren im Ausland bieten, die oben erwähnten SLB-Formen an. Um diesen Formen zum ersten einen ausführlicheren Einblick zu werfen, um den letzten Stand im Fachdiskurs SLB in Ausland aufzunehmen sowie Vergleiche mit den Durchführungen der Sprachlernberatungen in dieser Studie herstellen zu können, werden im folgenden Teil als Muster- Beispiele aufgeführt.

2.3.2. Sprachlernberatung im Ausland

Die Wichtigkeit der SLB im Umfeld des Fremdsprachenlernens ist wie von vielen Forschern betont insbesondere im Ausland unverzichtbar geworden. “Das Konzept der Lernberatung ist ein integraler Bestandteil vieler Selbstlernzentren an deutschen Universitäten und Hochschulen“ (Göbels, Bornickel & Nijnikova, 2015: 3).

Das ‚Selbstlernzentrum Sprachen‘ der Universität Freiburg stellt Studierenden und Angehörigen der Universität Freiburg Materialien zum kursbegleitenden oder individuellen Sprachenlernen bereit. Hier werden seit 2008 Studenten Wege gezeigt, die Studenten zum selbstgesteuertem und AL hinführen. Auch mit Hilfe eines Tandem Partner Angebots gibt das Zentrum Gelegenheiten das Selbstlernen wirklich zu transferieren und mit dem Partner gegenseitig zu steuern und anzuwenden.

Abbildung 2: Die Info-Webseite der Universität Freiburg über das Selbstlernzentrum für Sprachen (SLZ)

The screenshot shows the website for the 'Selbstlernzentrum Sprachen (SLZ)' at the University of Freiburg. The header includes the university logo and navigation links for 'KURSE', 'AKTUELL', 'SELBSTLERNZENTRUM', 'ÜBER UNS', 'TESTS/ZERTIFIKATE', and 'FAQ'. A sidebar on the left lists various resources like 'Autonom Sprachen lernen (FAQ)', 'Suchmaske für Materialien zum autonomen Sprachenlernen', and 'UniTandem'. The main content area is titled 'SELBSTLERNZENTRUM SPRACHEN (SLZ)' and provides detailed information about the center's location, services, and materials. It mentions that materials are available for loan with a campus card and that the center offers tandem learning and individualized learning projects. Contact information for the language center is provided at the bottom of the page.

<http://www.unifr.ch/centredelangues/de/Auto>

Die Universität Freiburg stellt auf dieser Webseite das Selbstlernzentrum für Sprachen vor. Hier können Studenten selbstständig oder in Tandem lernen. Das Zentrum stellt gedruckte und digitalisierte Arbeitsmaterialien zur Verfügung, die im Zentrum verwendet werden können, doch eine Ausleihe ist nicht möglich. Auch können Studenten jederzeit auf Nachfrage am „Projekt Selbstgesteuertes Sprachlernen mit individueller Beratung“ (vgl. Universität Freiburg) teilnehmen sofern sie die Evaluationsbedingungen beachten.

Abbildung 3: Die Info-Webseite der Universität Freiburg über das Lernen in Tandem im Sprachlernzentrum

The screenshot shows the website 'LERNEN IM TANDEM' with a navigation bar at the top containing 'EINSCHREIBUNG', 'LEITFADEN', and 'LINKS'. The main heading is 'LERNEN IM TANDEM' with a subtitle 'Leitfaden für die Tandemarbeit'. Below this, there is a section 'Ein Tandem beginnen' and a list of points to discuss: 'Zeit', 'Ort', and 'Motivation'. Each point has a brief description and a list of questions. For example, under 'Zeit', it asks 'Wann, wie oft und wie lange wollen wir uns treffen?'. Under 'Ort', it asks 'Wo können wir uns treffen?'. Under 'Motivation', it asks 'Was will ich machen? Wie will ich arbeiten?'. There is also a section 'Zeit' with a list of bullet points: 'Lernen im Tandem braucht Zeit...', 'Treffen Sie sich am Anfang nicht zu oft...', 'Versuchen Sie am Anfang einen fixen Termin auszumachen...', and 'Besprechen Sie gemeinsam, wie lange Ihr Tandem dauern soll...'. A 'TOP' button is visible below the 'Zeit' section. The 'Ort' section follows, with a heading 'Ort' and a paragraph: 'Es gibt sehr viele Orte, wo Sie sich treffen können: Sitzecken auf den Fluren der Universität, leere Seminarräume, die leere Mensa am Morgen und am Nachmittag, Cafés, zu Hause bei jemandem.' Below this, it says 'Nicht alle Orte jedoch sind gleich gut geeignet, um konzentriert miteinander zu arbeiten. Wählen Sie zu Beginn lieber einen neutralen Ort und wechseln Sie erst wenn Sie sich kennen in eine persönlichere Atmosphäre.'

<http://www.unifr.ch/unitandem/guide.php>

Auf dieser aufgezeigten zweiten Web-Seite der Universität Freiburg wird die Tandemarbeit im Sprachlernzentrum erklärt. Die Studenten können sich, wenn sie mit einem Partner zusammen Lernen möchten mit Hilfe dieser Seite anmelden. Das Zentrum bildet somit eine Brücke zwischen den Studenten. Nach den Angaben auf der Web-Seite der Universität Freiburg können die Studenten mit ihrem Tandem Partner einen Termin zum Treffen abmachen. Bei diesem Treffen können sie vorerst über ihre nächsten Treffzeiten, Trefforte, Arbeitsweisen, Arbeitsregeln sprechen. Diese Informationen können Sie zusammen aus der Leitseite abrufen und demgemäß ihr Lernen zusammen planen. Dabei kommunizieren sie obligatorisch in der Zielsprache, da die Muttersprachen beider Studenten verschieden sind. Somit wird sich eine ganz

natürliche Notwendigkeit der Nutzung der Fremdsprache bilden. Das ist ein Ziel der Tandem-Beratungsart.

Die Universität Paderborn hat sich dem Sprachenlernen mit großem Interesse gewidmet und ein Zentrum für Sprachlehre gegründet, wo alle Studenten oder Mitarbeiter bis zu 20 Sprachen lernen können

Abbildung 4: Die Info-Webseite des Zentrums für Sprachlehre (ZFS) der Universität Paderborn



<https://www.uni-paderborn.de/zfs/>

Nach Angaben der Webseite ist dieses Zentrum nicht nur ein Sprachkursanbieter im traditionellen Sinn, sondern hier werden viele Arten von Beratung, Strategieworkshops, Trainings zu verschiedenen Fertigkeiten angeboten und Mediotheken und Arbeitsplätze zur Verfügung gestellt. Außerdem kann man hier international geltende Sprach-Prüfungen durchführen.

Abbildung 5: Die Info-Webseite Universität Paderborn ZFS über SLB



<https://www.uni-paderborn.de/zfs/sprachenlernen/weitere-angebote/sprachlernberatung/>

Genauer betrachtet bietet die Universität Paderborn *ZFS* verschiedene SLB Möglichkeiten an. Der Ablauf der Durchführungen wird auf der Internetseite genau und ausführlich erläutert. Mit fachlich ausgestattetem Lehr- / Beratungspersonal bietet das Zentrum eine reiche Palette an SLB Möglichkeiten. Allgemeine Infos über SLB, z.B. wer, wie daran teilnehmen kann, was vor, während, nach der SLB gemacht wird, welche Materialien auszufüllen sind sowie Download- Materialien zu den Beratungsgesprächen sind auf den Web-Seiten vorzufinden. Außerdem sind unter verschiedenen Links Empfehlungen und Informationen zu allen Aktivitäten enthalten. Die ZFS bietet SLB insbesondere für Kursteilnehmer, völlig individuell oder mit Tandem-Partner an. Bei der Tandem-Beratung, welche wie bei der Universität Freiburg auch in ZFS-Paderborn ein Vorrang beigemessen scheint, müssen die Lerner versprechen mit einem ggf. von dem Zentrum erteilten Tandem-Partner zu arbeiten. Die Teilnahmen an diesen SLB sind akkreditiert und werden mit ECTS-Punkten bewertet. Im Falle einer Teilnahme an einem 5-Stündigen AL-Angebot wird sogar mit einem zusätzlichen ECTS-Punkt bepunktet. Damit lässt es sich auch nachweisen, wie wichtig AL für die SLB wirklich ist.

Die Universität Potsdam Berlin ist eine andere Universität, die SLB intensiv ausübt. Das Zentrum ‚Zessko‘ ist ein Zentrum für Sprachen und Auf der Webseite der Zessko werden die Aktivitäten ausführlich dargelegt.

Abbildung 6: Die Info-Webseite der Universität Potsdam Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko)

The screenshot displays the website of the Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) at the University of Potsdam. The page is titled 'DaF - Individuell und kursunabhängig lernen'. On the left, there is a sidebar menu with categories like 'Chinesisch', 'Deutsch als Fremdsprache', 'Englisch/Philologie', and 'Englisch/Schlüsselkompetenzen'. The 'Deutsch als Fremdsprache' section is expanded, showing options like 'Individuell lernen' and 'Sprachlernberatung DaF'. The main content area features several service cards: 'Sprachentandem' (cooperative and flexible), 'Sprachlernberatung DaF' (individual and flexible), 'EPOS - das ePortfolio' (self-evaluation), 'Selbstlernbereich' (collection of media), 'Virtuelle Mediothek DaF' (catalog of materials), and 'Moodle' (materials for self-paced learning).

<https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/sprachen/daf/individuell.html>

Neben vielen Sprachkursangeboten für Studenten aller Grade wird hierbei auch individuelles und kursunabhängiges Lernen sowie Lernen im Tandem gefördert. Im Vergleich zu der ZFS der Universität Paderborn stehen hier die ECTS-Punkte zur Wahl. Die Studenten können Aktivitäten auch ohne Bewertungen auswählen. Außerdem wird unter EPOS-das Portfolio, selbstständiges und individuelles Lernen angeboten, das nach Wahl frei oder Kursabhängig erfolgen kann. Zudem stellt das Zentrum einen Selbstlernbereich, zwei virtuelle Mediotheken sowie das Moodle-Archiv zur Verfügung.

Abbildung 7: Die Info-Webseite der Universität Potsdam Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) über DaF-SLB

The screenshot shows the website for the Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) at the University of Potsdam. The main navigation bar includes 'STUDIUM', 'FORSCHUNG', 'UNIVERSITÄT', and 'ONLINE-DIENSTE'. Below this, a secondary menu highlights 'Sprachen', 'Studieneingangsphase', 'Selbstlernen', 'Schlüsselkompetenzen / Studiumplus', and 'Servicebereich'. The breadcrumb trail reads: 'Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) / Sprachen / Deutsch als Fremdsprache / Individuell lernen / Sprachlernberatung DaF'.

The page title is 'DaF - Sprachlernberatung'. On the left, a sidebar lists various language options: Chinesisch, Deutsch als Fremdsprache (selected), Kurse & Lernangebote, Einstufung & Einschreibung, Individuell lernen (selected), Sprachlernberatung DaF (selected), Kontakt, FAQ, Englisch/Philologie, Englisch/Schlüsselkompetenzen, Französisch, Italienisch, Latein und Altgriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, and Spanisch.

The main content area features a diagram titled 'Schematische Darstellung eines Beratungsgesprächs: Lernziele, Lernwege, Ressourcen...'. The diagram consists of several interconnected boxes:

- Kompetenzen & Lernfähigkeiten**: Die Lernziele in einer Lernstrategie integrieren. Includes 'Blickwinkel auf Englisch' and 'Wahrnehmung und Bewusstheit'.
- Ziele**: Die Schritte sind mit dem Lernfortschritt synchron. Includes 'Mehr Fakten, Verfahren, Texte, Sprachen' and 'Mündlich präsentieren können'.
- Lernweg**: So werden sie, dass sie fortwährend durch die Kräfte von Ziel erreicht werden. Includes 'Ich spreche besser und direkter' and 'Ich lese mehr von der PDF-Polizei ab'.
- Ressourcen**: Die Wege sind mit den Ressourcen verbunden. Includes 'Mehr Quellen nutzen' and 'Materialien der eigenen Deutschkurse'.
- Nächste Schritte**: Die Schritte sind mit den Ressourcen verbunden. Includes '1) Material sichten und beschreiben' and '2) Lernplan erstellen'.
- Lernwege**: So werden sie, dass sie fortwährend durch die Kräfte von Ziel erreicht werden. Includes 'Weniger die Kräfte von Ziel' and 'Sich einen Überblick über die PDF-Polizei machen'.

Below the diagram, the text states: 'Zusätzlich oder unabhängig von Kursen haben Sie am Zessko die Möglichkeit, eigene Lernprojekte zu verwirklichen. Dabei unterstützen Sie ein professioneller Lernberater.' It then lists two forms of language learning consultation:

1. Sie können die Beratung punktuell in Anspruch nehmen, um ein konkretes Lernproblem zu lösen. Dafür vereinbaren Sie bitte einen **individuellen Beratungstermin** mit dem **Lernberater für DaF, Christoph Lehker**.
2. Sie können die Sprachlernberatung als **kursunabhängige Lernform** nutzen und ein individuelles Lernprojekt entwickeln. Nach Abschluss des Projektes bekommen Sie dann **3 Leistungspunkte** in Studiumplus (unbenötigt) bzw. **3 ECTS-Credits** (unbenötigt). Wenn Sie diese Möglichkeit nutzen möchten, melden Sie sich bitte für das Lernangebot **Selbstgesteuertes Lernen mit Beratung** an.

At the bottom, it says: 'Vereinbaren Sie einen **individuellen Beratungstermin**, wenn Sie

<https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/sprachen/daf/individuell/slb.html>

Nach Angaben der Info-Webseite (Zessko) werden den Studenten u.a. europäische Sprachen insbesondere für DaF SLB angeboten. Auch wird auf der Seite die schematische Darstellung eines BG aufgezeigt und die zwei Formen der SLB vorgestellt, die durchgeführt werden; nämlich zum einen die individuelle Lernberatung und zum anderen die kursabhängige Lernform. Die Studenten können nach Absprache

mit den Beratern einen Beratungstermin vereinbaren.

Abbildung 8: Die Info-Webseite der Universität Potsdam Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) über SCHLB

The screenshot shows the website for the Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen (Zessko) at the University of Potsdam. The page is titled 'Schreibberatung' (Writing Consultation). A navigation menu at the top includes 'Sprachen', 'Studieneingangsphase', 'Selbstlernen' (selected), 'Schlüsselkompetenzen / Studiumpfad', and 'Servicebereich'. A sidebar on the left lists various services, with 'Schreibberatung' highlighted. The main content area features a video player showing a calendar with red 'X' marks and a sign that says 'DEADLINE HAUSARBEIT'. Below the video, there is a text block explaining the service: 'Schreiben ist eine zentrale Aufgabe im Studium. Die Schreibberatung unterstützt und begleitet Studierende aller Fachrichtungen bei ihren Haus- und Abschlussarbeiten und sonstigen akademischen Schreibaufgaben. Sie bringen ihr Fachwissen ein, wir helfen Ihnen mit schreibdidaktischem Know-How und Methoden.' At the bottom, there are three tiles: 'Beratungen' (Consultations), 'Workshops', and 'Schreibwerkstatt' (Writing Workshop).

<https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/selbstlernen/schreibberatung.html>

Außerdem wird an der Zessko eine SCHLB für sich alleine angeboten, hierbei können die Studenten ihre Aufgaben sowie eigenständige Projekte mit Hilfe von Lernberatern nach einer Terminabmachung nach ihrer Wahl während oder am Ende der Arbeit beantragen. Zessko stellt in ihrer Gestaltung und Durchführung nach den Informationen der Webseite ein ‚best-practise dar‘ wie auch die Universität Paderborn mit ihrer ZFS.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß gesagt diese Arten von SLB wie oben in den verschiedenen Beispielen aufgeführt, positive Modelle für Beratungsformen in der Türkei darstellen. Doch es fehlt an ähnlichen angewandten Beispielen im Inland. Die Universitäten sind amtliche Institutionen und sollten ihren Studenten unter anderen Diensten auch unbedingt Beratung-Dienste anbieten. Zum Beispiel die Universität Trakya in Edirne zeigt wegen der Lage des Gebietes eine sehr reiche Palette an Studenten auf. Denn Edirne ist eine Grenzstadt und 10 % der Studenten kommen aus den Balkanländern. Des Weiteren werden die Fremdsprachen Englisch und Deutsch in vielen Fakultäten und Abteilungen angeboten. Diesbezüglich stellt der Einsatz des SLB-Konzepts zum einen für die verschiedenen sprachlichen Fächer auf der ganzen Universität als auch für die verschiedenen Teildisziplinen unter sich unbedingt einen Bedarf dar. Ausgehend von der Tatsache, dass bezüglich eines SLB-Konzepts Defizite vorhanden sind, wird die Wichtigkeit dieser Forschung noch deutlicher. Um diesen Defiziten entgegenkommen zu können, müsste zuerst eine Recherche zum SLB-Konzept im Inland gemacht werden.

Demzufolge wird im folgenden Teil die Perspektive zur SLB in der Türkei näher dargestellt.

2.3.3. Sprachlernberatung im Inland

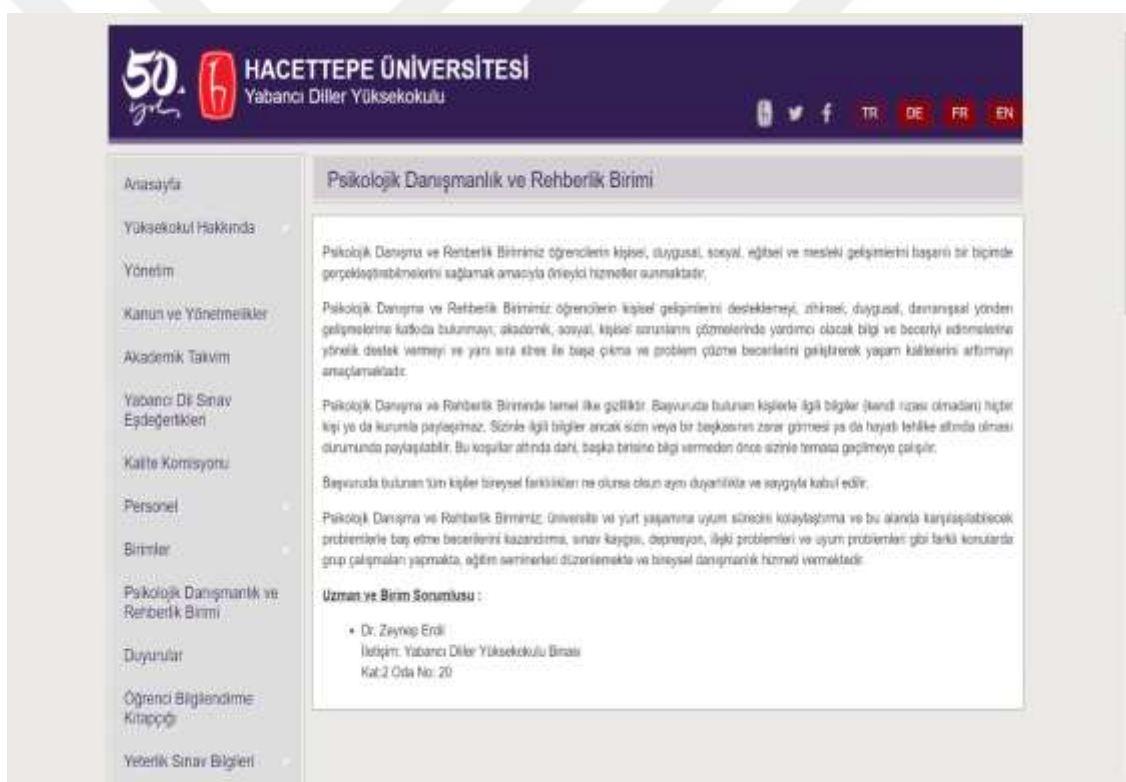
Die SLB in der Türkei wird nicht als eine Förderung des individuellen autonomen, strategieorientierenden Lernens angenommen. Im Inland muss vorerst klargestellt werden, was überhaupt unter SLB verstanden wird. Viele Lehrer und Institutionen stehen der SLB kritisch und distanziert gegenüber, da auf diesem Gebiet nur sehr geringe Anwendungen zu beobachten sind. Wenn man im Internet in die Suchmaschinen, (<http://info.com/>, <http://boardreader.com/>, <http://infospace.com/>, <https://www.goodsearch.com/>, <http://www.alhea.com/>, <http://www.dogpile.com/>, <https://www.yandex.com.tr/>, <https://www.ixquick.com/>, <https://www.google.com.tr/>, <http://www.contentko.com/>, <https://www.startpage.com/>, <http://www.bing.com/>, <http://home.mywebsearch.com/index.jhtml/>, <http://home.mywebsearch.com/index.jhtml/>, <https://search.yahoo.com/>) die Türkischen Begriffe für SLB bzw. individuelle

SLB angibt (*Yabancı dil danışmanlığı/ dil danışmanlığı/ bireysel dil danışmanlığı/ bireysel yabancı dil danışmanlığı/ öğrenme danışmanlığı*) stellt man fest, dass viele Web-Seiten den Begriff SLB einrahmen als:

- Reklame:
 - <https://www.uzaktanegitim.com/yabanci-dil-kursu>
 - <http://www.elt.com.tr/>
 - <http://www.global-egitim.com/menu/yabanci-dil-dersleri--5>
 - <http://www.pontdanismanlik.com.tr/yurtdisi-egitim-danismanligi>
 - <http://www.atlasedu.com/>
 - <http://www.eduvizyon.com/>
 - <http://alternatifecs.com/>
 - <https://www.academix.com.tr/yurtdisinda-dil-okulu/>
 - <http://www.bogaziciedu.com/Ulke/MT?gclid=CNjstoiXtMCFQuUsgod1Ww>
 - <http://horizonedu.net/>
- Kurspläne:
 - <http://istanbuldildanismanlik.com/yabanci-diller/almanca-ozel-ders/>
 - <http://www.cinaredu.com/genel-ingilizce.php/>
 - <http://www.carl-duisbergalmancakurslari.com/?gclid=CKGSwaKotMCFciqGAodmoIMEQ>
 - <https://www.academix.com.tr/makaleler/ingilterede-yaz-okuluprogramlari.aspx>
 - <http://www.ceo.org.tr/2015-06-09-19-02-41/yabanci-dil-danismanligi.html>
- Taktiken zur Auswahl oder zum Lernen der Fremdsprache:
 - <https://parklingua.wordpress.com/2016/03/26/yabanci-dil-ogrenmek-konusunda-14-taktik/>
 - <https://uk.linkedin.com/in/istanbul-dil-dan%C4%B1%C5%9Fmanl%C4%B1k-ve-terc%C3%BCme-hizmetleri-%C4%B1k56161560>
 - <https://www.must-go.org/yurt-disi-dil-okullari>
 - <http://dahibeyin.blogspot.com.tr/2012/11/yabanc-dil-ogrenmenin-10-temeladm.html>
 - <http://kiselbasari.com/ingilizce-en-etkili-nasil-ogrenilir.html>
 - <http://video.search.yahoo.com/video/play>
 - <http://akademidildanismanlik.com/>
 - <http://formulalingua.com/bireysel-egitimler/>
- Übersetzungsbüros oder freie Übersetzer:
 - <https://www.portakaltercume.com/yabanci-dil-danismanligi/>
 - <https://www.linkedin.com/company/interlingo-yabanc%C4%B1-dil-dan%C4%B1k-ve-terc%C3%BCme-hizmetleri>
 - <https://ingilizcetercume.angoratranslations.com/>

Die Universität Hacettepe verfügt über eine Webseite zur Beratung. Doch wenn man die Web-Seite der Hochschule für Fremdsprachen genauer betrachtet, ist unter Beratung -wie auch in den anderen Universitäten in der Türkei- eine Form der Psychologischen-Beratung genannt „PDR“ für Studenten angeboten. Die Web-Seite der Universität Hacettepe ist hier dafür repräsentativ aufgeführt. Denn diese Universität ist u.a. eine der bekanntesten Universitäten in der Türkei. Jedoch eine SLB in Rahmen von Förderung des autonomen Selbstlernens wird nicht vorgestellt.

Abbildung 9: Die Info-Webseite des Beratungszentrums der Hochschule für Fremdsprachen Universität-Hacettepe



http://www.ydyo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/psikolojik_danismanlik_ve_rehberlik-84

Die Fremdsprachen Abteilung der Universität Ankara für Soziale Wissenschaften (ASBÜ) hat ein Selbstlern-Zentrum (Self-Access-Center) gegründet. Hierbei ist das Ziel die Fähigkeit der Studenten einzeln oder in Gruppen mit einem Berater auf den Gebieten der Planung und Durchführung des Fremdsprachenlernens zu begleiten sowie das autonome Selbstlernen zu fördern (vgl. ASBÜ Studenten Handbuch, 2016-2017).

Abbildung 10: Die Info-Webseite der Universität Ankara Yıldırım Beyazıt Hochschule für Fremdsprachen

The screenshot shows the website for the Learning Advisory Program (LAP) at Ankara Yıldırım Beyazıt University. The header includes the university logo and the text 'SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES'. A navigation menu is visible at the top. The main content area features a large 'LAP' logo and the text 'Learning Advisory Program'. Below this, there is a section titled 'ÖĞRENME DANIŞMANLIĞI PROGRAMI (LAP)' with a list of bullet points. To the right, there is a sidebar with 'Announcements' and 'Documents' sections.

Öğrenme Danışmanlığı Programı (LAP)
 → ELC → Öğrenme Danışmanlığı Programı (LAP)
 Click here for the English version.

LAP
Learning Advisory Program

ÖĞRENME DANIŞMANLIĞI PROGRAMI (LAP)

Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Bağımsız Öğrenme Merkezimiz bünyesinde Öğrenme Danışmanlığı Programı (Learning Advisory Program / LAP) yürütmektedir. On aralıktan 2014-2015 akademik yılında başlayan program, 2015-2016 akademik yılı itibarıyla uygulanmaya başlanmıştır. Danışmanlık hizmeti almak için öğrenme danışmanlarımızın önceden randevu alması, herhangi bir zamanda da danışmanlık programımıza bağlı olarak destek talebinde bulunması.

İ.C'de Öğrenme Danışmanlığı Programı'nın geliştirilmesi öncesinde çok sayıda ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Bununla ek olarak, yapılan akademik hizmet araştırmaları sonucunda ile çıkarılan farklı programlar, teorik ve uygulamalı öğrenme süreçleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında danışmanlık sürecini destekleyecek materyaller geliştirilmiş, bu dokümanlar üzerinde öğrenci ve danışmanlar için eğitim ve öğretim süreçlerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Hangi Konularda Danışmanlık Talep Edebilirsiniz?

Öğrencilerimize hizmet olarak aşağıdaki konularda öğrenme danışmanlığı sunulmaktadır:

- > Hedef belirleme
- > Öğrenme Planı hazırlama
- > Süretilerin belirlenmesi
- > Her birey için en uygun öğrenme strateji ve tekniklerinin belirlenmesi
- > Zaman yönetimi
- > Öğrenme basgısı

Announcements

MAY 15, 2017 Period 4 – Midterm Exam 1 Rooms and Times
 14.05.2017 15:30:00

BLENDED GROUPS P4 QUIZ 1
 08.05.2017 16:25:00

1. PERIOD YDMS SUMMER COURSES
 08.05.2017 14:00:00

YÖKDÜL Kursusuz Açılacaktır
 27.04.2017 16:25:00

4th Period Exam Dates
 27.04.2017 15:17:00

4th Period Documents
 14.04.2017 11:25:00

Documents

SFL 2016-2017 Academic Calendar
 22.04.2016 14:13:00

Prep Class Teaching and Learning Regulations
 22.01.2017 15:26:00

SFL Preparatory School Regulations
 09.07.2014 17:05:00

Oriantasyon 2016-2017
 05.10.2016 06:37:00

Strategic Plan for 2017-2021
 22.01.2017 11:25:00

Learning Advisory Program (LAP)
 10.08.2016 09:15:00

[http://aybu.edu.tr/yabancidiller/custom_page-477-ogrenme-danismanligi-programi-\(lap\).html](http://aybu.edu.tr/yabancidiller/custom_page-477-ogrenme-danismanligi-programi-(lap).html)

Eine weitere Universität die Ankara Yıldırım Beyazıt Hochschule für Fremdsprachen führt im Zentrum ‚Learning Advisory Programm‘ eine Art SLB-Angebot vor. Auf der Web-Seite der Universität Ankara ist zu lesen, dass am Ende langer Forschungsarbeiten mit den Vorbereitungsklassen Bedürfnisanalysen durchgeführt und ein reiches Repertoire an Lernmaterial zur Beratung zusammengestellt wurde. Das Beratungsprogramm arbeitet/betreut die Studenten seit dem Studienjahr 2015-2016. Im Rahmen des Programms können Lerner nach Absprache mit einem Berater in der Beratung, Ziele und Probleme bestimmen, Lernpläne vorbereiten, individuelle Lernstrategien und Lerntechniken entwickeln, Zeit-Management lernen, Hemmungen und Skepsis abbauen. (vgl. Abbildung 10; Ü) ¹⁸

¹⁸ Learning Advisory Program. <http://ybu.edu.tr/yabancidiller>

Abbildung 11: Info-Webseite des Sprachlernzentrums der Universität Trakya



<https://dilmer.trakya.edu.tr/pages/misyon>

Auch an der Universität Trakya, wo die Probanden dieser Arbeit studieren, ist ein Sprachlernzentrum vorhanden. Betrachtet man die Web-Adresse <http://dilmer.trakya.edu.tr/> genauer, ist es ersichtlich, dass an diesem Zentrum verschiedene Sprachkurse angeboten werden, jedoch Lernerautonomie fördernde, strategieorientierte Beratungen sind darunter nicht vorhanden. Die Ziele dieses Zentrums sind, den Anfordern/Lernern/Kursieren neben theoretischer Sprachlehre auch Anwendungsmöglichkeiten anzubieten, und somit den Anfordern Sprachkönnen/-wissen zu erteilen. Des Weiteren setzt sich das Zentrum die Gestaltung verschiedener

Sprachkurse auf nationaler sowie internationaler Ebene nach Bedarf als Ziel.¹⁹ Nach einer genauen Recherche der Web-Seite, ist auf einer Seite folgendes betont, ‘unser Ziel ist es unseren Lernern bei der Förderung ihrer Selbstlernstrategien zu helfen‘ (Ü)²⁰. Jedoch, was diese Hilfe ist und wie sie in der Anwendung aussieht, lässt sich aus der Webseite nicht herausfinden auch sind im Umfeld der Universität Trakya keine weiteren Informationen darüber vorhanden. Dieses Sprachlernzentrum bietet überwiegend Türkischkurse für ausländische Studenten und Englisch Kurse für alle Studenten, die ihre Englischkenntnisse erweitern möchten, an.

Nach diesen zahlreichen Recherchen stellt sich heraus, dass SLB wie im Ausland insbesondere in Europa im Sinne von geplantem individuell gefördertem Lernen nicht in der Türkei verbreitet ist. Nur an einigen Universitäten werden den Definitionen nahe Gestaltungen durchgeführt, welche man als „best-practice“ ansehen kann wie z.B. an der Universität Ankara Yıldırım Beyazıt Hochschule für Fremdsprachen (vgl. Abbildung 10).

Doch ist es nach dem neusten Stand festgehalten, dass das nationale Bildungsprogramm in der Türkei in den Schulen angefangen hat Projekte für Mentoring und Beratung zu fördern²¹. Das Projekt ist unter dem Begriff *VOLUME* bezeichnet und bedeutet ‚Berufserwerb durch Entwicklung der Vision, *VOLUME*-Projekt‘ (Ü)²². Mit dem Projekt werden Lehrer aus der Provinz Edirne gefördert an einem Schülercoaching Programm in Wien, Österreich teilzunehmen. Beabsichtigt wird 6 Tage nach einem 32 Stündigem Schülercoaching - Mentoren-Programmtraining an verschiedenen Gymnasien in Wien Pilotanwendungen durchzuführen und dabei die Problembereiche der Schüler und Eltern anzugehen. Das Projekt soll vorerst für die Gymnasien in Edirne als Muster dienen. Zu diesem Projekt werden von der Forscherin nähere und aktuelle Erklärungen von einem an einem Gymnasium im Zentrum von der Provinz Edirne beauftragten Deutschlehrer, der an dem Projekt im Mai 2019 teilgenommen hat, in Form eines schriftlichen Interviews eingeholt. Mit diesem Interview wird beabsichtigt,

¹⁹ (vgl. <http://dilmer.trakya.edu.tr/pages/vizyon>).

²⁰ „[...] Hedefimiz öğrencilerimize kendi öğrenme stratejilerini geliştirme imkânı sağlamaktır“.

²¹ (vgl. <https://edirne.meb.gov.tr/www/vizyon-olusturarak-meslek-edindiriyoruz-volume-projesi-katilimci-bilgilendirme-toplantisi-il-milli-egitim-mudurumuz-dr-onder-arpaci-baskanliginda-gerceklestirildi/icerik/2999>)

²² „[...] Vizyon Oluşturarak Meslek Edindiriyoruz-VOLUME projesi [...]“

die aktuelle Ansicht des Türkischen National-Bildungsministeriums über Coaching bzw. Beratung nachzuweisen.

Die Interview-Fragen beziehen sich auf die Gestaltung, das Ziel, der Erfahrungen, der Evaluation und Transferbarkeit der Anwendungen des Projekts *VOLUME*. Der Fragebogen wird im Anhang im Original aufgeführt (Anhang 46). Laut den Ansichten des Deutschlehrers²³ ist das Projekt in der Anwendungsphase sehr effektiv gewesen, doch der Ausbildungsteil in Bezug des theoretischen Hintergrundwissens sei kurz ausgefallen. Nach dem Vergleich des vorhandenen Betreuungssystems in den türkischen Schulen mit den Schulen in Österreich repräsentativ in den besuchten Gymnasien in Wien, ist nach Erklärungen des Deutschlehrers ein ziemlich großer Unterschied festzustellen. In den türkischen Schulen ist ein *PDR* d.h. ‚Betreuer und psychologischer Berater (Ü)²⁴‘ tätig, dieser Berater wird öfters als Betreuungslehrer aufgefasst, was eigentlich nicht exakt zustimmt, da die *PDR*-Studenten nicht als Lehrer ausgebildet werden, sondern mehr eine Psychologie-Ausbildung machen. Ferner sind ihre Aufgabenbereiche den Ratsuchenden in verschiedenen Bereichen individuelle Hilfe anzubieten, doch unter diese Hilfe wird u.a. eine psychologische Unterstützung verstanden (vgl. Kızıllı, 2007: 7). Insbesondere werden *PDR*-Absolventen für den Bereich der Sonderpädagogik (Gürbüz & Bozgeyikli, 2014: 81-83) und an den Beratungsforschungszentren für Sonderpädagogik und obligatorisch (vgl. Altun & Camadan, 2013: 884) als Betreuer an den Schulen beauftragt. In den Schulen müssen die *PDR*-Lehrer (Betreuer) in einer Zusammenarbeit mit Lehrern, der Direktion, die Schüler betreuen. Die Ziele von Beratungsdiensten im Allgemeinen werden als systematischer, professioneller und psychologischer Hilfsprozess definiert. Dem Ratsuchenden wird in der Entwicklungsphase bzw. Pubertät, beim Treffen möglichst effektiver notwendiger Entscheidungen, beim Lösen von Problemen sowie Anpassung an die Umwelt und Selbstverwirklichung Betreuung angeboten (ebd.).

²³ Der Deutschlehrer hatte keine Hemmungen wegen der Namensnennung, doch wird er in dieser Studie zum Schutz personenbezogener Daten als Deutschlehrer benannt. Die persönlichen Daten sind von der Forscherin für evtl. Nachfragen archiviert.

²⁴ *PDR* - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Rehber Öğretmen)

Nach den Erfahrungen des Deutschlehrers ist das Aufgabengebiet und die Praxis dieser Betreuer nicht mit den Mentoren Tätigkeiten bzw. *Schülerchoaching* in den Wiener-Gymnasien identisch. In den Wiener Gymnasien agieren nach Erklärungen des Deutschlehrers alle Lehrer als *Schülerchoaches* und können diesbezügliche Qualifizierungen erworben (vgl. Krumm, 2012). Diese Schülerchoaches führen mit Schülern und Eltern Beratungsgespräche bezüglich ihrer Arbeitsweisen, individuellen Lernfähigkeiten, bzw. persönlichen Problemen und helfen Ihnen weiter in dem Sie LS-basierte Lösungsangebote anbieten oder bei evtl. Feldspezifischen Problemen, diese an die zuständige Fach-Person oder Behörde weiterleiten. Alle Beratungsgespräche müssen in geschlossenen und individuellen Plätzen durchgeführt und von der Schuldirektion signifiziert werden.

Diesbezügliche Anwendungen auch in der Türkei zu etablieren sind nach dem Deutschlehrer wünschenswert, ist jedoch in einer Zeitspanne -wie in dem Projekt VOLUME- in einer Dauer von 6 Tagen nicht praktikierbar. Die Vorschläge des Deutschlehrers beruhen auf eine zusätzliche Ausbildungsphase über Beratung und Mentoring während des Studiums der Lehramtskandidaten, so wie es in Wien praktiziert wird und nicht der Einsetzung eines einzigen PDR-Betreuers für die ganze Schule.

Gemäß den oben aufgeführten Beispielen, wäre es nicht falsch zu sagen, dass die SLB in der Türkei zum einen mehr als Reklame für FS- Kurse oder Privatunterricht angesehen wird und zum anderen nur bei einigen Universitäten in der Bildungspolitik vorhanden ist und somit im Gebiet individueller SLB sehr viele Defizite beobachtbar sind. Doch ist es eine positive Bereicherung, dass Projekte wie *VOLUME* mit der Absicht eine Sensibilisierung für Mentoring und Schülerchoaching bei den Lehrern zu schaffen, seitens der nationalen Bildungsministeriums gefördert wird. Diese Durchführung, wenn auch noch als Pilotanwendung sanktioniert, kann als eine neue Perspektive in der Ausbauphase individueller Beratung betrachtet werden.

Nach den modernen ‚fremdsprachdidaktischen‘ Auffassungen ist es ein Erfordernis, den Sprachlernern SLB anzubieten. Die SLB stellt eine Basis für das autonome Lernen dar, welches den Lerner zu einer bewussten selbständigen

Handlungsfähigkeit und Wahrnehmung während seines Lernens führt. Diese Erkenntnis ist sehr wichtig für die Gestaltung der individuellen Lernfähigkeiten des Menschen. Diesbezüglich sollte die SLB in den Institutionen etabliert und intensiv durchgeführt werden, damit auch das individuelle Lernen angeregt wird und den Lernern Gelegenheiten zu ihrer persönlichen Entfaltung anerkannt werden. Genau um diese wichtigen Aspekte zu betonen, kann die Forschung einen Beitrag leisten.

Ein anderer Aspekt, der bei den Recherchen im Bereich der SLB reichlich aufkommt und bei der Lernerprofilbestimmung eine wichtige Rolle darstellt, ist der Kulturaspekt beim Lernen. Was für eine genaue Beziehung dieser Begriff zur SLB darstellt wird im folgenden Teil aufgegriffen.

2.3.4. Der Begriff Kultur in der Sprachlernberatung

In diesem Teil wird auf den Ausdruck Kultur, welcher im Rahmen des Sprachenlernens und dementsprechend auch im Umfeld der SLB eine Wichtigkeit trägt, eingegangen. Kultur spielt eine ganz besonders wichtige Rolle in der SLB (vgl. Chromcak, 2008: 34). Lerntraditionen sowie kulturbedingte Probleme, welche gegenüber der europäischen Lernkultur herrschen, treten in vielen Unterrichten im Inland beim Fremdsprachenlernen auf. So ist es natürlich, dass individuelle Lerner-Probleme auftreten und diskutiert werden müssen.

Demgemäß ist es natürlich, dass eine SLB im Ausland und eine SLB im Inland ganz anders durchgeführt werden muss. Um den Bedürfnissen der Lerner-Gruppen gerecht zu werden, müssen Maßnahmen erdacht werden und Beratung-Pläne gestaltet werden, um ein gerechter Wegweiser zu sein. In diesem Rahmen ist es sehr bedeutend, die SLB Umfelder, Anwendungen sowie Arten zu definieren und klarzustellen. Diese Lerntraditionen und kulturellen Besonderheiten müssen im Rahmen der SLB berücksichtigt werden. Nur so kann man eine effektive SLB einsetzen. Da in dieser Studie in der SLB mit Studenten einer türkischen Universität gearbeitet wird, kann man davon ausgehen, dass die Lerner eine traditionelle Lernkultur mitbringen. Daher wurden die kulturbedingten Gegebenheiten mitberücksichtigt und geeignete Arbeitsformen

erarbeitet. „In einer individuellen SLB kann auf die Besonderheiten der kulturgeprägten Lerngewohnheiten noch intensiver eingegangen werden, sofern die Lerner mit einem (kulturgeprägten) nicht autonomen Lernstil eine individuelle Lernberatung aufsuchen“ (Chromcak, 2008: 35).

Der Begriff Kultur führt weiter zu dem Begriff Interkulturalität. In dieser Forschung ist die Probandengruppe kulturell homogen geprägt. Jedoch heißt es nicht, dass viele Lerner-Gruppen in den DaF-Abteilungen in der Türkei keine unterschiedlichen ethnischen Kultureigenschaften aufzeigen, insbesondere im Blickwinkel der regionalen Vielfalt der türkischen Bevölkerung. Diesbezüglich ist es von Relevanz die kulturellen und interkulturellen Aspekte auch in den Beratungen mit zu bewerten, denn die Ratsuchenden werden möglicherweise aus dem vielfältigen Studentenpotenzial kommen und vermutlich ihre kulturellen Eigenschaften, die ihr Lernen, Denken sowie Handeln prägen, in die Beratungen mitbringen.

„Die Studenten bringen also Denk-, Empfindungs- und Handlungsmuster sowie nach außen nicht sichtbare Wertvorstellungen ihrer eigenen (Kultur)en mit, welche die Interaktion in der Beratung beeinflussen. Unterscheiden sich diese Muster der Ratsuchenden von denen der Schreibberater, d.h. wurden Ratsuchende und Beratende in unterschiedlichen Kulturen sozialisiert, entsteht eine interkulturelle Beratungssituation“ (Stahlberg, 2014: 302).

In den europäischen Ländern hat der interkulturelle Bezug ganz natürlich einen viel größeren Einfluss, da die Beratungen weitgehend von nicht Muttersprachlern als Unterstützung bei der Fertigkeit Schreiben aufgesucht werden. Jedoch sind im modernen FU -vorwiegend im DaF-Bereich- die in der Türkei angewandten Lehrwerke interkulturell konzipiert. Die Studenten kommen aus der gymnasialen Unterstufe bzw. aus einer Vorbereitungsklasse, wo sie mit Lehrwerken, die dem interkulturellen Ansatz nach konzipiert wurden, gelernt haben. Die Studenten sind mit kulturellen und interkulturellen Denkanstößen und Texten konfrontiert worden und werden es auch im Studium weiterhin sein. Insofern ist es selbstverständlich diese Denkweise und Lernweise in die SLB oder SCHLB mit einzubeziehen. Uyan & Genç behaupten, „Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz gilt als ein fester Bestandteil des studienvorbereitenden Deutschunterrichts. Damit ist gemeint, dass es eine essenzielle

Rolle spielt, den Studentinnen die Fähigkeit zu vermitteln, ihre Ausgangskultur mit der fremden Kultur in Beziehung zu setzen“ (Uyan & Genç, 2018: 1279). Nach dieser Darlegung steht es fest, dass die Berater auch im Umgang mit interkulturellen Situationen Kompetenz haben müssen, um die Ratsucher besser zu verstehen und diesbezüglich fördern zu können.

Stahlberg betont weiter, dass bei der Produktion der Texte Studierende ihre kulturellen Einstellungen veranschaulichen könnten, diese Erkenntnis kann bei dem Beratungsprozess eine entscheidende Rolle spielen und soll unbedingt von dem Beratenden berücksichtigt werden. Im Falle eines kulturell begrenzten Vorverständnisses des Ratsuchenden über die Textstruktur, sollen die Differenzen auf beiden Seiten geklärt werden, um Missverständnissen vorzubeugen, damit zwischen Berater und Beratem eine Vertrauensbasis aufgebaut werden kann, die für den Beratungserfolg obligatorisch ist.

„Alle Studierenden, die in die Beratung kommen, wurden in einer bestimmten Kultur sozialisiert und sind durch diese Kultur entscheidend mitgeprägt. Der Einfluss anderer kultureller Systeme und Strukturen mag sich sowohl in ihrem Kommunikationsverhalten widerspiegeln als auch in ihren Arbeitsweisen und den von ihnen produzierten akademischen Texten und Textteilen“ (Stahlberg, 2014: 302).

Grieshammer at.al. unterstreichen in ihrer Anleitung *„Zukunftsmodell für Schreibberatung“* (2016), dass die kulturellen Eigenschaften der Textsorten, die von dem Schreiber möglicherweise mitgebracht werden, das Schreiben in der Fremdsprache erschweren. „Für das Schreiben in der Fremdsprache ist außerdem von Bedeutung, dass viele fremdsprachige Schreiber aus ihrer Kultur andere Verständnisse von Textsorten und Textkonventionen mitbringen. Denn eine Textform, wie etwa eine wissenschaftliche Hausarbeit ist keineswegs in allen Kulturen gleich“ (Grieshammer at.al, 2016: 26).

Meier betont die verschiedenen kulturellen Kennzeichnungen in den Textstrukturen/-muster und dementsprechend vorhandenen zahlreichen Unterschiede der Textmusterwissen, die ebenfalls zu interkulturellen Fragen zurückführen könnten.

Im Hinblick darauf befürwortet der Autor die Strategien orientierte Förderung des eigenen Textmusterwissens der Lernenden (vgl. Meier, 2011).

“Schreiben beinhaltet die Verwendung von Textstruktur- und Textmusterwissen [...], die im Textmusterwissen erhaltenen Informationen sind kulturell geprägt, wodurch sich Rückkoppelungen für interkulturelle Fragestellungen ergeben. Da Textmusterwissen sehr unterschiedlich vorhanden sein kann, sollte dieser Bereich besonders gefördert werden. [...] Den Lernenden sollten Strategien vermittelt werden, mit Hilfe derer sich ihr jeweils eigenes Textmusterwissen entwickeln kann“ (ebd., 291).

Ein anderer kultureller Aspekt, der in der Beratung Beachtung erfordert, wären die kulturell geprägten Verhaltensweisen/-konventionen des Beraters und Beratenden. Die verbalen, nonverbalen, paraverbalen oder extraverbalen Kommunikationsebenen aus den verschiedenen Umwelten, sozialen Ständen können z.B. in einer Beratung zwischen dem Berater und Beratendem kritische Situationen entstehen lassen oder die Beratenden könnten eine „kritische Distanz“ (Chromcak, 2008: 34) entwickeln, die ihre Arbeitsmotivation hemmt bzw. die für den Beratungsprozess erforderliche harmonische und vertrauensvolle Kommunikationsbasis stört. Um diese Möglichkeiten bzw. Hindernisse auszuschließen, sollten sich die Berater vor der SLB unbedingt über die Kultur und Konventionen des Beratenden informieren. Demnach ist zu folgern, dass diese Aspekte einer kulturellen/interkulturellen Kompetenz der Berater bedürfen.

Sieberts Erklärungen ‚zum Wandel der heutigen Lernkulturen‘ (2006) können ein Licht auf den interkulturellen Aspekt der SLB werfen. Nach Siebert ändern sich in der modernen Zeit die Lernkulturen, Lernfelder, Lernsituationen. Im Rahmen der Weltglobalisierung bekommen die Begriffe, wie z.B. *Postmoderne, milieuspezifische Lernkulturen, multikulturelles Lernen*, im Berufsfeld und Schulwesen an Bedeutung. Neben ökonomischen, ökologischen, sozialen, Dimensionen verändern sich auch die kulturellen Dimensionen (vgl. Siebert, 2006). „Die Grenzen zwischen aufklärender Umweltbildung und instrumentelle Lern- und Umweltberatung werden fließend. [...]. Unser beruflicher und privater Alltag ist international und multikulturell geworden“ (ebd.,150). Die Merkmale der heutigen multikulturellen Lernkultur sind nach Siebert, Fremdheit, Vielfalt, Grenzüberschreitung, Postmoderne, wechselseitige Anerkennung,;

die bestimmende Lernaktivität dazu ist das voneinander Lernen und als Bildungsarbeit werden die Begriffe Fremdsprachen, interkulturelles Management, Antirassismus und globales Lernen in den Mittelpunkt gestellt (ebd.,153).

Hieraus folgernd können die neuen Begriffe in der neuen Lernkultur sehr ausführlich diskutiert werden, doch ist es nicht in dieser Forschung das Hauptziel diese Begriffsdefinitionen zu präzisieren, jedoch ist es unumgänglich sie nicht im Rahmen einer SLB zu artikulieren, insbesondere, da die neuen Lernkulturen die Verhaltensweisen der Beratenden und Berater als Angehörige der heutigen modernen Gesellschaft mitbestimmen. Die Bedingtheit des individuellen Zugangs der Beratungspartner (Berater/Beratender) zueinander während eines Beratungsgesprächs, können die multikulturell gekennzeichnete Sprache bzw. Denkweise der Beratungspartner zueinander offenbaren. Diese Gegebenheit stellt eine weitere, zu beachtende Anforderung für den Berater dar, denn die Grund-Aufgabe des Beraters besteht darin die gegenseitige Verständlichkeit in der Kommunikation zu erhalten um davon für den Beratungsprozess Vorteile erzielen zu können. Die mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Besonderheiten sollten von dem Beratenden mit Vorsicht behandelt und gesteuert werden, denn kulturelle Vielfalt wird in der heutigen Modernen Lernkultur bereichernd betrachtet (vgl. Siebert, 2006).

Als eine Erweiterung zu den Ansichten Sieberts, stellt Claußens folgende Beschreibung, welche auch im Rahmen des Studentenpotenzielles der Universität Trakya beachtet werden sollte, eine wichtige Tatsache dar, "Auffallend ist, dass die Fremdsprachenforschung in Anbetracht der zunehmenden Internationalisierung der Bildung (Stichwort „Bologna-Prozess“) und der stetig steigenden Anzahl der ausländischen Studierenden, den immer wichtig werdenden Adressatenkreis der ausländischen Studierenden in Form von lernorientierten empirischen Untersuchungen nur selten in den Blick nimmt. [...]" (Claußen, 2009: 31).

Claußens Ansichten sind für die Universität Trakya diesbezüglich auch für diese Forschung von relevanter Bedeutung. Denn, der Bolognaprozess wird, wie in ganz Europa, auch in der Türkei in den Lehrplänen adaptiert. Die Anzahl ausländischer Studenten sowohl an der Universität Trakya als auch in der DLAA der Universität

Trakya steigen an, nach den neusten Angaben ist die Anzahl der ausländischen bzw. internationalen Studenten an der Universität Trakya über 3.300 geworden²⁵. Dieser Umstand bedeutet, dass im Falle einer Etablierung der SLB an der Universität Trakya, in der Palette der Ratsuchenden auch ausländische Studenten vertreten sein werden. Aufgrund der geographischen Lage der Region, in der sich die Universität Trakya befindet, stammen die meisten ausländischen Studenten aus den Balkan-Ländern und Kaukasischen Regionen. Diese Gegebenheit führt dazu, dass eine multikulturelle Studenten-Palette an der Universität Trakya zugegen ist, und diese Wirklichkeit bei den Beratungen berücksichtigt werden muss.

Zusammenfassend festgehalten kann gesagt werden, dass in diesem Teil dem Begriff Kultur in der SLB Beachtung geschenkt wurde, da die Kultur eine große Rolle in den individuellen SLB spielt. Wie auch weiter oben betont wurde, sollte in den SLB, die voraussichtlich aufzutretenden interkulturellen Komponenten unbedingt berücksichtigt, sowie von den Beratern von einer möglichen kritischen Distanz auf die Akzeptanzebene des Anderen geleitet werden. Denn nur unter dieser Voraussetzung könnte ein demokratisches Beratungsgespräch zustande kommen.

Folglich betrachtet sollten die Berater in den SLB nicht vergessen, dass auch wenn der Beratende und Berater aus derselben Kulturregion kommen und die Beratung im Vaterland stattfindet, die Texte in der Zielsprache/Fremdsprache verfasst sind oder verfasst werden sollen. Diese Tatsache erfordert ein kulturelles Verständnis für den fremdsprachlichen Text. Die Berater müssen unbedingt die Beratenden auf diese kulturellen Aspekte aufmerksam machen und die Beratenden darüber aufklären können.

2.3.5. Zwischenbilanz zur Auswahl der Sprachlernberatung

In diesem Teil folgen die Ansichten, welche für die SLB in dieser Forschung die Leitlinien bilden. In der Türkei und dementsprechend an der Universität Trakya sind Defizite im Bereich der SLB vorhanden. Die Notwendigkeit der SLB sowie ihre Einsetzung zu betonen, bilden die Leitideen für die Durchführung einer SLB -präzisiert

²⁵ vgl. <https://student.trakya.edu.tr/news/2018-2019-egitim-ogretim-yili-oryantasyon-programi>)

das Schreiben im Fokus d.h. eine SCHLB- für die Deutschlerner der Universität Trakya. Unter anderem nach den bisher dargelegten Betrachtungen stellt sich zum ersten die Frage auf, welche Art von SCHLB für die Probanden in dieser Studie geeignet sein könnte und zum zweiten, was für Anwendungen ihre Probleme bestimmen könnten bzw. ihre Erfolge beim Lernen steigern würden. Um diese wichtigen entscheidenden Fragen zu beantworten, ist es nötig über die Lernsituationen, Lerngewohnheiten, die sprachlichen Kenntnisse sowie über die kulturgeprägten Lerntraditionen der Probanden Erkenntnisse zu sammeln. Doch ist es auch verständlich, dass es sich bei der geplanten SCHLB nur um eine Beratung im Sinne einer, ‚Autonomielernbasierten‘, ‚Lernerspezifischen‘, ‚Lernerzentrierten‘ sowie ‚systematisch und strategieorientierten‘ Beratung handeln kann.

Die Tandem-Beratung, auch wenn sie mit ihrer autonomiefördernden Art vorteilhaft erscheint, wäre in Ihrer Umsetzung für die Probanden der DLAA nicht praktikierbar, da bei dieser Lernergruppe die Voraussetzung für Tandem nicht existiert. Bei dieser Forschungsgruppe handelt es sich um eine homogene Lernergruppe, deren Erstsprache Türkisch ist. Englisch als L2 aufzeigen und Deutsch als L3 lernen möchten. Bei Tandem-Beratung ist es Voraussetzung, dass die Lerner verschiedene Muttersprachen haben und sich diese gegenseitig beibringen möchten. Demgemäß muss eine Tandem-Beratung für diese Forschung ausgeschlossen werden.

Das geplante bei dieser Forschung ist, dass die Probanden von Forschern, die auf dem Gebiet der SLB bzw. SCHLB Fachwissen und Erkenntnisse besitzen, durch je individuelle oder Paar-Gespräche, die face-to-face stattfinden bei ihrem ‚Deutschschreiberfahrungen‘ beraten werden. Ihre Schritte werden mitverfolgt dokumentiert, ihr Lernen mit Hilfestellungen weiterentwickelt. Sie sollen für ihr Lernen wirkungsvolle Strategien anwenden lernen. Denn nur dann können sie das Gelernte positiv transferieren. Ob oder welche Erfolge dabei wirklich erreicht werden, wird sich am Ende der Forschung zeigen. Ausführliche Erklärungen über die Resultate können nur nach den Durchführungen gemacht werden, da Vergleiche oder Verzeichnisse auf diesem Gebiet nicht vorhanden sind und folglich eine Vorsehbarkeit nicht möglich ist,

weil eine derartige Forschung zum ersten Mal an der Universität Trakya- DLAA vorgenommen wird.

Im folgenden Teil wird die SCHLB als zentraler Begriff in dieser Studie ausführlich dargestellt.

2.4. Schreibernberatung

Es wäre zweifelsohne aufschlussreich vor der Darlegung der SCHLB einen kurzen Einblick in die historischen Hintergründe der Schreibdidaktik zu machen. Jedoch handelt es sich hierbei nur um einen kurzen Überblick der Theorie, welche für den Forschungskontext und die Bewertungen relevant sein wird. Diese Forschung hat nicht die Absicht die Schreibdidaktik in der Theorie zu diskutieren. Der Grundziel ist es mit Anwendung individueller Beratungen Schreibblockaden oder Schreibdefizite der Deutschlehrerkandidaten an der Universität Trakya festzustellen und dies mit Anwendung geeigneter Strategien zu beheben. Auf der anderen Seite trägt auch der theoretische Einblick in die Schreibforschung bei der Klarstellung der Diagnostik des 'Schreibprozessesstandes' der Probanden dieser Forschung Wichtigkeit.

Die Schreibdidaktik angelehnt an Merz-Grötsch wird seit den 60'er Jahren vorerst im angloamerikanischen Raum zufolge der hervorgetretenen 'writing crisis' diskutiert. Mit *writing crisis* werden hierbei die stark hervortreten Schreibdefizite des Volkes angedeutet (vgl. Peters, 2011).

“Wird Schreibkompetenz zuvor nur anhand des Schreibprodukts untersucht und ermittelt, machen es sich WissenschaftlerInnen (vor allem aus dem Bereich der kognitiven und pädagogischen Psychologie) nun zur Aufgabe, den Schreibprozess und die dabei auftretenden Probleme zu untersuchen. Dadurch sollen neue Wege gefunden werden, um Schreibkompetenz zu ermitteln sowie zu vermitteln. Damit beginnt die Schreibprozessforschung, die ab Mitte der 1970er Jahre auch die deutschsprachige Schreibforschung beeinflusst (vgl. Merz-Grötsch 2005: 65 und 77)” (Peters, 2011: 10

Als Schlussfolgerungen verschiedener Ansichten entstehen viele Modellierungen von Schreibkompetenz. Diese Modelle analysieren oder erläutern die Etappen des

Schreibprozesses. Insbesondere dient das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower heute als ein bekanntes Grundmodell in der Schreibdidaktik, wie auch von Peters und Funk beschrieben:

“Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) besteht aus drei wesentlichen Prozessen: Planen, Aufschreiben bzw. Formulieren und Überarbeiten. Diese Prozesse sind wiederum in weitere Subprozesse gegliedert wie beispielsweise Ideen entwickeln, ein Ziel formulieren, Informationen strukturieren, die beim Planen ablaufen. Des Weiteren zeigen Hayes und Flower in ihrem Modell, dass der Schreibprozess in die Schreib- bzw. Aufgabenumgebung sowie in das Langzeitgedächtnis der Schreibenden integriert ist (vgl. ebd.: 11 und Merz-Grötsch 2005: 88). Dieses Modell wird zum Basismodell der Schreibprozessforschung, von dem viele Impulse zur weiteren Forschung ausgehen und „auf das häufig in der Schreibdidaktik zurückgegriffen wird [...]“ (Peters, 2011: 11; Funk et al., 2018: 110).

Seufer und Spiroudis (2017) stellen das Integrative Modell nach kognitivem Paradigma in Anlehnung an Kruse u. Chitez (2014) unter „Abb. 3: Integratives Modell nach kognitivem Paradigma (in Anlehnung an Kruse u. Chitez 2014)“ vor.

Abbildung 12: Die Aspekte Schreibkompetenzfelder nach kognitivem Paradigma

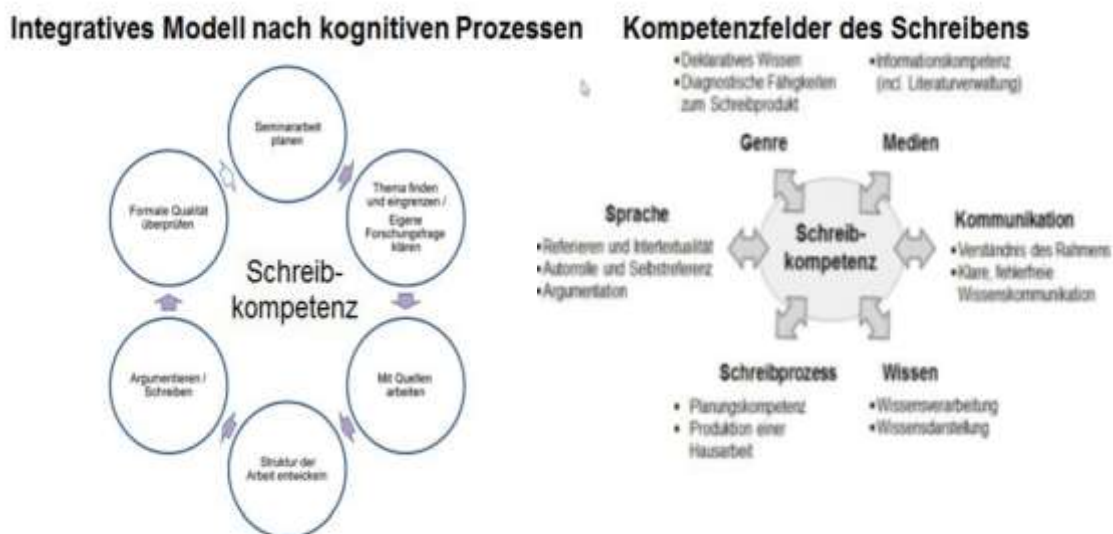
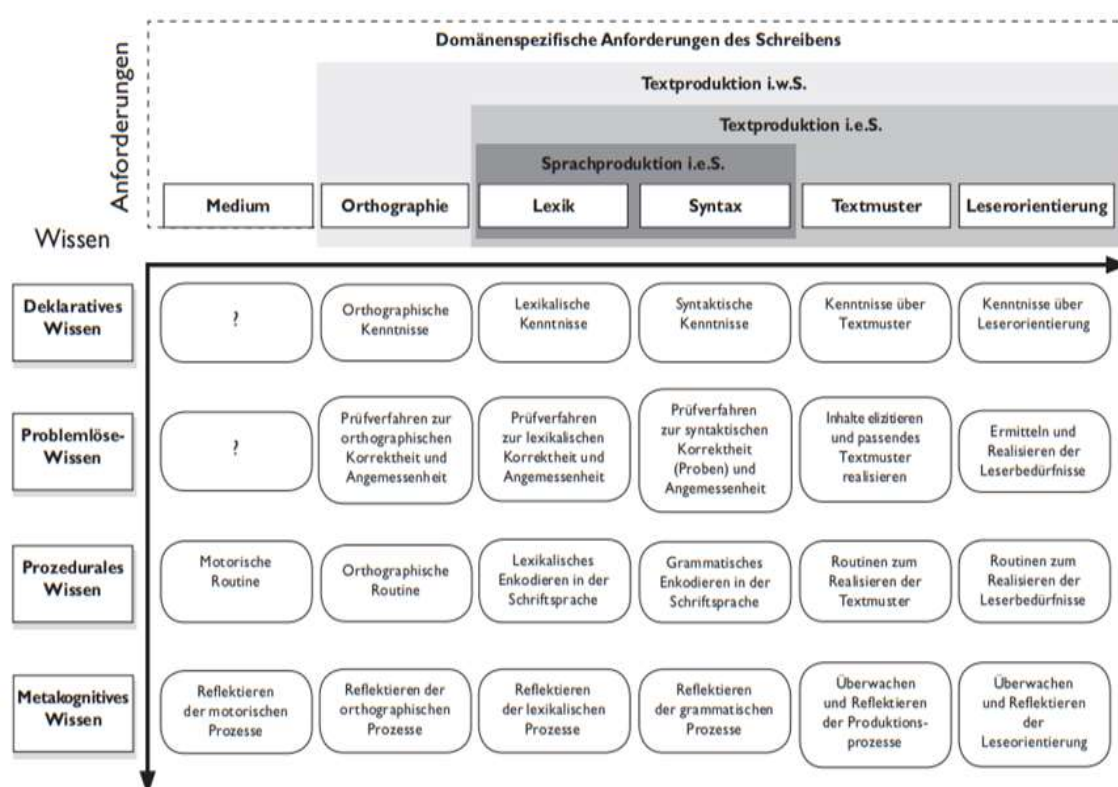


Abb. 3: Integratives Modell nach kognitivem Paradigma (in Anlehnung an Kruse u. Chitez 2014).

Bei diesem Modell lehnt sich die Schreibkompetenz an das klare Wissen und seine Vermittlung sowie an das Verstehen, weiter sind die Medienverwaltung, das

Sprachliche können und schließlich die Textverarbeitung und Produktion. Das alles in einem planvollen Vorgehen argumentierend und reflektierend darstellen zu können stellen nach Kruse u. Chitez das integrative Modell der Schreibkompetenz nach kognitiven Prozessen dar (ebd., 5)

Abbildung 13: Becker-Mrotzek und Schindlers Schreibkompetenzmodell über Dämonenspezifische Anforderungen des Schreibens an das Wissen



(Becker-Mrotzek und Schindler, 2007:24)

Becker-Moritz und Schindler (2007) haben in ihrem Beitrag ein Schreibkompetenzmodell entwickelt und zur Diskussion gestellt. Dieses Modell, das Dämonenspezifische Anforderung des Schreibens beschreibt, basiert als Anforderung auf das Wissen und Textproduktion. Das Wissen wird hierbei als deklaratives, problemlösendes, prozedurales und metakognitives Wissen unterteilt. Die Textproduktion teilen die Forscher in Medium, Orthografie, Lexik, Syntax, Textmuster und Leserorientierung ein, welche sich auf die verschiedenen Wissensbereiche stützen. Bei der Textproduktion sowie Sprachproduktion spielen diese Bereiche als Kenntnisse,

Prozesse sowie Leserorientierung, Routinen und lexikalische sowie grammatikalische Enkodierungen für Realisierung der Textmuster eine wichtige Rolle.

Thonhauser (2019) spricht das Thema Schreiben im Hinblick der modernen Kommunikation an. Mit einem Rückblick auf die Vergangene und gegenwärtige Schreibdidaktik weist der Autor darauf auf, dass Schreiben immer ein Bestandteil des schulischen Sprachunterrichts war, jedoch sich im Wandel der Zeit von Abschreiben zur Beantwortung der Fragen und Tests, dann zum erzählenden, beschreibenden Schreiben hinbewegte (vgl. ebd., 4,5). Nach Thonhauser ist Schreiben auch heute ein Teil des Sprachunterrichts. Die offenkundige Entwicklung der Kommunikationstechnologien führen in der fremdsprachlichen Didaktik auf vielfältige methodisch-didaktische Vorschläge für neue kommunikative Textsorten, wie z.B. kooperatives-Schreiben (Chat), SMS, E-Mail. Thonhauser vertritt folgende Auffassung, „da Schreiben wieder ein Teil der alltäglichen Kommunikation ist ergeben sich in methodisch-didaktischer Hinsicht neue authentische und daher motivierende Schreibansätze [...]“ (ebd., 8). Das interaktionsorientierte Schreiben kommt in den Vordergrund, Foren, Chats, Blogs, Kurznachrichtenformen und Projekte sind mehr aktionsorientiert gestaltet jedoch nicht so produktiv und entsprechen nicht immer den Normen der Standard-Schriftsprache. Diese Gegebenheiten werfen Diskussionen über die Vernachlässigung der Korrektheit beim Schreiben auf, die die Zukunft des Schreibens prägen könnten. Des Weiteren empfiehlt der Autor, diese neuen informellen, teils spielerischen und kreativen Kommunikationsformen bzw. Schreibformen mit in den Deutschunterricht und Schreibberatungen zu integrieren sowie aus diesen Bereichen zu profitieren. Denn diese Formen können ortsungebunden Lerngelegenheiten schaffen die lernmotivierend und fördernd sein können. U.a. wird das *PASCH-Schulen-Projekt* dafür als ein repräsentatives Beispiel angegeben (vgl. ebd., 6, 7).

Tressel stellt in ihrer Interviewstudie ein selbstgestaltetes SCHLB-Modell in Sicht;

„In Abbildung 1 [vgl. Abbildung 12] werden die Arbeitsschritte des Schreibprozesses (durchgezogene Linie), bei denen die individuelle Schreiblernberatung unterstützt (gestrichelte Linie), dargestellt. Hier werden die Notwendigkeit und der Nutzen der Schreiblernberatung in allen

Prozessschritten deutlich. Ein Vorteil der individuellen Schreiblernberatung die Möglichkeit, auf jedes Problem und jede Thematik flexibel einzugehen. Nicht nur die Herausforderung des wissenschaftlichen Arbeitens, sondern auch persönliche Probleme sind Gründe für Schreibschwierigkeiten, die während der individuellen Schreiblernberatung identifiziert werden können“ (Lubzyk at al. in Knorr, 2016: 158; zitiert aus Tressel, 2017:65)

Abbildung 14.: Tressels Darstellungsmodell für SCHB



Tressel betont in ihrem Darstellungsmodell, dass die SCHB nach aufeinanderfolgenden kleinen Schritten bei dem ganzen Textentwurfsprozess wie z.B. Themenfindung, Einrahmung, Hypothesenerstellung, Gliederung des Weiteren bei der Literaturrecherche, Informationssammlung und den Zitaten genauso beim Schreiben der Exposé, dem Rohentwurf und der Überarbeitung bis zur Abgabe dem Schreiber beistehen und Hilfe anbieten sollte. Somit könnte der Schreiber seine auftretenden Schreibprobleme in verschiedenen Textbearbeitungsteilen mit der Beraterin angehen und der wohlmöglich angebotenen Lösung-Strategien in verschiedenen Teilbereichen des wissenschaftlichen Textes bewusstwerden und als endlich die Schreibdefizite beheben.

Knorr stellt in ihrem Beitrag Schreiben mehr als wissenschaftliches Arbeiten dar und hebt unter SCHLB die Techniken der Gesprächsführung hervor:

„[...] Zur Schreibdidaktik gehören „Funktionen des Schreibens“, „Herausforderung des wissenschaftlichen Arbeitens“, „Konventionen in wissenschaftlichen Texten“ sowie „Methoden zur Bearbeitung von Teilaufgaben des Lese- und Schreibprozesses“; unter Schreiblernberatung werden „Gesprächsführung“ und „Feedbacktechniken“, aber auch Reflexionsmethoden genannt [...]“. (Knorr, 2016b:2)

SCHLB ist in der Regel eine individuelle Beratung, in der Anliegen der Ratsuchenden zu einem aktuellen Schreibprojekt besprochen werden. In der Beratung kann es sowohl um Fragen zum Vorgehen beim Schreiben gehen als auch um Feedback auf Textentwürfe, wobei die Verantwortung für den Text immer bei den Schreibenden bleibt. In der SCHLB werden unterschiedliche beraterische Ansätze genutzt; eine spezielle Form ist das Peer-Tutoring. Peers sind Angehörige der gleichen sozialen Gruppe (peer group), also beispielsweise Studierende untereinander, Promovierende untereinander oder auch Wissenschaftler untereinander. An vielen Hochschulen und einigen Schulen im deutschsprachigen Raum werden SCHLB, Schreibgruppen und Schreibworkshops auf Peer-Ebene angeboten: ausgebildete Studierende oder Schüler unterstützen die Schreibprozesse ihrer Kommilitonen oder Mitschüler, Peer-Tutoring ist der für diese Settings verwendete Fachbegriff. Er betont, dass es sich um Studierende oder Schüler handelt, die sich in ihrer Ausbildung u.a. mit ihrer Rolle als Lernbegleiter auseinandergesetzt haben und denen es weniger darum geht, Wissen zu vermitteln, als vielmehr darum, ihre Kommilitonen und Mitschüler beim selbstbestimmten, (selbst-)kritischen und eigenverantwortlichen Lernen zu unterstützen²⁶

Ballweg deklariert in einer Arbeit das Schreiben als Beratungsfeld im Fokus, dass insbesondere die Anforderungen zum Schreiben in den höheren Schulen, in verschiedenen Bereichen wie z.B. schriftlicher Darstellungen von Inhalten oder Textorganisationen oder in Grammatik, Wortschatz und Rechtschreibung, insbesondere ausländische Studenten überfordern, somit unbedingt Unterstützungen beim Schreiben erforderlich werden (vgl. Ballweg, in Vogler & Hoffmann, 2011: 123). Folglich äußert

²⁶ vgl. <http://www.schreibdidaktik.de/>

sie, „[...] Daher nimmt die Zahl der Förder- und Hilfsangebote, beispielsweise Kurse zum wissenschaftlichen Schreiben, Schreibwerkstätten oder Ratgeberliteratur, seit einigen Jahren stetig zu. Auch Angebote zur SCHLB sind inzwischen vielerorts zu finden [...]“ (ebd., 123). Aus dieser Tatsache heraus wird in der TU-Darmstadt SCHLB als Form von SLB angeboten. Nach Angaben von Ballweg können die Studenten freiwillig und kostenlos im Verlauf des Semesters auch nur für ein Anliegen an einem bestimmten Termin eine SCHLB durchführen. Die SCHLB gestalten sich nach den Bedürfnissen der Zielgruppen, die mit Hilfe von Fragebogenstudien bestimmt werden. Hiernach wird mit den Ratsuchenden in den Beratungskonzepten herausgearbeitet, wo auch die Erwartungen an die Beratung besprochen werden. Der Aspekt, dass ein gelungener Schreibprozess mit dem Entstehen eines guten Textes ersichtlich ist, bildet den Kern der Beratung. Außerdem wird in der SCHLB, wie es auch in einer SLB so erfolgt, die Zusammenarbeit des Beraters und Beratenden bei den Lernzielsetzungen, der Auswahl geeigneter LS, der Bewertung von Leistungen und Evaluationen sowie autonomiefördernde Handlungsweisen als Voraussetzung betrachtet (ebd.). In diesem Rahmen hat sich das Sprachlernzentrum der TU-Darmstadt für die SCHLB ein Beratung-Konzept zusammengestellt, die während einer Sitzung durchgeführt wird. In dieser Tabelle *„Besonderheiten der Schreiblernberatung als Form der Sprachlernberatung“* (ebd., 126) werden die allgemeine Zielsetzung, die Gesprächsführung, die Struktur des Beratungsgesprächs, der Beratungszyklus sowie das Anliegen als Überschriften festgehalten. Nach der Auffassung in der TU-Darmstadt wird die SCHLB in einer Form der SLB angesehen und dem gemäß aufgefasst. Hierbei wird die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Klarstellung der Inhalte, den Arbeitsprozess bei Verfassung gelungener Texte, auf den Erwerb von LS und Techniken für den Erfolg von Schreibaufgaben für die Zukunft als Aufgabe der Beratung angesehen. Doch die Erwartungen der Ratsuchenden aus der SCHLB überschneiden sich nicht immer mit den Absichten der Berater. Mit Hilfe einer Fragebogenerhebung zu den Erwartungen internationaler Studierender in der SCHLB der TU-Darmstadt wurde nämlich folgendes festgestellt; die Mehrzahl der teilnehmenden Studenten haben erwartet, dass in den SCHLB, mehr ihre Fehler am

Anfang und in der Abschlussphase der Beratung korrigiert würden, dass sie Grammatik bzw. thematische Hilfen bekommen würden (ebd., 132-136).

Infolgedessen Lammers Fallstudie weitergeführt betrachtet, stellt die Erkenntnis in den Vordergrund, wenn in den SCHLB mehr orientiert an die Ratsuchenden und deren Bedürfnissen gehandelt wird, können fremdsprachige Lerner von den SCHLB positiv profitieren und ihre Erwartungen bezüglich der Beratung sowie Berater bzw. Tutoren decken (vgl. Lammer, 2015).

Hieraus abgeleitet, SCHLB kann als eine Form der SLB angesehen und ähnlich konzipiert werden, jedoch sollte man die Zielsetzungen mehr den Absichten der Lerner/Ratsuchenden anpassen oder die Ziele der SCHLB entweder vor der Beratung im Lernangebot oder im ersten Beratungsgespräch klar und deutlich hervorzeigen, damit die Erwartungen sich nicht in Enttäuschungen umwandeln. Des Weiteren kann nach Ballwegs Ansichten gesagt werden, dass die individuellen SCHLB den Studenten unter Anwendung passender LS in all ihren Schreibprozessen persönlich, beruflich, sowie schulisch wie z.B. bei ihren Hausaufgaben, Semesteraufgaben, Bachelor sowie Masterarbeiten fördern bzw. helfen und des Weiteren die Autonomie Kompetenz des Einzelnen weiterentwickeln.

Die Literaturrecherchen, welche in den vorigen Kapiteln dieser Studie auch zu Sprache kommen zeigen, dass in den DACHL-Ländern in vielen Universitäten und Hochschulen verschiedene Formen der SCHLB angeboten werden (vgl. Universitätskolleg, 2016 und JoSch, 2010). Einer der Gründe für diese verbreitete Anwendung der SCHLB in Europa könnte die Studienreform sein, „Mit Einführung der Europäischen Studienreform (Bologna Prozess, 2005) entstand in den deutschsprachigen Ländern eine lebhafte Diskussion um die konsequente Förderung der akademischen Schreibfähigkeit“ (Graßmann, 2016: 40). Es sind sogar Zentren dafür gestaltet, die sich in vielen Teilgebieten spezialisieren, wie z.B. SCHLB-Zentren²⁷. Des Weiteren haben sich die SCHLB-Zentren verschiedener Universitäten aus unterschiedlichen Regionen verbunden. Einer dieser Verbindungen ist das

²⁷ <http://www.schreibdidaktik.de/index.php>

Schreibjournal als ‚JoSch‘ bezeichnet. Die Redaktion JoSch erklärt in Ihrem Vorwort diese Bindungen ganz konkret:

„JoSch – Journal der Schreiblernberatung ist eine Fachzeitschrift, die sich mit den verschiedensten Themen der Schreibdidaktik an Schule und Hochschule, aber auch an anderen Einrichtungen, in denen geschrieben wird, auseinandersetzt. JoSch ermöglicht Schreiblernberatung*innen und Schreibdidaktiker*innen Artikel zu veröffentlichen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Forschungen zu präsentieren, Erfahrungen weiterzugeben und Schreibthemen neu zu betrachten. Dabei bietet JoSch vor allem den studentischen Schreiblernberatung innen eine Plattform, um sich aktiv in den wissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Darüber hinaus soll JoSch den generationsübergreifenden Austausch zwischen den studentischen Schreiblernberatung*innen und den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Schreibzentren anregen und fördern. Wir möchten allen SchreiblernberaterInnen und SchreibdidaktikerInnen die Möglichkeit geben, hier Artikel zu veröffentlichen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Forschung zu präsentieren, Erfahrungen weiterzugeben und Schreibthemen neu zu betrachten“ (JoSCH, 2010: 2).

Die Beratung, die in den europäischen Regionen das Problem Schreiben und ihre Förderung ins Fokus setzen werden als SCHLB bezeichnet. Jedoch näher betrachtet ist diese Form der SCHLB für Studenten hervorgesehen, die mehr das akademische und Wissenschaftliche Schreiben entwickeln möchten um ihre u.a. wissenschaftliche Mitschriften, Semesteraufgaben, Magisterarbeiten oder Dissertationen zu schreiben. Insofern können die Ratsuchenden sowohl ausländische Studenten oder ‚DaZ-Studenten‘ aber auch deutschsprachige Studenten sein, die sich akademisch und wissenschaftlich erweitern möchten. Doch die Probanden dieser Studie sind DaF-Lerner und müssen erst das einfache Schreiben in der deutschen Sprache bewältigen lernen. Die Themengebiete ihrer Schreibprozesse sind völlig verschieden. Um diesen Unterschied zu betonen bedarf es einer Präzisierung für die Begrifflichkeit SLB Schreiben im Fokus, die relevant für die Probandengruppe dieser Forschung somit für die DaF-Lerner ist. Da die DaF-Lerner beim Anfangsstadium des Sprachlernens sind, wurde der Terminus SCHLB geeigneter angesehen und in dieser Studie insofern benutzt. Infolgedessen ist es auch hiermit ein Vorschlag den Diskurs der Begrifflichkeit SCHLB für die Schreiblernberatung der DaF-Lerner einzusetzen. Diesbezügliche

Diskussion werden von verschiedenen Forschern geführt, wie z.B. von Burrow, et al. (2016):

„Inwiefern werden nicht-muttersprachliche Studierende anders beraten als muttersprachliche Studierende? In der Diskussion kam die Frage auf, ob nicht-muttersprachliche Ratsuchende eine andere Art der Beratung benötigen als muttersprachliche – schließlich gibt es bei der Beratung mit ersteren oft eine andere sprachliche Basis. So macht Büker (2001) auf Problembereiche nicht-muttersprachlicher Studierender aufmerksam, zu denen u.a. die Fremdsprachlichkeit zählt, die zu Sprachschwierigkeiten verschiedener Art führen kann. So können beispielsweise fehlerhafter morphologischer und syntaktischer Sprachgebrauch sowie Defizite im lexikalischen Bereich auftreten und die Schritte von der Literaturrezeption zum eigenen Schreiben erschwert werden. Wenn beim Lesen wissenschaftlicher Literatur Verständnisprobleme auftreten, fällt es schwer, die gelesenen Formulierungen nicht wörtlich zu übernehmen. Ausgehend von diesem Umstand wurde in der Diskussion die Meinung geäußert, dass ein BG mit nicht-muttersprachlichen Studierenden generell vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Problemfelder geführt werden müsse. [...] folglich sollte das individuelle Anliegen das jeweilige Beratungsvorgehen bestimmen. Dieser Standpunkt ging auch aus dem weiteren Diskussionsverlauf hervor und lässt sich mit der Idee untermauern, dass jedem Ratsuchenden mit einer offenen, wertschätzenden Grundhaltung begegnet werden sollte (vgl. Brandl 2010). Diese Haltung bewahrt Beratende davor, Ratsuchende bestimmten Kategorien zuzuordnen, was die Sicht auf das wirkliche Anliegen verstellen könnte. Nach unserer Sichtweise ist bei der Beratung von nicht-muttersprachlichen Studierenden eine vorausgegangene Sensibilisierung der Beratenden für mögliche Schwierigkeiten dieser Zielgruppe dennoch hilfreich und sinnvoll (vgl. Büker / Lange 2010) [...] (Burow, et al., 2016: 69-70).

Die Autoren Burow, et al. verweisen auf die Schwierigkeiten der nicht-muttersprachlicher Studierenden in den Schreibberatungen, die sowohl auf strukturelle Bereiche als auch auf Textverständnisse hinzugeführt werden. Nach der Ansicht der Autoren im Hinblick auf den generell gültigen Standpunkt allen Ratsuchenden gleichwertig zu begegnen, bedarf diese Fremdsprachlichkeit doch bei nicht Muttersprachler einer besonderen Empfindsamkeit des Beratenden. Aus dieser Realität heraus betrachtet, wird den Probanden dieser Forschung, die DaF studieren und viele sprachliche Defizite in der Zielsprache aufweisen, bei der Auswahl der Beratungssprache freie Auswahl gelassen. Somit können die Probanden ihre spezifischen Problembereiche ohne Hemmungen vorführen und ihre praktischen und

theoretischen Schreibkenntnisse ungezwungen fördern.

Da in dieser Studie die SLB mit Schreiben im Fokus durchgeführt wird, ist es bedingt die Strategien zum Schreiben also die Schreibstrategien/Schreiblernstrategien näher zu betrachten. Im folgenden Teil folgt eine nähere Erläuterung dazu.

2.4.1. Schreiblernstrategien

Neuhaus sieht LS als Grundbasis für die Lernkompetenz an. Die LS werden als metakognitive Prozesse definiert, die das Lernen leiten und zur Organisation und Bewertung von Teilhandlungen des Lernprozesses beitragen. Der Autor betrachtet LS und Schreibstrategien in der seiner folgenden Definition-Übersicht synchronisch (vgl. Neuhaus, 2001).

„Merkmale von Lernstrategien und Schreibstrategien sind:

- Es handelt sich um kognitive Prozeduren.
- Sie werden in Abhängigkeit von bestimmten Zielen gewählt und angewendet.
- Sie sind komplex und bestehen aus Teilhandlungen.
- Die Teilhandlungen werden in bestimmten Reihenfolgen und aufeinander aufbauend angewendet.
- Sie werden sowohl intuitiv als auch bewusst gehandhabt. Sie können als Strategiewissen gespeichert und aufgerufen werden.
- Das Strategiewissen beinhaltet metakognitive Kontrollprozesse für verschiedene Phasen des Lernprozesses.
- Lernstrategien beinhalten „Anweisungen“, die als „wenn-dann“-Regeln dargestellt werden können.“ (ebd.,7)

Weiterhin gruppiert Neuhaus (2001) die meist angewandten Schreibstrategien in den Schulen, die als positive Anwendungsbeispiele erfasst werden können, folgendermaßen:

- **„Perlenketten-Strategie:** Schreiben von Einfall zu Einfall, von Satz zu Satz, manchmal miteinander verhakt.
- **Drauflosschreiben:** Ein Thema löst einen Schreib-“flow“ aus, dem der Schreibende folgt.
- **Durchhangeln:** Ohne Konzept und Gedankensammlung wird ein erster Text verfasst.
- **Versionen-Schreiben:** Zu einem Einfall wird eine erste Version verfasst, diese regt zur zweiten Version an, eventuell zu einer dritten ... (nur bei

kleinen Textformen gebräuchlich).

- **Maurerstrategie:** Satz auf Satz geschichtete Gedankengänge werden ausgefeilt, ein Text nach und nach entwickelt.
- **Immer-dem-Muster-nach:** Eine formale Vorgabe löst in der Anwendung auf ein Thema einen oft überraschenden Gedankengang und Text aus. Beispiele: Elfchen/Serielle Texte (Ich weiß ..., Ich frage mich ..., Ich erinnere mich ...,)/TABZ-Texte: These, Argument, Beispiel, Zusammenfassung/ Viersatz-Muster: HS, HS + NS, NS + HS, HS/30-Worte-Satz.
- **Im-Kopf-Planen:** Nach längerer inhaltlicher Auseinandersetzung mit einem Thema wird ein Text direkt „runtergeschrieben“.
- **Entwickelndes Schreiben (heuristisches Schreiben):** Aus verschiedenen zusammengetragenen Texten und Materialien wird ein eigener Gedankengang in einem eigenen Text dargestellt. Zum Schreibbeginn stehen weder der Inhalt noch die Struktur des Textes fest. Das Schreiben pendelt zwischen verschiedenen Materialien hin und her, bis es unter einen Hut gebracht werden kann (Collecting + Connecting).
- **Kreatives Schreiben (nach Clustern, Mind-Maps):** Aus nicht-linear notierten Ideenkernen und Gedankennetzen, die assoziativ erstellt werden, entsteht ein „Gefühl“ für eine mögliche Richtung des Textes, der dann - dieser „Eingebung“ folgend - in die lineare Form gebracht wird“ (ebd., 8).

Conrad diskutiert in seiner Dissertationsarbeit die LS als Voraussetzung des Sprachenlernens. Nach verschiedenen Ansichten oder Studien von Forschern versucht Conrad ein Modell zur LS zusammenzustellen, jedoch betont Conrad bei Erstellung dieser Modelle auch die Lernerorientierung berücksichtigt zu haben (vgl. Conrad, 2006). Der Autor fügt den folgenden wichtigen Aspekt hinzu, „Ein Diktieren eines Strategienkanons für alle Lerner ist kontraproduktiv und läuft dem Grundkonzept von Lernstrategien zuwider. So sollte ein Training immer eine Hilfestellung in Form von Angeboten sein [...]“ (ebd., 204). Die Kontrastiven Einstellungen Conrads (2006) zum Schreib- und Sprechprozess beim Sprachenlernen können für die Bedeutung der Verwendung von Schreiblernstrategien nachweisend sein. Der Autor vertritt die Auffassung, dass die Festigung von sprachlichen Mittel beim Schreibprozess ein höheres Erfordernis darstellen als beim Sprechprozess, da die Korrekturanforderung beim Schreiben höhere Ansprüche darstellen und die Fehlertoleranz niedriger ist als beim Sprechen. Demzufolge können die Schreibstrategien, die zum Üben des Sprachrepertoires relevanter sind später auf das Sprechen transferiert werden.

“Der Schreibprozess ist durch häufige Pausen, Korrekturen und Überarbeitungen gekennzeichnet; orthographisches und vor allem auch grammatisches Regelwissen spielt natürlich eine größere Rolle als beim Sprechen, wo dies durch den schon erwähnten Zeitdruck weitgehend unmöglich ist. Aber auch Probleme mit dem Wortschatz sind von Bedeutung. Beim Schreiben besteht ein erhöhter Anspruch an Explizitheit, Angemessenheit, Differenziertheit und Korrektheit der Äußerungen, da eventuell Missverständnisse anders als in der mündlichen Kommunikation nicht aufgrund von Feedback nachträglich beseitigt werden können. [...] Andererseits bestehen auch erhöhte Anforderungen an die formale Korrektheit, da eine ähnlich große Fehlertoleranz wie in der mündlichen Kommunikation bei der schriftlichen nicht gilt. Daraus ergibt sich eine gegenüber mündlichen Äußerungen deutlich erhöhte Verarbeitungstiefe, die wiederum der Festigung des sprachlichen Materials dient. [...] Und da eben jener Zeitdruck fehlt, bietet der Schreibprozess sich meines Erachtens geradezu an, diejenigen Strategien des ‘Ringens um Wörter’, der Paraphrasierung und der optimalen Ausnutzung des vorhandenen Sprachrepertoires zu üben, um diese später auch beim Sprechen zu gebrauchen“ (ebd., 73-74).

Conrad hat, wie oben schon erwähnt unter Betrachtung der Ansichten vieler Forscher und Lerner für die Fertigkeiten LS-Modelle zusammengestellt. Insbesondere seine an Rampillon angelehnte Schreibstrategien-Übersicht ist sehr bereichernd. Der Autor übernimmt bei der Erstellung des Schreibstrategien-Modells zwei von Rampillons Überbegriffen, Speziell auf den Bereich ‚Schreiben‘ zugeschnitten. Rampillon (1985) differenziert zwei übergeordnete Gruppen von Strategien, solche „zur Förderung der formalen Korrektheit“ und solche „zur Förderung der inhaltlichen Klarheit (111)“ (ebd., 75).

Tabelle 2: Übersicht der Schreibstrategien nach Conrad

Strategiegruppe	Strategienname	Beschreibung der Strategie/ Beispiele	Qualität
Formale Korrektheit	Textorganisation	Bewusstsein für Übersichtlichkeit, Deutlichkeit und Ordnung in der Gestaltung des Textes	FLACH; G SYN
	Benutzung von Nachschlagewerken	Selbstständige Benutzung von Wörterbüchern, Grammatiken u.ä. zur Kontrolle der eigenen Texte	FLACH; G/L; VGL
	Korrekturlesen	Selbstkorrektur in verschiedenen Schritten bezogen auf formale Richtigkeit, inhaltliche Kohärenz, typische Fehler; evtl. nochmaliges Lesen nach längerer Zeit	FLACH; G/L; VGL
	Fehlerstatistik/ -Kartei	Führen einer Kartei bzw. Statistik, in der die häufigsten eigenen Fehler verzeichnet werden	TIEF; G/L; VGL
Inhaltliche Klarheit	Gliederung	Ordnen von Ideen und Begriffen nach bestimmten Gesichtspunkten; Unter- bzw. Oberbegriffe finden; Hierarchien und Prioritäten festlegen	TIEF; G; SYN
	Note-taking/ note-making practice	Stichwortartiges Zusammenfassen gelesener Texte, bzw. der eigenen Gedanken	TIEF; G; SYN

(vgl. Conrad, 2006: 211)

Aus Tabelle 2 von Conrad kann erschlossen werden, dass der Schreibprozess als Basis über zwei Strategiegruppen abläuft, der formalen Korrektheit und inhaltlichen Klarheit, die wiederum in sechs verschiedene Strategien segmentiert erklärt wird. Zuzufolge kann festgehalten werden, dass die selbständige Organisation, Kontrolle, das Korrekturlesen des Textes sowie die Haltung einer Fehlerkartei unter der formellen Korrektheit zu verstehen sind; und die Ideensammlung ihre Unterteilung bzw. die Gliederung des Textes die Inhaltliche Klarheit angeht. Resümierend betrachtet, betont Conrad, dass beim Schreiben die Korrektur der Formen und Inhalte nicht unter Zeitdruck wie beim Sprechen steht und diesbezüglich sind bei der Textgestaltung Präzisierung und Richtigkeit erforderlicher als bei der mündlichen Textgestaltung. Der Autor stellt weiter fest, dass die Bearbeitung der Formen/Regeln, die Wortschatzarbeit, das inhaltliche Text-Verständnis sowie die Beachtung orthographischer Merkmale bei der Förderung des Schreibprozess die wichtigsten Normen darstellen. Des Weiteren führt Conrad auf, dass viele Aspekte, die im Schreibprozess bearbeitet werden, wie z.B.

„Grammatikregelkönnen“ und Wortschatzanwendung für das Sprechen auch wichtig sind, und aus dem Bereich Schreiben ganz einfach transferiert werden infolgedessen könnte die Schreibarbeit auch das Sprechen fördern. Denn der entfallene Zeitdruck beim Schreiben macht die Arbeit einfacher als dieselben sprachlichen Aspekte unter Zeitdruck beim Sprechen einzuüben.

Außerdem wird von Conrad die Wichtigkeit der LS diskutiert und evaluiert. Es wird vom Autor unterstrichen, dass beim Einsetzen verschiedener LS-Ansätze die Lehrer bzw. Berater nicht immer theoretisch vorgehen und vorhandene LS-Listen von Anfang bis zum Ende „kanonartig“ dem Lerner vorsetzen sollten. Die Lehrer sollten vielmehr schauen, wie die Lerner schon vorgehen und welche Strategien sie schon effektiv einsetzen können oder umgekehrt mit welchen sie nicht so gut lernen können, denn ein zielgerechtes Vorgehen bei der Bestimmung effektiver LS für den Lerner wäre angebrachter. Um dies zu verwirklichen sollten Lehrende vielfältige Recherchen unternehmen und Anwendungen durchführen um effektive LS-Angebote für den Lerner bzw. die Lerngruppe festlegen zu können.

Die Studie von Glaser (2005) kann als ein bereicherndes Exemplar für den Gebrauch der Schreibstrategien angesehen werden. Glaser (2005) untersucht in ihrer Dissertation „Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten“, die Wirkungen von Schreibstrategianwendungen unter Verknüpfung von autonomen Lern-Organisationen. Dabei diskutiert die Forscherin verschiedene Schreibstrategiemodelle aus der entwicklungspsychologisch orientierter Schreibforschung u.a. von:

- Berninger und Amtmann (2003), in dem die Entwicklung der Schreibkompetenz von basalen Elementen abhängt, und deren Prozess im Kurzzeitgedächtnis verläuft. „z.B. graphomotorische Strategien, orthographische Strategien), prozess- (z.B. Planungs- und Revisionsstrategien, Strategien zur Überwachung und Steuerung des Schreibprozesses) und produktbezogenen (z.B. Kohärenzstrategien, Wortwahl, Syntaktisierung)“ (Glaser, 2005:37).
- Das Schreibstrategiemodell von Scheerer-Neumann (1996, 1997) beschreibt den

Fortlauf von Rechtschreibfertigkeiten als „stufenweisen Aufbau logographischer, phonographischer und orthographischer Strategien“ (Glaser, 2005: 39).

- Das Schreibstrategiemodell von Bereiter, Fitzgerald und Shanahan (2000) stellt den Erwerb übergeordneter Schreibfertigkeiten dar, die „unter assoziativen Verknüpfungen zwischen Aufsatzthema und Inhalten des Langzeitgedächtnisses hergestellt werden“ (Glaser, 2005: 39).
- Das Schreibstrategiemodell nach Feilke (1996) betont die Kohärenzstrategien, welche mit „entwicklungspsychologischen Größen wie kognitive Dezentrierung und Erzeugung einer sozialen Wechselseitigkeit von Perspektiven“ (Glaser, 2005: 39) stehen.

Resümierend erklärt die Forscherin, dass diese Modelle mehr auf „querschnittlichen Untersuchungen (Experten Novizen-Vergleiche)“ (ebd.) basieren. In Anbetracht dessen plädiert Glaser dafür, dass das Modell von Graham & Harris (2000) mehr nach längsschnittlichen Untersuchungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz auch heute noch gefolgt werden könnte. Glaser bedient sich in Ihrer Untersuchung der Ansätze aus der pädagogisch-psychologischen Forschung, die Schreibstrategien vorführen, welche vorwiegend Fertigkeiten zur Planung, Überwachung und Steuerung des Lernens vom Lernenden (exekutive Metakognition) fördern. In der Studie wird in Anlehnung an den SRSD-Ansatz von Harris und Graham das Selbstregulatorische Aufsatztraining (SAT) ausgebaut bei dem ‚die Vermittlung text- und prozessbezogener Strategien zum Schreiben narrativer Texte mit der Förderung von Fertigkeiten zur Überwachung und Steuerung des Strategieeinsatzes‘ integriert werden. Die Absicht der Untersuchung besteht darin nachzuweisen, dass das SAT-Programm die Schreibkompetenz der Grundschüler fördert. Am Ende der Studien kann die positive Wirkung der vermittelten Schreibstrategien und die Überlegenheit der strategiebegleitenden Förderung selbstregulatorischer Komponenten nachgewiesen werden. Besonders haben Schüler mit schwachen Aufsatzleistungen von der Vermittlung genrespezifischer Schreibstrategien in Kombination mit der Stärkung ihrer Fertigkeiten zur Überwachung und Steuerung profitiert (vgl. Glaser, 2005).

Aus den soweit berichteten Erkenntnissen entwicklungspsychologisch und

pädagogisch orientierter Schreibforschung kann geschlussfolgert werden, dass bei der Entwicklung der Schreibkompetenz ein Zusammenwirken mehrerer Komponenten zu berücksichtigen ist. Daraus abgeleitet kann festgehalten werden, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz zum einen unter dem Einsatz von metakognitiven Strategien erfolgen kann und zum anderen der selbstständig gesteuerte bzw. autonome Lernprozess bei dieser kognitiven Prozedur eine entscheidende Rolle übernimmt. Die Förderung bzw. Stärkung der autonomen Lernhandlungen in Verbindung mit Vermittlung von kognitiven Schreibstrategien können die Schreibkompetenz des Lernenden steigern.

Insofern kann festgehalten werden, dass die LS-Angebote bzw. Schreiblernstrategien-Angebote unbedingt wichtige Komponenten der Schreibdidaktik darstellen und infolgedessen in einem selbstgesteuerten individuellen Schreibförderungs- Prozesse die führende Rolle übernehmen, wie z.B. in einer SCHLB.

Bei der Lehre bzw. Festigung der Schreibfertigkeit sind Aufgaben, Übungen und Interaktionen erforderlich, da bei dieser Forschung in der SCHLB die Förderung der Schreibfertigkeit im Vordergrund steht, wird im folgenden Teil die Übungen/Aufgaben und Interaktionen zur Förderung der Fertigkeit Schreiben näher beschrieben.

2.4.2. Übungen zum Schreiben

„Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und mögliche rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung“ (Funk et al., 2014: 14). Dieser Definition nach lässt es sich klar feststellen, dass Aufgaben und Übungen nicht das gleiche Bedeuten, was öfters von Schülern und Lehrern synonym gebraucht wird. Übungen haben es sich zum Ziel gesetzt einen Bezug zu Aufgaben herzustellen. Damit gewinnt die Zielaufgabe eine Bedeutung und der Ablauf, der zur Zielaufgabe führenden Lernaktivitäten wird als Sequenz bezeichnet. Die Sequenz der Unterrichtseinheit soll vom Ziel her geplant werden, was bedeutet, dass der Lehrer sich die Frage stellt, welche Unterrichtsschritte gebraucht werden, um z.B. über eine Situation schriftlich zu berichten und im

Unterricht sich darüber austauschen zu können (vgl. ebd.).

Im Fremdsprachenunterricht ist das Wichtigste, die Sprache situationsgemäß aktiv anwenden zu können. Die Lerner sollen am Ende mit ihren Lernpartnern mündlich und schriftlich kommunizieren können. Um die nötigen Kompetenzen für die Kommunikation in der Zielsprache zu erlangen müssen die Lerner oft zahlreiche Aufgaben und Übungen erledigen. Es ist möglich, dass Lerner manchmal die Übungen, welche in kleineren Sequenzen aufgebaut sind und zu größeren Aufgaben hinführen bewältigen können, jedoch die größeren Aufgaben, welche oft den Transfer des Gelernten in die Praxis bedingen, oft nicht bewältigen können (vgl. ebd., 14). Insofern sollten Übungen nach didaktisch methodisch gut geplanten Prinzipien handlungsorientiert gestaltet werden. Wenn z.B. die große Aufgabe *das Schreiben einer Postkarte aus dem Urlaub* zum Ziel hat, sind die Teillernziele dazu die Übungen, welche z.B. die Festigung des Wortschatzes zum Thema beinhalten und mit der Lernaktivität, *Wörter aus der Lektion herauszuschreiben* gefestigt werden könnten. Das Schreiben der Postkarte ist als die Transferaufgabe am Ende der Übungen anzusehen (ebd., 40). Als endlich kann es angelehnt an Funk et. al (2014) festgehalten werden, dass Lerner Übungen leichter bewältigen können, als Aufgaben, denn Aufgaben bedürfen aktives, freies, kognitives Handeln, gegenüber Übungen, die stärker vom Lehrer gesteuert werden können.

Demzufolge sollten Übungen auch eine Binnendifferenzierung herstellen können. Die Binnendifferenzierung ist in dem Sinne des individuellen Lernens zu verstehen und mit der Tatsache verbunden, dass jeder anders lernt, wenn gerade in den Unterrichten eine Lerndifferenz zwischen Lernern ersichtlich wird, sollten die Übungen gemäß dem Lerner gestaltet und gesteuert werden, um alle Lerner effektiv fördern zu können. Die meist zum Schreiben genutzten Übungen sind u.a. Wortschatzübungen, unter den Bildern oder in die Lückentexte die nötigen Wörter und Formen schreiben; nach Vorgabe neuer Wörter einfache Sätze bilden; nach den neuen Textbausteinen Lauf und Rücken- Diktate schreiben; Karteikarten gestalten; kleine Geschichten weiterschreiben bzw. einen neuen Anfang oder einen fehlenden Hauptteil schreiben; nach Bildern zugeordnete Sätze schreiben; Formulare ausfüllen, Mind-Map Techniken

anwenden, wie z.B. Cluster und Wort-Igel gestalten (ebd., 112). Die themenspezifischen Teilprozesse, wie Festigung des Wortschatzes, der Textmuster, Formulierungshilfen für die Sätze, die vom Lehrenden/Beratenden durchgenommen werden, bringen den Lerner zur Ziel-Aufgabe, die einen fertigen Text darstellt. Ein erfolgreicher Schreibprozess kann sich nur schrittweise mit Übungen gestalten und meistens bedarf es wird bis zur fertigen Schreibaufgabe einer langen Übungsphase (ebd.).

Zusammengefasst nach Funk et. al (2014) „[...] bauen Übungen aufeinander auf und bilden eine Sequenz. Sequenzen können unterschiedlich viele Übungen umfassen und führen zur Aufgabe hin, die die Sequenz abschließt.“ Nach der Übungstypologie betrachtet können Übungen, offen/halboffen, formfokussiert, reproduktiv/produktiv, stark/weniger stark gesteuert, inhaltsorientiert oder geschlossen sein. Die Stufungen der Übungen kann sich der Lehrer auswählen. Jedoch bestehen Kriterien, die eine Übung gut machen, wie z.B. „Gute Übungen leisten Beitrag zur Bewältigung von Aufgaben, regen dazu an sich mit Sprachformen auseinanderzusetzen, sind transparent hinsichtlich der Lernziele, sind erfolgsorientiert gestaltet, das heißt Übungsergebnisse sollten erreichbar und überprüfbar sein [...]“ (ebd.). Diesbezügliche Übungstypen, welche schrittweise das Schreiben fördern, können in den SCHLB für die Ratsuchenden ein Training anbieten um den jeweiligen Wortschatz und für die Text-Kohärenz nötigen Strukturen zu bearbeiten und zu festigen, damit die Schreibaufgabe bewältigt werden kann.

Gemäß der Übungstypologie-Auffassung von Funk et. al (2014) wird auch in den Beratungen dieser Forschung vorgegangen. Nach der Feststellung der Problemgebiete, Interessengebiete und Lernziele der Probanden im Feld Schreiben, werden für ihre Behebungen bzw. Erarbeitungen Übungssequenzen angeboten, welche zu den Ganz-Aufgaben führen, wie z.B. u.a. das Schreiben von E-Mails und SMS. Mind-Map Techniken werden für die Festsetzung der Lernziele sowie für die Ideensammlung der Kreativen Schreibaufgaben angewandt. Diese schriftlichen Vorübungen bzw. Schreibtechniken führen zu einer Interaktion der Probanden mit ihren Schreibtexten. Mit Hilfe dieser Übungen und Schreibtechniken können die Probanden ihre Schreib-Aufgaben erledigen. Karteikartenarbeit wird als eine Strategie für die

Wortschatzerweiterung angeboten und durch die Anwendung der neuen Wörter in verschiedenen Übungen können die Probanden mit diesem geübten Wortschatz zusammenhängende Sätze herstellen, die zur Textgestaltung hinführen. Die Clustertechnik dient als eine Übungsform beim Sammeln von Ideen für kreative Schreibaufgaben. Weiter leistet die Clustertechnik auch Hilfe bei der Vorübung für Pro-Contra Gedanken Sammlung bzw. Auflistung für das Verfassen eines Aufsatzes. Die darauffolgende Textüberarbeitungsarbeit in Form einer *selbständigen/individuellen Korrekturarbeit* (nach zahlreichen Übungsversuchen) führt zu einer letzten Kontrolle des verfassten Textes. Somit kann die Textgestaltungsaufgabe erfolgreich beendet werden. Die E-Mail und SMS-Schreibaufgaben der Probanden wurden im Rahmen des oben aufgeführten Konzepts bearbeitet, d.h. es wurde vorerst mit Hilfe von Teilübungen die nötigen Strukturen und Formen eingeübt und wiederholt und daraufhin wurden die Ganz-Aufgaben den Probanden ausgestellt. Diese E-Mail und SMS Schreibaufgaben der Probanden werden von der Beraterin einer Fehleranalyse unterzogen in einem tabellarischen Raster aufgeführt und schlussendlich mit den in der ersten Beratung entstandenen E-Mail und SMS-Schreibaufgaben kontrastiv betrachtet (vgl. Tab. 4, 7, 12, 14, 19, 21, 26, 28, 33, 35, 40, 42). Die Bewertungen werden ausführlich im Datenerhebungsteil unter den Einzelfallanalysen aufgeführt.

2.4.3. Aufgaben zum Schreiben

„Aufgaben sind jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben haben“, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden“ (Funk et.al, 2014: 14). Gemäß dem Forscher sind die Aufgaben die Basismaterialien der Kommunikationsförderung. Unter dieser Kommunikationsförderung soll der eigentliche Transfer des Gelernten auf die reale Handlungssituation verstanden werden. Beim Sprachlernen bzw. Fremdsprachenlernen ist der Hauptzweck, dass der Lerner die Sprache aktiv nach Situationen gebrauchen kann, der dazu führende Weg ist der Sprachlernprozess und dieser ist ein langer, komplizierten und mühsamer Weg. Bis der Lerner zum Hauptziel gelangen kann, muss sehr viel trainiert, gelernt, behalten und kommentiert werden. Jeder Mensch ist von der Natur aus d.h. in diesem Sinne nach den

Gehirn-/ oder körperlichen Funktionen anders gestaltet. Die beim Fremdsprachlernen erforderlichen Eigenschaften wie z.B. die Lernmotivationen, die Belastbarkeit, die Lerngeschwindigkeit sind individuell geprägt (vgl. ebd., 59). Die Sprachwissenschaftler versuchen nach diesen Prägungen die geeignetsten Methoden und Techniken zu finden. Die Diskussionen erweitern sich mit der Entwicklung des Menschen diesbezüglich und auch des wandelnden Zeitalters parallel. Die neusten Forschungen im Bereich Fremdsprachendidaktik plädieren für den Lernerzentrierten Unterricht, der mehr auf die Nutzung produktiver Fertigkeiten tendiert. Um die Produktivität des Lerners zu entfalten braucht es vielfältiger Aufgaben. Die Aufgaben können Sprachhandlungen hervortreten lassen, die Fertigkeiten des mündlichen oder schriftlichen Textkompetenzen trainieren. Jede Sprachhandlung basiert am Ende auf eine Reaktion des Lerners zu einer Situation. Die endgültige Reaktion ist der mündliche oder schriftliche Text. Des Weiteren beruht die Sprachhandlung auf Nutzung der produktiven Textkompetenzen des Lerners in authentischen Situationen. Die authentischen Situationen befinden sich jedoch außerhalb der Klassenräume. Der moderne Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage „wie nah die Arbeit im Klassenzimmer an der Wirklichkeit draußen, wo die Zielsprache als Kommunikationsmittel benutzt wird orientiert sein könnte [...]“ (ebd., 129). Die Antworten auf diese Frage ergeben sich in Formen von virtueller Situation zu erschaffen bzw. zu simulieren oder auch aus dem Klassenzimmer heraus zu gehen. Das Klassenzimmer in die Welt zu öffnen führen zu den Ansichten, Projekte in den Fremdsprachenunterricht einzubauen. Ein projektorientierter Unterricht könnte für die Lerner Freude, Spaß, Motivation und Erfahrungen bringen. Die Ziel-Aufgaben im Fremdsprachenunterricht wurden zu Projektaufgaben, die vom Anfang bis Ende auf Lerner- Mitwirkung basieren. Die Lehrperson bekommt in Projektaufgaben nur eine Aufsichtsrolle, die kontrolliert. Die Lerner planen, recherchieren, lesen, diskutieren, schreiben und beenden die Aufgabe alleine. Dabei lernen sie planen, handeln und selbstständig eine Aktivität durchzuführen und diesen Prozess zu evaluieren. Die Projektaufgaben können die Schreibkompetenz der Lernenden fördern. Sie lernen auch kreativ zu arbeiten z.B. bei der Themenbestimmung des Projekts arbeiten sie mit Mind-Map-Techniken wie *Clustering* oder *Sternwerfermethode* (Wort-Igel), weiter gehen sie Vorort, um Informationen zu

sammeln bzw. machen Interviews für die Durchführungsphase. Erstellen Listen, Diagramme, Grafiken, Raster zu ihren Ergebnissen und bereiten Präsentationen vor, um ihren Projektablauf vorzuführen. Dabei müssen sie manchmal Wissen oder Information alleine oder in Paaren bzw. in Gruppen herausfinden. Eine derartige Handlungsweise führt zur Einsicht des autonomen Lernens also der Förderung der Lernerautonomie (ebd.)

Es soll in diesem Teil nicht eine Debatte zum Projektunterricht geführt werden, da dieses Thema an sich ein sehr weites Gebiet umfasst, Projektaufgaben sollen hierbei nur aus der Beziehung zur SLB betrachtet werden. Diese Aufgabenstellungen hat im Rahmen der SLB eine große Bedeutung, denn eine Fragestellung dieser Forschung geht dieses Thema an, nämlich welchen Effekt AL beim Schreibprozess haben kann. Hierzu kann im Folgenden geantwortet werden: wenn Lerner Projektorientiert lernen, können sie am Ende aus eigenen Schreiberfahrungen, die sie sich während des Projektablaufs selbstständig erworben haben ihren Schreibprozess fördern. Auch fördert Projektarbeit neben der Schreibfertigkeit auch das autonome Lernen, welches auch ein Ziel der SCHLB darstellt (ebd.132-137).

Nach Darstellung der Relevanz von Projektaufgaben, stellen die kreativen Schreibaufgaben einen anderen wichtigen Bereich für den Unterricht und diesbezüglich für die SCHLB dar. Die kreativen Aufgaben sind Lerner zentriert und können die Motivation, die Lust am Schreiben erhöhen.

Die Forschungsuntersuchung von Sayinsoy Özunal (2012) kann als repräsentatives Beispiel für handlungsorientierte, motivierende und kreative Unterrichtsform fungieren. Die Forscherin hat mit Studenten des DLAA eine vielseitige Gruppenarbeit außerhalb des Klassenraums in einer Kunst-Galerie durchgeführt zufolge der Ergebnisse sind erfolgreiche Schreibprodukte entstanden (vgl. ebd., 92-94). Die Studenten wurden im Kontext des lernerzentrierten bzw. handlungsorientierten Unterrichts mit kreativen Aufgaben konfrontiert, wie z.B. diesen Fragen (aus den Fragenbereichen verschiedenen Gruppen dem Originalform nach als Muster rausgewählt), die sie während eines Besuches einer Kunst-Galerie bewältigen mussten.

Einige der Fragen aus der Studie von Sayınsoy Özunal (2012) sind unten als Muster aufgeführt:

- Geh und finde dir ein Bild?
- Warum hast du dieses Bild gewählt?
- Was ist dir aufgefallen?
- Welche Gefühle bringt das Bild bei dir hervor? Was könnte den Maler dazu bewogen, ein solches Bild zu malen?
- Welche Fragen hast du an das Bild? (versuche Fragen und Vermutungen zu formulieren, Hypothesen über Vergangenes und Nachfolgendes zu bilden).
- Schreibe zu diesem Bild eine Geschichte, ein Märchen, eine Legende, einen Krimi, einen Brief.
- Du hast die Möglichkeit dich mit dem Maler zu unterhalten, Welche Fragen würdest du an ihn stellen? Schreibe ein Interview (vgl. ebd., 90-91).

In diesem Zusammenhang vertritt Sayınsoy in ihrem Beitrag „*Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Öğretimin Uygulama Boyutu*“ (Handlungsorientierte Anwendung im Fremdsprachenunterricht) die Auffassung, dass die Lehrer öfters in Frage stellen sollten, wie oft sie persönlich ihre Lehramtsstudierenden im Kontext des handlungsorientierten Lernens aus dem Klassenzimmer hinausführen, welches eines der wichtigsten Prinzipien der zeitgenössischen Bildung darstellt (vgl. ebd., 90). Dieser Auffassung werden sich viele Lehrer, Lehrkräfte und auch angehende Lehrer zustimmen, denn Lehrkräfte plädieren für den modernen, lernerzentrierten Unterricht und empfehlen ihren u.a. hospitierenden Studenten kreative, motivierende Aktivitäten bzw. Aufgaben in ihren Unterrichten oder Kursen anzuwenden, jedoch im eigenen Präsenzunterricht begrenzen sich diesbezügliche Aktivitäten auf Theorie oder Simulationen in den Klassenräumen. Hingegen brauchen die heutigen Kinder und Jugendlichen im Zeitalter der Technologie viel mehr Motivation und Abwechslungen.

Der heutige Lerner kann besser ‚tippen‘ als direkt Schreiben. Die neusten Technologien erfordern von dem modernen Lerner, dass er auf SMS, E-Mails oder auf die Kurznachrichten beim On-Line Spielen oder Chatten sehr schnell reagiert. Diese Reaktion erfolgt meist als ein schriftlicher Prozess. Jedoch auch wenn diese neue Form des schnellen verkürzten Schreibens, für den Fremdsprachenlerner vorteilhaft erscheint, stellt es eigentlich Problemgebiete des schriftlichen Ausdrucks in den Vordergrund.

Denn die Verkürzte Formen sind z.B. die Nichtbeachtung der Zeichensetzung und der Rechtschreibung oder die Weglassung von Ausdrucksformen, Strukturen, z.B. Endungen, Artikel oder Flexionen. Es wird nicht mehr so stark auf die formelle Seite geachtet und insofern werden viele Schreib- und Strukturfehler nicht als etwas Falsch Gemachtes aufgefasst, weil *Viele einfach Vieles auslassen* und es bildet sich eine neue Interimsprache in den Zielsprachen. Die Angewohnheiten des *Online-Schreibens* führen dazu, dass die Lerner nicht mehr gerne lange Texte schreiben (vgl. Dürscheid et.al., 2010), wiederum auf der anderen entstehen neue authentische Schreibenlässe (vgl. Tonhauser, 2019). Jedoch Textkompetenz im Studium erfordert aufwändiges Arbeiten. Das Schreiben einer Erörterung, einer Analyse, einer Semesteraufgabe oder Hausarbeit kann den Lerner sehr schnell entmutigen, denn die Schreibgewohnheiten haben sich geändert, die Tendenz läuft generell zum weniger Schreiben hin und genau an diesem Punkt kann eine kreative Schreibaufgabe auf die Schreibkompetenz des Lerners ermutigenden Einfluss ausüben.

Gemäß den Schlussfolgerungen könnte das schrittweise Vorgehen bei der Förderung der Schreibkompetenz des Lerners/Beratenden als eine Lösung angeboten werden. Diesbezüglich könnten SCHLB helfen. Nach Grieshammer et.al. (2016) sind Schreibtechniken in der Beratung sinnvoll und sollten unbedingt in der Beratung genutzt werden. Grieshammer et.al haben eine Studie über Schreibberatung als Zukunftsmodell herausgebracht, dieses Modell ist als eine Anleitung für die Schreibberatung an den deutschen Hochschulen verfasst. Die weiterführenden Ideen, Vorschläge zum Beratungsinhalt und repräsentative Beispiele aus den Beratungen, die Aufführungen der Schreibstrategien und Schreibmaterial sowie die Literaturangaben zum Weiterlesen und die Erkenntnisse über die Beraterrollen und Situationen (vgl. ebd.) können für verschiedene Beratungsformen als Quelle dienen. Die Schreibaufgaben sollen nach Grieshammer et.al. zur Selbststeuerung, Orientierung, zum Strukturieren, Überarbeiten und zum Material aussuchen und bearbeiten dienen. Dabei werden folgende Schreibaktivitäten empfohlen, Akrostichon, Cluster, Fragentabellen, Eingrenzungstabellen, Dreischritt, Interview mit einem Autor, Landkarte zu einem Text, Blitz Exposé, Planungsfünfeck, Mind-Map, Mehrversionenschreiben, der meckernde

Kritiker und Freewriting (ebd., 161). Die Musterexemplare und Ideen aus dieser Studie dienen als Inspirationen für die SCHLB dieser Studie.

Weiterhin wurde reichlich von den Anleitungen für Schreibübungen, vielfältigen Schreibstrategien und kreativen Schreibaufgaben aus dem Schreibhaus von Maliçoğlu (2015, 2017) zur Förderung des freien, assoziativen, kreativen und strategieorientierten Schreibens in den SCHLB dieser Forschung profitiert.

Wie oben ausführlich beschrieben sind, sind beim Sprachlernen Übungen und Aufgaben sehr wichtig. Jedoch bei kommunikativ abgezieltem Sprachgebrauch bedarf es handlungsbezogenen Aufgaben und Übungen, die sprachliche Handlungen festigen und in verschiedenen Situationen eine interaktive Anwendung ermöglichen. Zu Folge wird im folgenden Teil die Begrifflichkeit Interaktion erörtert.

2.4.4. Interaktionen zum Schreiben

„Der Begriff Interaktion bezeichnet aufeinander bezogene Handlungen (aus dem Lateinischen: inter-agere: wechselseitig / aufeinander bezogen handeln)“ (Funk et.al, 2014: 48). Unter Interaktion werden die Beziehungen der Lernenden untereinander mit dem Lehrer oder mit dem Lehrmaterial verstanden. Dabei spielen die verschiedenen Sozialformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit eine wichtige Rolle, denn die Kommunikation, die während des Lernens im Unterricht unter den Lernenden stattfindet ist eine Interaktion. Die Lerner handeln mit verschiedenen Aktionen um ihr Wissen zu erweitern, diesbezügliche Handlungen führen in den Gruppen zu sozialen Kontakten sowie zum Austausch von Erfahrungen und Wissen. Somit können die Lernenden motivierender gemeinsam das Unterrichtsgeschehen verfolgen und das Gelernte besser behalten (ebd., 49).

Auch können das Training der verschiedenen Sozialformen die Verantwortung für den Lernprozess auf den Lerner übertragen und schrittweise zur Förderung der Lernerautonomie beisteuern. Beispielsweise könnten Lerner ihre eigenen Texte korrigieren oder die Texte ihrer Partner. Einzel oder Partner-Korrekturarbeiten könnten Lehrer im Unterrichtsplan miteinbeziehen, denn solche Interaktionen erfordernde

Aufgaben und Übungsformen können die Lerner bei ihrem Lernprozess bewusster und selbstständiger machen. Selbstverständlich ist das Lernen ein individueller Prozess, und die Interaktion beim gemeinsamen Lernen kann bei manchen Lernern zu Hemmungen führen. In solchen Situationen müssen die Unterrichtsgestalter eingreifen und die Arbeitsformen nach Bedarf ändern und die LS anwenden und nach den Lernstilen und Lerntypen ihrer Lerner konzipieren (vgl. Ballweg et.al. 2013: 81-86).

Es gibt keine perfekten Anwendungen für Lernprozesse, die auf jeden gleich effektiv wirken. Der Lehrer bzw. Berater muss den Lernenden präzise beobachten und die Arbeitsformen und LS ausprobieren. Die Lerner/Beratenden müssen ihre Defizite wahrnehmen können und zur Behebung oder Förderung ihres Lernens, die passenden Aktivitäten ausführen. Trotz mancher Ungewissheiten sind Lernatmosphären, die auf Interaktionen beruhen aufmunternd sowie kommunikativ und werden vorgezogen. Der Mensch an sich ist von Natur aus ein soziales und kommunikatives Individuum. Im Allgemeinen jedoch steigt die Teilnahme an interaktiven Lerninhalten mehr als im Frontalunterricht, wo der Lehrer am meisten handelt und die Lerner nicht produktiv sind.

Die Lehrerrolle in Interaktion basierten Unterrichten erfordert die Erschaffung einer positiven Lernatmosphäre, wie z.B. in Raumgestaltung, einer neuen Sitzordnung, mit vielen Lernplakaten an der Wand, mit viel Lob auf Lerneräußerungen sowie Transparenz der Kurs/Unterrichtplanung ferner mit Organisierungen von interaktiven Sequenzen (z.B. Videos, Filme, Hörübungen), farbigen Materialien und Spielen, wobei die Lerner aktiv mitmachen (ebd.,77).

„Mittels Aufgaben und Übungen werden Lerner mit Sprachmaterial konfrontiert und müssen sich rezeptiv und/ oder produktiv mit diesem auseinandersetzen. Wenn diese Auseinandersetzung als Interaktion, also als wechselseitige Beeinflussung, charakterisiert werden soll, ist zunächst danach zu fragen, wer wen in welcher Form beeinflusst“ (Eckerth, 2003: 22). Nach Eckerth sind bei Interaktionen, alle Beteiligten ein Hauptcharakter, die Lerner können die Aufgaben beeinflussen oder die Aufgaben erfordern die Produktivität der Lernenden, wobei der Lehrer auch meist eingreifen muss, manchmal die Aufgabe steuern muss, die Lerner aufklären oder die Rezeption der

Lerner bei der Bewältigung der Aufgabe mitbeachten muss und für den Lerner aktive Lernsituationen ermöglicht. Somit entsteht eine wechselseitige Beeinflussung der Charaktere, dieser Prozess ist meist produktiv und lässt eine Interaktion hervortreten.

Interaktionen sollten neben Übungen und Aufgaben unbedingt Bestandteile des Sprachunterrichts bzw. der SLB sein, weil das Sprachlernen auf rezeptive und produktive Kommunikation basiert, die wiederum aus Interaktionen bestehen. Denn der beste Weg zum Erfolg des Lerner/Ratsuchenden, basiert auf der Förderung seiner Handlungskompetenz.

2.4.5. Zwischenbilanz

In diesem Kapitel wurde das Thema SCHLB ausführlich diskutiert. Damit verbunden wurden die wichtigsten Begriffe Schreiben, Schreibdidaktik sowie Schreibstrategien und die damit in enger Relation stehenden Unterbegriffe wie Übungen, Aufgaben und Interaktionen verdeutlicht.

Der Schreiber muss für die Textproduktion Wissens-, Lese- und Textmustererfahrungen sowie Sprachkönnen besitzen, um diese schriftlich reflektieren zu können. Diese vielen verschiedenen Anforderungen an das Schreiben, und somit auch an den Schreiber, erfordern beim Schreiber als Fremdsprachenlerner meistens eine Unterstützung. Diese Unterstützungen können mit Hilfe von Berater in Beratung zu Förderungen führen sofern die Lerner/Schreiber es anfordern und diese Unterstützung auch angeboten wird. In den Beratungen sollten Berater zuerst über Schreibdidaktik und Methodik Kenntnisse besitzen, damit sie die Ratsuchenden richtig steuern können. Diese Steuerungen, die am Ende den Ratsuchenden helfen sollen, erfordern in der Anwendung von dem Beratenden bestimmte Lern-/Arbeitsaktivitäten. Diese Aktivitäten bestehen meist aus Übungen, Aufgaben und Interaktionen, welche den Interessen und Bedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen sollen, die mit diesen Aktivitäten mit der Zeit ihren fremdsprachlichen Ausdruck verbessern können. Wie auch von Funk et al. (2014: 45) ausgedrückt „Denn der Erwerb und Ausbau von fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten findet schrittweise (Progression) statt. Die

Ausdrucksmöglichkeiten sind am Anfang begrenzt. Mit der Zeit kommen neue weitere Redemittel und neuer Wortschatz dazu, und die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten nehmen zu, und es ist wie eine Spirale [...]“

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass kleinere Schreib-/übungen/-aufgaben und Interaktionen zur Bewältigung größerer Schreibaufgaben positiv beitragen können und in den SCHLB unbedingt als Trainingsmaterial benutzt werden sollten. In Bezug darauf wurden in den Beratungen dieser Forschung sehr verschiedene Strategien, Übungen, Aufgaben und Interaktionen zum Schreiben effektiv angewandt, die Resultate aus den Durchführungen dieser Forschung könnten diese Ansicht wohlmöglich stützen.

Diesbezügliche Trainingsmaterialien lassen sich nach einfachen Recherchen in vielen Quellen finden, jedoch erfordert es besondere Kompetenzen als Lehrer bzw. Berater im Bereich Schreibmethodik/-didaktik, um eine passende Auswahl nach Bedarf treffen zu können.

Als Fazit hierzu kann festgehalten werden: es werden repräsentative Übungen/Aufgaben sowie Quellenangaben zum Schreiben- von denen auch in dieser Forschung profitiert wurde-, im Anhang detailliert aufgeführt.

Im weiteren Teil werden die Kompetenzen, die für eine SLB wesentlich sind erörtert.

2.5. Kompetenzen für eine Sprachlernberatung

Bevor die Gedanken und Definitionen zur Beraterrollen/-kompetenzen ausführlich diskutiert werden, ist es angebracht an dieser Stelle die Differenzierung zwischen Lebensberater und Lernberatung zu betonen. Nach Siebert sind „beratende Aufgaben zunehmend Bestandteile von Lehrtätigkeiten“ (Siebert, 2006: 134). Des Weiteren haben die Erwachsenenbildner meistens auch beratende Rollen. Sie müssen öfters auf die Fragen und Probleme der Lerner bzw. Ratsuchende eingehen. Somit werden Sie zu Berater und werden öfters mit vielen Problemen in oder außerhalb der Kurse konfrontiert, somit fühlen sie sich angesprochen und möchten helfen. Jedoch die

Probleme der Lerner betreffen nicht immer nur Lernbereiche, sondern kommen auch aus den Lebensbereichen der Lerner bzw. Ratsuchenden. Siebert erläutert weiter, dass sich in der heutigen modernen Zeit viele Menschen Beratungsthemen suchen, die ihre Bedürfnisse in unterschiedlichen Gebieten aufzeigen, wie zum Beispiel neue Herausforderungen, die Entlastung der Langeweile oder der Eintönigkeit des Alltags (vgl. Siebert 2006: 112). Und genau bei diesem Punkt sollten die Erwachsenenbildner in den Berater-Rollen vorsichtig sein, denn sie sind keine Lebenshelfer oder Therapeuten. Zu Lernhilfe oder Lernberatung sind sie legitimiert doch Lebensberatung gehört zu einem anderen professionalen Aufgabenbereich (ebd.,134).

Demzufolge wird mit dieser Feststellung Sieberts ein wichtiger Aspekt der Beratung-Kompetenz angegangen. Die Berater sollten darauf achten, dass die Problemsituationen aus den individuellen Lebensbereichen, wenn diese auch so sehr wichtig erscheinen, möglichst aus den Lernberatung ferngehalten werden. Die Berater könnten höchstens zur Lebensberatungshilfen weiterraten. Die Beratungen sollten nur Lernhilfen/-wege zu den Problemen bzw. Defiziten der Lerner beinhalten. Unter diesem Aspekt ist es ersichtlich, dass eine der Kompetenzen des Beraters die *„Problemdifferenzierungskompetenz“* sein sollte.

Die heute eine Vertrauensbasis aufbauenden Berater-Beratender-Verhältnis Variablen haben ihre Wurzeln aus dem Klienten zentrierten Beratungsdimensionen von Rogers. Diese sind Empathie, das Einfühlen in die Welt des Klienten und die Übernahme seiner Perspektive, Kongruenz, die Echtheit und Authentizität des Beraters, und Akzeptanz, die Wertschätzung des Klienten als Person und die ihm entgegengebrachte Wärme (vgl. Rogers et al., 1972). Diese Basiskompetenzen können auf jede Art Beratung transferiert werden, wie auch in eine Lern- bzw. SLB. Auch wenn die Ratsuchenden andere Problembereiche bei einer Klient zentrierten Beratung aufweisen als bei einer Lernberatung, ist es in jeglichen Formen der Beratung ein Erfordernis, dass der Berater zu dem Beratenden eine Vertrauensbrücke herstellen muss, um ihn besser zu verstehen. Denn erst dann können die Problemetails offenbart werden und Erfolge erzielt werden.

Die Beraterrollen erfordern verschiedene Kompetenzen wie Problemdifferenzierungskompetenzen laut Sieberts (2006) oder Rogers et al. (1972) Empathie (einführendes Verstehen), Perspektivenübernahme und Akzeptanzkompetenzen, oder nach Bammerts et al. (2001: 56) Echtheit (Kongruenz, Transparenz), Wertschätzung in den Lernberatung.

Infolgedessen, ist es in der SLB erforderlich, dass der Berater eine „unverfälschte, nicht-hierarchische, authentische“ (Chromcak, 2008: 48) Kommunikationsatmosphäre herstellen muss, in dem sich der Beratende nicht eingeengt, sondern verstanden und akzeptiert fühlt. Nur diesbezügliche Einstellungen, Handlungen, Gesprächsführungen und Interaktionen seitens des Beraters können eine Grundbasis für eine autonomiefördernde SLB herstellen.

Des Weiteren entwickelte sich in der letzten Zeit ein anderer bedeutsamer Terminus im Diskurs Beratung bzw. Berater. Diese sind die Begrifflichkeiten *Coaching/Coach*, die meistens im synonymen Gebrauch zur Beratung/Berater Verwendung finden. Doch soll im Folgenden diese Begrifflichkeiten in Verbindung mit dem Begriff *Coachingkompetenz* näher gedeutet werden um ihre Bedeutungsebenen für diese Forschung verständlicher zu machen.

2.5.1. Coachingkompetenz

Koch erklärt den Begriff Coaching in ihrem Beitrag im Rahmen von Online-Coaching folgend:

„Coaching selbst wiederum ist mittlerweile ein Containerbegriff: Es reicht vom „Animal-Coaching“ über das „Dress-Coaching“ und „Jakobsweg-Coaching“ bis zum „Zaubercoaching“. Unter Coaching verstehe ich eine personenbezogene Beratung für Menschen im beruflichen Feld. „Es geht um drei Bereiche: erstens um die Person – Thema. Zweitens geht es um die berufliche Rolle. Und drittens geht es um die berufliche Rolle in einem bestimmten beruflichen Kontext.“ (Koch, 2009: 1-2)

Niedermeier und Schaper stellen in ihrem Beitrag u.a. angelehnt an das empirisch *fundierte Kompetenzmodell für Führungskräftecoaching* von Michel et al.

des Weiteren angelehnt an die *Konzeptbeschreibung Coachingkompetenzen für Führungskräftecoaching* von Hasenbein und Riess-Beger Strukturmodelle für Coachingkompetenzen und betonen dabei die Wichtigkeit der *emotionalen Kompetenz eines Coaches* wie es auch Rogers et al. (1972) zur Sprache bringt. Weiter gliedern die Forscher die Kompetenzen, die zur Bewältigung der Aufgaben des Coaches nötig sind unter den Begriffen, *Fachkompetenz* (wie z.B. Psychologisches-/Sozialpsychologisches Wissen, theoretisches und praktisches Coachingwissen), *Methodenkompetenzen* (wie z.B. Methoden zur Gesprächsführung), *Sozialkompetenzen* (Fähigkeiten des Coaches zur Interaktions- und Beziehungsgestaltung), *Selbst- und Personalkompetenzen* (Aspekte der individuellen Persönlichkeit, effektiver Umgang mit den eigenen Emotionen), *Handlungskompetenz* (professionelles Agieren mit anderen Kompetenzdimensionen), *Systemkompetenz* (die Fähigkeit, Phänomene im Kontext eines Systems zu erkennen und zu verorten), *Metakompetenz* (Ermöglicht die eigenen Kompetenzen kritisch zu reflektieren, situationsbedingt einzusetzen und konkrete Umsetzungen zu bewerten) (vgl. Niedermeier & Schaper, 2017: 49).

Wenngleich die Kompetenzen des Sprachlernberaters Parallelitäten mit den Kompetenzen des Coaches aufzeigen, bedarf es dennoch anderer Qualifikationen und Fachkenntnissen beim Sprachlernberater.

Im folgenden Teil werden, die für diese Forschung ausschlaggebenden Kompetenzen des Sprachlernberaters dargestellt.

2.5.2. Sprachlernberaterkompetenz

„In internationalen Studien (vgl. u.a. Sultana 2004, CEDEFOP 2010) wird konstatiert, dass die Qualifizierung des Großteils der Beratungsfachkräfte keine Feldspezifik aufweist, sondern von sehr heterogenen Ausbildungs- und Qualifikationsprofilen geprägt ist. Auch der Zugang zur Beratungstätigkeit unterliegt keinen strengen Vorgaben bezüglich erforderlicher Ausbildungsinhalte und Kompetenzen. Der internationale Trend der Beratenden Qualifizierungen geht jedoch hin zu wissenschaftlichen Fachausbildungen auf Hochschulniveau“ (Kleeberg, 2015: 1)

Laut Kleebergs Forschungen (2015) stellen bei der Ausbildung der Berater die Fach- oder Beratungsarbeit angehende Inhalte nicht die Grundbasis dar, sondern die Erlangung einer Fachlichen Hochschulausbildung ist maßgebend. Infolgedessen kann festgehalten werden, dass die Beraterkandidaten im Falle einer Hochschulgrad-Aufweisung den Studierenden bzw. Ratsuchenden bei ihren Problemen weiterhelfen können. Diese Ansicht beruht auf den Aspekt, dass im Beratungsprozess dem Ratsuchenden nicht Fachwissen zu übertragen oder seine Probleme zu lösen beabsichtigt wird, (vgl. Siebert, 2001; Chromcak, 2008; Klein & Reutner, 2011; Markow, 2015), sondern den Ratsucher bei seinen Hindernissen mögliche Lösungswege gezeigt werden.

Hingegen haben andere Sprachdidaktiker in Bezug auf Sprachlernberaterkompetenzen unterschiedliche Ansichten. Claußen (2006) benutzt den Begriff Beratung im Rahmen der Diskussion der Rolle und Eigenschaften des Beraters meist synonym mit Lernberatung bzw. SLB. In dem Sinne trennen sich die SLB-Eigenschaften nach dem Autor in direkte Berater-Rollen und Nicht-direktive Beraterrollen. Die Autorin bedient sich in ihrer Forschung mehr der nicht-direktiven Beratung angelehnt an Carl Rogers (vgl. Claußen, 2009: 66-67). Die Autorin vertritt weiter die Auffassung, dass die Beratungsprinzipien sowie Beraterrollen aus dem Klienten zentrierten Beratungspraxis Rogers auch auf die anderen Beratungsmodellen übernommen wurden, so auch für das Fremdsprachenberatungskonzept. Jedoch weist die Autorin auf die wesentlichen Unterschiede der SLB, da es keine therapeutische Funktion haben könnte, dem zu Folge nicht einmal persönliche Lernblockaden herausfinden oder aufheben zum Ziel machen sollte. Im Blickpunkt dieses Unterschieds zeigen die Beraterkompetenzen aus der Nichtdirektiven-Beratung nach Claußen mit allen Formen der Beratung, wie auch mit der SLB Ähnlichkeiten. Diese Beratereigenschaften sind zusammengefasst: „Nicht an Bedingungen angeknüpfte Akzeptanz, positive Wertschätzung des Lerners, [...] Empathie, einführendes Verstehen, [...] Echtheit, Kongruenz, Transparenz (nicht der Allwissender sein [...])“ (ebd., 68).

Nachträglich daran gliedern sich die Kompetenzen des Sprachlernberaters in Anlehnung an Stahlberg (2014) in affektive, kognitive, verhaltensbezogene, reflexive Komponenten. Stahlberg unterteilt die *affektiven Komponenten*, in Offenheit, Respekt, Akzeptanz, Empathie, Perspektivwechsel, ‘Ambiguitätstoleranz’, emotionale Stabilität und Geduld; die *kognitiven Komponenten*, in kulturelles Bewusstwerden, das Wissen über kulturelle Differenzen und Stereotypen, Wissen über Schreibprozesse in der Fremd-/oder Zweitsprache (L2) und das Bewusstsein über Rollenerwartungen- und Verständnisse; die *verhaltensbezogene Komponenten* sind u.a. die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, die Fähigkeit zur Ressourcenaktivierung, Schreibbezogene Erklärungskompetenz und Fähigkeit zur Korrektur von Stereotypen; die *reflexiven Komponenten* beinhalten die Reflexion der eigenen Denk- und Handlungsweisen und die Reflexion des Anderen sowie stereotypischer Vorannahmen (vgl. Stahlberg, 2014: 304-305).

Koch geht in seinem Beitrag *Reziprozität und Beratung* auf die interkulturelle Kompetenz des Sprachlernberaters folgendermaßen ein,

„Als Spezialisten für Fremdsprachen sowie interkulturelle und multilinguale Situationen sollten Berater/innen ihre eigenen kultur- und sprachbedingten Konzepte kennen und hinterfragen und die zu Beratenden ihrerseits als Spezialisten für ihre Lernrealität ernstnehmen. Jeder Beteiligte kann nur auf der Basis des eigenen Referenzsystems und des damit erworbenen kommunikativen Habitus handeln und lernen. [...] Beratende, denen reziproke Strukturen in Sprache und Kultur der Studierenden vertraut sind und die ihren Abstand zur Zielsprache einschätzen können, sind auf interkultureller Ebene besser vorbereitet. Sie können die richtigen Fragen stellen, die im Sinne des Studierenden zielführend sind, weil sie die unterschiedlichen Konzepte und Erwartungen kennen und die daraus resultierenden Probleme und Missverständnisse zumindest zum Teil abschätzen können. Sie können die Studierenden deshalb auch besser verstehen, Erwartungen klären und sich eventuell sogar dem Gesprächshabitus annähern“ (Koch, 2017:44-45).

Die Berater müssen laut Beschreibungen Kochs unbedingt im Rahmen ihrer Ratsuchenden interkulturelles Hintergrundwissen erworben haben, um die Kommunikationen in den Beratungen führen, analysieren und in Bezug darauf Interaktionen zeigen zu können. Der erforderliche Kenntnissstand zuweilen der

Beratungen über den Ratsuchenden beruht in der Regel auf seinen kulturbedingten Hintergrund. Insofern der Berater darüber ausführlich informiert ist, kann er situative Hilfe anbieten, ansonsten kann die gegenseitige Kommunikation nicht wirkungsvoll sein. Sobald sich Beratende und Studierende in dieser Diskurssituation gegenseitig als fremd empfinden, kommt noch die interkulturelle Ebene hinzu. Die damit zusammenhängenden Erwartungen und Einstellungen sind eine potenzielle Quelle von Hindernissen und Missverständnissen, die sowohl das Verstehen als auch das Verhalten betreffen können.

In Anlehnung an Sieberts (2006: 106), „Lernberater benötigen außer fachdidaktischen Qualifikationen lernerorientierte, emphatische Fähigkeiten“ wird es deutlich, dass neben den fachlichen Qualifikationen auch die menschlichen Einfühlungsvermögen für die Beraterrolle wichtig sind. Der Autor präzisiert weiter die Besonderheiten des Sprachlernberaters als den Experten, Zuhörer, den Frager, *Facilitator* (Ermöglicher), Trainer und zuletzt betont der Autor die Gelassenheit als eine Berater-Kompetenz nicht als Form von Gleichgültigkeit anzunehmen, sondern als ein Akzeptieren anzusehen, wenn eine Beratung nicht ganz befriedigend verläuft und beendet werden sollte (ebd., 110). Des Weiteren sind laut Siebert, das Wissen über; das Lernen, den Ratsuchenden, das Thema, die Praxis, die Bildungsangebote, und Beratungskommunikation im Bereich der Berater-Kompetenzen zu betrachten (ebd.,111).

Mohr (2009) bewertet die Rolle des Beraters in Verhältnis mit der Rolle des Lehrenden. Die Autorin betont: „Wenn das Beraten von Sprachenlernenden eine Kernkompetenz von Unterrichtenden ist bzw. zukünftig sein wird, verändert sich das Verständnis von ihrer Rolle und es erweitert sich auch ihr Aufgabenspektrum“.

In diesem Sinne sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Ausbildung von Lernberatung eine neue Dimension darstellt und immer noch diskutiert wird. Viele Akademiker und Wissenschaftler im Bereich Deutsche Sprache und Didaktik versuchen immer noch allgemein geltende Qualifikationen für die Ausbildung von

Sprachlernberatern zu setzen (vgl. Köksal, 2019: 76; Böcker et al.2017; Vogler & Hoffmann, 2011).

Vorausgesetzt, dass keine qualifizierten Berater zugegen sind, müssen oft die Sprachlehrer/Dozenten die Beraterrollen übernehmen oder versuchen mit Hilfe von Tutoren die SLB durchzuführen. Diese Tatsache ist besonders in den deutschen Hochschulen verbreitet, wo Schreiben von Semesterarbeiten und Magister bzw. Dissertationsarbeiten einen Vorrang hat. Auch im Inland können sich diesbezügliche Situationen auffinden (vgl. Köksal, 2019), so auch in dieser Forschung musste aufgrund Mangel von Sprachlernberatern die Forscherin als Lehrkraft die Beratungen durchführen. Deswegen musste die Forscherin vornhin die SLB-Kompetenzen durchstudieren, um den Probanden auch wirklich behilflich sein zu können. Demnach wie auch Mohr (2009) darlegt, müssen die Lehrer die Kernkompetenzen des Sprachlernberaters sich aneignen. Somit können sie zum einen den Mangel des Sprachlernberaters ersetzen, zum anderen können sie auch die Kompetenzen im eigenen Lehrbereich im Unterricht bzw. außerhalb des Unterrichtes im Falle des Bedarfes einsetzen. Unter den Kompetenzen des Beraters nach Mohr (ebd.) zählen u.a. die Beherrschung individueller Kommunikationstechniken, das Verständnis und Mitgefühl für die Beratenden sowie das Anregungsvermögen für Interaktionen der Beratenden.

„Persönliche Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen, Akzeptanz und eine positive Wertschätzung gegenüber den Lernenden sowie die Fähigkeit, zu ermutigen und zu motivieren, Beratende beherrschen spezifische kommunikative Techniken; diese sind nötig, um Lernende im Gespräch und bei der Reflexion von Lernprozessen unterstützen zu können; Beratende hören zu, verstehen, analysieren und interpretieren das, was sie hören. Beratende kennen Verfahren, die Lernenden helfen, Sprachlernziele oder Lernprobleme zu konkretisieren, d.h. überhaupt erst einmal sichtbar zu machen, wirklich realisierbare Lernschritte festzulegen und sich für geeignete Lernstrategien und -materialien sowie für Arbeitsformen zu entscheiden. In der Sprachlernberatung liegt der Fokus ganz klar auf individuellen Lernprozessen und deren möglichst differenzierten Beobachtung und Wahrnehmung, nicht auf Lerninhalten und methodischen Entscheidungen, auch wenn diese in der Beratung indirekt eine Rolle spielen können“ (ebd., 87).

Grieshammer et al. (2016) versuchen in ihrer Studie u.a. die Qualifikationen von Schreiblernberater im Rahmen der Schreiblernberatung festzuhalten. Die Autoren betonen, dass SCHB an den deutschen Hochschulen mehrere Konstellationen haben, die vielfältigen Beratungsangebote werden von den Autoren an die jeweiligen unterschiedlichen Einrichtungen der Hochschulen angebunden und damit verbunden würden sich die verschiedenen Beraterrollen ergeben. Diese variierenden Beraterrollen werden von den Autoren zusammengefasst folgendermaßen unterteilt; Studenten (Peers) beraten Studenten, Hochschulmitarbeiter (den Studenten ein Grad voraus) beraten Studenten, Dozenten (Doppelrolle) beraten Studenten in den Sprechstunden, Fachtutoren (Experten) unterstützen Lehrende und Studierende in Nacharbeiten in dem jeweiligen Fach, Beratende unterstützen außerhalb ihres Faches Studenten aus allen Teilgebieten der Hochschule (für ihre Semesteraufgaben, Master, Dissertationen), Beratenden im Fach agieren als Berater (die Beratung findet nur innerhalb des Studienfachs statt). Des Weiteren erklären die Autoren, dass es noch andere Konstellationen von Berater existieren doch nicht alle aufzuführen möglich ist. Insbesondere die sogenannten ‚Peer-Berater‘ werden in sehr vielfältigen Bereichen wie in den Schulen unter Mitschülern oder zwischen Kommilitonen/ Kollegen als häufig bevorzugte Berater-Variation erwähnt (ebd., S. 3-10).

Zusammengefasst sollten eigentlich die Sprachlernberater im Falle des Mangels der spezifisch ausgebildeten Sprachlernberater vereint mit den Lehrerkompetenzen betrachtet werden. Dieser Gedanke findet ihren Ursprung insbesondere in der Tatsache, dass viele Kompetenzen des Sprachlehrers für den Sprachlernberater einen sehr hohen Profit darbieten, wie z.B. u.a. die Fachkompetenz, Pädagogische Kompetenz und Fehlerkorrekturkompetenz sowie Sprachkompetenz, die auch für den Sprachlernberater unbedingt erforderlich sind. Natürlich wäre es auch plausibel bei Bedarf neben Sprachlehrern auch freiwillige Wissenschaftliche- Mitarbeiter, Fachexperten, oder Studierende (Tutoren/ *studentische* Berater) als Sprachlernberater/Schreiblernberater auszubilden. In diesem Fall sollte bei der Ausbildungsphase die verschiedenen Kompetenzebenen eines Sprachlernberater bzw. Schreiblernberater mitbewertet werden

Auf diese vielfältigen Kompetenzebenen wird in den folgenden Teilen ausführlicher eingegangen. Jedoch sollte nochmals ausgesprochen werden, dass die Berater in dieser Forschung mehr als Schreiblernberater agierte somit neben den oben definierten Sprachlernberater Kompetenzen auch Schreibdidaktikkompetenzen aufweisen musste. Die langjährigen Erfahrungen als Lehrkraft für die Fertigkeiten Schreiben an der DLAA der Universität-Trakya konnten die Kompetenzanforderung des Schreiblernberater rentabel ausgleichen

In folgenden Unterteilen werden, die für den Schreiblernberater sehr bedeutenden Kompetenzbereiche Fehlerkorrekturkompetenz, Fachkompetenz, Pädagogische Kompetenz, Fachkompetenz und Sprachkompetenz debattiert.

2.5.2.1. Fehlerkorrekturkompotenz

Fehler und die Haltung gegenüber den Fehlern seitens der Lerner und Lehrer ist ein wichtiger Bestandteil der Beratung. Denn dort, wo ein Sprachlernprozess stattfindet, sind Fehler unumgänglich und gehören mit zum Lernprozess. Sowie ein Lehrer im Unterricht mit Fehlern umgehen muss, sollte auch ein Berater in der Beratung die Fehler nicht ignorieren. Diese Tatsache erfordert bei dem Lehrer/Berater ein Fehlerdidaktik-Wissen. Dieser Teil widmet sich dementsprechend der Fehlerkorrektur.

Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem. Eine fehlerhafte Äußerung ist also sprachlich unakzeptabel. Es handelt sich um einen Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache, eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm (vgl. Kleppin, 2002). Laut James (1998, 67) ist Korrigierbarkeit das Kriterium für Grammatikalität. „Eine ungrammatische Konstruktion ist in keinem Kontext richtig“ (Veijonen, 2008). „Fehlerdiagnose (/Fehlerdefinition und -identifikation) Fehlertherapie (/Fehlerkorrektur) gehören zu den Grundfähigkeiten eines Lehrers und zum Unterricht“ (Corder 1972, 38; 1981: 39).

Bei der *schriftlichen Korrektur* steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um über die Richtigkeit einer sprachlichen Äußerung nachzudenken und sich ggf. durch Handbücher oder bei Kollegen Hilfe zu holen, doch bei der *mündlichen Fehlerkorrektur*

ist die Lehrperson aufgefordert, direkt nach der sprachlichen Äußerung des Schülers zu entscheiden, ob ein Verstoß gegen sprachliche Normen vorliegt und wie darauf zu reagieren ist (vgl. Bohnensteffen, 2010).

Rahunen erklärt Fehlerkorrektur für normal jedoch als einen schwierigen Arbeitsprozess,

„Die Fehlleistung des Schülers ist normal und gehört zu dem Prozess, wie man Sprachen lernt, obwohl es Lehrer und Schüler gibt, die Fehler immer als etwas Negatives, z.B. als Mangel an Verständnis, Konzentration oder Fleiß sehen. Das Fehleranalysieren ist sowohl ein komplexer als auch ein problematischer Prozess, der vom Lehrer viel Wissen über Fehlerdefinition, -identifikation, -beschreibung, -klassifikationen und -korrektur fordert. Zusätzlich sollte sich der Lehrer noch der möglichen Ursachen bewusst sein, auf die die Fehler zurückzuführen sind, um besser seinen Unterricht planen zu können“ (Rahunen, 2006: 51).

Die Fehlerklassifikationen sowie Ursachen stellen eine Basis der Fehleranalyse dar. Viele Didaktiker widmen sich diesem Bereich, doch werden in dieser Studie mehr die Ansichten von Kleppin & Heindrichs zum Thema Fehler veranschaulicht. Zudem dienen Kleppins Erkenntnisse und Ratschläge als Domäne bei den Fehleranalysen in den Ben, dieser Forschung. Nach Kleppin angelehnt sind die Fehlerarten unten wie folgt aufgelistet:

- ❖ **phonetische/phonologische Fehler:** Aussprache- oder Orthographiefehler
- ❖ **morphosyntaktische Fehler:** Fehler in der Morphologie (z.B. Endungsfehler bei konjugierten Verben) oder in der Syntax (z.B. Wortstellungsfehler)
- ❖ **lexikosemantische Fehler:** ein falsches Wort in dem betreffenden Kontext und/oder eine Bedeutungsveränderung
- ❖ **pragmatische Fehler:** z.B. ein Stilbruch, eine Äußerung, die in der betreffenden Situation nicht angemessen ist, ein kulturell unangemessenes Verhalten
- ❖ **inhaltliche Fehler:** z.B. eine Äußerung, die inhaltlich falsch ist. Kleppin
- ❖ **Absolute und relative Fehler:** Absolute Fehler sind Ausdrücke, die in der Zielsprache nicht vorkommen
- ❖ **Kommunikationsbehindernde und nicht-behindernde Fehler:** Mit kommunikationsbehindernden Fehlern werden Fehler gemeint, die eine Aussage unverständlich machen. Wenn man den Sinn der Aussage dagegen versteht, spricht

man von nicht kommunikationsbehindernden Fehlern. Dabei kann es sich aber um schwerwiegende grammatische Fehler handeln. Es wird also die Verständlichkeit als Kriterium verwendet, nicht die grammatische Korrektheit (vgl. Kleppin, 1998, 42-45). Ein wichtiger Ratschlag von Kleppin besteht darin, sowie die Fehler als auch die Korrektur mit den Schülern zu besprechen und als endlich die Selbstkorrektur durchzuführen (vgl. Kleppin, 2002: 45-46).

Nach Heindrichs untergliedern sich Fehler folgend;

- **Kompetenz- und Performanz-Fehler**
 - Kompetenzfehler: systematisch, der Lerner kann nicht selbst erkennen oder korrigieren, kennt die Struktur, Regel noch nicht.
 - Performanzfehler: unsystematisch, können vom Lernenden erkannt und eventuell selbst korrigiert werden, Ausrutscher, Irrtümer und Versuche
- **Fehler nach Sprachebenen**
 - Rechtschreibfehler, Fehler bei der Zeichensetzung, Ausdrucks- und Grammatikfehler.
 - Die relativen Fehler sind dagegen solche Ausdrücke, die in der Zielsprache existieren, aber in einem bestimmten Kontext nicht akzeptabel sind (vgl. Heindrichs et al. 1980: 144-145).

Nach Kielhöfer sind Fehlerursachen:

„Lernübertragung von einer Sprache in die andere heißt Transfer, er ist wahrscheinlich der am meisten erforschten Ursachen für Fehler. Die Übertragung sprachlicher Einheiten von einer Sprache in eine andere Sprache kann entweder zu einem Fehler (d. h. **negativer Transfer**) oder zu positiven Ergebnissen (d. h. **positiver Transfer**) führen. z.B. Ähnlichkeiten zwischen Erst und Zweitsprache führen zu einem positiven Transfer. Beispiel für einen positiven Transfer: Sie wohnt seit 1970 in Köln. She lives in Köln since 1970“ (Kielhöfer 1995: 37).

Bohnensteffen erklärt, dass eine schülerorientierte Fehlerdidaktik neue Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung in Bezug auf sprachliche Fehler berücksichtigt und voraussetzt, dass sprachlicher Fehler unabdingbar zum Sprachlernprozess gehört und als endlich den sprachlichen Fehler als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse nimmt (vgl. Bohnensteffen, 2010).

2.5.2.2. Fachkompetenz

Nach Pätzold (2006) können die Lernenden auch als Lernberater agieren, hiermit werden die sogenannten Tutoren (Lernbegleiter, die selber noch studieren) angesprochen. Diesbezüglich vertritt Pätzold die Ansicht, dass das Fachwissen in der Lernberatung nicht unbedingt eine Voraussetzung, sondern mehr einen Wunsch, jedoch die Methodenkompetenz und Moderation einen Bedarf darstellt.

„Lernberatung ist ein systematischer Austausch über den Lernprozess, der die Lern- und Selbstmanagementkompetenzen der Lernenden aktiviert und unterstützt. Fachkompetenz ist zwar wünschenswert, die höchste Expertise aber gar nicht nötig, wenn die Lernenden selbst als (potenzielle) Experten agieren, die sich weitgehend selbstständig ein Thema erarbeiten. Die Methodenkompetenz spielt in jedem Fall eine Rolle, eine Supervisionsausbildung ist hilfreich. Kenntnisse gruppenspezifischer Prozesse, die Fähigkeit zur Gruppenleitung und Moderation gehören ebenfalls dazu.“ (Pätzold, 2006: 13).

Dementsprechend können Lehrer als Lernberater bzw. Sprachlehrer als Sprachlernberater agieren, wie auch im Kapitel 2.5.2 erwähnt. Verschiedene Sprachwissenschaftler beschreiben die Kompetenzen des Sprachlehrers und Sprachlernberaters im Allgemeinen identisch. Aus dieser Perspektive betrachtet können die Ansichten von Krumm über die Fachkompetenz des Deutschlehrers synchronisiert auf die Rolle des SLB subsidiär sein.

„Die traditionelle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist durch den Gegenstand gekennzeichnet, d.h. wer Deutschlehrer werden will, muss gut Deutsch können und sollte sich in der deutschen Grammatik und eventuell auch in der deutschsprachigen Literatur gut auskennen. Schaut man sich aber einmal an, was Lehrende denn konkret im Unterricht tun, so ergibt sich eine sehr viel differenzierte Sicht: Da sind einmal die klassischen Fachkompetenzen in den Bereichen Landeskunde, interkulturelle Kommunikation, Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft; zu den Fachkompetenzen kann man auch noch die sprachliche Kompetenz hinzurechnen. Hinzugekommen sind in den letzten Jahren die beiden Kompetenzbereiche der Lernpsychologie und der Methodik. Aber die Lehrerforschung hat längst herausgefunden, dass die persönlichen Kompetenzen, das berufliche Selbstbewusstsein und die sozialen Kompetenzen ebenso wichtig sind.“ (Krumm, 2012: 65)

Auch Chromcak stützt sich beim Thema der Fachkompetenz des Schreiblernberaters auf Kleppins Auffassungen, die die notwendige Fachkompetenz des Sprachberaters mit der Fachkompetenz, welche in der Fremdsprachenlehrausbildung vermittelt wird, identifiziert (vgl. Chromcak, 2008: 36). Zu diesen Kompetenzen gehören u.a. Kenntnisse über; linguistisches Wissen, Lernstrategien, interkulturelles Verhalten, Fremdspracherwerbsprozesse, Fremdsprachendidaktik, über unterschiedliche Lernsituationen (wie z.B. Lernen in Selbstlernzentren, im Tandem, bei Recherchen im Internet, Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen, Erfahrungswissen aus eigenen Lernprozessen) (ebd.,70). Hinsichtlich Chromcak Ansichten über den erforderlichen interkulturellen Kenntnisstand des Beraters, können Kochs folgende Erörterungen erweiternd betrachtet werden. „Sobald sich Beratende und Studierende in dieser Diskurssituation gegenseitig als fremd empfinden, kommt noch die interkulturelle Ebene hinzu. Die damit zusammenhängenden Erwartungen und Einstellungen sind eine potenzielle Quelle von Hindernissen und Missverständnissen, die sowohl das Verstehen als auch das Verhalten betreffen können“ (Koch, 2017: 38). Das gegenseitige Verstehen als Grundbasis des Beratungsprozesses erfordert von dem Berater u. a. ein kulturgeprägtes Einfühlen mit dem Ratsuchenden. Die Bedingtheit einer kulturellen Kompetenz des SLB wird u. a. auch von (Stahlberg, 2014; Krumm, 2012) betont.

Grieshammer et al. (2016) determinieren, dass die Schreiblernberater über Schreibtechniken sowie Textproduktionskompetenz Erfahrungen haben müssen, da sie den Beratenden weiterführende Wege beim Schreiben von Texten zeigen sollen. „Hilfreich für Schreibende ist es oft, neue Lese- und Schreibtechniken kennenzulernen und auszuprobieren. Als Schreibberater sollten Sie daher ein Repertoire an Lese- und Schreibtechniken kennen. Dabei ist es wichtig, dass sie diese auch selbst schon ausprobiert haben, damit Sie ein Gefühl für die einzelnen Techniken bekommen“ (ebd., 86). Nach den Autoren sollen die Schreiblernberater den Anforderungen der Schreibenden im Bereich der Strategien-Vermittlung bezüglich ihrer Textproduktion entsprechen können. Zudem sollten sie auch den Scheibenden bewusst machen können, dass es verschiedene Schreibtypen gibt somit keine beste Strategie vorhanden ist und für jeden unterschiedliche Strategien verfügbar sind. Dementsprechend stellt sich das Schreibmethoden/-didaktik-Wissen als ein weiterer erforderlicher Kompetenzbereich

für den Schreiblernberater dar. Überdies ist Rückmeldung des Schreiblernberaters für den Ratsuchenden eine wesentliche Orientierungsmöglichkeit beim Schreibprozess. Erfahrungsgemäß sind den Ratsucher meistens nicht bewusst in welchen Gebieten ihre Kompetenzen beim Schreiben liegen. Grieshammer et al. betonen den Bedarf von Feedbacks für die Ratsuchenden, „Die Schreiblernberater sollten den Ratsuchenden dabei helfen eigene Schwächen und Stärken beim Schreiben zu entdecken sowie diese aus und abzubauen. Als endlich sollten die Schreiblernberater den Ratsuchenden ein Feedback geben, damit diese ihren Schreibprozess bewusst evaluieren und transferieren können“ (ebd., S. 88-94).

Ein für die Schreiblernberatung bedeutsames weiteres Gebiet in dem der Sprachlehrer in Betracht der Funktion als Schreiblernberater, Kenntnisse aufweist, ist die Sprachlinguistik bzw. Textlinguistik. Der Sprachlehrer hat in seiner Fach-Ausbildung nachweislich linguistisches Wissen²⁸ erworben, und kann auch aus diesem Wissensbereich in der Schreiblernberater-Rolle profitieren. Die Bedeutung dieser fachlichen Kompetenz zeigt sich insbesondere bei der Förderung der Textgestaltungs-kompetenz des Beratenden. Textmuster, Textarten sowie die Textgliederung als Textualitätskriterien (Brinker, 1992) sind unumgängliche Themenbereiche der Schreiblernberatung. Der Lerner sucht einen Schreiblernberater aufgrund seiner Defizite oder Blockaden beim Schreiben auf. Der Lerner benötigt diese Hilfe demnach für die Förderung seiner Textproduktion. Der Schreiblernberater muss somit die inhaltlichen und formellen Bezüge der Textgestaltung aufklären können, das wiederum eine fachspezifische Kompetenz in Form einer *Metasprache* (Sprache über die Sprache) also linguistisches Wissen erfordert (Chromcak, 2008; Brinker, 1992; Krumm, 2012).

Für eine SLB sind neben fachlichen Kompetenzen, auch pädagogische Kompetenzen der Sprachlernberater von Bedeutung. Auf Grund dessen werden im folgenden Teil die pädagogischen Kompetenzen des Lernberaters veranschaulicht.

²⁸ Vgl. dazu UT Curriculum der DLAA (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/24946842>)

2.5.2.3. Pädagogische Kompetenz

Lernen und lehren sind Voraussetzungen des Wissen- und Handlungserwerbs. Die Lernmethoden und Lehrziele wandeln sich mit der Zeit, demgemäß ändert sich auch die Rolle sowie die erforderlichen Kompetenzen des Lehrenden (vgl. Seifert & Schaper, 2010: 180). Dieser Wandel ist von vielen Aspekten geprägt, wie zum Beispiel der Tendenz zum Handlungs- und Lerner orientiertem Lernen. Die Lehrer sind Helfer und Begleiter im Lehrprozess und die Lerner treffen Entscheidungen über ihren Lernprozess. Die Lehrer fördern die Lerner zum selbstständigen Lernen. Die Förderung des Selbstlernens soll das autonome Lernen aufbauen. Das Autonome Lernen funktioniert ohne Fremdsteuerung individuell (vgl. Röger, 2016). Jeder Mensch lernt anders und für sich alleine und das Lernen ist nicht zeitlich begrenzt und dauert lebenslang. Diese individuelle Art des Lernens unabhängig von Zeit, Ort und Lehrer bedarf zeitweiliger Unterstützungen. Diese Unterstützungen oder Lernhilfen bieten heute die Lehrer bzw. Berater in verschiedenen Formen an. In diesem Zusammenhang, erklärt Claußen „Vieles deutet darauf hin, dass die Studierenden nach der Kürzung des Präsenzunterrichts professionelle Hilfestellung zur effektiven Nutzung des Selbstlernanteils ihres Studium benötigen werden, gerade dann wenn es nicht nur um die Aneignung bloßen Wissens, sondern –wie beim Sprachenlernen der Fall– um den Erwerb von Kompetenzen geht“ (Claußen, 2008: 54). Der Kompetenzerwerb in der Sprachlehre umfasst einen weiten Bereich, u.a. die pädagogische Kompetenz

„Bezogen auf pädagogische Kompetenz bedeutet dies, dass eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie 1. fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf professionelle Kompetenz des Fachwissens, das in der Erziehungswissenschaft und deren Bezugsdisziplinen aufbereitet ist, zu bewältigen; 2. auf der Basis einer speziellen Berufsethik begründet weiß und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Klientel zu tun und zu unterlassen ist. 3. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, kann und muss der jeweiligen Person die Zuständigkeit für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen werden“ (Lehmann & Nieke, 2000: 9).

Laut Lehmann & Nieke beruhen die pädagogischen Kompetenzen eines Menschen auf die Fachkenntnisse im Bereich der Erziehungswissenschaft, dem

beruflichen Ausbildungsprozess im Rahmen speziellen Fachwissens. Die Qualifizierung in diesen Bereichen legitimieren das pädagogische Handeln der Person. Daraus kann abgeleitet werden, dass im Falle des Erwerbs dieser Voraussetzungen die Beratungsperson im Bereich der Pädagogie kompetent ist. Ob eine entsprechende Kompetenz bei der Lernberatung eine Voraussetzung sein muss, ist eine Fragestellung, die Pätzold (2006) mit seiner Feststellung, „Lernberatung hängt oft eng mit (pädagogischer) Diagnostik zusammen. Aus dem Ablaufmodell von Beratung ergibt sich beispielsweise, dass Lernende oft nicht genau einschätzen können, ob ihre Lernstrategie erfolgreich ist – sie benötigen also Unterstützung bei der Lernerfolgsdiagnose.“ bestätigt.

Nach Seifert & Schaper (2010: 181) „Erziehungswissenschaftliches Wissen beinhaltet fächerunabhängiges, also allgemeines, aber Berufsspezifisches, also für den Lehrerberuf relevantes Wissen und wird in der ersten Phase der Ausbildung insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Studium und in der zweiten Phase der Ausbildung im Studienseminar vermittelt“. Die Autoren versuchen in ihrer Studie die pädagogischen Kompetenzen zu strukturieren. Bei der Strukturierung im Bereich der kognitiven Fähigkeiten in fachliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen gehen sie auf die Topologie von Wissensdomänen im Lehrerberuf nach Shulman (1985, 1986) zurück, „der „content knowledge“, „pedagogical content knowledge“ und „general pedagogical knowledge“ unterscheidet“ (Seifert & Schaper, 2010: 181). Diese Einteilung entspricht damit auch weitestgehend der curricularen Strukturierung von Lehramtsstudiengängen in fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Bereiche bzw. Module, wie sie in Deutschland üblich ist (vgl. ebd.). Bei den Messungen der pädagogischen Kompetenzen in der Lehramtsausbildung Paderborn, bedienen sich die Forscher in ihrer Studie verschiedener Kompetenzmodelle. Die Messungen sowie die Ergebnisse sind für diese Forschung nicht primär und werden nicht ausführlich wiedergegeben, jedoch sind die Beschreibungen und Definitionen der Forscher über die pädagogischen Kompetenzen im Lehrerberuf für diese Studie relevant. Seifert & Schaper (ebd.) bestimmen, dass die pädagogischen Kompetenzen auf verschiedenen Ansätzen aufbauen jedoch Parallelitäten aufweisen. Der Ansatz, „allgemeines pädagogisches Wissen zu

operationalisieren, im Rahmen der COACTIV-Studie realisiert“ (ebd.186), könnte in diesem Zusammenhang als repräsentatives Beispiel dienen. Demgemäß wird, allgemeines pädagogisches Wissen in die Themenbereiche „[...] „Wissen über Lernprozesse“, „Wissen über individuelle Eigenschaften“, „Wissen über Instruktionsstrategien“, „Wissen über Bewertung der Unterrichtssituation“ und „Wissen über Klassenführung“ [...]“ (ebd.,186) ausdifferenziert.

In einer weiteren themenbezogenen Studie betont Pätzold (2009), dass Lernprozessbegleitung, aus einer Perspektive betrachtet -wenn am Ende die Erlangung einer pädagogischen Kommunikation abgezielt ist- ein didaktisches Handeln hervorbringt und somit die pädagogische Sicht des Beraters für die Beratungsgespräche erfordert.

„In der einen Perspektive ist Lernberatung eine spezifische Form von Beratung, d.h. es finden ein oder mehrere Beratungsgespräche statt, deren Gegenstand Problem- oder Handlungsbereiche des Lernens betreffen. Zwischen den Gesprächen können die Inhalte und Ergebnisse auf unterschiedliche Weise verarbeitet werden, beispielsweise indem spezifische Verfahren umgesetzt werden, die Auseinandersetzung mit bestimmten relevanten Themen gesucht wird usw. Dieses Verständnis wurde hier im Wesentlichen dargestellt und ist am Lernberatungsgespräch als der zentralen Interaktionsform in gewissem Sinne erkennbar. Demgegenüber gibt es eine weitere Perspektive, die das Konzept Beratung viel umfassender für pädagogisches Handeln erschließt und Lernberatung letztlich ganz allgemein als „Lernprozessbegleitung“ (Klein und Reutter 2005: 24) versteht. Beratungsgespräche können in diesem Konzept stattfinden, zentral ist aber der Anspruch, durch die 'Brille' der Beratung zu einem veränderten Blick auf die pädagogische Interaktion insgesamt zu gelangen. Lernberatung wird hier zu einer didaktischen Orientierung, die in einer Mischung ganz unterschiedlicher Methoden und Sozialformen umgesetzt werden kann“ (Pätzold, 2009: 1998).

In Anbetracht der Forscher kann zusammengefasst festgestellt werden, dass die pädagogische Kompetenz als eine Voraussetzung für die Lehrerbildung angesehen wird und des Weiteren einer speziellen Ausbildung bedarf. Eine entsprechende Ausbildung wird vorwiegend in den Lehrerausbildungsabteilungen konzipiert, diesbezüglich auch an Abteilungen für Sprachdidaktik, wie z.B. an der DLAA der Universität-Trakya²⁹. Die pädagogische Ausbildung in der Sprachdidaktik betrifft u.a. die Professionalisierung in

²⁹ Vgl. dazu Universität-Trakya Curriculum der DLAA (<https://bys.trakya.edu.tr/file/open/24946842>)

der Theorie und Praxis von speziellen Lehrmethoden, für den Bereich DaF bedeutet es auch das Training der Fertigkeiten. Erfahrungsgemäß zeigen Lerner der DaF-Abteilungen beim Erwerb und Ausüben der verschiedenen Fertigkeiten Defizite und brauchen Hilfe. Demzufolge werden pädagogische Kompetenzen in Sprachlernberatungen auch benötigt. Der Sprachlernberater muss ggf. über die Lernprozesse, individuellen Eigenschaften und Fachdidaktik mit dem Lerner professionelle Gespräche führen, da die Problembereiche des Ratsuchenden intensiv diese Themenbereiche angehen werden. Aus diesem Blickpunkt betrachtet, stellen Sprachlehrer als Sprachlernberater im Bereich des pädagogischen Wissens ein positives Modell dar.

Im folgenden Teil wird die Bedeutsamkeit der sprachlichen Kompetenz des Sprachlernberaters bei den Beratungen klargestellt.

2.5.2.4. Sprachkompetenz

Die sprachliche Kompetenz der Schreiblernberater für Schreiblernberatung im Rahmen der Mehrsprachigkeit kann in Deutschland bzw. Europa als eine Voraussetzung betrachtet werden, weil in der modernen Zeit das ausländische Lerner/Studenten Potenzial insbesondere in Deutschland aufgrund der verstärkten Mobilität der internationalen Bildungsmärkte und Austauschdienste (vgl. Claußen, 2009: 15-18) steigt. Demgemäß erhöht sich die Nachfrage der ausländischen Studenten als Ratsuchende in den von Hochschulen angebotenen Beratungen. Die Ratsuchenden aus dieser heterogenen Studenten-Palette, weisen in der Zielsprache Defizite im Bereich verschiedener Fertigkeiten auf. Insbesondere beim Verfassen ihrer schriftlichen Haus-/Semesteraufgaben haben die Studenten Probleme und möchten oft in einer *ihren Herzen nahen Sprache* beraten werden. Folglich erfordert diese Wirklichkeit bei der Qualifizierung des Beraters Verständnis und Empathie -Gefühl für Sprachenvielfalt (vgl. Knorr et. al, 2015).

Demzufolge diskutieren die Forscher Knorr et al. (2015) im Rahmen einer Studie Einschränkungen und Ressourcen der Mehrsprachigkeit. Es wird von den

Forschern erklärt, dass in ihrer Hochschule *die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit* zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollen mehrsprachige (Lehramts-)Studierende dabei unterstützt werden, ihre schriftsprachlichen Kompetenzen auszubauen, und auf diese Weise einen Beitrag zum Studienerfolg zu leisten. Zum anderen werden Konzepte entwickelt und erprobt, wie die individuelle Mehrsprachigkeit als Ressource beim akademischen Schreiben genutzt werden kann (vgl. ebd., 3018)

„[...] In die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit kommen Studierende, die sich in der Weiterentwicklung ihrer Schreib- und Textkompetenz beraten lassen möchten. Die Beratung wird wesentlich von in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit ausgebildeten studentischen Schreibberaterinnen und -beratern durchgeführt (vgl. Knorr 2013) [...] Die Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit beschäftigt studentische Schreibberaterinnen und -berater, die selbst mehrsprachig sind, so dass Beratungen auch in anderen Sprachen als Deutsch, z. Beratung. in Russisch oder Türkisch, angeboten werden können.“ (Knorr et al., 2015: 3018).

An Fallbeispielen dargestellt, wird die Mehrsprachigkeit des Beraters für die SLB als eine Kompetenzanforderung angesehen. Sowohl in der Interaktion und Kommunikation mit dem Beratenden als auch bei der Förderung seiner Schreibkompetenz soll von der Mehrsprachigkeit profitiert werden. Jedoch vertreten die Forscher die Auffassung angelehnt an Kruse/Jakobs (1999), dass Mehrsprachigkeit Einschränkungen und Ressourcen haben kann. Zwischen Berater und Beratenden bzw. Lehrenden und Lerner können Konflikt Situationen erlebt werden. Als ergänzende Beispiele können die Aussagen von Beratenden aus den Beratungsgesprächen, die von Knorr et al. zitiert werden angesehen werden:

Erstes Beispiel:

- (1) „Beim Formulieren habe ich große Schwierigkeiten. Ich kenne die Formen nicht, die passenden Wörter, muss an meine Grammatik denken. Und dann fehlen mir auch oft die Begriffe. Dann kann ich gar nicht weiter.“ (01–10–55)“ (ebd. 321)

Die Forscher äußern sich dazu wie folgt, „Aus solchen Sackgassen können Schreiberinnen und Schreiber die Studierenden herausführen, indem sie ihnen Strategien zur Bewältigung akademischer Schreibaufgaben unter Berücksichtigung ihrer individuellen sprachlichen Fähigkeiten vermitteln“ (ebd.).

Doch um diese Qualifikation zeigen zu können, müssen Beratende ein Sprachbewusstsein für mehrere Sprachen hervorzeigen können, um den Ratsuchenden zu verstehen. Die Sprach/Schreibberater, die während der Forschung in der Schreibwerkstatt zugegen sind, besitzen diese Kompetenzen (vgl. ebd.).

Zweites Beispiel, eine Deutsch und Türkisch sprechende Ratsuchende ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sie spricht im Alltag mit ihrer Familie und ihren Freunden Türkisch.

(2) „Mir ist bewusst geworden, dass ich mittlerweile die Themen trennen kann [...]. Aber jetzt könnte ich das Thema behandeln ohne unbedingt an das andere Themen zu denken. [...] Auf Deutsch wäre sie viel komplexer [...]. Wenn ich das auf Türkisch schreibe, kann ich das Wichtigste rausfiltern.“ (ebd., 325).

Die Äußerungen der Forscher darauf sind wie folgt,

“Sie stellte fest, dass sie sich zuvor gerne hinter fachsprachlicher Terminologie versteckt hat, und es ihr deshalb schwerfiel, die Punkte herauszuarbeiten, die sie in ihrer Arbeit behandeln wollte. Eine weitere Besonderheit der Beratung bestand darin, dass die Ratsuchende auf Deutsch und Türkisch beraten wurde. Sowohl die Schreibberaterin als auch die Ratsuchende konnten in der Schreibberatung ihre Mehrsprachigkeit als zusätzliche Ressource nutzen. Die bilinguale Schreibberatung über den bereits vorhandenen deutschen Text empfand die Ratsuchende als sehr hilfreich“ (ebd.).

Die Fallbeispiele geben einen ersten Eindruck, wie das Einbeziehen weiterer Sprachen die sprachlichen Handlungsräume der Schreibenden ebenso, wie den der Schreibberaterinnen und Schreibberater erweitern kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Indizien mehren, dass Mehrsprachigkeit in prozessorientierten Beratungssituationen gewinnbringend eingesetzt werden kann und nur in textbezogenen Fragen die Zielsprache, in den vorgestellten Fällen also das Deutsche, Vorrang vor anderen Sprachen bekommen muss (vgl. ebd., 335).

Im Rahmen der Diskussion des Spezialisierungsmoduls „Sprachberatung und Sprachdiagnose“ schlägt Krumm (2012) verschiedene Qualifizierungsangebote für die Ausbildung der Sprachlehrer vor. Insbesondere die folgenden beiden

Ausbildungsmodule verdeutlichen die Bedeutsamkeit der Sprachkompetenz des Sprachlernberaters, zu einem die Sprachberatungskompetenzen um Ratsuchende zu beraten, die „[...] Kenntnis geeigneter Verfahren der Sprachberatung und Fähigkeit, diese bei der Beratung von Lehrenden, Lernenden und Eltern zielgruppengerecht anzuwenden. [...]“ (ebd., 69) zum anderen bezogen auf das Mehrsprachigkeitskonzept Lehrkräfte bzw. angehende Berater diesbezüglich zu beraten „[...] Kenntnis der Grundlagen und Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik und Fähigkeit, die Lehrkräfte des jeweiligen Kollegiums hinsichtlich der Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu beraten“ (ebd., 69).

Nach den Ansichten von Krumm, Claußen, Knorr et.al ist es selbstverständlich Sprache zu führen um die Authentizität der Beratung nicht zu gefährden. Diesbezüglich ist es von Vorteil, wenn die Schreiblernberater multilingual sind und neben der Fachsprache bzw. Metasprache, die Zielsprache und auch andere Sprachen beherrschen könnten. Genau in diesem Zusammenhang ist es angebracht zu erörtern, dass die DaF-Lerner im Inland auf Grund ihrer sprachlichen Defizite nicht in der Zielsprache (Deutsch) beraten werden möchten. Diese Erkenntnisse stammen aus eigenen Erfahrungen, die sich aus Sprachberatungen im Rahmen des Unterrichts- bzw. Kurskonzepts ableiten, da eine institutionell unterstützte SLB/SCHLB im Inland noch nicht etabliert ist.

In Bezug auf die Sprachkompetenz des Sprachlernberaters ist Interimsprache - wie auch oben verbalisiert- ein weiteres bedeutendes Feld in der Sprachberatungsdidaktik, welches im unteren Teil verdeutlicht wird.

2.5.2.4.1. Interimsprache

Der Begriff *Interlanguage* (Imterimsprache) bezeichnet eine individuelle Lernersprache, die noch nicht der angestrebten zielsprachlichen Kompetenz entspricht. Der L2-Lerner nähert sich über die Interimsprache, die interlinguale (Wirkung der L1) und intralinguale (Übergeneralisierung von Regeln der L2) Interferenzen beinhaltet, der Zielsprache an (vgl. Selinker, 1972).

In seiner Studie interpretiert Kasper (1981) die Ausbreitung der *Interimsprachenhypothese* im Rahmen der Sprachlehrforschung in Deutschland. Angelehnt u.a. an Raabe 1974 erklärt der Autor, dass Interimsprache zuerst synonym für *Interlanguage* (d.h. transferierte Sprechhandlungen bedingt vom dem Lernalter, Wissenstand in L1 und L2, Begabung, Lernzeit, sozialen Verhältnissen etc.) benutzt und als Überschreitungen beim Zweitspracherwerb angesehen wird. Später breitet sich die ‚*Interlanguagetheorie*‘ im Gegensatz zu der behavioristischen Theorie aus; hierbei unterstützen in der Interimsprache ausgebildete Studierende oder Schüler die Schreibprozesse ihrer Kommilitonen oder Mitschüler. Die Hypothese dagegen entsteht aus den Kritiken der Kontrastiv- und Fehleranalyse. Jedoch kritisiert Kasper weiter, dass sich die *Interimsprachanalyse* mit der Zeit alleine durchsetzt und die Zweitspracherwerbshypothese herausbildet. Die grundsätzlichen Aspekte der Zweitspracherwerbstheorie bilden zusammenfassend folgende Kriterien, der Fremdsprachen-Lerner, der seinen grundsprachlichen Prozess hinter sich hat, eignet sich während seines unterrichtsgesteuerten Sprachlernprozess ein besonderes System an und dies ist die Interimsprache. Die Interimsprache ist dynamisch, entwickelt sich zielgerichtet gemäß der Komplexität der Fremdsprache, baut sich auf den ganzen kommunikativen und sprachlichen Erkenntnissen und Erfahrungen des Lerners auf und ist ein kreativer und kognitiver Prozess, der sich bewusst aus dem Sprachunterricht herausstrukturiert (vgl. Kasper, 1981: 12-16).

Die Segmentierung Köhlers (1975) zur *Interferenz* kann im Rahmen der Thematik als fördernd betrachtet werden:

„Man unterteilt Interferenz in interlinguale und intralinguale oder externe und interne Interferenz. Interferenz zwischen Sprachen (**interne interlinguale**): die Wirkungen der Muttersprache auf die Fremdsprache. Wechselwirkungen zwischen zwei Fremdsprachen L2 und L3. Beispiel: „Mein Freund will mir begleiten“. Interferenz innerhalb einer Sprache (**externe -intralinguale**). Dieser Interferenztypus entsteht in der Zielsprache selbst. Übergeneralisierung: Machen-machte, kommen-komnte Regularisierung: „Er möchtet wie ein Erwachsener behandelt werden“. Simplifizierung: „Wenn ohne Fahrerschein fahren, dann muss zahlen“. (Vereinfachung des Satzbaues, wenn sowohl im Hauptsatz als auch im Nebensatz kein Subjekt realisiert wird.)“ (ebd.,10).

Nach den Ansichten der obigen Forscher ist es festzuhalten, dass bei den SLB die Interimsprache ganz gewiss zum Beratungsinhalt gehört und diskutiert werden sollte. Die Eigenart der Entwicklung dieser individuellen Sprache bedingt, dass der Berater je nach der Anzahl der Beratenden mit so vielen verschiedenen Interimsprachen konfrontiert werden könnte. Somit sollte der Berater, ein Fachwissen über die Interimsprache besitzen und die Grenzen des *Interimsprachgebrauchs* in der Beratung mit dem Beratenden/Lerner zusammen bilden, sonst könnten sich gegenseitige sprachliche Hindernisse herausbilden.

2.5.2.5. Medienkompetenz

In der Zeit des Digitalen Wandels ist die Nutzung der digitalen Medien neben den einfachen Medien für jeden Menschen eine Voraussetzung geworden. Unter Medien sollen in diesem Teil alle Medienarten des Zeitalters verstanden werden. Medienanwendungen etablieren sich in vielen Bereichen des Lebens u.a. auch in den Ausbildungsphasen des Menschen. Ferner vollzieht sich Mediennutzung zeitlich unbegrenzt und erstreckt sich über das ganze Leben.

„Dieser rasche Eingriff der Medien in unsere Lebensformen bestimmt mit der Zeit unsere Gewohnheiten und Vorgehensweisen sowie Entscheidungen. In allen Bereichen des menschlichen Daseins befinden sich Medien manchmal in so einem Ausmaß, dass man denkt, ohne Medien man nicht mehr existieren könne. Demzufolge kann (oder muss) gesagt werden, dass die traditionellen Lernweisen sich auch verändern müssen“ (Tuğlu & Karaoğlu-Bircan, 2016: 175).

Laut Tuğlu & Karaoğlu-Bircan (ebd.) haben sich neue Lernformen mit der Ausbreitung der Medien gebildet. Einiger dieser Lernformen stellen das LL und AL dar. Mit der Förderung des Lebenslangen Lernen (vgl. Dohmen, 1997) entwickelt sich u.a. das AL. Das AL stellt eine Basis für LL dar (vgl. Wolf, 2003) und ist eine Stütze bei Lernsituationen (vgl. Brammerts, 2006). Die Mediennutzung steht damit in einer Relation zwischen den neuen Lernformen des Zeitalters. Das LL breitete sich mit der Hilfe der neuen Medien aus. Der moderne Mensch lernt selbständig bzw. autonom und

unbegrenzt u.a. im Internet. Mit Unterstützung zahlreicher Medien kann der heutige Mensch sich individuell nach Bedarf sein ganzes Leben lang aus-/ bzw. weiterbilden.

„Man spricht auch von lebenslangem Lernen, wobei das Lernen ohne Zweifel aus den sogenannten klassischen ‚vier Wänden‘ hinausflutet, in diesem Sinne kann man das Lernen bzw. Weiterlernen nicht mehr mit einem bestimmten Zeitraum und Raum begrenzen. In diesem Zusammenhang spielen viele Formen von Medien eine immer größere Rolle. Deshalb ist es in pädagogischer Hinsicht sinnvoll (ein Muss), neue technische Medien aktuell im Unterricht einzusetzen“ (Karaoğlu-Bircan und Tuğlu, 2016:1).

Laut Karaoğlu-Bircan & Tuğlu sollte im Kontext der Entwicklung von LL sowie selbständigen Lernens moderne Medien in den Unterrichten integriert werden. Um das Lernen zeitgenössischer gestalten zu können. Um den Lerner auf das lebenslange und autonome Lernen mit Medien vorzubereiten, müssen die Lehrpersonen ihren Unterricht umgestalten. Die Lehrpersonen haben die Aufgaben ihren Lernern mit dem technischen Wandel und neuen Lernformen Wegweisend zu sein. Die Lerner müssen zuerst den effektiven Umgang mit Medien erlernen um ihre Lernsituationen zu bewältigen, zufolge können sie sich fortbilden.

Hierbei bekommt der Begriff *Medienkompetenz* eine Hervorhebung. Nach den Bildungsexperten z.B., versteht man unter Medienkompetenz „die Wissensbestände über Medien sowie die Fähigkeit, Medien souverän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können. Sie kann eigenständig im Rahmen von Selbstsozialisationsprozessen erworben werden, sie wird aber auch mit Hilfe medienpädagogischen Handelns in formalen wie non-formalen Bildungssettings gefördert“ (Hugger, 2008: 93). Die Medienkompetenzentwicklung kann laut Hugger im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts individuell erfolgen. Die Förderungen im Rahmen des Unterrichts unterteilt sich somit in die Aufgabenfelder der Lehrer, zufolge auch die der Berater, zuweilen Berater vorwiegend aus dem Bereich des Lehrpersonals hervorgehen (vgl. Claußen, 2006; Mohr, 2009) bzw. mit diesbezüglichen Ausbildungen konfrontiert wurden, wie auch unter Kapitel Sprachlernberater Kompetenz ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 2.5.2.), wäre es nicht falsch anzudeuten, dass auch Sprachberater Medienkompetenzen hervorzeigen sollten. Infolge dieser Bedingtheit der

Medienunterstützung in den Beratungsprozessen, sollten die erforderlichen Medienkompetenzen unbedingt erworben werden. Die Beratenden zeigen vielfältige Defiziten-Bereiche vor, die in den Beratungen gefördert werden sollen. Der Erfolg dieser Entwicklungen hängen auch von dem angebotenen und empfohlenen Trainingsmaterialien ab. Inwiefern der Beratende für individuelle Unterstützung bereit ist, welche Arbeitstechniken und Strategien ihn zum Weiterlernen motivieren sind fundamental. Exakt an diesem Punkt tritt die Bedeutung effektiver Medien in den Vordergrund. Der Berater muss für den Beratenden Vorrecherchieren und zwischen neuen Lernformen auswählen zudem Lösungsvorschläge unterbreiten. Die neuen Lerngewohnheiten, wie auch oben betont, erfordern die Nutzung von verschiedenen Medien. An dieser Stelle ist es nötig hinzuweisen, dass Lerner/Ratsuchende -wenn auch zeitweise regional und traditional unterschiedliche Lerngewohnheiten auftreten können- ziehen im allgemeinen Medienunterstützte Lösungsvorschläge vor. Die Gewohnheiten Alltags-/ und soziale Bedürfnisse Digital über World Weit Web zu erledigen, führen auf das Verlangen mit der gleichen Technologie das individuelle Lernen zu fördern, z.B. das Arbeiten mit **Apps** beim Sprachenlernen sind dafür repräsentativ. Lehrer oder Berater müssen sich darauf einstellen und sich für die Beratungen *Medienausgestattet* vorbereiten.

Eine weitere Medienkompetenzanforderung sollte im Kontext der Beratungsarten bewertet werden. Unter den verschieden konzipierten Beratungsarten befinden sich auch Distanz- Beratungen, die Online funktionieren (vgl. Kleppin, 2006; Claußen, 2008; Pomino, 2011). Diese Beratungsarten darunter auch Sprachberatungen vertreten, sind Mediengebunden und verlaufen Online über Lernplattformen oder VOIP (Skyp) etc. Ausführliche Erklärungen dazu lassen sich unter Kapitel 2.3.1.4. finden. Diese Beratungen können ausschließlich von Medienkompetenten Beratern durchgeführt werden.

Mitunter im Rahmen der Sprachlehramt Abteilungen betrachtet steht die Sprachberaterrolle in enger Verbindung mit der Sprachlehrerrolle. Die Sprachlehramtskandidaten sind zugleich die späteren Sprachberaterkandidaten. Unter diesem Aspekt sollte die erforderliche Medienkompetenz des Sprachberaters u.a. in den

Lehrprogrammen der Sprachenabteilungen integriert werden. Inwieweit sich diese Integration in den DLAA in der Türkei -mitunter als repräsentatives Beispiel, an der Universität Trakya DLAA- widerspiegelt, kann anhand der Studie *„Medienkompetenzentwicklung Der Deutschlehrerkandidaten An Den Türkischen Universitäten Ein Beispiel An Der Trakya Universität Edirne“* von Tuğlu & Karaoğlu-Bircan (2016) erfasst werden. Dieser Beitrag liefert zu diesem Bereich Medienkompetenzentwicklung weitgehende Bereicherung, zumal die Probanden dieser Forschung Studenten der gleichen Universität sind.

In dem Beitrag wird u.a. die Medienkompetenzerweiterung, die in den allgemeinen lehrpädagogischen Unterrichtsfächern (z.B. regulärer Computerunterricht I und II usw.) und die fachspezifische Medienkompetenzerweiterung in den Hauptfächern (z.B. computerunterstützter Fremdsprachenunterricht und Materialentwicklung im Fremdsprachenunterricht) mit einer 18-Fragen-Umfrage nach einem 3-Likert-Modell untersucht. Gemäß der Absicht der Studie erforscht, was für einen Nutzen und welche Möglichkeiten der Einsatz, die Entwicklung sowie Weiterbildung der Medienkompetenz für die Deutschlehrausbildung beinhaltet. Nach den Ergebnissen der Studie äußerten sich die Studierenden in der Forschungsumfrage zu der Effektivität der Medienkompetenz von Deutschlehrerkandidaten im Kontext der Thematik Sprachentwicklung, Motivation und der fördernden Auswirkungen der Medienkompetenz signifikant positiv (vgl. ebd., 198). Dieses Resultat führt zu der Interpretation, dass die angehenden Deutschlehrer, den Einsatz von Medien sowie für den fachlichen Unterricht und ihre sprachlichen Weiterentwicklungen, als auch für ihre zukünftige Lehrtätigkeit als unverzichtbaren Bedarf anerkennen.

Ein weiterer wichtiger Grund für die Förderung der Medienkompetenz stellt sich im Rahmen der Mobilisierungsentwicklungen als Bedarf. Die Austauschprogramme in Europa ermöglichen zahlreichen Studierenden Ausbildungsbesuche in der ganzen europäischen Region, so auch in der Türkei. Diesbezüglich sollten sich die Medienkenntnisse der Studenten des jeweiligen Landes den Medienkenntnissen des Gaststudenten entsprechen. Ansonsten könnten Anpassungsprobleme die Austauschprogramme negativ beeinflussen sogar behindern. Die Forscher Tuğlu &

Karaoğlu-Bircan (ebd.) plädieren in diesem Sinne für die Regelung der Lehrprogramme unter Einbeziehung der Medienbildung. „Damit die türkischen Deutschlehrerkandidaten mit den deutschen Lehrkandidaten standhalten können, sich dem Erasmus Austausch Programmen und den heutigen Mobilitätsansichten nach Bologna Richtlinien anpassen zu können, sollten die Studenten in Deutschland sogar in ganz Europa und der Türkei auch standardisierte Medienkompetenzen besitzen“ (ebd., 181).

Zusammengefasst wird die Medienkompetenz im Kontext der neuen mediengezeichneten Lernkultur als ein wichtiger Bestandteil der SLB und in diesem Zusammenhang auch des Sprachlernberaters kommentiert. Es wurde festgehalten, dass Sprachlernberater wie auch andere Berater unbestritten über grundsätzliche Medienkompetenzen verfügen sollten. In diesem Kontext wird u.a. die Medieneinsetzung; sowie die Integration und Einbezug von Medienbildung; und die nachhaltige Förderung medienpädagogischer Kompetenz angehender Lehrkräfte, in die Lehrprogramme der Universitäten unverbindlich empfohlen (vgl. ebd., 199).

2.5.3. Zwischenbilanz

Aufgabe des Beraters als Experte für das selbstgesteuerte Lernen von Fremdsprachen ist es, dem Lerner durch Einbringen seiner Kenntnisse dabei zu helfen, seine Entscheidungen auf eine solidere Grundlage zu stellen. Der Kenntnisstand, der den Berater zum Experten macht, sind seine erworbenen Kompetenzen. In dem Kapitel 2.5. wurden die erheblichsten Kompetenzen eines Sprachlernberaters beschrieben. Diese Kompetenzen sind zusammengefasst u. a. Fachkompetenzen, Fehlerkorrekturkompetenzen, Sprachkompetenzen, pädagogische Kompetenzen sowie das Verständnis und der Gebrauch der Interimsprache und die Medienkompetenz. Die chronologische Aufzählung der Kompetenzen ist dabei nur rein zufällig, weil alle dieser Kompetenzen bei der Schreiblernberatung gleichermaßen Relevanz besitzen.

Die ausführliche Beschreibung von Kompetenzen und Anforderungen, die jenseits einer auf den Lerngegenstand bezogenen Fachkompetenz liegen, soll allerdings nicht die Bedeutung der fachlichen Lernberatung in den Vordergrund stellen, sondern

ist vielmehr als ein Konzept organisierter Weiterbildung zu verstehen, das der Integration von fachlichem und überfachlichem Lernen dient. In diesem Verständnis gilt es für den Lernberater, seine Fachkompetenz auf andere Art und Weise in den Lernprozess einzubringen und dabei auf seine pädagogischen Kompetenzen zurückzugreifen, diese stärker auszubilden und für die Lernprozessgestaltung und /-begleitung zu nutzen. Nach Siebert haben Lernberater unterschiedliche Rollen wie z.B. der Experte, der Zuhörer, der Frager, der *Facilitator* (Ermöglicher) und der *Trainer* (Coach) (vgl. Siebert, 2006). Mit dieser Rollen-Aufteilung von Siebert werden nochmals die aufzuweisenden facettenreichen Kompetenzen des Lernberaters betont.

Die Beratungsinstrumente als Werkzeuge der Berater und Beratenden stellen ein wichtiger Bereich im Beratungsansatz dar und brauchen dementsprechend Definitionen und Beschreibungen, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2.6. Beratungsinstrumente

In Anlehnung an Langner sind Beratungsinstrumente wie folgt definiert,

„Beratungswerkzeuge: Ben finden nicht im luftleeren Raum statt, sie benötigen Transparenz, die durch verschiedene Werkzeuge hergestellt werden kann. Außerdem braucht es sogenannte „vorentlastende“ Dokumente, da Beratungszeit teuer und dementsprechend kostbar ist. Sehr hilfreich in diesem Zusammenhang sind Dokumente, die den Lernenden über Ressourcen, Strategien etc. schon im Vorfeld informieren. Ein zentrales Werkzeug für Sprachlernberatung ist der sogenannte „Lernvertrag“ bei Mozzon-MacPherson „Lernvereinbarung“ genannt. Anmerkung: Solche Dokumente dienen einerseits der planenden Vorbereitung der beratenden Person, andererseits der vorbereitenden Auseinandersetzung des/der Lernenden mit den Besonderheiten des Konzepts. Somit kann die wertvolle Beratungszeit effizient eingesetzt werden“ (Böcker et. al, 2017: 3).

Beratung-Instrumente können nach Forschern u.a. Lehrpläne, Lehrverträge, Sprachlernbiografien oder Portfolios, Lerntagebücher, Berater-Notizen /Protokolle, Checklisten, Evaluationsbögen, Umfragebögen, Handouts, Ratgeber, Fremdwörterbücher, Textmuster etc. sein (vgl. Chromcak, 2008; Grieshammer et al.

2016; Claußen, 2009; Langner, 2006; Kühn & Langner, in Vogler & Hoffmann, 2011: 100; Gläser-Zikuda, 2010).

In den nächsten Teilen werden die Beratungsinstrumente definiert, die für diese Studie erheblich sind.

2.6.1. Lernvertrag

Der Lernvertrag stellt eine schriftliche Vereinbarung zwischen dem Berater und dem Ratsuchenden dar, um die Validität der Beratung zu verstärken. Die Ratsuchenden, meist Schüler, Studenten sind meist während der Studienzzeit von vielen Aufgaben überfordert und können manchmal die zu Beginn geplanten Schritte in ihrem Semester nicht einhalten. Sie versprechen am Anfang zu allen Ben, die sowohl mit ihrer Einwilligung und als auch des Beraters zusammen geplant wurden, zu erscheinen, jedoch kommen sie nach einer oder zwei Beratung nicht mehr. Somit funktioniert die als Hilfe gedachte Beratung nicht. Zur Achtung und Vorsicht, dieserart oder ähnlichen Situationen wird die mündliche Vereinbarung zwischen Berater und dem Ratsuchenden zu einer schriftlichen Einwilligung umgeformt und im Dossier festgehalten. Dieser Vertrag ist nicht gesetzgebunden oder fakultativ gedacht, sondern könnte mehr als ein globaler Beratungsplan angesehen werden.

„Es ist nicht das Ziel des Lernvertrages Zwang auszuüben, sondern den Lernern zu helfen, sich festzulegen und die Vereinbarungen auch zu verfolgen um ihr Sprachlernen effektiver zu gestalten. Inhalt des Lernvertrages können Lernziele-Gegenstände und -materialien sein die Leistungen des Lernenden und des BEs ggf. auch einen Zeitplan, Verfahren zur Evaluierung, Feedbackkriterien und geltende Fristen enthalten“ (Chromcak, 2008: 51).

Der Lernvertrag zwischen den Probanden und dem Berater in dieser Forschung erfolgten nach dem Modell von Chromcak. Ein Muster-Vertrag wird im Anhang vorgestellt (vgl. Anhang 10).

2.6.2. Sprachlernbiografie

Die Sprachlernbiographie oder auch bekannt als ESP (Europäisches Sprachenportfolio) (vgl. Anhang 3), stellt eine Übersicht des Sprachinventars dar, über das der jeweilige Lerner verfügt. Sie gibt den Verlauf des bisherigen Sprachenlernens an und dokumentiert und reflektiert Erfahrungen über die gelernten Sprachen. Dadurch können auch weitere Ziele für das Sprachlernen bestimmt werden. Weiter kann das ESP zeigen, was die Lerner in den gelernten Sprachen schon können und was sie noch lernen wollen. Diese Biografie kann dem Berater aufschlussreiche Informationen über den Sprachlernprozess des Lerners erteilen, welche bei den Zielsetzungen in den Beratungen Wegweiser sein können.

2.6.3. Lernertagebuch

Nach Gläser-Zikuda ist die Verwendung von Lerntagebüchern und Portfolios eine große Hilfe beim Lernprozess des Beratenden (vgl. Gläser-Zikuda, 2010: 3). „Ein Lerntagebuch dient bei der kontinuierlichen Dokumentation und Reflexion des persönlichen Lernprozesses. [...] Neben seiner Funktion als Lernprozess unterstützendes Werkzeug fungiert das Lerntagebuch als Instrument der Diagnose und Dokumentation des Lernprozesses zu Forschungszwecken [...]“ (ebd., 5-7).

Diese Ansichten von Gläser-Zikuda werden auch von Nückles et al. (2010) geteilt und weitergeführt in dem auf die verschiedenen Arten des Lerntagebuches eingegangen wird;

„In den vergangenen Jahren sind unter dem Stichwort „Lerntagebuch“ verschiedene Ansätze entwickelt worden, die gemeinsam das Ziel verfolgen, selbstregulierendes Lernen zu fördern, indem sie die Lernenden zu einer systematischen und kontinuierlichen Reflexion über ihren eigenen Lernprozess anregen. [...] Dementsprechend wird in verschiedenen Studien zu Lerntagebüchern die Selbstbeobachtung, das sogenannte „Self-Monitoring“ als ein zentraler Wirkfaktor angesehen. Self-Monitoring-Tagebücher zeichnen sich typischerweise durch ein hohes Maß an Vorstrukturierung aus. Sie leiten die Lernenden mit Hilfe eines

Fragenkatalogs dazu an, ihren Lernprozess systematisch zu beobachten und dokumentieren“ (Nückl et. al, in Gläser-Zikuda, 2010: 36).

Angelehnt an Mehlhorn und Kleppin äußert sich Chromcak über das Lernertagebuch wie folgt,

„Das Tagebuch kann je nach Präferenz des Lerners entweder in Form eines Fließtextes geführt werden oder ggf. in eine vorgefertigte Tabelle eingetragen werden. Letzteres wird oft als Lerner-Logbuch bezeichnet. Falls das Tagebuch elektronisch geführt und vor der nächsten Sitzung an den Berater gesendet wird, kann sich der Berater vor der Sitzung mit dessen Inhalt auseinandersetzen, was einen effektiveren Umgang mit diesem Instrument ermöglicht“ (Chromcak, 2008: 50-51).

Nach den Gedanken der Forscher sind Tagebücher für den Lernprozess sehr bereichernd. Diesbezüglich könnten sie in den Ben auch sehr nützlich sein, um die Problembereiche und Lernziele nach den Ben zusammenzufassen bzw. für spätere Wiederholungen sowie für nächste Zielsetzungen als Erinnerung dienen. Welche Art von Tagebuchformen die Lernenden bzw. Beratenden führen sollten, frei gestaltet oder mit vorgegebenen Fragen oder Rastern geleitet angeregt, oder auch als E-Mail, können von den jeweiligen Lehrern/Beratern nach individuellen Entscheidungen der Lernenden/Beratenden bestimmt werden. Denn die Tagebücher sollen eine intensive Auseinandersetzung der Lerner/Beratenden mit den Lerninhalten widerspiegeln und nebenbei ihre Produktivität sowie Kreativität erhöhen. Des Weiteren sollen die Lerntagebücher das selbstständige Lernen regulieren und die Schreibkompetenz fördern (vgl. Nückles et. al, in Gläser-Zikuda 2010: 40-41, Hahn, & Reinecke, 2013).

2.6.4. Checklisten

Chromcak definiert Checklisten angelehnt an Langner, Mehlhorn, Kleppin, aus zwei Perspektiven, zum einen können die Checklisten, die in Form von Kann-Beschreibungen verwendet werden und bei dem Lerner/Beratenden/Ratsuchenden zur Selbstevaluation führen, als Strategietraining nützlich sein. Zum zweiten können Checklisten für Berater Gesprächsführung-/ Lernstrategien enthalten, die dem Berater

als Selbstevaluation oder einem Beobachter als Fremdevaluation dienen (vgl. Chromcak, 2008: 54).

Gemäß diesen Erklärungen können Checklisten in der Beratung nach individuellem Vorzug vom Berater für die Evaluationsphasen effektiv eingesetzt werden.

2.6.5. Beraternotizen

Angelehnt an Kleppin und Mehlhorn erklärt Chromcak „Die Beraternotizen beinhalten in der Regel die Lernerbiographie, Beratungstermine, mögliche Lernprobleme, während der Beratung vereinbarte Ziele und darauf bezogene Lernschritte und die bis zur nächsten Sitzung durchzuführenden Vorsätze des Lerner“ (ebd., 51). Um die Beratung systematisch dokumentieren zu können bedingt es, dass der Berater im Laufe der Beratung Notizen macht und kurz nach der Beratung diese vervollständigt. Diese Notizen können für eine Übersicht des Beratungsablaufes dienen, auch können diese Notizen für die kommende Beratung als Strukturplan genutzt werden. Diese zusammengestellten Dokumente helfen auch in den Evaluationsphasen der Beratung. Diese Beraternotizen können auch in der Form von Protokollen zusammengestellt und diesbezüglich Beratungsprotokolle genannt werden (vgl. ebd.).

2.6.6. Zwischenbilanz

Ausgehend von den oben aufgeführten Informationen kann festgehalten werden, dass verschiedenartige Instrumente in der Beratung angewendet werden. Da jede Beratung für sich individuell gestaltet wird, ist es auch dem Berater überlassen, welche Beratungsinstrumente er anwendet. Ein Kanon für Beratungsinstrumente ist nicht etabliert, sondern es werden von verschiedenen Fachexperten und Wissenschaftlern Vorschläge angeboten, von denen nach Bedarf profitiert werden kann (vgl. Mehlhorn, 2006; Kleppin, 2006; Chromcak, 2008; Claußen, 2009, 2010).

In Anbetracht dessen wird von den vorgeschlagenen bzw. angewandten Beratungsinstrumenten aus verschiedenen SLB für diese Forschung ein eigenständiges *Beratungsinstrumenteninventar* je nach den Interessen und Bedürfnissen der Probanden vorbereitet, von denen die Probanden und Beraterin individuell profitieren können. Die angewandten Beratungsinstrumente in dieser Forschung können je nach individuellen Bedürfnissen erweitert werden und sind des Weiteren unter dem Datensammlungsteil ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 3.2; 3.5).

Die Gesprächsführung stellt jede Art der Kommunikation zwischen Berater und Beratem dar und ist demnach als eine Grundbasis der Beratung zu verstehen. Die Bedeutung, Prinzipien sowie ihre Funktion sind einer näheren Erläuterung nötig, worauf im folgenden Teil ausführlich eingegangen wird.

2.7. Gesprächsführung als Definition

Unter Gesprächsführung wird in dieser Studie jede Kommunikation während der Schreiblernberatung verstanden, die zwischen dem Berater und Beratem abläuft. Mehlhorn (2006) betont in ihrer Studie, dass der Dialog zwischen Lernenden und Beratern die eigentliche Beratung darstellt.

„Lernende unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Ziele, ihrer Motivation, ihrer Lernstrategien, ihrer Fähigkeit zur Selbstreflexion und z.B. auch danach, wie viel Ermutigung sie brauchen. Deshalb sollte das Vorgehen in der Beratung individuell auf den jeweiligen Lerner abgestimmt werden [...]. Dazu bedarf es bestimmter Reflexionsanstöße und Gesprächsimpulse durch die Beraterin. Beratung ist daher ein dialogischer Prozess, der durch verschiedene Gesprächstechniken gestaltet werden kann“ (Mehlhorn, 2006: 1).

Die Gesprächsführung wird von vielen Forschern als Kern von Beratungen angesehen. Der Beratungsprozess gestaltet sich im Rahmen der Kommunikation zwischen Berater und Beratem. Somit ist es nicht falsch zu behaupten, dass eine Beratung ohne Kommunikation nicht funktionieren kann. Folglich ist es für den Beratem als verantwortliche Person wichtig die Gesprächsführung kontrollieren bzw.

erfolgreich steuern zu können. “Der Erfolg von Beratungsgesprächen hängt maßgeblich davon ab, wie gut die Lerner sagen können, was sie sagen wollen, und wie gut sie die Berater verstehen. Die für die exolinguale Kommunikation normalen Strategien wie Vereinfachung oder Vermeidung (nur das sagen, was man leicht sagen kann) sind in der Beratungssituation kontraproduktiv “ (Brammerts, 2006: 7). Der Berater und Beratende sollten nach Verlauf der Kommunikation bestimmen in welcher Sprache sie die Beratung durchführen möchten, auch bei Auftreten der sprachlichen Schwächen des Beraters in der Muttersprache des Beratenden könnte die Kommunikation in der Muttersprache des Beratenden fortgesetzt werden. Die Situation, dass der Berater auf die Hilfe des Ratsuchenden angewiesen ist, kann nach Bammerts (ebd.) Ansichten für die Beziehung Berater-Beratender sogar vorteilhaft sein. Fernerhin erklärt Bammerts, dass der Ratsuchende in den Beratungen „auf seine Muttersprache oder wenigstens auf eine andere Sprache zurückgreifen kann, die er gut beherrscht. Manchmal, z.B. bei ausländischen Studierenden an Universitäten, ist das natürlich auch die Zielsprache” (ebd.). Der Grundgedanke dieser Auffassung, beruht darauf, dass das gegenseitige Verstehen in Beratungen die Grundbasis bildet und das Verstehen hierbei auf das sprachliche Verständnis basiert. Der Druck für die Anwendung der Zielsprache seitens des Beraters könnte den Verlauf des Beratungsgespräches stören, sogar die Kommunikation abbrechen, folge dessen die weiteren Ansprüche seitens Beratenden hindern. Erfahrungsgemäß können Sprechangst bzw. Sprechhemmungen der Lerner jegliche Kommunikationsebenen negativ beeinflussen. Dagegen könnte/-n die freiwillige Sprachauswahl der Beratungssprache/-sprachen in der Lernberatung oder SLB eine impulsive, neutrale und bedenkenlose Gesprächsatmosphäre bereitstellen, welche den Beratungsprozess erfolgreich steuert.

Lernberatung im Sinne von Lernprozessbegleitung ist hingegen ein noch relativ junges Konzept. Soll Lernberatung in Form der personenbezogenen Beratung, also in einem Einzelgespräch zwischen Berater und Beratenden/Ratsuchendem oder auch in einer Klein-Gruppe, gelingen, so sind Kommunikation und Interaktion entscheidend und alle Beteiligten sind dafür verantwortlich, betont Nollmann (2010: 41). Das ideale Beratungsgespräch verknüpft gelingende Kommunikation und Interaktion mit der Vermittlung von Information und Wissen (ebd.). Jedoch neben der Vermittlung des

nötigen Wissens ist es auch Absicht, dass in einem Beratungsgespräch der Lerner sich seiner Lernziele klar wird, sein bisheriges Lernwissen reflektieren kann, über neue Lernwege nachdenkt bzw. diese ausprobiert und transferiert sowie funktionierenden Lernstrategien und seiner individuellen Lernfortschritte bewusst wird (vgl. Mehlhorn, 2006: 1). Bei Reflexion der Gedanken, des Wissens und auch der Probleme des Ratsuchenden ist es relevant, dass der Berater/Tutor ihn versteht. Demzufolge gehört nach Lammers (2015: 121) Verständnissicherung zur Gesprächskompetenz. „Der Schreibtutor soll Verstehensprobleme des Schreibenden, die in Gesprächen mit DaF-Schreibern besonders häufig auftreten, schnell erkennen – was durch Strategien der Schreiber, ihr Missverstehen zu verheimlichen, erschwert wird – und angemessen bearbeiten sowie eigene Verstehensprobleme signalisieren und mit dem Schreibenden lösen (vgl. ebd.). Die Verstehensprobleme differenzieren sich laut Selting (1987:70) in lokale und globale Verstehensprobleme. Lokale Verstehensprobleme beziehen sich auf ein vorkommendes Bezugselement (oder eine Bezugsäußerung). Sie betreffen also einerseits akustische Verstehensprobleme und andererseits Missverständnisse auf der semantischen Ebene (Wortbedeutung) sowie Referenzprobleme bezogen auf die letzte Äußerung des Sprechers (vgl. Lammers, 2016: 21). „Bei globalen Verständigungsproblemen sind die Bezugselemente nicht nur einzelne voraufgegangene [sic!] Äußerungen oder Äußerungsteile, sondern größere Handlungskomplexe“ (Selting 1987: 169). Globale Verstehensprobleme ergeben sich z.B. dann, wenn der Schreiber nicht versteht, auf welche Textstelle der Schreibtutor sich gerade bezieht oder worauf er mit einem bestimmten Hinweis hinauswill (vgl. Lammers, 20015:122).

Natürlich könnten sich bei Textfeedbackgesprächen auf beiden Ebenen Probleme aufzeigen. Auf der lokalen Ebene sollten Schreiber und Schreibtutor einander zunächst akustisch verstehen, welches dem Schreiber Schwierigkeiten bereitet, weil Deutsch für ihn eine Fremdsprache ist. Für den Schreibtutor wiederum kann es auch ein Problem darstellen, weil der Schreiber möglicherweise einen Akzent hat, oder Aussprachefehler macht. Ferner ist zu vermuten, dass der Schreiber nicht alle Wörter beherrscht, die der Schreibtutor benutzt, sodass er sie sich aus dem Kontext erschließen muss. Derartige Verstehensprobleme auf lokaler Ebene können dazu führen, dass auch das globale Verständnis des Gesprächs gestört ist. (vgl. Selting, 1987). Entsprechend

den Erläuterungen der Forscher (Selting, 1987; Brammerts, 2006; Mehlhorn, 2006; Nollmann, 2010; Lammers, 2015) scheint es vorteilhaft zu sein die Beratungssprache für eine gelungene Kommunikation nicht obligatorisch zu bestimmen, sondern fakultativ nach gegenseitiger Einstimmung zu bestimmen.

Bei einer förderhaften Gesprächsführung spielen neben der sprachlichen Verständigung auch die erfolgreiche Anwendung der Gesprächstechniken eine bedeutende Rolle. Nach welchen Prinzipien sich die Gesprächsführung der Sprachlernberatung gestaltet, wie sie effektiv funktionieren kann oder wo sie nicht so funktional ist, wird im unteren Teil näher beschrieben.

2.7.1. Prinzipien / Funktion der Gesprächsführung

In einer Klientenzentrierten Beratung nach Rogers et al. (1972) ist es Hauptziel, Zugang zum Ratsuchenden zu gewinnen, -damit er sich öffnen kann- die Probleme zu bestimmen, über diese zu sprechen und zusammen mögliche Lösungen zu finden (vgl. Bachmair et al. 1999). Hierbei werden gezielte Gesprächstechniken verwendet, Grieshammer et al. (2016) nennen in ihrem Handbuch zusammengefasst folgende Gesprächstechniken, die zur Umsetzung der nicht direktiven Beratungsprinzipien besonders geeignet sind:

- das aktive, d.h. präsente und aufmerksame Zuhören,
- das Explorieren durch offene und geschlossene Fragen,
- das Paraphrasieren,
- das Zusammenfassen,
- Herausfordern,
- Konfrontieren,
- Von eigenen Erfahrungen berichten,
- das Beobachten und Spiegeln von nonverbalem Verhalten sowie
- das Akzentuieren (Wiederholung von Ausdrücken oder Teilsätzen des Schreibers) (vgl. Grieshammer et.al, 2016).

Aktives Zuhören ist nach Bachmair et al. (1999) zum Sprechen auffordern, paraphrasieren, Aussagen und Gefühle reflektieren und Fragen stellen. Grieshammer et.al (2016: 155) betonen die Relevanz des aktiven Zuhörens für alle Beratungskontexte, insbesondere für Schreibberatungen um das Beraterverhalten im Rahmen des Redeanteils des Beratungsgespräches zu beschreiben. Demzufolge sollten mehr als der Berater die Beratenden zur Sprache kommen. Im Falle von Hemmungen seitens Beratenden kann der Berater mit Aufforderungen behilflich sein. Aufforderungen zum Sprechen bedeuten, den Ratsuchenden so genannte *Türöffner* (vgl. Peters, 2011) zu geben, damit sie über ihre Probleme sprechen. Türöffner sind u.a. auffordernde Sätze wie „Möchtest du mehr darüber erzählen?“ oder in der Schreibberatung „Erzähl mir mal etwas von deinem Text.“ (Bachmair et al. 1999: 32). Grieshammer et al. (2016) weisen darauf hin, dass aktives Zuhören auch nicht bedeutet, dass der Beratende ununterbrochen vor sich hinredet und der Berater sich zurücklehnt, sondern, dass der Berater aufmerksam zuhört, den Blickkontakt hält sowie *Hörersignale* (Laute) wie z.B. „Ja/ mhmh/mh“ von sich gibt“ (ebd., 155). Ein weiteres erhebliches Verhalten beim Aktiven Zuhören ist *Paraphrasieren*. Beim Paraphrasieren wiederholen die Berater in ihren eigenen Worten wieder, was die Ratsuchenden geäußert haben. Das zeigt zum einen das Interesse der Berater und zum anderen können damit Missverständnisse und Unklarheiten aufgedeckt werden“ (vgl. Bachmair et al., 1999). Ein Schreibberater könnte z.B. zu einem Ratsuchenden sagen: „Ok, also du bist beim Anfang deiner Arbeit und weißt noch nicht so genau, wie du vorgehen sollst“ (Grieshammer et al., 2016: 156). Damit wird verdeutlicht, was neben dem Gesagten noch bei ihm ankommt, und dass er genau zuhört. Die möglicherweise am häufigsten angewandte andere Gesprächstechnik ist *das Stellen von Fragen*; dabei wird diese Technik nicht nur zur Informations- Wissenssammlung genutzt (vgl. Rogers 1992), sondern auch als Hilfe in der Schreibberatung um die Schreibproblembereiche zu erfahren: Studienfach, Textsorte, Länge des Textes etc., damit die Ratsuchenden sich mit ihren Erfahrungen, Herausforderungen, Schwierigkeiten und in der Schreibberatung mit ihren Themen auseinandersetzen (vgl. Bachmair et al. 1999). Darüber hinaus hilft das Stellen von Fragen, den Ratsuchenden/ Studierenden „das Reden zu erleichtern“ (Rogers 1992: 117) oder um auf ein Thema zu lenken, das in der Beratung nach Meinung der Berater

vernachlässigt wird (vgl. Grieshammer et al., 2016). Des Weiteren können die Schreibberater *offene Fragen* stellen wie „Wie bist du denn bisher beim Schreiben vorgegangen?“, „Was möchtest du mit deinem Text sagen?“, „Was möchtest du in der Beratung machen?“ (ebd.,154), um die Ratsuchenden zum Reflektieren, Nachdenken oder Neuformulieren anzuregen und dazu aufzufordern zu erzählen, was ihnen eigentlich am Herzen liegt. Die offenen Fragen können viel mehr die Gedanken offenbaren und zum kognitiven Denken führen. Dagegen kann die Technik *Geschlossene Fragen* am Anfang für die Erhaltung konkreter Informationen dienen, und bei Ablenkungen auf die Fakten orientieren und das Beratungsgespräch steuern. Wie z.B. „Könntest du dir vorstellen das (*Freewriting/Feedback* von Freunden einholen/handschriftlich schreiben /Exzerpte erstellen...) einmal ausprobieren?“ (ebd.,155). Eine weitere hilfreiche Gesprächstechnik ist das *Zusammenfassen*, die Wiedergabe der Gesprächsinhalte, das auch von dem Beratenden eingeholt werden kann, um z.B. zu einem anderen Thema oder zu einer anderen Aufgabe weiterzugehen; zum nächsten sind *Beobachten und Spiegeln* als nonverbale Techniken im Gesprächsverlauf sehr effektiv. Beobachten und Spiegeln geben die Gemütslage des Ratsuchenden wieder. Somit kann bei Beobachtung von z.B. zittern oder nervösen Verhalten, oder Beine wackeln des Ratsuchenden, aktiv im Beratungsgespräch miteinbezogen werden, also danach gefragt werden, warum er sich denn nicht wohl fühlt. Das Sprechen über seine Besorgnisse könnten den Beratenden dem Berater näherbringen und die Kommunikation entspannen (vgl. ebd.). Zuzufolge könnte der Berater die Stimmung mit einem Kaffeeangebot oder ähnlichen Angeboten auflockern und den Ratsuchenden beruhigen, denn in einer gespannten- oder stressvollen Situation kann das Lernen nicht gut funktionieren.

Eine weitere Gesprächstechnik ist *von eigenen Erfahrungen berichten*, wie z.B. in einer Studentischen Beratung zu erzählen, dass man ähnliche Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums hatte, oder „dass das Gliedern einer schriftlichen Arbeit immer sehr schwerfällt. Sie zeigen damit Mitgefühl und demonstrieren, dass solche Schwierigkeiten normal sind“ (ebd.,158)

Das *Herausfordern* ist die nächste Gesprächstechnik, die hilfreich sein kann, um insbesondere bestimmte Interpretationen oder Blickwinkel des Ratsuchenden zu hinterfragen, um manche Situationen oder Probleme nochmal zu bewerten und in produktivere Bahnen zu lenken. Es könnten sich Situationen ergeben, in denen die Ratsuchenden ihre Schreibprobleme auf ihre Dozenten übertragen und diese für ihre Schwierigkeiten verantwortlich machen. In solchen Situationen könnte die Herausforderung mit Hinterfragungen wie z.B. mit „Du bist jetzt sehr sauer auf deinen Dozenten. Aber würde es dir denn nicht mehr helfen, zu überlegen was *du* machen könntest, damit dein Schreibprojekt besser klappt“ (ebd.,159), die Perspektive etwas geändert werden, damit beim Ratsuchenden eine positivere Haltung entstehen kann.

Eine andere Gesprächstechnik ist das *Konfrontieren*. Es zeigt eine Ähnlichkeit mit Herausfordern, doch ist es nach Grieshammer et. al (2016) eine mildere Form, bei dem nicht hinterfragt wird, sondern mehr paradoxe Sichtweisen des Ratsuchenden herausgestellt werden, wie z.B. in Situationen in denen Ratsuchende mit ihren Texten und Schreibweisen unzufrieden sind, obwohl sie immerzu positive Textfeedbacks bekommen. Hierbei könnte z.B. hingewiesen werden, in dem der Berater fragt, „Du sagst du findest deine Texte selbst ganz furchtbar. Andere beurteilen sie aber als sehr gut. Was sind denn deine Kriterien für gelungene Texte?“ (ebd.,159). Hierbei handelt es sich um kontraproduktive Einstellungen oder / bzw. Verhalten. Diese sollen bewusst gemacht werden, um diese zu ändern.

Als Letzte angegeben Technik ist das *Akzentuieren* eine Form des Nachfragens. Der Berater signalisiert mit der Wiederholung der Aussagen (-teilen) des Beratenden, dass er über das Gesagte mehr wissen möchte (vgl. Chromcak, 2008). Zum Beispiel: „Lerner:“ Ich würde gern mehr Deutsch sprechen, aber dann blamier ich mich wieder.“ Beraterin: „Blamieren?“ (ebd.). Mit Wiederholung von dem Lerner benutzten Wortes „blamieren“ als Nachfrage kann der Berater möglicherweise ein Weg eröffnen, damit der Beratende im Falle, dass er es möchte, seine Gedanken und Gefühle ausführlicher angehen kann. Demzufolge kann der Berater den Problemumriss besser begreifen und diesbezüglich Lösungsstrategien erarbeiten.

Nach Mutzeck (2002) werden folgende Interventionstypen bei den Gesprächstechniken im Rahmen der Fragestellungen unterschieden: Spiegeln (Wiederholung eines Satzes oder Satzteil); Paraphrasieren (die Mitteilung wird mit Worten des Beraters wiederholt); Resümieren (der Berater fasst zusammen, spitzt zu); Strukturieren (die Gliederung des Sachverhaltes, die Trennung des Wesentlichen von Unwesentlichem, wird Schritt für Schritt vorgegangen, unterschiedliche Ebenen nicht vermischen, Empfehlungen dosieren).

Die Phasen-Einteilung von Wimmer et al. (2012) kann als Zusammenfassung für den Gesprächsverlauf der individuellen Beratung bereichernd sein:

- „Anfangsphase: Stellen Sie ein angenehmes Gesprächsklima her, damit die Zusammenarbeit zwischen Ratsuchendem und Berater gelingt. Erstellen Sie einen ersten Überblick zu Fragen/Anliegen. *Gesprächstechniken:* aktives Zuhören, offene Fragen stellen, Strukturieren, Wiederholen.
- Informations-/Klärungsphase: Erfassen Sie alle Fakten zu den aktuellen Problemen oder Fragestellungen. Gab es schon andere Beratungen; welche Schritte wurden bereits unternommen? Hier gibt der Ratsuchende Auskunft. *Gesprächstechniken:* konkretisierende Fragen, Konfrontieren mit Widersprüchen.
- Befundphase: Ermitteln Sie Ressourcen des Ratsuchenden und klären Sie deren Bedeutung, dazu kann auch ein Hinweis auf die Grenzen der Beratung gehören. Entwickeln Sie Handlungsoptionen und das nötige Vorgehen und halten Sie die Ziele mit dem Ratsuchenden fest. *Gesprächstechniken:* einfache Sprache, Vergewissern, Nachfragen, realistische Ziele erarbeiten.
- Endphase/Abschluss: Reflektieren Sie die Ergebnisse und halten Sie weitere Schritte fest. *Gesprächstechniken:* klare Zusammenfassung, freundlich und konsequent zum Ende kommen“ (Wimmer u.a. 2012: 80).

Laut Wimmer u. a. (2012) beginnt der Gesprächsführungsprozess mit einer Anfangsphase, wo sich Berater und Beratende gegenseitig bekanntmachen, darauf folgt die Informationsphase, wo der Beratende über seine bisherigen Erfahrungen bezüglich vorheriger Beratungen oder Gefühle sprechen kann. In der Befundphase werden die Lernziele aufgearbeitet, es wird strategieorientiert vorgegangen und verschiedene Lösungen werden angeboten bzw. erarbeitet. In der letzten Phase, der Endphase sollten die Ergebnisse evaluiert ggf. die nächsten Lernschritte /-ziele besprochen und die Beratung somit beendet werden. Natürlich wird der Berater nach der Beratung eine

Nacharbeit machen und Beraterprotokolle vervollständigen und folglich für die nächste Beratung eine Vorbereitung machen müssen. Der Beratende wird evtl. an seinen Texten weiterarbeiten bzw. dieses Überarbeiten und zur Kontrolle/Auswertung/Feedback in die nächste Beratung mitbringen. Diese Zusammenarbeit verläuft in einem Zirkel und genau an einer Stelle, wo sich der Beratende zufrieden fühlt, seine Defizite behoben hat oder auch unzufrieden ist und die Beratungen abbricht. Zu einem Abbruch könnten verschiedene Gesprächsstörer führen. Einige dieser Gesprächsstörer, auf die von Kurbjuhn (2010) aufmerksam gemacht wird, sind wie folgt:

„Im Beratungsgespräch sollte Folgendes vermieden werden:

- Befehle
- Bewertungen
- Herunterspielen/Ironisieren
- Ausfragen
- Aufdrängen von Lösungen
- hintergründige Deutungen
- Warnungen
- Vorwürfe“ (Kurbjuhn, 2010: 53).

Lammers angelehnt an Bräuer formuliert unter Angabe konkreter Formulierungsbeispiele drei zentrale Gesprächsführungsprinzipien (vgl. Bräuer 2006: 28; 2007: 148; zitiert aus Lammers, 2015). Schreibtutoren sollten:

- fragen, anstatt Fehler festzustellen: „Was willst du an dieser Stelle sagen?“ vs. „Das kann man so nicht sagen.“
- wahrnehmen, anstatt zu interpretieren: „Ich lese an dieser Stelle...“ vs. „Meiner Meinung nach sagst du hier...“
- antizipieren, anstatt vorzuschreiben: „Wolltest du an dieser Stelle sagen?“ vs. „Das muss man so formulieren!“

Als Fazit kann zusammengefasst werden, dass für ein gelungenes Beratungsgespräch verschiedene Gesprächsführungstechniken individuell sowie effektiv verwendet werden müssen, jedoch seitens des Beraters soll auch die Gesprächsstörungsindikatoren aus dem Gespräch fernzuhalten beachtet werden, um das Beratungsgespräch positiv steuern zu können und als endlich eine erfolgreiche Beratung durchführen zu können.

Einige repräsentative Beispiele, wie Gesprächsführungen verlaufen könnten, werden in Teil 2.7.2. aufgeführt.

2.7.2. Repräsentative Beispiele aus Beratungsgesprächen

In der ersten Phase des Beratungsprozesses stehen das gegenseitige Kennenlernen und die Schaffung einer vertrauten Gesprächsatmosphäre im Vordergrund. Der Berater erstellt gemeinsam mit dem Lerner dessen Lernerbiographie und stellt die konkreten Lernbedingungen, wie z.B. zu erreichende Ziele, Lernmöglichkeiten, zur Verfügung stehende Zeit usw. zusammen. Wichtig ist in dieser Phase auch die Klärung der Ziele und des Potenzials von Beratung, um dem Lerner beispielsweise zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine Nachhilfesituation handelt. Eine nette Begrüßung, evtl. ein Kaffeeangebot sowie die Klarstellung, dass man an der richtigen Stelle ist, würden positiv ankommen. Daraufhin könnte das Anliegen kurz nachgefragt werden und im Falle einer ersten Aufsuchung des Ratsuchenden, könnten einige Dokumente, u.a. zur Person, schulischen sowie sprachlichen Stand für die Informationsaufnahme als Einstiegsphase dienen (vgl. Chromcak, 2008; Grieshammer et. al 2006).

Der unten aufgeführte Teil, aus einem Fallbeispiel einer Schreibberatung in der Studie von Peters, könnte als ein Beispiel für die Einstiegsphase einer Beratung fungieren:

„B1

I: Okay fangen wir mal an. Ach so vielleicht sollte ich mal ganz kurz vorstellen. Mein Name ist Nora. So, dass wir wenigsten das geklärt hätten. Darf ich nach deinem, also deinem Vornamen.

B1: Natürlich.

I: Gut, dann kann ich dich richtig ansprechen. Als erstes will ich ganz kurz wissen, was du studierst hier und welches Semester du bist.

B1: Kulturwissenschaften. 5. Semester.

I: Okay. Und du warst zum ersten Mal in der Schreibberatung?

B1: Nein. Sehr oft schon da gewesen.

I: Sehr oft. Weißt du ungefähr wie oft du da?

B1 (lacht): Uh, sagen wir so. Ähm, ich habe eine Hausarbeit geschrieben. Im ersten Semester da war ich auf jeden Fall da. 5 Essays, da war ich auch fast zu jedem da und öfter. Also ich kann es

nicht mehr zählen. Es war wirklich häufig. Und noch mal ... Ich war sehr oft da. Noch mal 6 Essays oder so zu in einem anderen Semester. I: Mehrere Schreibprojekte. (B1: auf jeden Fall) Aha, schön. Okay. Gut. [...]" (Peters, 2011: 86)

In der zweiten Phase des Beratungsprozesses, den eigentlichen Beratungsgesprächen, werden konkrete Bedürfnisse und Ziele des Studierenden besprochen. Diese werden in Verbindung mit den Lernerfaktoren (Lernerbiographie) und den konkreten Lernbedingungen gebracht. Es wird auf bestimmte Verbesserungsmöglichkeiten eingegangen, sehr häufig werden konkrete Lernerprobleme bearbeitet (vgl. Chromcak, 2008, Mehlhorn et. al 2005, Kleppin, 2006).

Ein Fallbeispiel aus Grieshammer et. al kann für die zweite Phase des Gespräches repräsentativ angesehen werden (*Peter* überspringt einfach die Einstiegsphase):

„Peter kommt in die offene Sprechstunde der Schreibberatung und beginnt ein Gespräch mit einer der anwesenden Schreibberaterinnen.

P: Ich brauche dringend Hilfe bei meiner Hausarbeit.

SB: Woran arbeitest du denn gerade? Erzähl doch mal, worüber du schreibst und wobei du dir konkret Unterstützung wünschst?

P: Ja also, ich schreib über Marketing im Non-Profit- Bereich. Es geht um die [...].

Es sprudelt aus Peter nur so heraus, und er erklärt seine Fragestellungen, die Gliederung, den Inhalt, die Ansichten seines Betreuers, seine Ansichten, den Stand der Forschung. [...]. Erst nach einigen Minuten kommt die Beraterin wieder zu Wort:

SB: Also, ich versuche mal zusammen zu fassen, was ich bisher verstanden habe.

Die Beraterin resümiert, was nach ihrem Verständnis für Peter wichtig zu sein scheint.

SB: Habe ich das so richtig verstanden? Und könntest du mir das mit dem Vorschlag am Ende nochmal näher erklären, das habe ich nicht so richtig verstanden.

Peter erläutert daraufhin umfassend die wichtigsten inhaltlichen Punkte seiner Arbeit.

SB: Mir scheint das alles sehr umfangreich, was du mir erzählt hast. Was ist dabei genau dein Schwerpunkt?

P: Hm, Lass mich mal überlegen. Also... [...]" (Grieshammer et. al 2016: 84-85)

Die dritte und letzte Phase dient der abschließenden Evaluation des Beratungsprozesses. Dabei sollten dem Studenten seine Erfolge und bisher Errungenes vor Augen geführt und ein weiterführender Ausblick auf das spätere Verhalten gegeben werden. Der Lerner ist in der Zwischenzeit so unabhängig vom Berater geworden, dass er seine Problembereiche autonom angehen kann. “Die Aufgabe eines Lernberaters ist auch, sich entbehrlich zu machen und den Lerner nicht von sich abhängig zu machen“ (Chromcak, 2008: 42).

Um die Selbstverpflichtung des Lerners zu steigern, ist es sinnvoll, den Lerner am Ende einer Beratungssitzung zusammenfassen zu lassen, was er sich zum nächsten Mal vornimmt. Somit wird auch vermieden, dem Lerner vorschnell Vorgehensweisen aufzuzwingen, die von ihm selbst nicht mitgetragen werden können.

2.7.3. Zwischenbilanz

Es geht bei dem Prinzip der Klientenzentrierten Beratung bzw. nicht-direktiven Beratung darum, dass die studentische Schreibberatung ein Gespräch zwischen Schreibberater und Ratsuchenden über das Thema Schreiben ist, bei dem die Ratsuchenden im Mittelpunkt stehen. Daneben wird auf die Ratsuchenden eingegangen, dass sie freisprechen können, außerdem beide Gesprächspartner Fragen stellen können. Dieses Vorgehen ist in der studentischen Schreibberatung sinnvoll, da die Studierenden verstehen lernen, wie (ihr) Schreiben funktioniert, wie ihre Texte ankommen und ggf. was gute Texte ausmachen können. Jede Beratung ist individuell und authentisch. In Anbetracht dessen plädieren Forscher (vgl. Grieshammer et.al, 2016; Bachmair u. a. 1999) dafür, dass Gesprächstechniken am besten durch Praxis und aus dem Austausch mit anderen Kollegen erlernt werden. Die Gesprächstechniken -im obigen Teil ausführlich erörtert- u.a. Aktives Zuhören, Paraphrasieren, Geschlossene und offene Fragen stellen, Zusammenfassen, Beobachten und Spiegeln, von eigenen Erfahrungen berichten, herausfordern, konfrontieren sind die bekanntesten Gesprächstechniken, können jedoch individuell nach Bedarf und dem Verlauf des Beratungsgesprächs eingesetzt werden. Der Berater ist Experte für Schreiben und Beraten und durch

professionelle Führung kann er das Gespräch ganz natürlich anfühlen lassen und den Schreibenden freien Raum für seine Gedanken zulassen. Zugleich durch souveränen Umgang (vgl. Grieshammer et.al, 2016) mit Gesprächstechniken kann vermittelt werden, dass das Sprechen über das Schreiben etwas Selbstverständliches bedeutet und zum Schreibprozess gehört.



TEIL 3

FORSCHUNG

In diesem Teil der Arbeit werden die durchgeführten Beratungen im Mittelpunkt stehen. Zuvor werden die folgenden Aspekte in der aufgeführten Chronologie thematisiert: Die methodologische Vorgehensweise der Forschung bzw. der Forschungsdesign, Sammlung sowie Bewertung und Analyse der qualitativen und quantitativen Daten, die Rahmenbedingungen bei der Datensammlungen, Erklärungen zur Auswahl der Probanden und Kommunikationssprache, die Vorstellung und Beschreibung des strategieorientierten Schreiblernberatungsmodells, die Vorgehensweise bei den Transkriptionen, die Kriterien zur Fehlerkorrektur der Aufgaben und ausschließlich die Beschriftung der Einzelfälle.

3.1. Methodisches Vorgehen

Das Methodische Vorgehen in einer Forschung bildet eine der Prioritäten der gesamten Studie zufolge bedarf es einer ausführlichen Beschreibung des Forschungsdesigns. Ferner stellt sich die Forschung in dieser Studie zum größten Teil aus den Beratungen zusammen aus diesem Grunde ist die Rolle des Beraters ein weiterer bedeutender Aspekt, welcher ausführlicher Schilderung bedarf. In den Kapiteln 3.1.1. und 3.1.2. werden auf diese beiden wichtigen Themenbereiche näher eingegangen.

3.1.1. Forschungsdesign

In dieser Forschung wird als qualitatives Forschungsdesign von der Aktionsforschung profitiert. Es werden vier Arten von Aktionsforschung unterschieden, die von Lehrenden unternommen werden können, "Individual teacher research, Collaborative action research, School-wide action research, District-wide action research" (Farrance, 2000: 6). Die Studie beruht nach Unterteilung von Farrance mehr auf die ‚Individuell Teacher Research Methode‘ (*individuelle Lehrerforschung*), wobei

der Lehrende -hierbei auch der Beratende- an ihren Lernern Probleme erfasst und durch gezieltes planvolles methodisches Zusammenhandeln und einer ausführlichen Datensammlung, diesen auf den Grund geht und effektive Lösungswege finden möchte.

Weiterdessen werden von Gürgür (2016) - unter Einleitung Teil 1 Methodik ausführlich beschrieben- u.a. 6 Modelle in der Aktionsforschung unterschieden: Kemmis und Taggart-Modell (1982); McNiff-Modell (2000); McNiff und Whitehead-Modell (2006); Piggot-Irvine Modell (2006); Stringer Modell (2008); Mills Modell (2011) (vgl. Gürgür, 2016:15-18). In dieser Forschung wird u.a. von dem Mills Model (2011) profitiert. Dieses Modell ist ein Dialektisches-Zyklus-Modell, welche auf Bestimmung des Fokusbereiches, Datensammlung, Analyse und Auswertung der Daten, schließlich auf den Aktionsplan beruht. Im Rahmen des Mills-Modelles gestaltet sich die Durchführung in dieser Forschung. Zu der Bestimmung des Fokusbereiches wird folgendermaßen vorgegangen, den Fokusbereich bildet die SCHLB aus dem Konzept der SLB heraus, dementsprechend werden in den Beratungen vielfältige Daten vielseitig gesammelt und diese Daten werden qualitativ und quantitativ ausgewertet, analysiert und evaluiert. Für die Behebung der Defizitbereiche werden Vorschläge für Probanden geplant und weiterempfohlen, was als ein Aktionsplan angesehen werden kann. Dieses Vorgehen beruht in sich auf einem dialektischen Zyklus. Die Bedürfnisse der Lerner werden in diesem Zyklus immer wieder unter denselben Kriterien angegangen.

Infolge dieser Darlegungen gestaltet sich das Vorgehen der Forschung bzw. der Studie. Die Probanden, Lernende der Universität-Trakya zeigen Defizite beim Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache und mit Hilfe eines Aktionsplanes in Form verschiedener Schreibaktivitäten können diese Defizite veranschaulicht werden. Die Feststellung dieser Defizite und ihre Ergründung als endlich ihre Behebung mittels individueller Sprachlernberatung, sind die Ausgangsgedanken in dieser Forschung.

3.1.2. Die Beraterrolle

Objektivität des Forschenden kann bei Forschungen als Voraussetzung angesehen werden, jedoch verlangt Aktionsforschung gegenüber der traditionellen empirischen Forschung keine objektive Stellung (vgl. Saunders, 2015: 66). Der

Forschende hat bei der Aktionsforschungsmethode einen direkten Zugang zum Forschungsfeld; bewertet, analysiert aus persönlicher Sicht und diese Handlungsweise nähert ihn zum Forschungsgegenstand. Diese Gegebenheit verlangt eine kritische Interpretation und somit kommt die *Subjektivität des Forschers* in den Vordergrund. Diese **Personalunion** hat Vorteile, der Forscher kann mit dem direkten Zugang alle Daten näher analysieren, gezielt auf Fragestellungen eingehen, Erfolge erzielen, Schlussfolgerungen ziehen und als endlich Vorschläge für Verbesserungssituationen herstellen. Diesbezüglich agierte die Forscherin³⁰ bei dieser Forschung als Berater und konnte ihre Praxiserfahrung im Fach und Lehre direkt am Forschungsfeld einsetzen. Dies ermöglichte kritische Reflexionen in der Praxis an sich selbst und Evaluation an der Forschung. Dem zufolge konnte die Forscherin Vorort die Problemfelder konkreter darstellen und den Probanden entsprechend effektivere Lösungswege anbieten.

Ein anderes bedeutsames Kriterium bei empirischen Forschungen ist die *Verallgemeinbarkeit und die Nützlichkeit* von Erkenntnissen und Resultaten (vgl. Yıldırım & Şimşek, 2010). Dieses Kriterium wäre jedoch für diese Forschungsarbeit eher ungeeignet, da den Forschungsgegenstand der Forschung als Probanden die Lerner und ihre individuellen Kenntnisse darstellen und folglich daraus entstehenden Resultate zu verallgemeinern nicht geltend sein würde. Und genau an diesem Punkt ist es erheblich zu betonen, dass diese Tatsache ein bedeutsamer Grund für die Auswahl der Aktionsforschung war, denn Generalisierung ist nicht das Ziel bei der Aktionsforschung, sondern die Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit bzw. Validität (vgl. Gürgür, 2016) der Erkenntnisse zeigen die Relevanz der Aktionsforschung für andere Kontexte. Dementsprechend werden bei der Durchführung dieser Forschung die Daten präzise und individuell gesammelt.

Die kursunabhängige SLB wird als Beratungsform für die Probanden in dieser Studie angewandt. In den geplanten Beratungen wird auf eine objektive Betrachtungsweise abgezielt, indem sich ‚Ratsucher‘ (Lerner/Student/Beratende) und ‚Ratgeber‘ (Berater/Forscher/Lehrer) neutral gegenüberstehen. Darüber hinaus wird fächerübergreifend gehandelt. Doch stellt sich die Frage auf, ob die Wirklichkeit, dass

30 In den folgenden Aussagen der Studie sind die Begriffe Berater und Forscherin im gleichen Kontext zu betrachten, da bei der Durchführung der Forschung beide Rollen von der gleichen Person übernommen wurden.

der Forscher als Berater zuweilen der Lehrer der Probanden war oder immer noch ist, die Voraussetzungen oder Ziele der Kursunabhängigkeit nicht ‚verschleiert‘. Gegenseitige Erfahrungen der Lerner und Berater, die während der Beratung aufkommen könnten, sollten nicht die Objektivität des Beraters beeinflussen. Infolge der Begriffsklärung kursabhängige Beratung laut Claußen, “ [...] in kursabhängigen Beratungen hingegen werden Inhalte und Fragestellungen aus dem Kurs aufgegriffen, die somit expliziter Beratungsgegenstand sind. [...]“ (Claußen, 2007: 66), ist diese Form der Beratung für diese Forschung nicht geeignet, denn die Beratungen in dieser Forschung erfolgen kursunabhängig. Jedoch kommen von Zeit zu Zeit auch andere sprachliche Problemfelder der Probanden in den Beratungsgesprächen zur Sprache, die für die Probanden beim Schreiben in der Zielsprache in ihrem Studium bzw. in ihren Fächern erheblich sind wie z.B. strukturelle bzw. grammatikalische Defizite. Demgemäß wird in den Beratungen nach Bedarf auch fachübergreifend vorgegangen, jedoch das Schreiben wird immer im Fokus beibehalten. Somit wird die Objektivität der Beratung gesichert. Die Forscherin dieser Forschung übernimmt die Rolle des Beraters und hatte zum Teil auch als Lehrerin der Probanden agiert. Mit dem Begriff Objektivität wird hierbei nicht die Objektivität der empirischen Forschung angedeutet, sondern die Einstellung des Lehrers und Beraters in derselben Person. Die Auswahl der kursunabhängigen Beratung gegenüber der kursabhängigen Beratung in dieser Forschung hat zum einem ihren Grund in dem Versuch den Abstand als Berater und Lehrperson in derselben Person zu versichern, und zum zweiten in ihrer Durchführung als Prototyp. Denn die kursunabhängige Lernberatung im Sprachlehrfeld Deutsch, ist sowohl für die Universität-Trakya als auch in der türkischen Region eine neue Erfahrung und darüber hinaus wird es nicht beabsichtigt, möglichst weite Problemfelder in den Beratungen anzusprechen. Fachspezifische Fälle sind hierbei nicht das angestrebte Ziel, die unbedingt bei einer kursabhängigen Beratung relevant sind.

Es wurde argumentiert, warum in dieser Studie die Aktionsforschung als Forschungsdesign qualitativer Forschungen bevorzugt wird. Auch wurde argumentiert, warum die kursunabhängige SLB im Gegensatz zu der kursabhängigen SLB eingesetzt wurde und schließlich welche Position als Berater eingenommen wurde. Im nächsten Teil wird die Datenerhebung ausführlich beschrieben.

3.2. Sammlung der Daten

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Prozess der Sammlung der Daten bezüglich der qualitativen und quantitativen Vorgehensweise in den Schreiblernberatungen dieser Forschung vorgestellt.

Qualitative Forschung ist die Erhebung nicht-standardisierter Daten und deren Qualitative Forschung wird bei komplexen Zusammenhängen eingesetzt, wenn wenig Vorwissen besteht oder wenn man tiefe Einblicke über einen Forschungsgegenstand gewinnen möchte (vgl. Bohnsack 2007: 13; Flick 2011: 12).

Viele Ansichten beruhen darauf, dass die Aktionsforschungsmethode sich auf individuelle Ergebnisse aufbaut und demzufolge die Untersuchungen solcher Forschungen auf qualitativer Ebene verlaufen.

„Durch seine Recherche und Zusammenstellung aller bisherigen Studien zur Schreiblernberatung kommt Jones (2001) zu dem Schluss, dass es in den USA vor allem in den 1970er und 1980er Jahren Untersuchungen gab (vgl. ebd.: 15f.) und zum anderen, dass quantitative Methoden in diesem Forschungsfeld problematisch sind, da die Schreiblernberatung von den Schreiblernberaterinnen und den Ratsuchenden individuell gestaltet wird und kein Beratungsgespräch dem anderen gleicht. Daher spricht er sich für qualitative Methoden zur Untersuchung der Schreiblernberatung aus (vgl. ebd.: 7). Die Darstellungen zur Forschung im Bereich der studentischen Schreiblernberatung Jones (2001) zeigen zwei Dinge: Zum einen scheint es schwierig zu sein, die Wirkung der studentischen Schreiblernberatung zu untersuchen, vor allem mit den bisherigen Versuchen, dies mit quantitativer Forschung beweisen zu wollen.[...]“ (Peters, 2011: 6-7).

Peters (2011) diskutiert in ihrer Forschung angelehnt an Ergebnisse von Jones (2001), dass quantitative Untersuchungen für Schreiblernberatung problematisch sind, da bei jeder Beratung individuell vorgegangen wird, die Gespräche miteinander keine Gleichnisse vorzeigen, und in Forschungsfeldern zur Schreiblernberatung mehr qualitativ methodisch vorgegangen wird und als endlich es schwierig ist, die Wirkungen der Schreiblernberatungsforschungen auf quantitativer Ebene zu zeigen. Peters, stellt die Schwierigkeit der Bewertung von individuellen Beobachtungen bzw. Gesprächen als Forschungsgegenstand mit qualitativen Daten dar, jedoch setzen keine der Studien

gemäß den Recherchen von Peters ein Verbot gegen quantitative Resultate in Aktionsforschungen (vgl. Peters, 2011).

Mayrings Ansichten für die Nutzung quantitativer Daten bei qualitativen Forschungen können positiver eingestuft werden. Mayring (2002) vertritt die Auffassung, dass eine qualitative Forschung und eine quantitative Forschung keinen strikten Gegensatz darstellen und dass das Einfließen standardisierter Daten in eine qualitative Forschung möglich ist, und diese Tatsache insbesondere bei Fallstudien hervortreten kann. “Fallstudien betrachten wenige Fälle aus unterschiedlichen Perspektiven. So kann es z.B. sein, dass in Interviews qualitative Daten erhoben wurden, diese sich jedoch später als quantitative Daten entpuppen oder dann auch numerisch ausgewertet werden (bspw. durch das Zählen von gleichen Wörtern)” (Mayring, 2002: 149). Diesbezügliche Erklärungen werden auch von Bacher & Horwarth zur Sprache gebracht, (vgl. Bacher & Horwarth 2011: 4).

Die Unterschiede zwischen der qualitativen Forschung und der quantitativen Forschung liegen vor allem in der Art des Datenmaterials und wie dieses gewonnen wird (Arnold, 2005: 12), d.h. qualitative Forschung nutzt auch qualitative Forschungsmethoden und hat demnach einen anderen Forschungsgegenstand als Grundlage und greift sogar auf ein anderes Wissenschaftsverständnis zurück (vgl. Stigler & Reicher 2016: 96).

Da sowohl die qualitative Forschung, als auch die quantitative Forschung jeweils Vor- und Nachteile aufweisen, wird gegenwärtig eine Kombination aus beiden Formen, sogenannte *mixed methods* (auch als Methodentriangulation oder Mehr-Methodenansatz bezeichnet), immer beliebter. Eine Kombination aus qualitativer Forschung und quantitativer Forschung kann die Schwächen beider Forschungsmethoden eliminieren (vgl. Schneider 2014: 15; Kelle & Erzberger 2000: 299).

Im Rahmen einer empirischen Forschung wird häufig zur Hypothesenformulierung zunächst eine qualitative Forschung durchgeführt, um dann

anschließend eine quantitative Forschung anzuschließen, welche die formulierten Hypothesen überprüfen soll. Eine Kombination aus Befragung (quantitative Forschung), Dokumentenanalyse und Beobachtung (qualitative Forschung) ist auch ein häufig gewählter Mehr-Methodenansatz. Als ein Klassiker für den Methodenmix kann man die *Marienthal-Studie* von Müller (2008) angeben, welche zu den Klassikern der sozialwissenschaftlichen Forschung gehört. Durch ihren Methodenreichtum gilt sie bis heute als vorbildliche empirische Studie (vgl. Student, 2005).

Dementsprechend werden bei dieser Forschung qualitative und quantitative Untersuchungen in Korrelation bewertet. Der Grund dieser Vorgehensweise besteht darin, die Wirkung der Schreiblernberatung auf die Studenten neben qualitativen Forschungsergebnissen, die auf Analysen und Wahrscheinlichkeitsdeutungen beruhen werden, mit quantitativen Daten zu stützen und somit die Endresultate so ersichtlich wie möglich zeigen zu können.

Diese Forschung als Aktionsforschung erfordert gemäß ihrer Natur vielfältige Dokumentation (vgl. Özpınar & Yenmez, 2015: 456; Yıldırım & Şimşek, 2008), eine nähere Erläuterung bei Aufführung der Dokumente wird demzufolge zweckmäßig. Bei den Sprachlernberatungen wurden von zahlreichen Dokumenten profitiert. Auch Yıldırım & Şimşek (ebd., 300) plädieren in ihrer Studie hervortretend für die *Daten-Diversifizierungsmethode* (Datenvielfalt). Die Autoren argumentieren weiter, dass mit dieser Methode der Forscher die Validität der erhaltenen Daten stärken und die Aussagekraft der Ergebnisse erhöhen kann. Laut den Autoren werden folgende Methoden zur Datenerfassung häufig in der Aktionsforschung verwendet: Forschernotizen, Schüleraufgaben/-texte, Tagebücher, individuelle oder Gruppengespräche, Beobachtung, Umfragen, Dokumente (vgl. ebd., 301, 302). Infolgedessen wird auch in dieser Dissertationsforschung bei der Datensammlung vorgegangen. Die Datensammlungen beruhen u. a. auf:

- die Fragebogen bei der Auswahl der Probanden sowie der Bestimmung der Lernkompetenzen und Sprach-Niveaus;

- die individuellen Gespräche mit den Probanden; den Beobachtungen des Forschers aus den Beratungen, die auf Beraternotizen, Video und Tonaufzeichnungen beruhen;
- den verschiedenen Dokumenten die als Arbeits- und Übungsmaterialien bei Strategietrainings und Korrekturen dienen;
- den Probandentagebüchern/-texten/-aufgaben sowie den angewandten Schreibaufgaben.

Bei der Aufführung der Dokumente wird folgendermaßen vorgegangen; die Dokumente werden nach ihrer Relevanz zum ersten in der Dissertation unter den entsprechenden Kapiteln repräsentativ dargestellt; zum zweiten im Anhang mit Quellenangaben aufgeführt und von dem Berater archiviert; als letztes in den Probandendossieren weitergegeben. Hiermit wurde es synchronisch beabsichtigt, dass die Probanden von den Schreibaufgaben aus den Schreiblernberatung auch in ihren Sprachportfolios profitieren können somit in Anbetracht des lebenslangen Lernens und autonomen Lernens inspiriert und gefördert werden. Wegen der äußerst umfangreichen Ansammlung der Probandenarbeiten, werden nur für die Studie Signifikante im Anhang ausführlich dargestellt und als repräsentative Funktion einnehmende authentische Beispiele mit in diese Dissertation eingebunden.

Bei der Analyse und Bewertung der Daten angelehnt an Ferrance (2000) und Özpınar & Yenmez (2015) wird eine synchrone Auswertung der Daten durchgeführt. Dieses synchronische Vorgehen kann somit auch bei der Gestaltung der Daten Hilfe leisten. Denn erst nach den Auswertungen kann die Durchführung verständlicher werden und Vorschläge im Rahmen der Forschungsfragen angeboten werden (vgl. ebd., 456). Denn das angebotene AM zeigt sich nicht bei jedem Probanden in ihrer Anwendung als produktiv. Lediglich eine synchronische Analyse und Bewertung der Daten kann zu einem erfolgreicherem Resultat führen. Somit hat die Forscherin die Möglichkeit aus der reichen Datenpalette weitere Dokumente während des Forschungsprozesses anzubieten, die zu effizienteren Lösungen führen und als Erfolge eingestuft werden können.

Die Sammlung, sowie Bewertung und Analyse der qualitativen Daten werden in Kapitel 3.2.1. ausführlicher beschrieben.

3.2.1 Sammlung der qualitativen Daten

In der Schreiblernberatung wurden als qualitative Daten von folgenden Daten profitiert:

1. Fragebogen (Teil A, B, C)
2. Checkliste zur Selbsteinschätzung der Niveaus A1-B2 in Fertigkeit Schreiben,
3. ESP-Formen,
4. Lernstil -Test nach Cohen und Oxford, Türkische Fassung,
5. LS-Test nach Oxford, 1991; Türkische Fassung,
6. Persönlicher Lernstil-Test nach Kolb,
7. Lerntypentest nach Kolb,
8. Hirndominanztest nach Kolb,
9. Mündliche Aussagen und Feedbacks der Probanden,
10. Checklisten für Lernberater,
11. Schriftlichen Bewertungen der Probanden,
12. Strategietrainingsarbeiten mit den Probanden,
13. Video-Kamera Aufnahmen der Beratungsgespräche,
14. Audioaufzeichnung der Beratungsgespräche,
15. Beraternotizen,
16. Beratungsprotokollen,
17. Feedbacks des Beraters.

In der SLB wurden diese universell gesicherte 17 Daten verwendet. Nun wird im Einzelnen beschrieben, wie diese 17 Dokumente im Schreiblernprozess bewertet wurden.

3.2.1.1. Bewertung und Analyse der qualitativen Daten

Die Gespräche in den Beratungen dieser Forschung werden mit der Videokamera und dem Tonband aufgezeichnet, detaillierte Niederschriften bzw. Beraterprotokolle erfolgen während und sofort nach den Beratungen synchronisch, um keine Erinnerungsdefekte zu erleben. Des Weiteren werden in dieser Studie die Gedanken und die Erlebnisse der Probanden nach den Beratungen mündlich und schriftlich eingeholt und dokumentiert. Auch werden alle Probanden per E-Mail über die Resultate der Dokumentationen informiert um bei ihrem weiteren Motivation und Nachhaltigkeit zu erzielen und das autonome Lernen zu fördern, was bei vielen Forschungen noch ein Defizitgebiet aufzeigt.

Die qualitativen Daten dieser Forschung erfolgen aus einer vielfältigen Palette, wie im Teil 3.2.1. aufgeführt. Zum größten Teil entstehen sie während der Beratungsgespräche zum anderen aus den Text-Produktionen sowie Angaben der Probanden. Die Quellen der Daten sowie ihre Anwendung werden nun in Details beschrieben.

1. *D1, Fragebogen:* Der Fragebogen (Anhang1) besteht aus vier Phasen, die als Phase A, Phase B, Phase C und Phase D benannt werden. *Die Phase A* enthält Fragen zur Person und Bildung, somit kann der Proband nach seiner Herkunft und Fremdsprachenausbildung eingestuft werden. *Die Phase B* besteht aus Erwartungen und Bewertungen zu dem Schreiblernberatung-Prozesse, hiermit ist es primäres Ziel festzuhalten, was für Vorstellungen der Probandenkandidat an die Beratung hat, Welche Qualifikationen er nachweisen kann. *Phase C* enthält Fragen zum Schreibprozess und Textproduktionskompetenz der Probandenkandidaten. Auch dient D1 als Bedürfnisanalyse bei der Auswahl der Probanden. Bei der Gestaltung dieses Fragebogens wird von Peters (2014) profitiert, jedoch wegen der unterschiedlichen Zielgruppen beider Forschungen wird der Fragebogen von dem Berater selber umgeformt und leicht adaptiert.
2. *D2, Checkliste zur Selbsteinschätzung der Niveaus A1-B2:* Durch diese Liste (Anhang 2) kann die Selbsteinschätzung der Probanden zur Schreibfertigkeit nach

dem europäischen Referenzrahmen gesammelt werden. Die Probanden wurden mit Hilfe dieser Listen auf die Erfordernisse ihrer Kompetenzen im Gebiet schreiben hingewiesen.

3. *D3, Europäisches Sprachportfolio-ESP*: Dieses Dokument (Anhang 3) stellt das europäische Sprachenportfolio dar und leistet Hilfe bei der Bestimmung der Sprachkenntnissen Vielfalt und deren Niveaus sowie den Sprachprozess der Probanden.
4. *D4, Lernstil -Test nach Cohen und Oxford, Türkische Fassung*: Mit diesem Test (Anhang 4) können erhebliche Informationen über die Lernstile der Probanden erfasst werden.
5. *D5, LS- Test nach Oxford, 1991; Türkische Fassung*: Mit diesem Test (Anhang 5) werden Erkenntnisse darüber gesammelt, ob die Probanden LS bewusst sind und überhaupt anwenden.
6. *D6, Persönlicher Lernstil-Test nach Kolb*: Dieser Persönliche Lernstiltest (Anhang 6) ist eine einfach verständliche Verfassung in der deutschen Sprache und kann zur Erweiterung an D4 (Anhang 4) betrachtet werden. Außerdem kann es den Probanden beim Ausfüllen zum Nachdenken über die Lernstile in der Zielsprache anregen.
7. *D7, Lerntypentest*: Der Lerntypentest (Anhang 7) kann bei Bestimmung zu den Präferenzen bei Informationsaufnahme der Probanden ein Wegweiser sein.
8. *D8, Hirndominanztest*: Der Hirndominanztest (Anhang 8) ermittelt, ob die Probanden mehr mit dem rechten oder linken Hirn denken und fühlen.
9. *Mündliche Aussagen und Feedbacks der Probanden* als Videoaufzeichnungen und Audioaufnahmen werden archiviert und dienen als Transkriptionen zur Beschreibung des Beratungsprozesses.
10. *D17, Checkliste für Lernberater*, diese Checkliste (Anhang.17) gibt Informationen für die Handlungsweise des Beraters bei den Beratungen. Es kann bei der Evaluationsphase und der eigenen Bewertung des Beraters für weitere Beratungen wegweisend fungieren.
11. *Schriftliche Bewertungen der Probanden*: Das sind schriftliche Evaluationen der Probanden, die sie zu ihrem Beratungsprozess ausgesagt haben. Diese sind sowohl

für den Berater bei der Selbstbewertung oder bei der Bewertung des Beratungsprozesses der gesamten Forschung eine Bereicherung. Sie können auch Inspirationen für weitere Beratungen anbieten. Die schriftlichen Bewertungen der Probanden sind im Anhang aufgeführt (Anhang 52,55,58,61,64,65,68).

12. *Strategietrainingsarbeiten mit den Probanden:* Diese Schriftliche Aufgaben von den Probanden sind teils während der Beratungen teils als Hausaufgaben durchgeführt. Diese Dokumente bilden auch das Arbeitsmaterial (AM) der Probanden zum Training ihrer Defizitbereiche D9-49 (vgl. Anhang 9-44). Das AM, welche während der Beratungen entstanden sind zeigen, die schriftlichen Leistungen der Probanden, daraus kann entnommen werden, welchen Erfolg die Probanden in der Forschung erzielen konnten. Diese Arbeiten werden mit den Probanden einzeln kommentiert, Fehleranalysen nach Kleppin (2000) durchgeführt gemeinsam mit den Probanden evaluiert.

Die Themenauswahl zu den Trainingsaufgaben gestaltete sich entsprechend den Defizitgebieten und den Wünschen der Probanden. Jedoch die Auswahl der angebotenen sowie in den Beratungen angewandten Schreibstrategien lehnen sich u.a. den Schreibstrategien-Angeboten von Neuhaus (2001: 7, 8), die unter dem Kapitel SCHLB-Strategien näher beschrieben sind (s. Kapitel, 2.4.1.).

Ferner wird bei der Auswertung dieser kreativen Texte, neben den eigenen Erfahrungen und Bewertungskriterien des Forschers bzw. Beraters, auch von den Anregungen der Autoren Grotjahn und Kleppin (2015), insbesondere aus dem Bereich Bewertungskriterien für Schreiben (vgl. ebd., 80-81), die die inhaltliche und sprachliche Angemessenheit des Textes angehen, profitiert.

Die Schreibtexte werden nach der Erarbeitung mit dem Probanden von dem Berater eingesammelt, archiviert und für das Sprachportfolio der Probanden bereitgestellt. In den Einzelfallanalysenteil unter den Teilkapiteln *Auswertung der qualitativen Daten* der Einzelfallanalysen der Probanden werden die signifikanten Texte ausgewertet. Repräsentative Beispiele werden im Anhang aufgeführt (vgl. Anhang 47-52; 55-69; 71-73).

13. *Die Video-Kamera Aufnahmen der Beratungsgespräche:* Sie dokumentieren den ganzen Beratungsablauf in Ton und Bild und dienen zur sicheren Kontrolle aller

Verhalten und für die Transkription der Gespräche. Mit Hilfe dieser Daten können die individuellen Probleme der Probanden sowie welche Strategien, wie und mit welchem Erfolg angewendet wurden, ermittelt werden.

14. *Die Audio-/Tonaufzeichnungen der Beratungsgespräche:* Sie dienen zur Kontrolle der Videoaufnahmen und sind vom Berater archiviert.
15. *Berater-Notizen:* Sie leisten die synchronische Festhaltung der angesprochenen Problembereiche und die Zusammenstellung der festgelegten Lernschritte der Probanden und ihrer Erwartungen. Sie sind von dem Berater archiviert.
16. *Die Beratungsprotokolle des Beraters:* Diese fungieren als eine Zusammenfassung der erheblichsten Informationen über die Probanden, ihrer Gedanken und Ziele als Übersicht zu Veranschaulichen und sowie die ersten Gedanken und ersten Vorschläge zur Arbeitsschritten und Schreibstrategien festzulegen, um die Erwartungen der Probanden zu überdenken, die Pläne und Ziele für die Beratungen zusammenzufassen. Des Weiteren dienen die Beratungsprotokolle bei Kontrolle aller Daten bezüglich der Forschungsanalyse und werden von dem Berater archiviert.
17. *Feedbacks des Beraters:* Es diene in der folgenden Beratung die Leistungen und Schreibaufgaben zu bewerten, Fehler zu interpretieren sowie mit dem Probanden sein Lernverhalten und die Anwendung der Strategien zu veranschaulichen bzw. zu diskutieren und werden von dem Berater archiviert.

Anschließend wurden die Dokumente jedem Probanden einzeln in ihrem persönlichen Dossier ausgehändigt, ihre Durchführung und Nutzen ausführlich erklärt. Die Dokumente 2-8 dienten zur Informationssammlung über Persönlichkeit, Lernstil/-type und Schreibstrategienkenntnisse der Probanden. Die Probanden haben die Dokumente 2-8 erarbeitet und zur nächsten (zweiten) Beratung mitgebracht. In der zweiten Beratung werden die Ergebnisse zusammen kommentiert. Die Probanden erhalten mit Hilfe dieser Dokumente Kenntnisse über ihr Lernverhalten und können ihre eigene Schreibperformanz einstufen, sowie ihre Erwartungen an die Schreiblernberatung zur Sprache bringen. Des Weiteren dienen die Dokumente D1-D8 (Anhang1-8) als Hilfe bei der Vorstellung der Probanden und bei der Erstellung der

Tabellen *Wesentliche Angaben und Informationen über die Probanden in Übersicht* (s. Tabellen 3,10,17,24,31,33) als wichtige qualitative Daten.

Im weiteren Verlauf werden die quantitativen Daten verdeutlicht.

3.2.2. Sammlung der quantitativen Daten

In der Schreiblernberatung wurden als quantitative Daten von folgenden Daten profitiert:

1. Fragebogen (Anhang 1) Phase D,
2. EST/A2 (Deutsch-Einstufungstest GER/ DT-GER A2) (Anhang 11),
3. Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (Anhang 12),
4. EST/ B1 (Deutsch-Einstufungstest GER/DT-GER B1) (Anhang 33),
5. Fehleranalysen-Raster zu ausgewählten schriftlichen Aufgaben der Probanden. (s. Tabellen 4-8; 11-14; 18-21; 25-28; 32-35; 39-42)
6. Diagrammauswertungen (s. Tabellen 8, 15, 22, 29, 36, 43)

Bei dem Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck ist es Grundziel sowohl die strukturellen Formen der angewandten Strategien als auch die Wirkung der schriftlichen Verfassungen der Probanden vor der Beratung und nach der Beratung sichtbar zu machen.

Die Fehleranalysen-Raster erfolgten angelehnt an die Kriterien von Kleppin (2000), da diese Form in der DaF-Didaktik am meistens bekannt und genutzt wird. Die tabellarischen Fehleranalysen-Raster zu den rezipierten Texten werden von der Forscherin individuell, sowie einheitlich gestaltet. Hierzu werden die Endergebnisse in Tabellen und Diagrammen dargestellt.

Es folgen die Bewertung und Analyse der quantitativen Daten.

3.2.2.1. Bewertung und Analyse der quantitativen Daten

Die quantitativen Daten dieser Forschung erfolgten zum größten Teil aus Tests und Schreibaufgaben der Probanden, welche von dem Berater nach einer präzisen Auswertung und Fehlerkorrektur in selbstgestalteten Tabellen aufgeführt sind. Die Quellen der Daten, ihre Durchführung sowie Auswertung und Darstellung sind unten im Detail beschrieben.

1. *D1, Fragebogen (Anhang 1)*: In Phase D, der letzten Phase des Fragebogens haben die Kandidaten eine freie Schreibaufgabe zu bewältigen, bei der sie mit Vorgabe einiger Wörter geleitet einen kurzen, sinnvollen Text verfassen müssen. Diese Schreibaufgabe wird von der Forscherin für jeden Probanden einzeln einer Fehleranalyse nach Kleppin (2000) unterzogen und in einem selbstgestalteten Raster nach Fehlerart und Fehleranzahl kategorisiert (s. Tabellen 4, 11, 18, 25, 32, 38). Die Ergebnisse werden als Fehlererkennung interpretiert. Die Schreibaufgabe aus der letzten Phase D des Fragebogens (Anhang 1), kann vorerst eine Meinung über die Schreibkompetenz des Probanden offenbaren.
2. *D11, Einstufungstest A2 (Deutschtest GER, EB-Zürich)*: Dieser Test (Anhang 11) dient zur Einstufung der Kenntnisse zur deutschen Sprache der Probanden auf dem Niveau A2. Die Ergebnisse werden in Diagrammen ausgewertet. Die Auswertung dieses ESTs schlägt bei einer hohen Erfolgsquote für die Einstufung einen höheren Niveau-Grad des durchgeführten EST. Dem entsprechend wird nach den Angeboten des EST-A2 vorgegangen und für die Probanden, die die bestimmte Richtig-Antwort Quote erreicht haben ein weites höheres Niveau des EST durchgeführt.
3. *D12, Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck*: Dieser Test (vgl. Anhang 12) dient zur Einstufung der Schriftlichen Kenntnisse in der deutschen Sprache der Probanden im Anfänger Niveau. Der Einstufungstests Schriftlicher Ausdruck D12 wird in der ersten Beratung mit jedem Probanden durchgeführt und am Ende der Beratung 6 wiederholt und folglich einer detaillierten vergleichenden Fehlerkorrekturanalyse (Kleppin 2000) unterzogen, um die erreichte Phase der Schreibkompetenz zu verdeutlichen (s. Tabellen 5-7; 12-14; 19-21; 26-28; 33-35; 40-42). Diese Tabellen

tragen für die Forschung einen erheblichen Wert, zumal sie den anfänglichen und späteren Schreibprozess der Probanden ersichtlich machen und zu einer sicheren Schlussfolgerung führen können.

4. *D33, Einstufungstest B1 (Deutschtest GER-EB-Zürich)*: Dieser Test (Anhang 33) dient zur Einstufung der deutsch sprachlichen Kenntnisse der Probanden auf dem Niveau B1. Es wird bei den Probanden angewandt, die bei dem Test A2 (Anhang 11) erfolgreich sind und ein höheres Niveau als A2 aufzeigen können. (Diese Ergebnisse sind für die Forschung nicht signifikant, da die Beratungen nicht die Erfolgsquote des allgemeinen deutschsprachlichen Kenntnisstands der Probanden erzielt, sondern die schriftliche Kompetenz der Probanden in den Fokus stellt. Jedoch dienen diese Daten für die Einstufung des generellen deutschsprachlichen Kenntnisstands der Probanden.)
5. *Die Fehleranalysen-Raster* zu ausgewählten schriftlichen Aufgaben der Probanden (Tabellen 4-8; 11-14; 18-21; 25-28; 32-35; 39-42) stellen vergleichend den schriftlichen Kenntnisstand dar. Die Fehler in den Schreibaufgaben Text1 aus D1 jedes Probanden (s. Tabellen 4, 11, 18, 25, 32, 39) werden mit den Probanden zusammen in der B2 besprochen und einer gemeinsamen Fehleranalyse unterzogen. Die Absicht des Beraters ist hierzu, den Probanden die Wahrnehmung der eigenen Fehler zu ermöglichen, um eventuelle Wiederholungen zu vermeiden. Somit werden die Probanden darauf aufmerksam gemacht, dass sie mit einer Überarbeitung ihrer eigenen Texte ihrer Fehler bewusstwerden können, und diese Fehler anschließend auch alleine verbessern können. Eine weitere Absicht war mit der Offenbarung der Korrekturweise die Probanden über die weitere Vorgehensweise des Beraters für die Forschung in den EST-Tests schriftlichen Teil klarzustellen.

Gemäß eigenen langjährigen Erfahrungen als Lehrkraft für das Fach Schreiben an der Universität Trakya kann festgehalten werden, dass die meisten Prüfungsaufgaben zum Schreiben sich aus dem Verfassen von Briefen und Mails gestalten (vgl. Glotjahr und Kleppin, 2015; Funk u. a, 2014), dementsprechend wird die Auswahl der Prüfungs- / bzw. Bewertungsaufgaben in dieser Studie aus demselben Aufgabentypenbereich getroffen.

6. *Diagrammauswertungen* (s. Tabellen 8, 15, 22, 29, 36, 43). Die Resultate der ESTs der allgemeinen deutschsprachlichen Kenntnisse von den Probanden (Anhang 11 und 33) werden seitens des Beraters für die Forschungsanalyse in einzelnen Diagrammen konkretisiert (s. Tabellen 8, 15, 22, 29, 36, 43). Diese EST bzw. ihre Resultate werden jedoch in den Beratungen nicht ausführlich bearbeitet oder einer gemeinsamen Fehleranalyse unterzogen. Die Auswertungen der EST werden den Probanden mitgeteilt, dies umfasste nur Informationsweitergabe über die Einstufung ihrer deutschsprachlichen Kenntnisse. Denn diese Forschung erzielt nicht die allgemeinen sprachlichen Kenntnisse der Probanden anzugehen, sondern spezifisch ihre Schreibkenntnisse zu erforschen und zu verbessern. Die quantitativen Diagrammeresultate über ESTs stellen somit eine Makroebene dar, welche nur einen globalen Einblick auf den allgemeinen Stand der deutschsprachlichen Kenntnisse der Probanden ermöglichen. Diese EST sollten im Rahmen solcher Forschungen nicht als obligatorisch mehr fakultativ betrachtet werden.

Im folgenden Teil werden die Teil-Gesamtheit und Stichprobe der Forschung definiert.

3.3. Grund-/Teilgesamtheit

Die Grundgesamtheit dieser Forschung stellen alle Studenten an den Deutschlehrerausbildungsabteilungen der Universitäten in der Türkei dar, denn eine SLB spricht alle Deutschlehrerkandidaten an. Doch die Teilgesamtheit dieser Forschung wird nur aus den Studenten der DLAA der Universität-Trakya aus dem Studienjahr 2018-2019 definiert, weil die Forscherin als eine Lehrkraft an der Universität-Trakya zu dieser Teilgesamtheit einen übersichtlichen Zugang hat. Unter dieser Teilgesamtheit wird eine Teilerhebung bzw. Stichprobe mit 6 Probanden aus der Universität-Trakya unternommen, denn die Forschungsmethode dieser Studie ist eine Aktionsforschung, welche einer präzisen Beobachtung und Untersuchung bedarf, die mit einer kleinen Schnittmenge effektiver durchgeführt werden kann.

Im folgenden Teil wird die Auswahl der Probanden für die Forschung ausführlich beschrieben.

3.3.1. Auswahl der Probanden

Bei der Teilerhebung unterscheidet man zwischen *Zufallsorientierten Verfahren* und *Nicht Zufallsorientierten Verfahren*. Beim nicht Zufallsorientierten Verfahren bzw. auch benannt als auf Wahrscheinlichkeit beruhenden Auswahlverfahren, wird die Repräsentanz nicht dem Zufall überlassen, sondern dem subjektivem (sachverständigem) Ermessen. Trotzdem ist die Auswahl so zu gestalten, dass sie die relevanten Merkmale der Grundgesamtheit widerspiegeln. Hier kann man verschiedene Verfahren anwenden, wie z.B. *Typische Auswahl*, *Willkürliche/Bewusste* oder *Absichtsvolle Auswahl*, *Konzentrationsauswahl* oder *Quotenauswahlverfahren*³¹

In Abhängigkeit von der Vorgehensweise lassen sich *Bottom-up* und *Top-down*-Verfahren differenzieren. Bei Bottom-up-Verfahren ergeben sich die Kriterien, die für die Stichprobenziehung maßgeblich sind, erst aus dem Untersuchungsverlauf, bei Top-down-Verfahren werden die Kriterien dagegen vor Beginn der Stichprobenziehung festgelegt. Infolge des Top-Down-Verfahrens vollzieht sich auch die Stichprobenziehung in dieser Studie, die Probanden werden vor den Durchführungen, nach Beantwortung eines Fragebogens unter Beachtung bestimmter Kriterien aus freiwilligen Studenten ausgewählt.

Bei dem Stichprobeverfahren wird in dieser Forschung das Top-Down-Verfahren der bewussten bzw. absichtsvollen Stichprobenziehung angewendet. Dieses Verfahren ist eine Vorgehensweise bei der Auswahl der Fälle im Rahmen der qualitativen Forschungsmethode „Die bewusste Stichprobenziehung beinhaltet eine gezielte Auswahl von Fällen nach bestimmten Kriterien, meist ohne eine statistische Verallgemeinbarkeit auf die Grundgesamtheit anzustreben, Zielvorgaben bezüglich der Größe der Stichprobe existieren nicht, bedeutsamer als der Umfang ist die Zusammensetzung der Stichprobe“³².

Verfahren der bewussten Stichprobenziehung lassen sich danach unterscheiden, wie bei der Fallauswahl vorgegangen wird, wie die Stichprobe zusammengesetzt ist und

³¹ Vgl. Reinheimer, 2016

³² Vgl. Jacobs, u.a, 2009

in welcher Beziehung die Fälle in der Stichprobe zur Grundgesamtheit stehen³³.

Beim Top down-Verfahren werden bedeutsame Kriterien miteinander kombiniert und jede Einheit mit einer kleinen Anzahl von Fällen belegt. Es werden hierbei fünf Fallarten unterschieden: typischer Fall, Extremfall, intensiver Fall, abweichender Fall, kritischer Fall. Der kritische Fall auch kritische Betrachtung genannt eignet sich auch für Prüfung von Theorien in Abhängigkeit von Fragestellungen. Demzufolge wird dieses Verfahren für diese Studie vorgezogen, denn diese Studie baut sich auf die Hypothese, dass eine professionelle individuelle SLB die Schreibkompetenz in einer Fremdsprache fördern kann und die daran angebunden Hauptfrage auf, welche Bedingungen erfüllt werden müssen, um eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte Schreiblernberatung in der DLAA der Universität-Trakya durchzuführen.

„[...] die Kritische Betrachtung das Prinzip, den Gegenstand unverändert in seinem natürlichen Umfeld zu erfassen, stammt aus der »Frühzeit« der qualitativen Psychologie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Das bedeutet, dass die Untersuchungssituation stets eine soziale Situation ist, in der Menschen miteinander interagieren, und dass die Forscherin oder der Forscher die eigenen Daten mit erzeugt und damit notwendiger Weise auch beeinflusst. Da dieser »Eigenanteil« der Forschenden aus konstruktivistischer Sicht unvermeidbar ist (übrigens auch in der quantitativen Forschung!), muss er auch bei der Auswertung und Interpretation der Daten Berücksichtigung finden. Dies geschieht unter dem Stichwort der Reflexivität [...]“ (Hussy, et al.,2010:183-184).

Aus der Beschreibung von Hussy et al. (2010) geht hervor, dass nach dem Kritischen Betrachtungsmodellprinzip das Forschungsobjekt in seinem normalen sozialen Umfeld untersucht wird. Diese Gegebenheit führt zu der unverzichtbaren Interaktion des Forschers und Gegenstandes. In Anbetracht dessen ist auch die Beeinflussung des Gegenstands unvermeidbar. Die Konsequenzen dieser Wirklichkeit stellen zur gleich auch die Besonderheit dieses Modells dar. Nämlich die bedingte Reflexion bzw. kritische Analyse der Forschung. Demnach ist es in diesem Forschungsprozess auch unvermeidbar die kritische Betrachtungsweise des Beraters d.h. den „Eigenanteil“ (ebd.) nicht zu berücksichtigen, denn die Forscherin auch hierbei der Berater hat in den Beratungen die führende Rolle und leitet die Gespräche, insofern sind

³³ Vgl <https://www.uludagtezmerkezi.com/evren-orneklem-ve-denekler/>

in allen Phasen der Beratungen die Beobachtungen und Interpretationen individuell geprägt.

An der Universität-Trakya ist keine Art von SLB instituiert. Es wird zum ersten Mal mit dieser Forschung versucht die SLB in der Universität-Trakya-Deutschlehrrerausbildungsabteilung (demnächst: DLAA) zu etablieren. Somit ist bei den Studenten kein Wissen darüber vorhanden, dass ihnen eine SLB ermöglicht wird. Es entsteht somit die Frage, nach welchen neutralen und wissenschaftlichen Aspekten die Probanden aus der DLAA-Universität-Trakya auszuwählen. Nach Recherchen und Überlegungen wird es von der Forscherin und ihrer Betreuerin unter Studenten entschieden, die sich freiwillig für diese Beratungen bewerben, mit Hilfe eines Fragebogens (Anhang 1) nach bestimmten Kriterien und Abgrenzungen die Probanden auszuwählen.

Um die Teilnahme so breit wie möglich zu ermöglichen werden an alle Studenten sämtlicher Jahrgänge der DLAA bezüglich Umfrageabsicht/-datum/-zeit mündliche Einladungen vorgenommen. Um der Informationsverbreitung sicher zu sein sowie die möglicherweise abwesenden Studenten auch zu erreichen, werden online Apell-Nachrichten in den vorhandenen ‚Studenten-WhatsApp-gruppen‘ weitergeteilt.

Zwei Wochen nach der wiederholten Informationsverarbeitung, wird am 13. Februar 2018 zwischen 10:30 und 14:30 Uhr in der DLAA der Universität-Trakya die Umfrage drei Mal durchlaufend fortgeführt. Es nehmen 21 Studenten teil. Der Fragebogen enthält 26 Fragen.

Die Fragebögen werden ausführlich von der Forscherin und Betreuerin unabhängig voneinander neutral bewertet um die Validität zu sichern. Beide Bewertungen haben sich koinzidiert und es werden unter den 21 Probandenkandidaten nach erstellten Maßnahmen - die im Folgendem näher erklärt werden - 6 Probanden für die Forschung ausgewählt und mit als P1, P2, P3, P4, P5, P6 benannt, zusammenfassend verdeutlicht ist folgende Übersicht zu der Auswahl der Probanden festgehalten:

- P1(im 4.Semester) hat alle Fragen auf Deutsch beantwortet und zeigte die beste Schreibkompetenz unter den Teilnehmern in ihrem Jahrgang.
- P2 (im 4.Semester) hat einen niedrigen Notendurchschnitt und hat als Einzige alle Fragen in der Muttersprache beantwortet.
- P3 (im 4.Semester) ist als Einziger in seinem Jahrgang bilingual aufgewachsen.
- P4 (im 6.Semester) hat am **Farabi-Austauschprogramm** (d.h. Studium-Erfahrung an einer Heimat Universität) teilgenommen.
- P5 (im 2 Semester) beantwortet alle Fragen im Fragebogen auf Deutsch, zeigt ein höheres Sprachniveau und ist die einzige Freiwillige aus der ersten Klasse.
- P6 (im 8. Semester) beantwortet alle Fragen im Fragebogen auf Deutsch und ist der einzige Freiwillige aus der vierten Klasse.

Die Auswahlkriterien ergeben sich folgendermaßen. Der erste Aspekt betrifft die Voraussetzung der Unterschreibung eines Lernvertrages zur Teilnahme an mindestens 6 Beratung. Des Weiteren ist es beabsichtigt, aus allen Jahrgängen einen Probanden in die Forschung aufzunehmen, um die verschiedenen sprachlichen Niveaus anzusprechen.

Die oben gruppierten Kriterien über die Probanden werden im Folgenden ausführlicher beschrieben werden. Dementsprechend ergibt es sich, dass die einzigen beteiligten Kandidaten aus dem ersten Jahrgang (Semester 2) und aus dem vierten Jahrgang (Semester 8) - außerdem als Prototyp die einzigen, die alle Fragen auf Deutsch beantwortet haben - Probanden werden. Die anderen vier Kandidaten, einer aus dem dritten Jahrgang (Semester 6) besitzt unter vier Anderen seines Jahrgangs als Prototyp eine Erfahrung am Farabi-Austauschprogramm gemacht zu haben. Der Kandidat hat ein Semester im Inland an einer anderen Universität (Universität İstanbul) studiert, und kann somit verschiedene Erfahrungen in die Schreiblernberatung mitbringen. Die restlichen drei Kandidaten stammen aus dem Jahrgang zwei (Semester 4), aufgrund der Ausbreitung der meisten Probandenkandidaten in diesem Jahrgang, nämlich 15 Kandidaten von 21, werden die Auswahlkriterien in drei Ebenen betrachtet. Der Probandenkandidat, der korrekt Deutsch geschrieben hat, und der Kandidat, welcher alle Fragen nur Türkisch beantwortet hat und die Schreibaufgabe auf Deutsch nicht

bewältigen konnte. Der letzte ausgewählte Proband ist als Prototyp bilingual aufgewachsen und besitzt zwei L1 und bringt langjährige Auslandserfahrungen mit sich.

Diesbezüglich entsteht eine unterschiedliche Prototypen-Palette. Diese Heterogenität der Probanden ist auch eine Absicht in dieser Aktionsforschung, damit unterschiedliche sprachlichen Defizite und verschieden kategorisierbare Anliegen in den Beratungen zur Sprache kommen können und zahlreiche Strategien sowie Arbeitstechniken genutzt und erprobt werden können.

Die individuellen SCHLB finden zwischen 20. Februar bis 8. Mai des Studienjahres 2018 (2. Semester) statt. Es werden mit jedem einzelnen Probanden 6 Beratungen durchgeführt. Die Beratungsdauer wird von der Forscherin auf eine Stunde festgelegt, doch gemäß der Individualität der Beratungssituation wird manchmal ein Überzug der Beratungsstunde nötig. Diese Gegebenheit stellte kein Problem dar, da es nach gegenseitiger Absprache des Beraters mit dem Probanden erfolgt.

Infolgedessen werden die vorgeplanten 6 mal 6 Stunden insgesamt 36 Studenten in ungefähr 6 Wochen im Endresultat zu 42 Stunden in 12 Wochen. Der Vorgedanke jede Woche eine Stunde für jeden Probanden zu gestalten erweisen sich im Alltag und Studentenleben nicht relevant. Die Studenten wollten vor und in der Prüfungswoche an den Beratungen nicht teilnehmen, da sie für die Prüfungen viel lernen mussten. Außerdem bekamen 3 der Probanden eine Erkältung und mussten eine Woche zu Hause bleiben. In diesem Zusammenhang ergeben sich Zeit-Verschiebungen, die jedoch für Forschung keine Defizite darstellen. Die SCHLB verläuft unter der Aufsicht des Forschers in der Beraterrolle Problemlos, zeitweilig werden die Beratungen von einer weiteren Fachkraft passiv beobachtet und zufolge des Ablaufs zusammen mit der Forscherin kommentiert.

Die kollegialen und fachlichen Auseinandersetzungen ergeben eine sehr positive Unterstützung für den Beratungsprozess, insbesondere im Hintergrund der Wirklichkeit, dass diese Beratungen die ersten Erfahrungen des Beraters/Forschers darstellen.

3.4. Zur Auswahl der Kommunikationssprache

Die Probandenkandidaten können die Fragen im Beratungsgespräch auch in ihrer Muttersprache Türkisch beantworten. Beabsichtigt wird damit, die Stimmungslage und Motivationslage der Teilnehmenden nicht zu hemmen und ihren Mut abzdämmen. Es fällt den DaF-Studenten häufig schwer, spontan die Gefühle und Gedanken produktiv auszudrücken. Diesbezüglich wird Konkret die Etablierung der Schreiblernberatung abgezielt, damit die Studenten ihre Ausdrucksfähigkeit mit individuellen sprachlichen Vorgehensweisen verbessern lernen. In Bezug hierauf war die Sprachauswahl schriftlich oder mündlich dem Probanden frei überlassen. Denn das Erzwingen von Sprachlichen Verhaltensweisen innerlich oder äußerlich ist gegen die Natur der Beratungslehre. In der Beratung ist es Absicht eine gegenseitige und synchrone, direkte, harmonische, hürdenlose und verständnisvolle Kommunikation zwischen dem Berater und Probanden herzustellen. Folglich wird auch bei den Beratungsgesprächen die freie Sprachauswahl beibehalten. Der Berater muss die Probanden wirklich ganz konkret verstehen und eine Vertrauensbasis aufbauen können ohne sprachliche Hindernisse überwinden zu müssen. Mit der Forschung wird beabsichtigt, den DaF-Lernern bei ihrem Schreibprozess weiterzuhelfen, die dazu nötigen didaktischen Hintergrundkenntnisse, für Strategievermittlung, Textaufbau, Schreibprozess sollen ohne Hindernisse auf den Probanden übertragen werden. Der Proband soll nicht durch sprachliche Ausdrucksschwächen und ‚Nicht-Verstanden-Prozessen‘ oder fortlaufenden ‚Übersetzungsversuchen‘ von den anzueignenden neuen schriftlichen Strukturen sowie abgezielten Autonomie fördernden Kenntnissen abgelenkt oder abgehalten werden. Er soll ganz spontan seine Fragen und Gedanken formulieren können, um diese genau beantwortet zu haben. Die neu erlernten schriftlichen Strukturen können mit der Zeit viel leichter ins Mündliche übertragen werden. Somit kann der Proband auch mit der Zeit und Übung in den mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache eine Sicherheit gewinnen und in erwünschtem Augenblick spontan ohne Zwang sprechen.

3.5. Zu den Rahmenbedingungen der Datensammlungen

Die Datensammlungen dieser Forschung erfolgen zum großen Teil aus den Beratungen sowie Beratungsgesprächen. Diesbezüglich spielen der Beratungsplatz, die Beratungsatmosphäre, das Beratungsmaterial bzw. die Rahmenbedingungen für die Daten eine bedeutsame Rolle. In diesem Teil werden die Rahmenbedingungen der Datensammlungen näher erläutert.

Für die Beratungsgespräche dieser Forschung wurde der Beratungsraum vorbereitet, diese Vorbereitung beinhaltet neben Lüftung des Raumes, auch die Vorbereitung der Materialien sowie die inhaltliche Vorbereitung zum ersten Beratungsgespräche, des Weiteren die Vorbereitung der folgenden Beratungen. Diese Phasen wurden von der Forscherin ausführlich vor jeder Beratung durchgeführt. Ein Tisch mit Schreib- und Notizmaterialien sowie ein Bücherregalschrank mit Nachschlagewerken zum Schreiben und Schreiblernberatung, Wörterbüchern, verschiedenen Arbeits-/Übungs-/Aufgabenblättern zu vielen Schreibaktivitäten wurden vorbereitet. Die Fachkompetenz und das Vorwissen der Forscherin im Fach Schreiben ermöglichte eine Voransicht darüber, was für Arbeitsmaterialien möglicherweise benötigt werden könnten.

Außerdem wurde ein Dossier für die Berater und für jeden Probanden vorbereitet, deren Inventar unten aufgelistet ist, und in dem Beratungsprozess auch von dem Berater und dem Probanden nach Bedarf erweitert wurde. Zur gleich dienten viele dieser Dokumente auch als Datenerhebungsinstrumente und sind unter dem Teilen der Bewertung und Analyse der quantitativen und qualitativen Daten ausführlich beschrieben.

Berater-Dossier Inventar (für jeden Probanden einzeln vorbereitet)

1. D17, Checkliste für Lernberater (Anhang 17)
2. D1, Fragebogen (Anhang 1)
3. D6, Kolb Lerntyp-Test (Anhang 6)
4. D7, Kolb Lernstil-Test (Anhang 7)
5. D8, Kolb Hirndominanztest (Anhang 8)
6. D10, Lernvertrag (Anhang 10)
7. Einstufungstest Deutsch A2 /B1, Tests nach GER zu Einstufung der

Deutschkenntnisse der Probanden (Anhang 11, 12, 33)

Probanden-Dossier Inventar

1. D13, Erklärungsblätter zur Förderung der Strategien (Anhang 13)
2. D9, Aufgabenblatt zur Führung eines Tagebuchs (Anhang 9)
3. D3, ESP Europäisches Sprachen Portfolio (Anhang 3)
4. D2, Liste zur Selbsteinschätzung (Anhang 2)
5. Notizblöcke für eventuelle Aufzeichnungen während der Beratungsgespräche

Des Weiteren wurde in der Vorbereitungsphase, die Video-Aufnahmekamera installiert und das Tonaufnahmegerät bereitgestellt. Um eine freundliche und gastliche Atmosphäre zu zeigen wurden kleine Süßigkeiten und Wasser zum Anbieten parat gestellt, damit die Probanden sich gemütlich und zur Kommunikation leichter bereit fühlen können. Diese Atmosphäre wurde vor jeder Beratung neu erschaffen und den Probanden vor jeder Beratung zur Verfügung gestellt.

Die Durchführung einer erfolgreichen Beratung braucht eine Systematik und detaillierte Planung. Diesbezüglich ist es nützlich nach einem Modell zu handeln. Im folgenden Teil wird ein strategieorientiertes Schreiblernberatung-Modell vorgestellt, dass von der Forscherin für den Forschungsprozess konzipiert wurde.

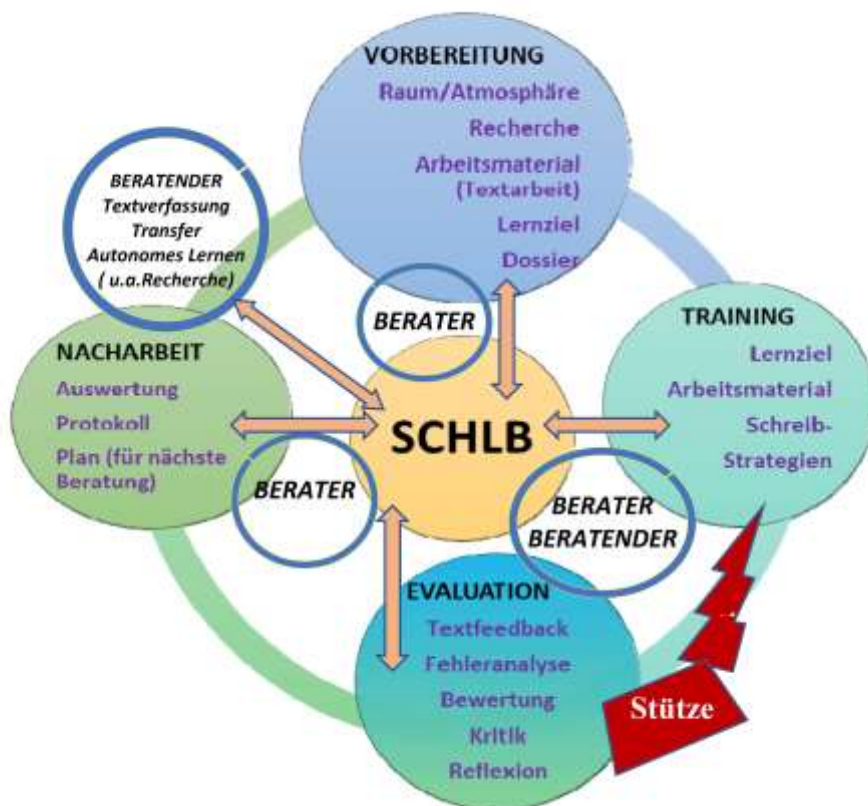
3.6. Durchführung des Strategieorientierten Schreiblernberatungsmodells

Eine bedeutsame Aufgabe bei Beratung übernimmt die Gestaltung der Beratung. Der Berater muss für die Gestaltung viel Zeit und Mühe geben. Man kann die Beratung global in Vorbereitungsphase, Durchführungsphase und Nachphase einteilen. Alle Teile beanspruchen wiederum eine präzise Arbeitseinteilung. Zu dieser Arbeitsteilung der Schreiblernberatungsphasen haben sich die Autoren Grieshammer et. al in ihrer Studie von ihren eigenen jahrelangen Beratungserfahrungen hinaus ausführliche Beschreibungen aufgeführt und diese skizziert (vgl. Grieshammer et al., 2016: 131). Auch dient der Lernberatungsmodell (vgl. Pätzold, 2004: 20), welches die Tätigkeiten des selbstgesteuerten Lernens darstellt, als ein Muster-Exemplar der Lernberatung.

Tressler's Darstellungsmo­dell für Schreiberatung (vgl. Ab­bildung 14) zeigt viele Querschnitte mit dem Be­ratungsprozess dieser For­schung. Unter dem Aspekt dieser Profitanteile für eine Lernberatung von den oben aufgeführten Autoren ist von der Forscherin ein neues *Schreiblernberatungsmodell* (s. Ab­bildung 15) konzipiert worden. Nach diesem erar­beiteten Schreiblernberatungsmodell werden die Beratungen dieser For­schung durchgeführt.

Der Überblick (Ab­bildung 15) soll den Be­ratungsprozess der gesamten For­schung sowie die Orientierung und Zuordnung der einzelnen Schritte zueinander darstellen.

Ab­bildung 15: Ein Strategio­rientiertes Schreiblern­beratungsmodell nach Karaoglu Bircan



Das in der Ab­bildung15 dargestellte Schreiblern­beratungsmodell zeigt in Übersicht die Statuierung der erheblichsten Elemente bzw. Phasen des Beratungsprozesses dieser Studie sowie ihre Relationen zu einander. Die einzelnen für

die SCHLB relevanten Phasen sind in einem Zyklus dargestellt, denn jede Phase hat kongruierende Relevanz und steht mit dem Anderen in Beziehung. Im Falle eines Defektes von einem der umkreisten Faktoren der verschiedenen Phasen, kann die SCHLB möglicherweise nicht aushelfen.

Als erstens werden vom Berater *Vorbereitungen* für die Schreiblernberatung vor der Beratungsphase getroffen. Der Beratungsplatz, das Arbeits-/ Trainingsmaterial, die Datenerhebungsdokumente, die Umfragebögen zur Informationsaufnahme werden mit einer ausführlichen Recherche vorbereitet und in die Dossiere der Probanden sowie des Beraters hineingelegt. Die potenziellen Lernziele werden vom Berater/Forscherin überdacht und notiert.

Die zweite wesentliche Phase der Schreiblernberatung ist die *Trainingsphase*, die gemeinsam mit dem Berater und Beratendem (in dieser Studie mit dem Probanden) durchgeführt wird. In dieser Phase sind die Gespräche zwischen Berater und Beratendem/ Probanden bedeutend. Denn während der Beratungsgespräche werden die Lernbedürfnisse, Lernschwierigkeiten und Lernziele festgehalten und die Strategien trainiert; zudem wird in dieser Phase, die für die Förderung des Beratenden bestimmte Arbeitsmaterial bearbeitet.

Die dritte Phase umfasst die Evaluationen vom Berater und Lerner. Der Berater und Lerner sollen den ganzen Beratungsprozess, wie z.B. Lernziele, Lernschritte, die Arbeitsweise, die Gesprächsführung, die Aufgaben, die Auswertungen sowie ihre Defizite/Fehler diskutieren, kritisieren oder bewerten und mit Feedbacks den Arbeitsprozess veranschaulichen. Diese Bewertungen können die eigene Person, die andere Person oder den ganzen Prozess betreffen und führen hiermit zu einer resümierenden Evaluation. Jedoch kann die Evaluationsphase als eine *Stütze* in Schreiblernberatung dort und dann eingesetzt werden, wo und wann ein Bedarf entsteht. Somit können Probleme, Defizite, Gedanken, Ideen sogleich behandelt werden und in den Prozess eingegliedert werden. Insbesondere in der Trainingsphase kann die Evaluation nach Bedarf integriert werden. Z.B. beim Strategietraining können die vorhandenen Kenntnisse des Beratenden als Beratungsmaterial aufgefasst und für die

Weiterbildung diskutiert werden, dabei können vorherige Erfahrungen mit herangezogen und kritisiert oder evaluiert werden.

Die vierte und letzte Phase der Schreiblernberatung ist die Nacharbeitsphase, die durch den Berater unternommen wird. Hier muss der Berater seine Notizen überprüfen, die Aufgaben kontrollieren, die Tests bewerten, das Protokoll niederschreiben und beim Bedarf die nächste Beratung planen die gesammelten Daten bewerten und analysieren. Bei dieser Phase kann auch der Beratende gleich nach der SCHLB mitwirken, jedoch ist es mehr eine fakultative Entscheidung des Beratenden kurz nach den erworbenen Kenntnissen eine Nacharbeit zu unternehmen. Natürlich wäre es für den Beratenden erfolgversprechend seine frischen Erfahrungen transferieren zu können, jedoch ist ein Zwang diesbezüglich seitens des Beraters nicht erwünscht, doch eine Empfehlung könnte motivierende Wirkung erzielen.

Eine erfolgreiche Schreiblernberatung beruht neben einer guten Gesprächsführung auch auf das Funktionieren der einzelnen Phasen, alle Phasen beeinflussen sich und können nur unter einer universalen Beachtung zu einer erfolgreichen bzw. effektiven Schreiblernberatung führen, welche dem Ratsuchenden weiterhilft und fördert.

Forscher Exkurs: Dieses Schreiblernberatungsmodell (Abbildung 15) kann auch für andere Beratungsarten/-formen weiterempfohlen werden oder als Input dienen, denn die Beratung für sich braucht, die in der Abbildung 15 betonten Elementarphasen um durchgeführt werden zu können. Natürlich können je nach Bedarf die Phasen oder die Faktoren in den Phasen sich ändern oder erweitern.

Für die Analysen, Auswertungen dieser Forschung dienen die Beratungsgespräche als wichtige Daten. Um diese Gespräche zu verbalisieren müssen sie transkribiert werden. Im folgenden Teil wird die Auswahl der Transkriptionsform in dieser Studie beschrieben.

3.7. Zur Vorgehensweise bei der Transkription

Diese Aktionsforschung beruht auf der Schreiblernberatung und den Schreibstandaufzeichnungen der Probanden, welche mit Hilfe individueller Beratung und Schreiblernstrategie gefördert, bewertet und dokumentiert werden. Um die Veränderungen der Einstellungen und das Verhalten der Lerner bzw. der Probanden zu ermitteln, sowie den Ablauf der Beratungsgespräche zu vergegenständlichen, bedarf es an Aufzeichnungsmethoden. Infolge der Natur eines Beratungsablaufs, ist der verbale und nonverbale Beratungsgespräch das Primäre in dieser Forschung. Somit ist es erforderlich, diese Primärdaten der Studie festzuhalten. Ausgehend von dieser Erkenntnis wird in dieser Studie ein Mehr- Methoden-Design entwickelt, welches sich an die Methode von Claußen (2007, 94) anlehnt. Die Methode von Claußen wurde gemäß dieser Studie adaptiert und angewandt. Mit diesem Mehr-Methoden-Design wird beabsichtigt durch unterschiedliche Funktionen die interne Validität zu stärken. Bei den Transkriptionen werden aus unter dem Teil Bewertung und Analyse der qualitativen Daten näher beschriebenen folgenden Daten profitiert:

- den Video-Kamera Aufnahmen,
- den Audioaufzeichnungen,
- Beratungsnotizen,
- dem Beratungssprotokoll der Berater,
- den Feedbacks der Berater
- den schriftlichen Bewertungen der Probanden

Mayring äußert sich zur Thematik Transkription folgendermaßen, „Unter der Datenerhebung wird das Durchführen der Interviews, der Gruppendiskussionen bzw. der Beobachtung verstanden. Nach dieser Datenerhebung folgt in der qualitativen Forschung nun das Verschriftlichen der aufgenommenen Gespräche oder Gruppendiskussionen. Dies nennt man Transkription. Die Transkription kann entweder wörtlich, nicht wörtlich oder kommentiert erfolgen. Je nach *Forschungsfrage* und Anliegen der qualitativen Forschung ist manchmal auch nur ein zusammenfassendes Protokoll ausreichend“ (Mayring, 2016: 89).

Insofern kann man nach Recherchen in der Fachliteratur verschiedene Arten von Analysen, Transkriptionen, Interpretationen zu Beratungen feststellen. Die Forscher benutzen unterschiedliche Methoden, um ihre Durchführungen zu beschreiben. Bei der Wahl dieser Methoden ist zu beobachten, dass sich ein individuelles Vorgehen je nach Bedarf ausbreitet. Im Folgenden werden einige Transkriptionsmethoden verschiedener Forscher aus qualitativen Forschungen vorgeführt, welche in dieser Forschung als hilfreiche Quellen agiert haben.

Lammerts (2015) transkribiert die Beratung in ihrer Studie Wortwörtlich:

Abbildung 16: Transkriptauszug aus der Studie von Lammerts

Transkriptauszug³:

[25]

	50	51	
Katja [v]		((2s)) Ja. Ja, was würdest du denn • selber einfach in die Einleitung •	
Isabelle [v]	So ehm´		

[26]

	..	52	
Katja [v]	für Themen reinsetzen, wenn du jetzt die Grafik beschreiben sollst?		
Isabelle [v]		((3s))	

[27]

	..	53	
Katja [v]		((1s)) Du kannst auch einfach sagen • • ehm... • ((schnalzt mit der Zunge,	
Isabelle [v]	Hm´		

[28]

	..		
Katja [v]	0,3s)) • Jetzt können wir überlegen... ((2,5s)) Also wir können ja einfach mit den		

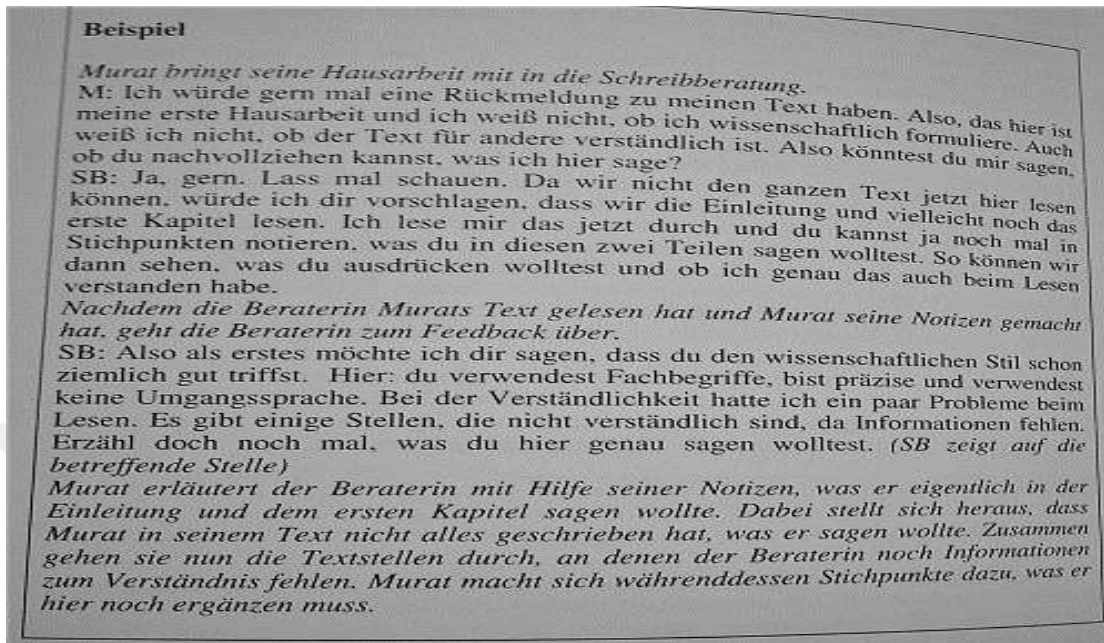
[29]

	..	54	
Katja [v]	ersten Sätzen anfangen. Du hast ja erstmal gesagt, was das Thema ist.		
Isabelle [v]		• • Ja.	

(Lammerts, 2015:5)

Grieshammer et. al geben zwischen den Gesprächspassagen zusammenfassende Erklärungen und zitieren aus den Aussagen für die Studie nur die relevanten Situationen heraus.

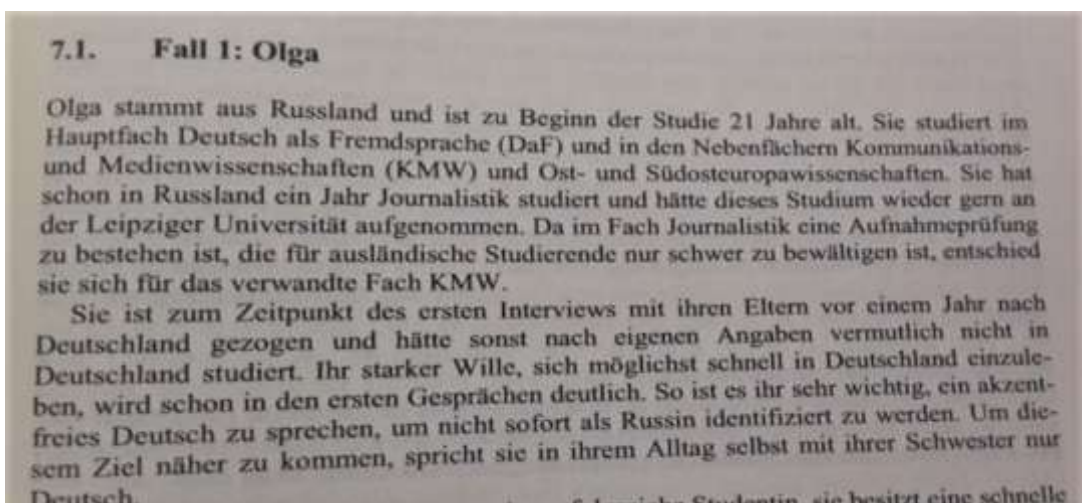
Abbildung 17: Transkriptsauszug aus der Studie von Grieshammer



(Grieshammer u.a., 2016: 94)

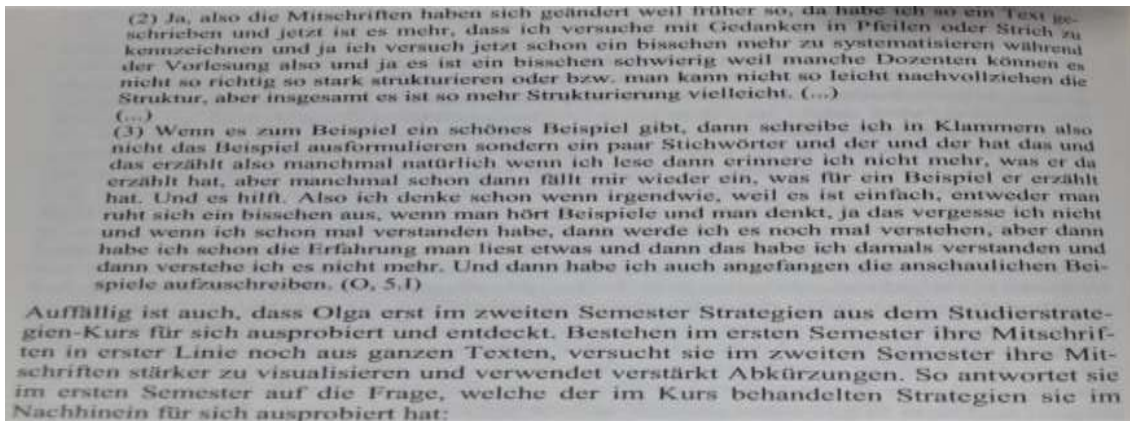
Claußen benutzt eine ähnliche Form, wie Grieshammer et. al, doch enthält es bei näherem Blick Unterschiede. Die Vorstellungen der Probanden und Interpretationen zu den Beratungen sind bei Claußen viel länger und ausführlicher gemacht sowie in verschiedene Untertitel unterteilt, weiter sind die Gesprächspassagen viel länger zitiert als bei Grieshammer et.al.

Abbildung 18: Fallbeschreibung aus der Studie von Claußen



(Claußen, 2007: 109)

Abbildung 19: Transkriptsauszug aus der Studie von Claußen



(Claußen, 2007: 112)

Tressler benutzt in ihrer Dissertation (2017) eine Art Frage Antwort Technik. Sie schreibt die gegebenen Antworten wortwörtlich nieder, nachdem die Autorin die gestellte Frage mit ihren eigenen Wörtern in der Tempusform *Konjunktiv I* zusammenfassend formuliert. Das Gespräch verläuft nicht als ein Dialog, sondern ist mehr ein Monolog des Probanden, der mehr aus den Antworten des Probanden besteht. Die Verhaltensweisen werden in Klammern beschrieben und die Tonlage wird in Großbuchstaben Paraverbal wiedergegeben.

Abbildung 20: Transkriptsauszug aus der Studie von Tressler

Auf die Eingangsfrage (vgl. Schmidt 2014, Z. 1-5), wie sie den Schreibunterricht in der Grundschule erlebe und was ihr spontan dazu einfallt, antwortet Frau Schmidt:

(räuspert sich) ich finds EIGENTLICH sehr GEWINNBRINGEND immer, weil die Kinder in ihrer art so/ weil sie selber so viel FREUDE daran haben, HINTERHER vor allen dingen, ihr geschriebenes zu lesen und deswegen is so eine GRUNDSACHE, die ich eigentlich IMMER mache auch ab der klasse eins auch mit den parallelkollegen zusammen, dass wir sehr häufig, WENN die kinder frei schreiben, das HINTERHER überarbeiten, entweder selber oder überarbeiten LASSEN von den kindern, NACH korrektur und dass wir das immer binden als BÜCHER in irgendner form. und diese BÜCHER stehen im klassenraum zur VERFÜGUNG und die können sie sich wann IMMER sie wollen holen, wenn zeiten dafür sind, also nach ner klassenarbeit oder bei ner regenpause oder so und ihre EIGENEN bücher lieben die mehr als jedes andere buch, was hier steht, ja und deswegen auch das überarbeiten und abtippen, damit das mit dem lesen einfach leichter is, ja. also da is eigentlich GANZ klar, dass die kinder selber MERKEN: 'ich hab da was PRODUZIERT, was sich GELOHNT hat, weil ANDERE es lesen' und wo sie also auch wirklich NACHHALTIG spaß daran haben, sich damit auseinander zu setzen, weils sie an erlebnisse erinnert, weils wieder n SPRECHANLASS is oder eben auch wieder die idee is 'ich schreib nochmal was neues' oder so ja (Schmidt 2014, Z. 6-20). Frau Schmidt benennt gleich zu Beginn das Stichwort Schreibfreude.

(Tressel, 2017: 158)

In dieser Aktionsforschung erfolgen die Analysen und Transkriptionen den Beratungsabsichten gemäß, angelehnt an Claußen (vgl. Claußen, 2017:105-106), wie die Autorin auch betont, bedarf ist es sehr viel Mühe und Aufwand alle Gesprächspassagen zu transkribieren, insbesondere bei Probanden mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen.

Infolge dieser Auffassung werden bei der Transkription nur Gesprächspassagen wörtlich zitiert, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie relevant sind. Nur für den Beratungsprozess bedingte Verhalten und Ausdrücke werden ausführlich in der Originalversion der angewandten Sprache (hierbei mehr Türkisch) zitiert, paraverbale Merkmale wie ‚lächeln oder lachen usw.‘ und nonverbale Merkmale auf ‚stoppte, hielt inne, wartete, ermutigte, usw.‘ werden im Dialogtext zwischen Klammern in der deutschen Sprache erklärt. Die Gesprächspassagen werden unter den Transkriptionstexten in der Zielsprache Deutsch zusammengefasst. Bei der Transkription wird die Rechtschreibung, und Zeichensetzung in beiden Sprachen, hierbei Deutsch und Türkisch je nach der Anwendung beachtet jedoch Aussprache und Strukturfehler werden nicht beachtet dem Original nach wiedergegeben.

Die untere Gruppierung soll das Vorgehen bei der Beschriftung der Transkriptionen systematisch vorstellen;

- In den Dialog- Gespräch steht *B* für die *Beraterin* und die Probanden werden mit ihrem Code verzeichnet.
- Die relevanten Gespräche werden in der angewandten Beratungssprache in Dialogform nach dem Original wiedergegeben (Deutsch und Türkisch). Die Schriftart ist *kursiv* z. B.:

B: Kannst du über deine Gefühle sprechen?

P: (antwortet ohne Zögern) Ich möchte, aber.....

- Paraverbale und nonverbale Merkmale werden entsprechend ihrer Relevanz kursiv und in Klammern in der Zielsprache (*Deutsch*) verdeutlicht. z.B.:

(lächelt); (nickt); (unterbricht) usw.

- Drei Punkte in eckigen Klammern [...] stehen für Ausgelassene Gesprächstexte, die von der Forscherin für die bezügliche Bewertung nicht relevant angesehen werden.
- Ausrufe und Interjektionen werden nach dem Original bzw. nach der allgemein genutzten Schriftsprache wiedergegeben (wie u.a. *Himm*, *Ehm*, *Ehem*, *ehe*, *eee*, für das Innehalten, nicht weiterwissen, stocken, erstaunen oder nachdenken) wenn und nach Bedarf mit kurzen Erklärungen zum Verständnis des Gefühls sowie Verhaltens ergänzt, z.B.:

P: Jaaa! (ganz sicher); P: Hıhı (erstaunt); P: Ehm/ Himm ... (überlegt)

- Erklärende Sätze zum Verhalten sowie Körpersprache werden im Dialogtext in Klammern (*kursiv*) in der Zielsprache wiedergegeben. z.B.:

P1: [...] Himm karışık karışık elime hangi kalem gelirse yazmıyorum da hepsinin belli bir rengi oluyor genelde. (Spricht schnell und benutzt dabei die Hände sehr oft zu Betonung.)

- Für Übersicht und Sicherheit der Kontrolle werden die transkribierten Gesprächstexte der Probanden chronologisch nummeriert sowie die durchgeführte Beratung mit Datum und der genauen Uhrzeit über die jeweilige Transkription angemerkt, z.B.:

(2) B2/Teil1/P2: 08.10 Min.: (zweite Transkription, zitiert aus der ersten Beratung zweitem Teil ab der achten Minute und zehnten Sekunde der B1 von P2)

- Bei den Beratungsgesprächen wird die Interimsprache (Türkisch - Deutsch) von der Beraterin und den Probanden angewandt. Diese Tatsache ist darauf zurückzuführen, dass die Probanden die Türkische Sprache als Beratungssprache ausgewählt haben, jedoch die Beratung die Sprach- bzw. Schreibdidaktik des Deutschen behandelt, zufolge die jeweilige Fachterminologie in der türkischen Übersetzung das Verständnis hindern und das Sprechtempo negativ beeinflussen kann. Die Interimsprache ist den Probanden auch in den Vorlesungen eine vertraute Begebenheit. Ferner sind die Anwendung und das Verständnis der Interimsprache als eine Kompetenz

des Beraters anzusehen, dass auch unter Kapitel 2.5.2.4.1. ausführlich beschrieben wird.

- Ausdrücke die in der Zielsprache (Deutsch) benutzt werden, werden im Dialog-Text (Türkisch) **Fettgedruckt** reflektiert. Zum Beispiel:

*B: Yani Almanca olarak **nicht denkendes schreiben, unbedacht.**
Sen burda düşünümüyorsun. **Alles aufschreiben ...***

P3: Aynen.

*B: **Nach Sinnen.** Yani duyulara Göre.*

P3: Hıhı. (notiert weiter).

Die Videoaufzeichnungen sowie Tonaufzeichnungen zu allen Beratungen werden von der Forscherin dokumentiert oder archiviert und können bei Anfragen jeder Zeit nachhinein ausführlich transkribiert und vorgezeigt werden.

Im dem nächsten Teil wird die Fehlerkorrektur, die in dieser Forschung insbesondere bei der Auswertung der Schreibtexte und der quantitativen Daten eine wichtige Rolle übernimmt, thematisiert.

3.8. Zur Fehlerkorrektur

Bei Bewertung der Probanden-Texte werden die ‚textinternen Kriterien‘ berücksichtigt. Die strukturelle/grammatische Kohärenzebene und die Kohäsionsebene haben primäre, die thematische / Inhaltsebene sekundäre Stellung. In dieser Forschung wird Kohäsion u.a. nach Vaters Beschreibung definiert, “ [...] Kohäsion ist die grammatische Relation zwischen Einheiten des Textes. Sie tritt satzübergreifend auf“ (Vater, 2001: 31-66). Nach Pons „Mittel der Kohäsion sind z.B. Konjunktionen, Pronomina und Tempusformen“³⁴. Zuzufolge Halliday & Hasan ist die Kohäsion eine textbildende semantische Beziehung. Sie garantiert, dass die Sätze syntaktisch zusammengebunden sind oder zusammenhängend betrachtet werden, hingegen einer grammatisch bzw. interaktiv zusammenhanglosen Satz- oder Wortfolgen (vgl. Halliday & Hasan, 1976).

³⁴ (<https://en.pons.com>).

Diesbezüglich werden in den schriftlichen Arbeiten der Probanden zum ersten die Komponenten der *Oberflächen-Textstruktur*, also die strukturellen Formen untersucht und ausgewertet, eine ausführliche Analyse auf der thematischen Ebene (vgl. Brinker, 1992: 145) werden nicht durchgeführt, denn das würde eine andere Datenerhebung und Auswertung bedingen, was für diese Forschung nicht abgezielt war. Die bewerteten Texte der Probanden bestehen aus kurzen Texten, die für eine thematische Analyse nicht viel „propositionale Komponenten“ (ebd.) aufweisen. Jedoch können diesbezügliche Analysen auf der Inhaltsebene in anderen Aktionsforschungen unternommen werden.

Zusammenfassend gesagt, teilen sich die Textanalysekategorien nach Brinker in zwei Grundformen, in strukturelle und funktionale. Unter der strukturellen Ebene definiert Brinker (1992) zum ersten die grammatische Ebene und zum zweiten die thematische Ebene. Die zweite Grundform der Textanalyse wird als der ‚*kommunikativ funktionale Aspekt*‘ beschrieben, „[...] der kommunikativ-funktionale Aspekt bezieht sich auf den Handlungscharakter des Textes, d.h. auf seine Bedeutung in der kommunikativen Beziehung zwischen Eminent und Rezipient [...]“ (Brinker, 1992: 144). Diese kommunikative Funktion stützt sich „vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik [...] in sprachtheoretischer Hinsicht vor allem auf die innerhalb der angelsächsischen Sprachphilosophie entwickelte Sprechakttheorie (J. L. Austin, J.R. Searle) [...]“ (Brinker, 1992: 15). Diese kommunikative Beziehungsebene wird bei der Auswertung dieser Forschung nicht berücksichtigt. Wie schon oben aufgeführt, werden die kommunikativen Aspekte und thematischen Aspekte der Textanalyse nach der Textlinguistik nicht vorgenommen. Doch die strukturelle Kohärenz auf der grammatikalischen Ebene wird in dieser Forschung als Analyseform bevorzugt.

Bei der Kohärenz-Bewertung wird vorgegangen, in dem die Schriftlichen-Texte global nach Übereinstimmung und inhaltlichen Zusammenhang mit Textart und dessen Textartspezifischen Komponenten verglichen werden. Die Bewertung wird in einer Spalte im Fehleranalysenraster bewertet. Die Gründe für die Vorgehensweise werden von der Forscherin im Exkursteil detaillierter angegangen.

Eine genaue Fehleridentifikation ist bei Lernertexten komplex, die häufig verwendete Fehlerquotient, Anzahl der Fehler durch die Anzahl der Wörter eines Textes zu dividieren und das Ergebnis mit 100 zu multiplizieren (vgl. Grotjahn und Kleppin, 2015:76) wird bei dieser Auswertung nicht angewandt. Da es bei dieser Studie nicht das Ziel ist, eine Fehleranzahl zu benennen, sondern einen signifikanten Vergleich zwischen den in der ersten Beratung geschriebenen und in der Letzten Beratung geschriebenen Texten deutlich herstellen zu können. Diesbezüglich werden in den Tabellenraster neben der Anzahl der Fehler, die Fehlerart und Text-Kohärenz verglichen und festgehalten. Die Anderen Bewertungskriterien des Schreibens, wie Korrektheit, Wortschatz, Kommunikative Gestaltung und inhaltliche Angemessenheit des Textes (vgl. ebd.) werden von dem Forscher kommentierend beurteilt.

Es wird eine indirekte und gezielte Fehlerkorrektur vorgenommen. Ausgewählte Fehler werden im Text gekennzeichnet, ohne dass Verbesserungsvorschläge unterbreitet werden (indirekte Fehlerkennzeichnung). Die Fehlerkorrektur bezieht sich zum ersten auf zwei Bereiche: Morphologie und Syntax strukturelle (gezielte Fehlerkorrektur). Bei der Morphologie werden Verstöße gegen das Genus Kongruenz in Nominalphrasen gekennzeichnet, dabei werden die Flexionsendungen der Artikelwörter, Pronomen berücksichtigt. Das Wort mit der falschen (oder fehlenden) Flexionsendung wird markiert. Zur Syntax werden Verstöße gegen Wortstellungsregeln gekennzeichnet. Der betroffene Satz (Haupt- oder Nebensatz) wird unterstrichen. Zur Verdeutlichung soll die unten vorgestellte Arbeit von P1 zu der Aufgabe Text 6 aus der B1 als ein repräsentatives Beispiel dienen:

Exkurs: Es gibt zahlreiche Analysen verschiedener Linguisten zum Thema Text und Textualität (vgl. u.a. Heydrich & Petöfi 1986; Heinemann & Viehweger 2011; Brinker 1992; Hellmann 1995). Die moderne Textlinguistik versucht zu beschreiben, was einen Text kohärent macht, was den Inhalt einer sprachlichen Äußerung determiniert (vgl. u.a. Bublitz 1999: 1). Parallelität besteht in der neusten Forschung darüber, dass die inhaltlichen Relationen im Text für die Kohärenz entscheidend sind als die strukturellen Funktionen. Die meisten aktuellen Kohärenztheorien sind dabei als kognitivistisch einzustufen (vgl. Schwarz-Friesel, 2006: 63).

Nach Dressler und Beaugrande enthält der Text als eine kommunikative Funktion beinhaltende Form angesehen manche *Textmerkmalkriterien*, die einen Text zu einem Text machen. "Diese auch Textualitätskriterien genannt sind in sieben Oberbegriffen zusammengefasst, Textkohäsion, Textkohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, und Intertextualität. „[...] kommunikative Okkurrenz (...), die sieben Kriterien der Textualität erfüllen. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text als nicht kommunikativ. Daher werden nicht-kommunikative Texte als Nicht-Texte behandelt“ (Beaugrande & Dressler, 1981: 3).

Bei der Bewertung in dieser Forschung werden nicht alle sieben der Textualitätsmerkmale detailliert untersucht, sondern nur die ersten zwei Kriterien Textkohärenz/-kohäsion erforscht. Natürlich können auch in anderen Forschungen die weiteren fünf Kriterien (vgl. ebd.) mitbewertet werden. Dies könnte auch bereichernde Information zu den Textproduktionserfolgen der Verfasser aus den Beratungen liefern, doch wäre es problematisch die Bewertungen quantitativ anzugehen und folglich wäre empfehlenswerter eine andere Forschungsdesignform als in dieser Studie zu wählen.

In dieser Forschung ist zufolge der Mix-Methoden Forschungsdesignform primäres Ziel, die Ergebnisse der Probanden sowohl qualitativ als auch quantitativ anzugehen und auszuwerten. Quantitative Auswertungen müssen verifizierbar und offenkundig sein, das wiederum verlangt die Bewertung mehr strukturell zu unternehmen, außerdem verlangen textinhaltsbezogene Analysen längere und komplexe

Texte. Doch zeigt die Probandengruppen einfache Schreibkenntnisse und produziert kurze und einfache Texte, so dass es bereichernder ist die Fehlerkorrektur nach Textkohäsion und Textkohärenz zu gestalten. Eine gezielte und indirekte Fehlerkorrektur der morphologischen, syntaktischen und strukturellen Fehler zu den Schreibaufgaben der Probanden aus den Einstufungstest und Fragebogen, dient in einem Tabellenraster aufgeführt für die quantitative Auswertung in der Forschung. Während der Beratungen erfolgen weitere Fehlerkorrekturen, doch hierbei wird die Kennzeichnung der morphologischen, syntaktischen und strukturellen Fehler als Musterbeispiel von der Beraterin vorerst ausführlich vorgeführt. Im weiteren Verlauf wird die Fehlerkennzeichnung von den Probanden unter Beobachtung der Beraterin selber unternommen. Hierbei ist die Wahrnehmung der angegangenen Fehler und die Erforschung derer Gründe das primäre Ziel. Verbesserungsvorschläge zu den angegangenen Fehlern werden vorerst von den Probanden eingeholt, nur bei Schreibblockaden hilft die Beraterin weiter. Mit dieser Art von Fehleranalyse wird die Erkenntnis der Fehler sowie die Förderung der Autonomie des Probanden abgezielt, dass auch mit dem Hauptziel der Dissertation eine Kompatibilität aufweist.

Im Folgenden werden die Einzelfallanalysen vorgestellt, das Vorgehen bei der Analyse der Einzelfälle wird ausführlich beschrieben.

3.9. Einzelfallanalysen

Im Folgenden werden die Beratungsgespräche, Daten und ihre Auswertungen aus den Schreiblernberatungen vorgestellt. Die Präsentation der Studienergebnisse soll transparent und intersubjektiv nachvollziehbar am Datenmaterial zeigen, wie die Ergebnisse entstanden sind. Zugleich kann sie jedoch nicht jeden Schritt der Auswertung in all seinen Einzelheiten abbilden. Stattdessen werden anhand von Textstellen die erheblichsten auf die Forschungsfrage bezogenen Analyseergebnisse in den sechs Einzelfallstudien aufgezeigt. Die Ergebnisse der jeweiligen Einzelfallanalyse werden anschließend zusammenfassend festgehalten.

Bei den Auswertungen der qualitativen Daten der Probanden wird der Beratungsprozess erzählerisch aufgeführt, diesbezügliche Kommentare beziehen sich auf die Transkripte der Gesprächsführungen. Die primären Aussagen von der Beraterin und Probanden werden nach dem Original auf Türkisch zitiert und auf Deutsch kommentiert. Die wörtlichen Übernahmen werden nummeriert und die genaue Aufnahmezeiten der jeweiligen Gespräche werden angegeben um die Kontrolle zu erleichtern. Die Transkriptionsform wird unter Kapitel 3.7. näher beschrieben.

Eine wichtige Rolle übernehmen die Gedanken der Probanden zu dem Beratungsprozess. Diesbezüglich wird von jedem Probanden eine schriftliche und mündliche Evaluation zum Beratungsprozess eingesammelt und bei der Auswertung der qualitativen Daten vorgestellt und transkribiert.

Die Auswertungen der quantitativen Daten werden nach einer Fehlerkorrektur unterzogen und tabellarisch aufgelistet und kommentiert, die ausführlichen Beschreibungen dazu sind unter dem Kapitel 3.8. vorgeführt.

Die Diagrammauswertungen des DT-GER verliefen unter folgenden Aspekten: Beim Sprachlernen bestimmen alle Fertigkeiten gemeinsam das Sprachniveau des Lernalters. Der GER und das ESP (vgl. Anhang 3) sind dementsprechend umrahmt. Das Sprachkönnen wird nach den Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit bewertet. Im Rahmen dieser Tatsache wird in dieser Forschung für eine allgemeine Einstufung der sprachlichen Kenntnisse der Probanden außer dem Einstufungstest-Schriftlicher Ausdruck (vgl. Anhang, 12) auch ein Test nach den Kriterien des GER (vgl. Anhang 11, 33) für eine Übersicht der allgemeinen deutschsprachlichen Kenntnisse der Probanden durchgeführt. Diese Forschung hat die individuelle Förderung der schriftlichen Kompetenzen der Probanden im Fokus und diesbezüglich werden die Beratungen durchgeführt. Die Daten und Analysen sind im Rahmen der schriftlichen Aktivitäten und Kompetenzen der Probanden zu betrachten. Der allgemeine Sprachtest sollte nur als eine Information zum allgemeinen Deutschkenntnisstand der Probanden aufgefasst werden, denn eine diesbezügliche intensive Arbeit wurde in den Beratungen nicht vorgenommen.

Die Beratungen werden nach der Zustimmung aller Probanden mit der Video-Kamera und Tonband aufgezeichnet. Die Doppel-Aufnahme dient zur Validität. Die Video-Kamera steht stabil in einer Ecke, um die Beratung nicht zu stören, das Tonbandgerät wird von der Beraterin an die Seite des Beratungstisches platziert, um die Qualität der Tonaufnahme nicht zu gefährden. Jedoch bestehen einige Besonderheiten bezüglich der Videokamera, die aufgeklärt werden sollte. Die Kamera Einstellung läuft nur bis zu einem 20-minütigem Lauf und stoppt dann. Der Berater muss die Einstellung nach 20 Minuten erneuern. Diese Situation wird den Probanden am Anfang der ersten Beratungen mitgeteilt und erklärt, um keine Irritation während des Beratungsgespräche zu erzeugen, denn die Beraterin muss je nach der Länge der Beratungen einmal oder auch zweimal aufstehen und die Video Kamera wieder anschalten. Diese Tatsache führt am Anfang der Beratungen zu einem kleinen Unbehagen beiderseits, doch wird es nach den zweiten Beratungen ganz natürlich angesehen und stört nicht. Diese Besonderheit führt dazu, dass bei der Archivierung die Beratungsaufzeichnungen in sich als *Teil1*, *Teil2*, *Teil3*, *Teil4* nummeriert werden.

Die Probanden werden im Forschungsprozess auf ihre eigene Einwilligung hin mit dem Vornamen benannt, jedoch um bei der Zitation der Tabelleneinträge, Transkriptionen und Interpretationen praktischer vorzugehen, werden die Probanden codiert aufgezeigt. Die dazugehörigen Bezeichnungen und einige Abkürzungen für die Lesbarkeit werden im unteren Erklärungsteil aufgelistet:

- P1 für Student Buse
- P2 für Student Aysu
- P3 für Student Muhammed
- P4 für Student Erhan
- P5 für Student Hilal
- P6 für Student Oğuz Kaan
- AM für Arbeitsmaterial (-ien)
- B: für Beraterin (nur in den Transkriptionstexten)
- B1 für erste Beratung
- B2 für zweite Beratung
- B3 für dritte Beratung
- B4 für vierte Beratung
- B5 für fünfte Beratung
- B6 für sechste Beratung

- D1 für Dokument eins (ebenso bis D44)
- EST für Einstufungstest(s)
- EST-SCHR für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck
- DT-GER A2 für Deutshtest Niveaustufe A2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (D11)
- DT-GER B1 für Deutshtest Niveaustufe B1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (D33)
- GER für Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
- Min. für Minute
- Sek. für Sekunde
- Text 1 für Schreibaufgabe Freie-Textproduktion (aus dem Fragebogen-Phase D)
- Text 2 für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (EST-SCHR) Persönliche/ informelle E-Mail aus B1 jedes Probanden
- Text 3 für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (EST-SCHR) Persönliche/ informelle E-Mail aus B6 jedes Probanden
- Text 4 für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (EST-SCHR) SMS aus B1 jedes Probanden
- Text 5 für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (EST-SCHR) SMS aus B6 jedes Probanden
- Text 6 für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (EST-SCHR) formelle E-Mail aus B1 jedes Probanden
- Text 7 für Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (EST-SCHR) formelle E-Mail aus B6 jedes Probanden

Die Analyse der Beratungsgespräche benötigt eine Übersicht über alle Probanden, die an der Beratung teilgenommen haben. Diesbezüglich werden von der Forscherin Tabellen für jeden Probanden einzeln gestaltet, welche die wesentlichsten Informationen über die Probanden auflistet und auf eine Hilfe bei der Verfolgung der Daten abzielt (vgl. Tabelle 3, 10, 17, 24, 31, 38). Die Tabellen werden nach dem erzählerischen Vorstellungsteil jedes Probanden aufgeführt. Die Informationen für die Tabellenübersichten werden aus den Fragebogen, Einstufungstests sowie Dokumentendossieren und Beraternotizen von jedem Probanden zusammengestellt. Der Muster-Fragebogen sowie Originaldokumente bzw. ihre Quellenangaben werden als Vorlage im Anhang aufgeführt (vgl. Anhang 1, 3-8, 11, 12, 33). Die von den Probanden ausgefüllten Kopien, Fragebögen und Dokumente werden aus Platz-Gründen nicht einzeln im Anhang dargestellt jedoch für evtl. Nachfragen von der Forscherin archiviert.

Die Beratungen in dieser Forschung beruhen zum ersten auf die gegenseitige verständnisvolle Kommunikation des Beraters und Probanden, zum zweiten sind für ein abgezieltes, erfolgreiches Sprachlernberatungsprozess -was in dieser Aktionsforschung die Schreibfortschritte der Probanden umfasst- das dafür angewandte Trainings bzw. AM-Angebot primär. Dieses AM-Angebot wird von der Beraterin aus einem reichen Inventar ausgewählt u.a. aus Bimmel und Rampillon (2000), Neuhaus (2001), Ballweg et.al. (2013), Funk et.al (2014), Barkowski et al. (2014), Maliçoğlu (2015, 2017), Glotjahr und Kleppin (2015). Die Auswahl basiert individuell auf die Defizite, Erfordernisse und Lernziele des jeweiligen Probanden. Jedoch zeigen sich in der Anwendung des AM öfters unter den Probanden Parallelitäten auf, dies ist auf Überschneidung der Defizitgebiete, Lernziele bzw. Erwartungen unter der Probandengruppe hinzuführen.

Im Folgenden wird für die Lesbarkeit und Übersicht, das in den Beratungen angewandte gesamte AM-Angebot aufgelistet, nähere erklärende Informationen sowie Quellenangaben dazu werden im Anhang ausführlich aufgeführt.

Das in den Beratungen angebotene AM: D1-D12 (Anhang 1-12) dienen zur Information, über persönliche/ sprachliche/ Lernkenntnisse der Probanden).

- D13 (vgl. Anhang 13): Schreibstrategien
- D14 (vgl. Anhang 14): Verschiedene Web-Adressen (Online Links) zum Deutschlernen
- D15 (vgl. Anhang 15): Arbeitsblatt: Wörter Analysieren
- D16 (vgl. Anhang 16): Übung: Formelle E-Mails
- D18 (vgl. Anhang 18): Schreiben zum eigenen Namen (Akrostichon) Assoziatives Schreiben
- D19 (vgl. Anhang 19): Schreibstrategien entwickeln sich unbewusst.
- D20 (vgl. Anhang 20): Kreatives Schreiben (nach Stimuli)
- D21 (vgl. Anhang 21): Schreibblockade und was nun? „Freewriting“ kann helfen
- D22 (vgl. Anhang 22): Therapeutisches Schreiben. Imaginäre Briefe an mich.
- D23 (vgl. Anhang 23): Schreiben zu Stimuli. Schreiben an besonderen Orten
- D24 (vgl. Anhang 24): Schreiben zu Stimuli. Schreiben zu- mit und durch Musik
- D27 (vgl. Anhang 27): Strukturieren, sich Notizen machen (einen Text vorbereiten)
- D30 (vgl. Anhang 30): Satzanfänge für die Stärkung des Selbstwertgefühls
- D31 (vgl. Anhang 31): Anleitung für ein Cluster nach L. Rico
- D33 (vgl. Anhang 33): Deutschtest Niveaustufe B1, GER

- D34 (vgl. Anhang 34): Offizielle Korrekturzeichen für das Fach Deutsch
- D35 (vgl. Anhang 35): «Schreiben ist wie ...»
- D36 (vgl. Anhang 36): Schreibstrategien – Plan, Konzept, Überarbeitung
- D37 (vgl. Anhang 37): Texte markieren – Genaues Lesen
- D38 (vgl. Anhang 38): Was möchte ich mitteilen?
- D39 (vgl. Anhang 39): Erstbearbeitung, Sich einen Überblick über Texte verschaffen.
- D40 (vgl. Anhang 40): Überarbeiten: Formale Korrektur
- D41 (vgl. Anhang 41): Übungstext zur formalen Korrektur: Lösung
- D42 (vgl. Anhang 42): Aus Alt mach Neu.
- D43 (vgl. Anhang 43): Geschlechterbewusste Sprache.
- D44 (vgl. Anhang 44): Formulierungshilfen für das wissenschaftliche Schreiben.
- D45 (vgl. Anhang 25): Satzglieder-Kartei
- D46 (vgl. Anhang 26): Musterprotokoll
- D47 (vgl. Anhang 32): Autobiographische Schreibübung: Die Glücksmomente meines Lebens
- D48 (vgl. Anhang 28): Zitieren und wissenschaftliches Belegverfahren
- D49 (vgl. Anhang 29): Wie funktioniert das Lernen mit Karteikarten?

In allen Beratungen werden mit jedem Probanden bei der Planung des Beratungsprozess, in den Evaluations-/ Feedbackphasen, sowie beim Training von Strategien und Textgestaltungskriterien als Überarbeitungstechnik die Mind-Map Techniken u.a. die Cluster-Technik und Assoziogramm-Technik verwendet. Diese Technik wird aus dem Grund ausgewählt, da sie dem Schreiber zusammenfassende, kreative, übersichtliche Möglichkeiten zum Notieren anbietet. Außerdem kann diese Schreibtechnik den Berater und Beratendem zum Nachdenken über Schreibthemen, Zusammenhängen führen und durch Hinterfragungen, Ideen zum Lern- und Erarbeitungsprozess liefern. Grieshammer et al. plädieren ganz hervortretend u.a. für Clustern in den Schreibberatungen, „Schreibende können sich beim Clustern ganz ohne Druck auf ihr Wissen und Ihre Interessen einlassen. Vielen wird auch so deutlich, zu welchen Aspekten sie noch mehr erfahren möchten oder müssen [...]“ (Grieshammer et al., 2016: 174).

Am Ende der Auswertung von jedem Einzelfall folgt eine weitere Tabelle als Übersicht. Diese Tabellenübersicht soll eine allgemeine resümierende Bewertung und die Evaluation des Probanden zur Übersicht aufzeigen (vgl. Tabellen 9, 16, 23, 30, 37, 40). Die Bewertungen in diesen Tabellen lehnen sich zum Teil an individuellen

Erfahrungen des Beraters aus den Beratungsprotokollen, zum anderen auf die Aussagen der Probanden aus den Video-Aufzeichnungen und ihren schriftlichen Evaluationen sowie dem AM, die im Anhang aufgelistet bzw. archiviert wurden.

Es sollte nochmals festgehalten werden, dass mit allen Probanden in der ersten Beratung der Lernvertrag D10 gestaltet nach Chromcak (2008) (vgl. Anhang 10) ausgehandelt, unterschrieben und in den Probandendossieren archiviert wurde. Außerdem wurde allen Probanden die Führung eines Lerntagebuches während der Beratungen empfohlen, in diesem Zusammenhang wurde ein Vorstellungsmaterial D9 (vgl. Anhang 9) als AM angeboten.

Um systematischer vorzugehen folgt nun eine übersichtliche Vorgehensliste, welche die einzelnen Schritte bei der Beschreibung der Fälle chronologisch erfasst. Die Aufteilung erfolgt für jeden Probanden einzeln folgendermaßen:

1. Die erzählerische Vorstellung der Probanden (durch Auswertungen des Fragebogens D1, der Dokumente 1-8, sowie Beraternotizen), und die tabellarische Vorstellung der Probanden (zusammengetragen als Vorlage zur Übersicht)
 2. Die Gesprächstranskriptionen und Auswertungen
 3. Die Auswertung der qualitativen Daten
 4. Die Fehleranalysenraster zum Schreib-Texten aus dem Fragebogen (Text 1) und zum EST-SCHR (Text 2-7) der Probanden und die Auswertung dieser quantitativen Daten
 5. Diagramme zum DT-GER A2 /B1 sowie ihre Bewertungen
 6. Tabellenübersicht und Bewertung zur Evaluation des Probanden im Allgemeinen (*)
- Alle sechs Einzelfälle werden gemäß dem oben aufgeführten Verlauf behandelt.

* Die Analyse der Daten, der Lernprozess im Hinblick auf die Forschungsfragen sowie die Evaluationen der Probanden zu den Schreiblernberatungen werden als Berater-Exkurs im Diskussionsteil der Dissertation aufgeführt, interpretiert und evaluiert.

3.9.1. P1

Vorstellung: Die folgenden Feststellungen stammen aus dem Antworten zu dem Fragebogen (vgl. Anhang 1), den Selbsteinschätzungs-/Lerntypen-/Lernstiltests (vgl. Anhang 1-8) und werden demgemäß zusammengetragen. P1 stammt aus Istanbul und studiert DaF an der Universität-Trakya-DLAA im 4.Semester. Davor hat sie zwei Semester lang die Vorbereitungs-klasse der Fremdsprachen Hochschule der Universität-Trakya besucht. Ihr letzter Notendurschnitt liegt etwa bei 3,3, was Vorort gut bedeutet. Ihre Mutter- bzw. Erstsprache ist Türkisch (Niveau C2) und ihre erste Fremdsprache ist Englisch (Niveau B1). Englisch benutzt sie nach ihren Aussagen zum Schreiben in den sozialen Medien. Deutsch (Niveau A2) ist ihre zweite Fremdsprache. Sie mag das Schreiben und Schreiben bedeutet für sie *Produktion*. Sie betont, dass der Mensch produzieren muss, um sich weiterzubilden. Ihre angewendete LS ist, regelmäßig zu üben und ihre Notizen aus den Veranstaltungen zu Hause in Reinschrift zu schreiben folglich sich alles zu merken. Sie benutzt dabei einen Bleistift und Kugelschreiber. Jedoch arbeitet sie mehr für ihre Prüfungen. Sie denkt, man solle nicht alles vom Lehrer erwarten und das selbständige Lernen sei sehr bedeutsam für sie. Sie schreibt gern und ordentlich, trotzdem ist sie von ihrem Schreiben in der deutschen Sprache nicht zufrieden und denkt, dass ihre Schreibkenntnisse in Deutsch nicht sehr weit entwickelt sind. Zwar kann sie das Gehörte aufschreiben und Notizen machen hingegen bei eigener Textproduktion oder beim freien Schreiben hätte sie Schwierigkeiten. Als Grund für diese Situation erklärt sie ihren mangelnden Wortschatz in der deutschen Sprache. Wenn sie schreiben muss, macht sie einen Plan und notiert diesen Plan grob und schreibt danach weiter. Am Ende überprüft sie das Ganze und versucht ihre Rechtschreibfehler zu korrigieren. Bei der Rechtschreibung habe sie keine großen Probleme, im Vergleich dazu bei Wortschatz Erweiterung habe sie Defizite. Das Schreiben in ihrer Muttersprache findet sie nicht fabelhaft, aber gut. Von der Schreiblernberatung erwartet sie besonders eine Entwicklung bei der Textproduktion.

Tabelle 3: Wesentliche Angaben und Informationen über P1 in Übersicht

Proband	P1
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	4 (+ 2 Semester Vorbereitungs-klasse) 3,03 (gut)
Herkunft/ Wohnort	Istanbul/ Studentenheim, Edirne
Alter	20
Geschlecht	Weiblich
L0 Niveau	Türkisch C2
L1 Niveau	Englisch B1
L2 Niveau	Deutsch A2
Besonderheiten	Keine Auslandserfahrung
Lerntyp (Präferenzen)	Bevorzugt lesen und handeln
Lernstil	Entdeckendes + Denkendes Vorgehen
Hirndominanz	Links (denkt logisch, analytisch)
LS-Kenntnisse	Gering (nur Reinschrift und notieren)
AL	Wenig (versucht deutsche Bücher zu lesen)
Defizite Bereich Schreiben	Wortschatz, Textmusterkenntnisse
Defizite andere Bereiche	Konnektoren, Satzstellung, Konjunktion
Starke Bereiche	Rechtschreiben (Orthographie), Zeichensetzung (Interpunktion)
Erwartungen	Flüssiger schreiben; Gedanken und Gefühle schreiben können

3.9.1.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P1

Am Anfang der ersten Beratung fragt die Beraterin nach gegenseitiger Begrüßung in der deutschen Sprache nach den Gefühlen des P1 gegenüber der SCHLB.

(1) B1/Teil1/P1: 00.25 Min.

[...]

B: Kannst du über deine Gefühle ein bisschen sprechen, über die Schreiblernberatung?

P1: (antwortet ohne zu zögern) Ich möchte, aber ich kann nicht gut sprechen.

B: Das geht ja schon gut. (lächelt). Und, ja, dann möchte ich dich fragen, ob du die Beratung in der deutschen Sprache oder türkischen Sprache möchtest?

P1: Türkisch. (lächelt verlegen)

B: Türkisch meinst du? (lächelt aufmunternd)

P1: Ja! (ganz sicher)

B: (versucht weiter) Aber du verstehst mich ganz gut?

P1: Ja!! (Stimm-lage erhöht sich) Aber ich kann nicht sprechen gut. So weil ich Türkisch möchte.

B: Ok. Gut. Wir können dann auch auf Türkisch zusammen weitermachen. Also Buse du möchtest, eeh, die Beratung auf Türkisch?

P1: Ja. (lacht) ...

B: Ok.

[...]

Hiernach wird das Gespräch nach dem Wunsch der P1 auf Türkisch weitergeführt. Doch Übergänge zwischen den Sprachen wird von beiden Seiten für möglich eingestuft. Nachdem der Lernvertrag beiderseits unterschrieben ist, wird P1 nach ihren Gefühlen und Erwartungen gefragt, worauf sie erleichtert lange antwortet. P1 teilt mit, dass ihre Noten gut sind und ihre Erwartungen sich nicht diesbezüglich bewegen, sondern sie

findet sich selber nicht ausreichend in der deutschen Sprache, um einen Deutschlehrer zu werden. Sie möchte ihre Deutschkenntnisse erweitern. Sie hätte Probleme im Bereich der Textproduktion. Insbesondere könnte sie keine kreativen Texte produzieren und nicht flüssig schreiben und hätte auch Wortschatz-Probleme. Außerdem würde sie nur dann schreiben, wenn sie dafür beauftragt würde, auch würde sie nur für die Prüfungen arbeiten, dieses Verhalten beruhe auch auf die traditionellen Lerngewohnheiten aus den frühen Schuljahren. Auf die Nachfrage, ob sie über irgendwelche Lösungsmöglichkeiten gemäß dieser Lerngewohnheit hin angegangen habe, antwortet sie positiv jedoch nur im Bereich des Nachdenkens, darüber hinaus eine geplante regelmäßige Arbeit könne sie nie anhalten. Daraufhin werden die Gedanken von P1 über ihren Schreibprozess in einem Assoziogramm festgehalten.

(2) B1/Teil1/P1: 08:06 min.

[...]

B: Sana şimdi şöyle bişi desem: Yazmak. (Berater schreibt den Begriff in die Mitte eines Notizblocks, umkreist ihn und legt es P1 vor) ilk aklına gelen birkaç kavramı yazsan, ne olurdu?

P1: Türkçe mi yazayım?

B: Türkçe Almanca aklına gelen...Schreiben ile ilgili

P1: (fängt an zu schreiben nach einigen Sekunden spricht sie leise vor sich hin) üretmek, geliştirmek olabilir

B: Hıhı...

P1: Tabi yaratıcı, yaratıcılık yaratmak yaratıcılık yani. (notiert dabei weiter)

B: O anlamda kullanıyorsun.

P1: (Nickt)

B: Tabi ki.

P1: (schreibt weiter) Tabi kâğıt kalem onları yazmıcam. Yazmıyorum yani soyut düşündüm, yani onları yazıyorum.

B: Yani kâğıt kalem materyal olarak kullanılan şeyleri?

P1: Evet. Aynen. Hepsi Hıhı.

B: Ha. Ayrıca bu tür materyalleri kullanmaktan hoşlanırsınız mı, zevk alırsınız mı?

P1: Hoşlanırım. Evet! Çok renkli sevmem ama yani tek renk her şeyi tek renk yazarım. Mesela başlıkları bi renk yazarım, işte terimleri bir renk, mesela alman edebiyatında mesela ehem yazarları bi renk yazarım, mesela şeyleri eserleri bi başka renk yazarım ama hepsini aynı renk yazarım. Öyle düzenli olunca daha çok hoşuma gidiyor. Hum... karışık karışık elimde hangi kalem gelirse yazmıyorum da hepsinin belli bir rengi oluyor genelde. (Spricht schnell benutzt dabei die Hände sehr oft zur Betonung.)

B: Düzene dikkat ettiğini ve önem verdiğini söylüyorsun sanırım?

P1: (Nickt) Hıhı.

B: Güzel. Yani bütün bu söylediklerin yazmanın içinde gerçekten önemli bir rol oynuyorlar belki yazma becerimizi biraz daha geliştirebilmek için bu kavramlara da (tippt dabei auf den Notizblock) ağırlık vermek biraz da tam olarak ne çağırıştırdığına da bakmak gerekiyor. Bunları da süreç içerisinde tekrar değerlendirebiliriz. Yani yazmayla ilgili düşüncen olduğunu fark ediyorum. Kendinde de bu konuda bir şeyler yapmaya hazır olduğunu görüyorum.

P1: (Nickt häufig) Hıhı.

B: Evet, (lächelt) bugün daha çok bizim bu danışmanlık süreci içerisinde gerekli olan bazı materyallerimizin nasıl işlediğine yönelik adımların açıklamasını yapmak isterim. Daha sonra beraber ehem daha detaylı olarak daha spezifisch diyebiliriz Almanca da buna, ne tür problemlerin olduğunu, senin ne tür eksikliklerin olduğunu düşündüğünü konuşup, onlarla ilgili ne tür çalışmalar yapabiliriz üzerine tartışacağız.

P1: (Nickt) Hıhı.

B: Aşağı yukarı biraz bişiler oluştu mu?

P1: (Lächelt laut) Evvet tabi. Hım evet oluştu. (scheint erleichtert zu sein).

[...]

In diesem Teil des Gesprächs wird deutlich, dass P1 gerne übersichtlich arbeitet und beim Schreiben und notieren unbedingt farbige Stifte benutzt. Diese Art des

Notierens zeigt auf eine ordentliche Arbeitsweise, die kreativ unterstützt werden kann. Nachdem P1 einsieht, dass diese Arbeitsweise eigentlich eine Lerntechnik ist, kann sie es motivierter erweitern und auch auf viele andere Lerninhalte transferieren. Diesbezügliche Erklärungen werden von der Beraterin gemacht und von P1 aktiv zur Kenntnis genommen. P1 möchte diese Technik erweitern in allen Fächern anwenden. Am Anfang des Gespräches in der B1 zeigt P1 eine aufgeregte Haltung nickt und lächelt häufig und mit der Zeit wird die Haltung in den weiteren Beratungen sicherer und lockerer. Diese Handlungsweise könnte damit erklärt werden, dass die Probandin zum ersten Mal vor einer Lehrerin bzw. Beraterin individuell gegenübersteht.

Hiernach wird P1 ihr Dokumentendossier Erklärungen gemacht. Die ESP (D3) und die Tests zur Bestimmung ihres Lerntyps (D7), Lernstils (D6) und Hirndominanz (D8) sollten für die zweite Beratung von P1 fertiggestellt werden. Auch wird P1 die Vorteile der Führung eines Tagebuchs während der Beratungen aufmerksam gemacht und hierzu vorbereitete D9 vorgestellt. Des Weiteren werden die Ziele für die zweite Beratung zusammengefasst und ein neuer Termin vereinbart. Ein Strategietraining wird in der ersten Beratung nicht zur Hand genommen, weil die Durchführung des EST eine lange Zeit beanspruchen wird und die Probandin gleich bei der ersten Beratung nicht überfordert und irritiert werden soll. Die Erwartung des Beraters ist, dass P1 gerne wiederkommt und motiviert ist. Als letztes werden DT-GER A2 und EST-SCHR durchgeführt und in B6 für den Vergleich wiederholt.

P1 werden Fehlerkorrektur-Strategien für ihre eigene Textüberarbeitung, Lernwortkarteitechnik für ihre Wortschatzerweiterung und für die Förderung des individuellen Schreibens, die Schreibstrategien und Techniken des Kreativen Schreibens gezeigt.

(3) B3/Teil2/P1: 00:12 Min.

[...]

B: Schreibstrategileri bilmiyorum tam olarak ama varlardı diyordun.

P1: Hım. Evet.

B: İşte bir Schreibstrategie "nicht zerlegendes Schreiben", parçalanmayan yazma burda "der Text wird ohne zu zögern niedergeschrieben ohne Rücksicht auf Korrektheit des Inhalts oder der Form" (liest vor) yani hiç dikkat etmeden, metni hiç durmadan yazmak.

P1: Huhu.

B: Parçalanmadan yazmak, ne geliyorsa aklına gelişim için yazmak. Bu bir strateji mesela, Böylece bunu sıkıldıkça yaptın mı....

P1: *Assoziationa* benziyor biraz ama onun cümlesi gibi.

B: Gibi. Aynen öyle. (Liest weiter) **“Ein Text wird... also einen Text zu einer Idee schreiben.** Bir fikre bir metin yazmak yine bir strateji. Ehm... **Versionen zu einer Idee.** bir **Textten** birçok versiyonlar yazmak.

P1: Himm yani farklı farklı.?

B: Farklı. O da bir strateji. (Zeigt auf die Blätter) Bunları böyle bakarak, inceleyerek içinden bir tanesini belirleyip seçip, ben buradan bunu anladım, okudum gibi ok. Senin ne anladığımı buradan merak ediyorum! P: Hihhi!

B: Burada şu anda 10 tane strateji var. 10 tanesinin içerisinde “ben bir tanesini aldım çıkardım ve böyle bir çalışma yaptım” diye eklemeye yapabilirsen bir dahaki **Beratunga?**

P1: (nickt eifrig) Hihhi.

B: Diye bir önermem var? Bu konuda bakalım zevk alıyor musun, bu çalışmalarını seviyor musun, onu bir öğrenelim. Böyle bir çalışmayı sunmak istedim. (Überreicht die Blätter P1)

P1: (nickt und nimmt die Blätter) Hihhi. Teşekkürler.

[...]

Insbesondere u. a. *das Aufschreiben der ersten Gedanken nach dem Aufwachen am Morgen* im Bereich des Freewriting findet P1 besonders interessant und will diese Strategie weiterführen. Ferner wird P1 während der Strategietrainingsarbeit bewusst, dass diese Technik eine Strategie für die Förderung des Schreibens darstellt. Im Gespräch, das unten aufgeführt wird, wird ihr Interesse und ihre Motivation für das *Freewriting* ganz besonders ersichtlich.

(4) B5/Teil4/P1: 00:47 Sek.

[...]

B: **Freewriting** için de bi çalışma yaptın mı? Yapabilirim demistin.

P1: Hihhi, (nickt lächelnd, aufgeregt) sabah ilk aklıma gelen şeyleri yazdım.

B: Aha süper! Eee ne hissettin?

P1: Genelde rüyalarımı falan, aslında çok ilginç şeyler işte görüyorum. Hani ilk yazınca unutmuyorsun, hani, yani günün ilerleyen saatlerinde unutuluyor, ama ilk yazdım mesela unutmadım. İlginç şeyler çıktı.

B: O zaman şey diyorum, buna ehem, ilginç çalışmalar oldu diyorsun! Devam ettirmeyi düşünüyorsun sanırım?

P1: Evvett! (Unterbrechend)

B: Sana katkısı olacağını... Him devam ettirmeyi düşünüyor. Ok. (Notiert dabei).

P1: Evet!

B: Ok. Bu **Freewriting** senin aklına gelen her şeyi eee hiç şaysızca yani yönlendirmesiz yazmandı.... Bu (zeigt auf die andere Arbeit) bu biraz yönlendirmeli oluyordu, bi **inputumuz** vardı?

P1: Anya bağlıydı.

B: Hihhi. Anya bağlı olarak yazıyorsun serbestçe. Hani o günle ilgili bir kompozisyon yazabilirsin. Ya da bir anını **Erlebniserzählunga** döndürebilirsin. Buradan yola çıkarak ya da küçük bir öyküye de dönüştürebilirsin.

P1: Evvet. (Nickt lächelnd)

[...]

In den Beratungen werden die mit P1 gemeinsam festgesetzten Lernschritte mit Unterstützung des vorbereiteten AM sowie Trainingsmaterials zusammen erarbeitet.

Die Anwendung des AM die Erfahrungen und Resultate werden unter Teil 3.9.1.2. ausführlich beschrieben. Denn die Resultate dieses Trainingsmaterials dienen zugleich als qualitativen Daten des Probanden und müssen diesbezüglich ausgewertet werden.

Nach den Beratungen: Die Dokumente, Aufzeichnungen werden bewertet, das Beratungsprotokoll vervollständigt, die Pläne für die nächsten Beratungen überdacht und ein Feedback gemäß den Auswertungen vorbereitet sowie Trainingsmaterial für die Behebung der Defizite vorbereitet. Die Defizite werden in einer Tabelle zusammengefasst und auch P1 in den nächsten Beratungen weitergeleitet.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der qualitativen Daten von P1.

3.9.1.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P1

Das in den Beratungen (B1-B6) für P1 angebotene AM sind zur Übersicht unten aufgelistet. Für detaillierte Informationen ist die AM-Dokumenten Liste unter Kapitel 3.9. aufgeführt.

- Für B1 D2-12;
- für B2 D13, D14, D16;
- für B3 D19, D20, D30;
- für B4 D21, D34, D49;
- für B5 D22, D45; D47;
- für B6 (allgemeine Kontrolle und Feedbacks zu dem in den B2-B6 angebotenen AM)

Das AM für P1 wird nach der Feststellung der Defizite während der Beratungsgespräche als Training angeboten. Nach den Defiziten zu den Schriftlichen Test-Aufgaben wird P1 D16 angeboten, wo P1 Schrittweise die Verfassung von formellen und informellen E-Mails und SMS-Schreiben üben kann. Nach diesen Übungen ist eine Verbesserung der Verfassung von formellen / informellen E-Mails und SMS ersichtlich (vgl. Tabellen 5-7). Das Schrittweise Vorgehen ist eine Strategie bei D16, welche bei zum P1 Erfolg führte.

D14 (Web-Liste für verschiedene sprachliche Aufgaben und Übungen), D45 (Satzstellungskartei-Übungen für Satzstellungsprobleme), D49 (Lernkarteifunktionen für Erarbeitung der Karteikarten) werden vorgestellt und angeboten, um P1 bei ihren

Defiziten in den anderen sprachlichen Bereichen, die zur Sprache kommen (vgl. Anhang 49), wie z.B. Grammatik und Wortschatzprobleme wegweisend zu sein. Es wird der Probandin erklärt, dass die Schreiblernberatung die Schreibprobleme abzielt, jedoch Wortschatzprobleme bzw. die sprachlichen Defizite in den strukturellen Bereichen den Schreibprozess auch indirekt beeinflussen können. Um flüssiger Schreiben zu können müssen auch die anderen Bereiche in der deutschen Sprache entwickelt werden. Diesbezüglich können die Online-Übungen unter den Web-Link Adressen und Karteikartentechnik behilflich sein. Die Freiwilligkeit wird hierbei betont, um das selbständige Arbeiten zu fördern. Zufolge wird die Auswahl beim Umgehen der Weblink-Liste und das dazu nötige recherchieren dem Willen der Probandin überlassen. Bei der Nachfrage des Beraters in den Evaluierungsphasen zu der Arbeit mit der Web-Liste wird lobend geantwortet. Jedoch nicht alle Links werden von der Probandin recherchiert. Als Grund dafür wird der Zeitmangel angegeben. An dieser Stelle wird die Karteikartentechnik sehr positiv eingestuft und die ersten Versuche dazu werden aufgezeigt. P1 möchte diese Technik unbedingt aneignen. Die Aneignung der Karteikarten als Strategie kann erfolgreich eingestuft werden, denn P1 bringt regulär zu den Beratungen ihre selbständig angefertigten Karteikarten. Diese Arbeit zeigt ihr Nutzen bei den kreativen Schreibtexten von P1. Der reiche Wortschatz und die bessere Ausdrucksform in den kreativen Texten von P1 können dieser Wortschatzarbeitstechnik zugeführt werden (vgl. u.a. Anhang 50).

D30 (Nebensätze zum Selbstwertgefühl), wird für das Selbstvertrauen des Probanden angeboten. P1 bringt im Beratungsgespräch ihr fehlendes Selbstvertrauen bei Anwendung ihrer sprachlichen Kenntnisse zur Sprache und stuft ihren Lernerfolg negativ ein. Diese Tatsache tritt häufig beim Erlernen einer Fremdsprache hervor. Entsprechend dieser Tatsache kann D30 helfen. Bei der Gestaltung dieser Aufgabenform D30 wird strategisch das Selbstwertgefühl angesprochen, nebenbei enthält diese Aufgabenform auch in sich Übungen zur Anwendung der Struktur *in dem*, die P1 nicht korrekt anwenden kann. Die Probandin findet D30 sehr hilfreich. Bei der ersten Aufgabenkontrolle wird vom Berater eine kleine Fehlerkorrektur angeboten, um die Defizite gemeinsam zu entdecken. Nach einer gemeinsamen Fehlerkorrektur wird die Struktur *in dem* verfestigt.

D34 (Offizielle schriftliche Korrekturzeichen) wird P1 als eine Fehlerkorrekturstrategie angeboten, um die Bedeutung der Textüberarbeitung beim Schreiben zu betonen. Es wird vom Berater empfohlen weiter zu recherchieren und sich eigene Fehlerkorrekturzeichen anzueignen. Diese Arbeit wird von P1 ernst genommen. P1 recherchiert autonom nach Fehlerkorrekturzeichen und die Bedeutung der Fehlerkorrektur beim Schreiben. Dieses Dokument dient als Input dazu und kann positiv eingestuft werden, da P1 davon profitiert und anfängt ihrer eigenen Fehler bewusst zu werden, diese anzustreichen sowie bezüglich ihrer Fehler Analysen durchzuführen. Denn die Erkundung eines eigenen Fehlers kann zur Verfestigung der korrekten Anwendung führen und gehört zum Sprachlernprozess (vgl. Bohnensteffen, 2010; Kleppin, 2002).

Als AM-Angebot zur Kenntnis und Aneignung von Schreiblernstrategien wird das Informationsmaterial D19 und D20 angeboten und von P1 bis zur nächsten Beratung die Untersuchung dieses AM sowie die Anwendung einiger Schreibstrategien geraten.

P1 zeigt Interesse für das kreative Schreiben und Freewriting, diesbezüglich wird das AM D21 (Freewriting) (vgl. Transkriptionstext B5), D22 (Das imaginiere Brief an mich, kreativ Schreiben) und als letztes D47 (Autobiographische Schreibübung: Die Glücksmomente meines Lebens und dazu eine Erlebniserzählung), angeboten. P1 hält sich an die Anweisungen auf dem AM und verfasst erfolgreiche Texte. Ein Text von P1 ist als Muster im Anhang aufgeführt (vgl. A50). Die individuelle Strategiearbeit für das kreative und freie Schreiben haben P1 motiviert und zum kreativen autonomen Schreiben geführt.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der quantitativen Daten von P1.

3.9.1.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P1

Die schriftlichen Texte von P1 aus dem Fragebogen und den EST wurden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Tabelle 4: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P1

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten		Anzahl	Konjunktion		Anzahl		
P1	Persönlicher Brief (aus dem Fragebogen)		92		12	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz Fragesatz: Grußsatz: Absender:	1 8 1 1 --- Vorname	1 8 1 1 --- Vorname	und: dass: aber: bevor:	6 2 1 1	Total: 10		
(Text 1) Fehler: 16	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro:	S/P:	Kohärenz (korrekt)
	2	1	6	---	2	1	1	1	1	1	---	---	

Fazit: In der Schreibaufgabe von P1 Text1 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene einfache Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P1 hat in einem persönlichem 11 Satz-Brief bestehend aus 92 Wörtern insgesamt 16 Fehler verzeichnet (vgl. Tabelle 4). 2 Fehler betreffen das inhaltliche Verständnis, und 14 Fehler die Textstruktur. Aus dem Konjunktionen Bereich kann P1 nur die Einfachen (10 Konnektoren) verwenden. Nur ein Nebensatz mit „bevor“ wird benutzt, jedoch nicht korrekt. Grammatikalische Fehler insbesondere im Gebiet Flexionen (6), Präpositionen (2) treten häufig vor. Im Bereich Rechtschreiben (2) und Zeichensetzung (1) werden drei Fehler verzeichnet. Ein Modalverb, eine Tempusform werden nicht korrekt angewandt und ein Satzstellungsproblem wird festgehalten. Die Textkohärenz (Textform und Inhalt Übereinstimmung) ist korrekt.

Es kann nach den Daten von P1 zusammenfassend festgehalten werden, dass P1 zu ihrer schriftlichen Aufgabe Text 1 (aus dem Fragebogen Phase D) einen textkohärenten persönlichen Brief nach dem GER auf dem Niveau A1/2 -bezogen auf die Konnektoren Gebrauch und Struktur bzw. Grammatik A1; bezogen auf den Wortschatz und Ausdruck A2- verfassen kann.

Tabelle 5: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P1

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl	
P1	Text 2 <i>Persönliche/ informelle E-Mail</i> (aus B1)		54		8		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 5 1 --- --- Vorname	und: dass: aber:	2 1 1 Total: 4	
	Text 3 <i>Persönliche/ Informelle E-Mail</i> (aus B6)		50		7		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 1 1 --- Vorname	und weil aber:	1 1 1 Total: 3	
(Text 2) Fehler: 11	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)
(Text 3) Fehler: 4	2	1	5	---	1	---	1	---	1	---	---	---	(korrekt)
	---	2	2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	

Fazit: In der Tabelle 5 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der persönlichen /informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P1 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 11 Fehlern (Text 2) auf 4 Fehler (Text 3) verzeichnet. Die 9 Fehlerreduzierungen sortieren sich in folgende Felder: Rechtschreibung (2), Zeichensetzung (1), Flexion (3), Präpositionsgebrauch (1), Tempusform (1), Wortwahl (1), jedoch wird im Bereich Zeichensetzung im Text 2 ein Fehler mehr verzeichnet als im Text 1. Außerdem ist eine Reduzierung der totalen Wörteranzahl zu erkennen, wenn auch nicht signifikant von 54 (Text 2) auf 50 (Text 3). Beim Gebrauch der Satzarten/-anzahl und Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P1 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe in zwei Verfassungen beachtet.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P1 ihren Schreibtext *Persönliche /Informelle E-Mail* (Text 2 und 3) kohärent verfasst hat; sich beim Schreiben in Text 3 grammatikalisch und orthografisch erkennbar verbessert hat, jedoch

das Textgewebe in Text 3 (Art und Anzahl der Wörter/Konjunktionen/Sätze) im Vergleich zu Text 2 nicht erkennbar erweitert hat.

Tabelle 6: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P1

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	Satzarten				Anzahl	Konjunktion		Anzahl	
P1	Text 4: SMS		28	7	Anredesatz:				1	----		Total:0	
	(aus B1)				Aussagesatz:								
P1	Text 5: SMS		28	3	Anredesatz:				1	und		2	
	(aus B6)				Aussagesatz:								
					Aufforderungssatz:								
					Fragesatz:								
					Grußsatz:								
					Absender:								
(Text 4) Fehler: 5	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)
	---	---	1	---	2	---	1	---	1	---	---	---	
(Text 5) Fehler: 0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 6 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte SMS aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P1 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist zum ersten eine Reduzierung der totalen Satzarten/-anzahl von 7 (Text 4) auf 3 (Text 5) ersichtlich, zum zweiten ist eine Steigerung der totalen Konjunktionen von 0 (Text 4) auf 2 (Text 5) verzeichnet. Die Anzahl der Wörter zeigen Parallelität. Weiter ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 5 Fehlern (Text 4) auf 0 Fehler (Text 5) verzeichnet. Die 5 Fehlerreduzierungen sortieren sich in die Felder: Flexion (1), Tempusform (1), Wortwahl (1), und am meisten Präpositionengebrauch (2). Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, P1 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe in zwei Verfassungen beachtet.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P1 ihren Schreibtext SMS (Text 4 und 5) kohärent verfasst hat; Text 5 grammatikalisch und orthografisch erkennbar verbessert hat, das Textgewebe in Text 5 (Art und Anzahl der Sätze) im Vergleich zu Text 2 signifikant reduziert hat. Diese Erkenntnis zeigt damit eine Verbesserung, weil die Textform der SMS eine verkürzte Form des Schreibens bedingt.

Tabelle 7: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P1

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7															
Proband	Textart	Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze			Satzarten			Anzahl			Konjunktion	Anzahl
P1	Text 6 Formelle E-Mail (aus B1)	36			7			Anredesatz:	1 (unkorrekt)			dass:	1		
								Aussagesatz:	3			weil:		1	
								Aufforderungssatz:	---				Total: 2		
								Fragesatz:	2						
								Grußsatz:	---						
								Absender:	Vor/ und Nachname						
P1	Text 7 Formelle E-Mail (aus B6)	34			5			Anredesatz:	1 (korrekt)			Weil	1		
								Aussagesatz:	2			Und		1	
								Aufforderungssatz:	---			wie ...	1		
								Fragesatz:	1					Total: 3	
								Grußsatz:	---						
								Absender:	Vor/ und Nachname						
(Text 6) Fehler: 10	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)		
	1	1	1	---	2	---	2	2	1	---	---	---			
(Text 7) Fehler: 4	---	1	---	---	---	---	1	1	---	1	---	---	Defizit		

Fazit: In der Tabelle 7 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte Formelle E-Mail (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P1 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist zum ersten eine Reduzierung der totalen Satzarten/-anzahl von 7 (Text 6) auf 5 (Text 7), und der Anzahl der Wörter von 36 auf 34 zu ersichten. Weiter ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 10 Fehlern (Text 6) auf 4 Fehler (Text 7) verzeichnet. Die 7 Fehlerreduzierungen sortieren sich in die Felder: Rechtschreiben (1), Flexion (1), Präpositionengebrauch (2), Tempusform (1), Satzstellung (1) und Wortwahl (1). Jedoch wurde ein Ausdrucksfehler im Text 7 vermerkt. Bei der Text-Kohärenz zeigt P1 im Text 7 ein Problembereich auf. In der Schreibaufgabe wurde die Formulierung einer Nachfrage verlangt, P1 hat diesen Teil nicht beachtet und somit im Text 7 einen Kohärenzfehler verzeichnet. In Text 6 war dieser Fehler nicht zu ersichten.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P1 ihren Schreibtext Formelle E-Mail-Text 6 kohärent verfasst hat jedoch bei Text 7 einen Kohärenzfehler aufgezeigt hat; bei Text 7 sich grammatikalisch und orthografisch erkennbar verbessert hat; das Textgewebe in Text 7 (Art und Anzahl der Sätze) im Vergleich zu Text 6

signifikant reduziert hat. Diese Erkenntnis zeigt damit eine Verbesserung auf, weil die Textform formelle E-Mail präzise Form (das Wesentliche formell ausdrücken) des Schreibens bedingt und im Vergleich zu dem persönlichen E-Mail ein kürzeres Textgewebe erfordert.

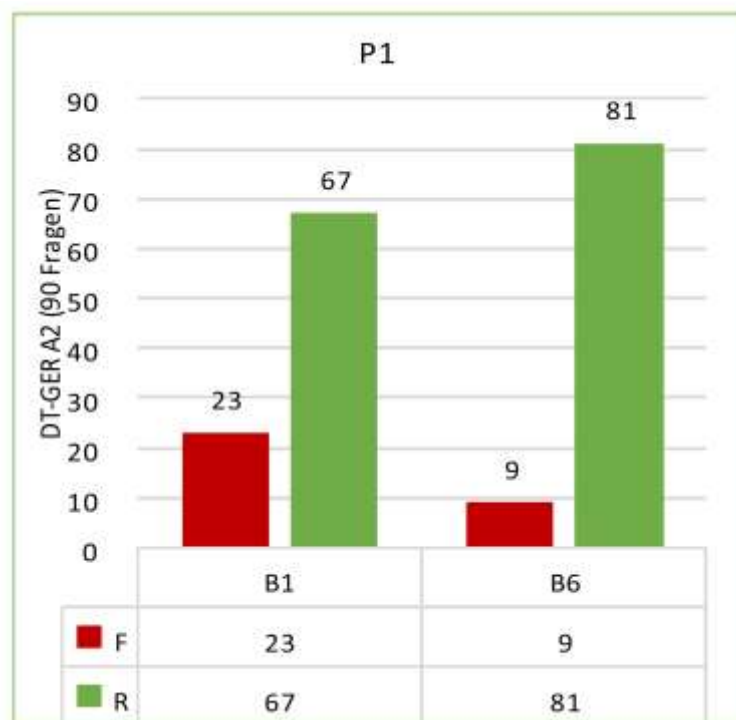
Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text1 (vgl. Tabelle 4) liegt das Niveau von P1 beim Schreiben zwischen A1/A2. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tabelle 5-7) die während B1 und B6 durchgeführt wurden, zeigt sich das deutsche sprachliche Niveau von P1 zwischen A2-B1. Die Tabellenraster zeigen, dass P1 bei den Textproduktionsaufgaben in der B6 wenige Fehler aufweist mehrere Konjunktionen im Textgewebe benutzt als in der B1. Bei Text 2 werden 11 Fehler; bei Text 3 4 Fehler; bei Text 4 5 Fehler; bei Text 5 0 Fehler; bei Text 6 10 Fehler; bei Text 7 4 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten prägnant. Auch ist es festhaltbar, dass P1 sich in der Textproduktion verbesserte. P1 hat sich in den Schreibaufgaben aus der B6 in wenigeren Sätzen und Wörtern und mit mehr Verbindungen korrekter und fließender äußern können als aus der B1 und dem Text 1. Demzufolge kann das für P1 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Der Folgende Teil bietet eine Diagrammauswertung zu den allgemeinen deutschsprachlichen Kenntnissen von P1.

3.9.1.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P1

Die Auswertungen zu den allgemeinen Deutsch-Sprachkenntnissen von P1 werden gemäß dem Einstufungstest DT-GER A2, welcher in der B1 durchgeführt und in der B6 wiederholt wurde, unter Tabelle 8 in einem Diagramm festgehalten und darauffolgend mit einem Fazit Teil ausgewertet. Die Bedeutung dieser Diagrammauswertung für diese Forschung wurde unter dem Kapitel 3.9. Einzelfallanalysen näher beschrieben.

Tabelle 8: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P1



F: für falsche Antworten / R: für richtige Antworten

Fazit: Nach den Bewertungen zum DT-GER A2 (Tabelle 8) die während B1 und B6 durchgeführt wurden, liegt das deutsche sprachliche Niveau von P1 zwischen A2-B1. Die Werte liegen bei dem DT-GER A2 aus der ersten Beratung bei A2 und es wird im Test intensive Hocharbeit auf B1 empfohlen. Die Wiederholung des DT-GER A2 aus der sechsten Beratung zeigen eine hohe Tendenz nach oben und die Einstufung liegt bei A2-B1. Zu 90 Fragen des DT-GER A2 werden in der B1 67 richtige Antworten gegeben und zum selben Test werden in der B6 81 richtige Antworten gegeben. Somit ist ein prägnanter Aufstieg feststellbar. Ein Aufstieg von % 12 kann festgehalten werden.

Im Folgenden Teil folgt eine tabellarische und zusammenfassende Bewertung über die gesamten Informationen und Auswertungen von P1 in Übersicht.

3.9.1.5. Übersicht der generellen Evaluation von P1

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tabelle soll den Beratungsprozesses von P1 zusammenfassend darstellen zufolge als ein Endergebnis fungieren.

Tabelle 9: Übersicht der generellen Evaluation von P1

Angewandtes Arbeits-/Trainingsmaterial	D10 (Anhang 10), D13 (Anhang 13), D14 (Anhang 14), D16 (Anhang 16), D20 (Anhang 20), D21 (Anhang 21), D22 (Anhang 22), D30 (Anhang 30), D34 (Anhang 34), D45 (Anhang 25), D47 (Anhang 32)
SCHLS/LS/Lerntechniken Aneignung	Karteikarten (vgl. Anhang 49) Mind-Map Techniken (vgl. Anhang 47-49) Assoziatives Schreiben (Archiv))
Schlussbewertung nach den qualitativen Resultaten (Erfolge)	Textmustergestaltung, (Archiv) E-Mail und SMS schreiben (vgl. Tabellen 4-7) Freewriting, Kreatives Schreiben (Anhang 50)
Test-Resultate	(DT-GER A2) B1: 90 Fragen 67 richtige 23 falsche Antworten B6: 90 Fragen 81 richtige 9 falsche Antworten; Aufstieg % 12 (vgl. Tabelle 8)
Tabellen-Raster Resultate	Eine Prägante Fehlerreduzierung bei allen Texten. Erkennbare Verbesserung: ➤ Textstruktur: Konnektoren, Flexionen, Präpositionen; Orthographie; Zeichensetzung ➤ Textproduktion: Textgewebe, Textform (vgl. Tabellen 5-7) ➤ Niveauanstieg Schreibfertigkeit: von A1 zu A2/B1 (vgl. Tabelle 4-8)
Nachfrage der Beraterin für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription (5): B6/Teil 3/P1: 00:13 Min. B: <i>Kannst du eine Evaluation über die SCHLB, die wir zusammen gemacht haben, machen? In welcher Sprache, kannst du auswählen, ok?</i>	Mündliche Evaluation der Probandin zu der SCHLB Transkription (6): B6/Teil3/P1: 00:14 Min. P1: <i>Ja, Türk...hum ben şey Türkçe olarak yapayım. İlk başladığımızda kendime güvenim çok yoktu, yazma konusunda da normal dersler konusunda da kendime güvenim yoktu. Kendi duygularımı da düşüncelerimi de rahat rahat yazamıyordum. [...]. Ödevleri ve etkinlikleri de yaparak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum, çok aman aman değil ama, tabi ki ilerleyerek gelişecek yani, daha da gelişecek. Ben kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Derslerin Beratungların çok yararlı olduğuna inanıyorum. Stratejileri anladım, stratejilerin bana hangisinin iyi geldiğini az çok fark ettiğimi düşünüyorum, yani ben hani kendimi artık öğreniyorum, kendimi de tanımaya hani yönelik şeyler yaptık çünkü, aynen sorgulayarak hangisinin bana iyi geldiğini ehem deneyerek te aslında baktık hum bende hangisinin bana iyi geldiğini anladım [...].</i>
Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung	Strategien- Erkenntnis; Wortschatzerweiterung; Selbstvertrauen und Bewusstsein über autonomes und individuelles Lernen gewonnen (vgl. Anhang 51).

Fazit: Zur allgemeinen Bewertung von P1 kann festgehalten werden, dass P1 sich während der Beratungen u.a. zur Wortschatzerweiterung die Karteikartentechnik, zum Notieren, strukturieren und gliedern die Mind-Map Technik als Strategietechniken angeeignet hat. Zudem zeigte P1 für die Schreibtechniken des assoziativen Schreibens ein großes Interesse. Ferner zeigte P1 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails, SMS,

Textmustergestaltung und kreatives Schreiben, sowie einen bemerkenswerten Aufstieg in dem EST (DT-GER A2). Aus ihren Aussagen zu Evaluation der SCHLB wird der Anstieg eines Selbstvertrauens und Bewusstwerdens beim Lernprozessvorgang sowie die Aneignung effektiver Strategiekennnisse erkenntlich. P1 äußert sich positiv zu der SCHLB und fühlt sich beim Schreiben und Sprachlernprozess motiviert und geholfen.

3.9.2. P2

Vorstellung: Die folgenden Feststellungen stammen aus dem Antworten zu dem Fragebogen (Anhang 1), den Selbsteinschätzungs-/Lerntypen-/Lernstiltests (Anhang 1-8) und werden demgemäß zusammengetragen. P2 stammt aus Sakarya und studiert DaF an der Universität-Trakya-DLAA im 4.Semester. Davor hat sie zwei Semester lang die Vorbereitungs-klasse der Fremdsprachen Hochschule der Universität-Trakya besucht. Ihr letzter Notendurschnitt liegt etwa bei 2,5 was Vorort gut bedeutet. Ihre Mutter- bzw. Erstsprache ist Türkisch und ihre erste Fremdsprache ist Englisch. Deutsch ist ihre zweite Fremdsprache. Schreiben bedeutet für sie manchmal *das Innere ausdrücken* und manchmal nur Hausaufgaben. Die muttersprachlichen Schreiberfahrungen bestanden mehr aus Aufsatzarbeiten, Erlebniserzählungen und Tagebuchführung für die Schule. In Englisch hat sie mit Freunden SMS-Verkehr. Das Schreiben in Deutsch benutzt sie mehr zum Notieren im Unterricht und hat nur Briefe und kurze Zusammenfassungen als Hausaufgaben gemacht. Wenn sie für ihre Deutschen Fächer schreiben muss, dann überlegt sie sich zuerst, was sie schreiben kann und schreibt zuerst in der Muttersprache und versucht dann zu übersetzen. Strategiewissen über Schreiben sind nicht vorhanden. Sie arbeitet, indem sie alles aus Erinnerungen aufschreibt. Nach ihrer Äußerung ist ihre Schreibkompetenz in Deutsch sehr gering und liegt bei A1 bzw. Anfang A2. Des Weiteren nennt sie als Ursache für ihre Defizite beim Schreiben in der deutschen Sprache den geringen Wortschatz und keine stabilen Grammatikkenntnisse. Aus diesem Grund fehle ihr das Selbstvertrauen und sie traue sich aus Fehlerangst nicht zu schreiben und würde sehr oft bei ihren Freunden nachfragen. Ihre Erwartung von der Schreiblernberatung ist ihre Schreibkompetenz in der deutschen Sprache zu verbessern und ein höheres Niveau erlangen.

Tabelle 10: Wesentliche Angaben und Informationen über P2 in Übersicht

Proband	P2
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	4 (+ 2 Semester Vorbereitungsklasse) 2,50 (gut)
Herkunft/ Wohnort	Sakarya/ WG-Apart, Edirne
Alter Geschlecht	20 Weiblich
L0 Niveau	Türkisch C2
L1 Niveau	Englisch B1
L2 Niveau	Deutsch A2
Besonderheiten	Ein Wochenaufenthalt in Belgien und Deutschland fühlt sich nicht kreativ
Lerntyp (Präferenzen)	bevorzugt hören+sehen und tasten
Lernstil	Entscheidendes Vorgehen
Hirndominanz	Links (denkt logisch, analytisch)
LS-Kenntnisse	keine
AL	Wenig (versucht deutsche Bücher zu lesen)
Defizite Bereich Schreiben	Wortschatz, Textmusterkenntnisse
Defizite andere Bereiche	Grammatik (Konnektoren, Satzstellung), übersetzt ihre Texte
Starke Bereiche	Notiert und schreibt viel auf, arbeitet ordentlich
Erwartungen	besser schreiben, ein höheres Niveau beim Schreiben erreichen können

3.9.2.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P2

Die Beratungen von P2 wurden nach ihrer Zustimmung mit der Kamera aufgezeichnet. Die erste Begegnung verläuft folgend:

(7) B1/Teil1/P2: 00.02 Min.

[...]

B: *Ok. (aufmunternd) Aysu, herzlich willkommen. Schön, dass du da bist. Wie geht es dir?*

P1: *(antwortet ohne zu zögern). Es geht mir gut und dir?*

B: *(Lacht) „Dir“ ist auch gut. Mir geht es auch gut und ja wir machen heute zusammen eine (zeigt auf das Plakat, wo drauf Schreiblernberatung geschrieben ist und wartet ein bisschen, dass die Probandin Schreiblernberatung selbst ausspricht, als keine Antwort kommt spricht die Berater lächelnd weiter.) Kannst du dich vorher ein bisschen vorstellen? Wer bist du?*

P2: *(lächelt verlegen) Ehe ich bin... Ehm. Wer bist du?? (lächelt verlegen und spricht auf Türkisch) çok heyecanlıyım, konuşamıyorum.*

Br: *Nein, du kannst (lächelt aufmunternd) eh ok wir machen das so? Du kannst auf Türkisch antworten oder auf Deutsch antworten.*

P2: *(antwortet erleichtert ganz schnell) Ich komme aus Sakarya. Ehm...*

B: *Hih... jaja. (ermunternd).*

P2: *Ehm.*

B: *Und. Ehm... Beratung. Was studierst du hier?*

P2: *Ich studiere DLA Ausbildung öhm.*

Br: *Gut. Sehr gut und du möchtest Deutsch Lehrerin werden?*

P2: *(betont) Ja!*

Br: *Ok. Ja und wie alt bist du?*

P2: *Ich bin 20.*

B: *20 Jahre alt bist du. Ok. Eh du kommst aus der Türkei aus Sakarya.*

P2: *Ja aus Sakarya.*

B: *Aysu welches Semester studierst du hier?*

P2: *Semester studierst...?*

B: *Ja, Semester. Welche Klasse bist du?*

P2: 2. Klasse ehm... fünf. ja ... fünf?? (zählt, lächelt leise)

B: (versucht zu helfen) Erstes zweites drittes viertes Semester ...?

P2: Ja viertes Semester.

B: Hat du eine Vorbereitungsklasse besucht?

P2: Ja.

B: Hast du! Ok danke. Ja du bist hier heute wir haben zusammen ehm... du möchtest mit mir zusammen eine Beratung machen? Ich kann dir eine Beratung in Schreiben anbieten.

P2: Hihl...

B: Du kannst als Beratungssprache Deutsch oder Türkisch... Welche du willst es ist nicht so erheblich.

P2: (unterbricht in Türkisch fragt verlegen, lächelnd, leise) o zaman Türkçe olsun mu?

B: (Lacht) Ok, das war aber nicht schlecht. Das war gut ok. Also machen wir Türkisch. (versucht weiter zu überzeugen) Aber manchmal vielleicht Deutsch, ein bisschen, während meiner Erklärungen ...manche Wörter... und im allgemeinen Türkisch.

P2: (sagt erfreut auf Türkisch OK). Tamam!

[...]

Von hier ab geht die Unterhaltung auf Türkisch weiter. Doch Übergänge zwischen den Sprachen wird von beiden Seiten für möglich eingestuft. Die Probandin teilt der Beraterin mit, dass sie sich nicht traut Deutsch zu sprechen und auch in den Prüfungen des Faches *Mündliche Kommunikation* hätte sie keinen Erfolg. Sie fühle sich eingeengt, könne vor Fehlerangst nicht sprechen und das wäre ein Defizit für sie. Für die Ursache ihrer Gefühle nennt sie ihre mangelnden Wortschatz-Kenntnisse. Ihre ersten Gedanken über Schreiben drehen sich um die Aufgabe in einem Fach, wo sie einen wissenschaftlichen Text schreiben soll. Ihre bisherigen Schreiberfahrungen in der deutschen Sprache bestehen aus Briefen, Einladungen, Inseraten, kurzen Aufsätzen und Zusammenfassungen. Als Arbeitstechniken für Schreiben kennt sie oberflächlich die Mindmap- und Assoziogrammtechnik. P2 möchte ihre Gefühle und Gedanken in der deutschen Sprache fließend schreiben können. Ein Lernziel wird mit der Beraterin zusammen in diesem Rahmen festgesetzt. Ihre Erwartungen an die Schreiblernberatung sind sich besser ausdrücken zu können und ihre Schreibkenntnisse ein wenig weiter zu entwickeln, sie stuft sich in der Niveaustufe A1 in Schreiben und möchte Stufe B2 erreichen. P2 lerne allgemein durch Schreiben oder jemanden Weitererzählen, diese Aktivitäten beschreibt sie als autonome Lerntechniken. Ihr ist bewusst, dass ihr der Wortschatz für Schreiben fehlt, doch um diese zu erweitern arbeite sie nicht viel und lerne nur Wörter aus dem Unterricht in dem sie diese nur aufschreibt. Andere Techniken sind ihr nicht bekannt und sie habe auch selber nicht nach Techniken dafür gesucht. Ihr wird von der Beraterin betont, dass die Beratung ihr die Wörter nicht lehren kann doch den Lernweg dazu zeigen kann, wie sie Wörter lernen kann, um diese beim Schreiben einzusetzen und aus Wörtern, Sätze und am Ende Texte zu schreiben. Auf diesen

Aspekt wird die Definition von Schreiblernberatung mit der P2 diskutiert. Der Berater betont, dass die Beratung ihr beim Lernen nur ein Wegweiser sein kann, und dass das Lernen nur sie selber bewältigen kann. In der Beratung kann P2 Arbeitsstrategien und Schreibtechniken lernen, die ihr Schreiben fördern können. Die Bedeutung der Beratung und ihre Funktion, was sie erwarten kann wird diesbezüglich mit der P2 zusammen klargestellt. P2 betont, dass sie das versteht und bereit ist für ihr Lernen zu arbeiten. Die Beraterin möchte von P2, dass die über das Thema Beratung, Strategien, Arbeitstechniken bis zur nächsten Beratung nachdenkt und sich für die nächste Beratung konkrete Ziele setzt.

Im zweiten Teil der B1 wird P2 das Dokumentendossier mit Inventar ausgehändigt und die Erklärungen dazu gemacht. Die Tests für die Bestimmung ihrer Hirndominanz D8, Lernstil D4, D6 und Lerntyp D5, D7 sowie die ESP D3 bekommt P2 als Aufgabe für die nächste Beratung.

Im dritten und letzten Teil der B1 wird der DT-GER A2 und EST-SCHR durchgeführt. Nach Beendigung des Tests werden zusammen neue Termine für die weiteren Beratungen festgesetzt und man verabschiedet sich. Im Falle einer unerwarteten Terminverschiebung wird beiderseits vorher per Telefon dem Anderen mitgeteilt und ein neues Datum festgesetzt.

In der nächsten Beratung werden mit P2 die Defizite zu den schriftlichen Aufgaben besprochen. Die meisten Defizite zeigt P2 im Gebiet des Wortschatzes und strukturellen Formen. Das Beratungsgespräch verdeutlicht, dass P2 auch geringe Kenntnisse in Strategiewissen und dessen Gebrauch aufweist. Im Gesprächsverlauf beschreibt P2 ihre Gefühle beim Schreibprozess. Sie möchte sehr gerne fließender schreiben, jedoch schafft sie es nicht. Insbesondere in den Prüfungen fällt es ihr schwer, die Antworten schriftlich zu formulieren, auch wenn sie Kenntnisse über die Fragen besitzt. Als Hauptgrund für ihre mangelnde schriftliche Ausdrucksfähigkeit definiert P2 ihre geringen Wortschatzkenntnisse und Probleme bei der Satzbildung. Diesbezüglich werden P2 als Wortschatzerweiterungsstrategien zum einen die Wörter-Gruppierung bzw. Analysierung-Strategie (vgl. Anhang 15) und die Karteikarten-Strategie (vgl. Anhang 29) vorgestellt.

(8) B2/Teil1/P2: 18.55 Min.

[...]

B: Senin için, Wortschatz için ne yapabiliriz? Kelimeleri nasıl çalışabiliriz ki kalıcı olsun? Hangi Stratejilerle kelime arttırabiliriz? Ana problemlerimizden biri bu değil miydi?

P2: (antwortet ohne zu zögern). Evet.

B: Bunun için birkaç yöntem tabii ki var, yani bugün sana iki tanesini sunacağım, bir tanesi kelimelerin ehhl gruplayarak ve kelime kökünden başka kelimeleri ile birlikte öğrenme çalışmaları.

P2: Hım. Hiç denemedim daha önce.

B: Burada şöyle bir yardımcımız var. (Zeigt das AM dazu). Yani **Analysieren und Regeln anwenden. Wörter analysieren**. Yani kelimeleri analiz etme. Mesela böyle bişi yapmış. (zeigt auf das Blatt).

P2: İlginç. Köklere ayırmış. (schaut interessiert auf das Blatt)

B: Ha buradan da mesela diyor ki. (zeigt auf das Blatt) Bunu niçin yapmış ? Şunu niçin yapmış. Yani, **Übung** ile sana stratejik olarak biraz öğretiyor. Hani adım adım okursan, sende buradan biraz kelime çalışmaları yapabilirsin. (Legt das AM an die Seite von P2)

P2: Hıhı..(nickt).

B: İkinci önereceğim... (Zeigt ein Karteikasten) **Lernkartei**.

P2: (Reagiert schnell und ablehnend) Ya ben onlardan öğrenemiyorum.

B: Ha şimdi onu...

P2 (Unterbricht.) Bunu çok denedim ama...

B: Denedin ama...? (macht den Kasten auf und zeigt die Karten).

P2: (Lacht) Ama ben bu şekilde yapmıyordum.

B: Napıyordun?

P2: Ben kelimenin anlamını önüne yazıyordum, şey kelimeyi yazıyordum, anlamını arkasına yazıyordum, o şekilde çalışıyordum.

B: Tamam zaten yazılabilir istersen ama...

P2: (unterbricht) cümle yazmıyordum.

B: Ama bunun...

P2: (unterbricht) işte bu yüzden kalıcı olmuyordu bende zaten galiba.

B: Bakın, **Lernkartei** in anlamı örnek cümle içinde kullanmak.

P2: (ganz leise) Yani.

B: kelimenin Türkçesi veya İngilizcesi, çevirisi değil asıl amacı.

P2: Hıhı evet (leise).

B: Ve bunun bir tarzı vardır. Sürekli bunları yer değiştirerek, her gün, kendine bir stil koyarsın o stilde iki günde, üç günde bir onu yapman gerekiyor. Hafızan için, okuyup geçiyorsun, okuyup geçiyorsun. Yani yazıyorsun koyuyorsun, (zeigt auf die Karten und Kasten) ve iki gün sonra bakıyorsun, ondan sonra bi kere okuyup geçiyorsun. Hatırlıyorsan o cümleyi bu tarafa koyuyorsun. Hatırlamıyorsan bu tarafa koyuyorsun. (führt im Kasten vor wie es funktioniert) Ve bir teknik var çalışmada.

P2: (Schaut zu und sagt leise) Doğru.

B: Hafızaya göre ayarlanmış. Yani bunun çalışmasını ... sen şöyle deyince... ben şimdi bi pozitif almıyorum, bi negatif olarak aldım... Şöyle yapalım... (legt den Kasten zurück)

P2: (unterbricht) Bu şekilde denemedim ama...

B: Şöyle yapalım diyorum, sen şimdi bu kelime türlerini bi çalışmaya başla.

P2: Tamam.

B: Ben bunu ayrıntılı bi şekilde...yani bu çalışma sana nasıl hitap ettiyse görüşürüz, bir sonraki görüşmede. Sonra. **Lernkartei** ile ilgili not alabilir miyiz? (Zeigt auf ein leeres Blatt) Vorschlag, mein Vorschlag, Önerim...

P2: (unterbricht) Şu an Vorschlagı yazamadım ama ...

B: Yok ya, Türkçe yazabilirsin..., Şey yapalım, **Lernkartei** ya da **Karteikarten** (lächelt) **Google Google. google sor?** P2: (Lacht) Ha...

B: Sen bi ön araştırma yap. **Google** de bir ön araştırma. Bende sana bişiler getireceğim bu bir fenomen yani. Bir kelimeyi arkadaşlarınla birlikte öğrenmekle gelişir, yani aile gibi düşün, sülale boyu öğrenmek gibi düşün (lacht). Sen bunu biraz incele sonra beraber karar verelim, uygulayıp uygulamayacağımıza olur mu? Çünkü her zaman burada sevip sevmediğine, yapıp yapmayacağına sen karar vereceksin, ben değil. Ben burada öğretmen değilim sana...

P2: (lacht) Danışmansınız.

B: (lächelt) Yol gösteriyorum. Deneyelim ve sonra beğenmiyorsak bırakırız ama ilk etapta hemen karşı durmayalım bi deneyelim, belki de benimseyebiliriz. Ön yargılı olmayalım. Sen bunu denemişsin ama tekniğini tam uygulayamamışsın. Şuna benziyor. Çok güzel bir araç almışsın ama kullanamıyorsun. Yani çok güzel evin önünde durmuş hiç binip gezememişsin gibi olmuş. Ben öyle anladım.

P2: Evet, ya. Doğru anlamışsınız.

B: Yok belki de değil, ama yapmadığın değil, işlerliğini bilemediğin için olmamış, ne yazılacak, nasıl yazılacak nasıl okunacak bunları ve işlerliğini bilmediğin için olmamış. Belki de bu konuda bi inceleme yap sonra farkındalığını konuşabiliriz.

P2: Aynen tamam.

*B: Aaa iyimiş ya da yok ya bana göre değilmiş, diyebilirsin. Bu **Lernkartei** bir kelime hazinesi geliştirme stratejisidir, **puzzle** ve **gruppierend lernen** başka bir stratejidir. Bunun dışında başka stratejilerimizde var, metin içinde bulma yöntemi gibi... Şimdilik bu (zeigt das AM für WörterAnalyse) çalışmalarla devam edelim.*

P2: (Nickt).

[...]

P2 hatte schlechte Erfahrungen mit der Lernkartei gemacht. Jedoch wird es deutlich, dass P2 die Technik nicht korrekt angewandt hat. Nachdem die Lernkartei-Technik als eine Wortschatzerweiterungsstrategie von der Beraterin ausführlich erläutert wird, ist die Abneigung nicht mehr so ersichtlich. Somit wird beschlossen zuerst die Strategie näher zu recherchieren und in dieser neuen Version Versuche zu unternehmen und im Falle einer fortführenden Abneigung soll die Technik nicht angewendet werden. Die Beraterin betont der Probandin, dass Arbeiten freiwillig ist und sie als Lernende selber entscheiden kann, mit welcher Strategie sie arbeiten möchte. Sie als Beraterin habe nur eine wegweisende Funktion. P2 möchte es versuchen und in der nächsten Beratung ihre Erfahrungen darüber reflektieren.

In der nächsten Beratung hat P2 die Recherche über die Lernkartei-Strategie durchgeführt. In der Evaluationsphase des Beratungsgesprächs gibt P2 zu, dass sie die Lernkartei-Arbeit zum größten Teil falsch angewendet hat und während der selbständigen Recherche ihr bewusst geworden ist, dass sie mit dieser Kartei-Technik doch gerne arbeiten kann und es interessant findet. Dementsprechend macht die Beraterin nochmals P2 auf die Ziele der Beratung aufmerksam, sie erinnert daran, dass mit diesen Beratungen beabsichtigt wird Wege zum Selbständigen Lernen zu zeigen sowie bei Entwicklung des Sprachbewusstseins behilflich zu sein.

(9) B3/Teil3/P2: 00:24 Min.

[...]

*B: **Wortschatz** eee çalışmaları için bir **Karteikarten** üzerinde, seninle, hani çalışabilir misin diye durmuştuk, istermisin diye ...*

P2: (unterbricht) Hıhı onun ön araştırmasını yapmamı istemiştiniz.

B: Evvett...

P2: Hıhı. Ben yaptım ve benim ehm...

B: Nasıl gidiyor o bilgi...

P2: (Unterbricht aufgeregt) Yani bence yapabilirim yani, ben o şekilde çalışarak öğrenebilirim benim... hani dikkatimi çekti... ilgimi çekti... Ben yanlış çalışıyormuşum normalde kelime kartları ile, onu farkettim. Hani araştırmamı yapınca.

B: Yaa... (lächelt). Çok süper, evet çok güzel.

P2: (Lächelt) Hıhı....

B: Also. ... Bewusstsein... Neydi?. **Beratunglarımızın** bir tane amacı da

P2: (unterbricht) Kendin farketmek...

B: Hıhı. **Bewusstsein entwickeln**, yani bir bilinç geliştirmek yani. Sen böylece neyi keşfetmiş oldun, kendi bilincinde? Yani (notiert) Lernkartei-Arbeit pozitifiniş benim için. Olabilirmiş yapabilirim.

P2: Hıhı. Evet.

[...]

P2 hat die Arbeit mit Karteikarten weitergeführt und ihre Wortkarten zur Korrektur in die Beratungen mitgebracht. Es wird festgestellt, dass die Beschriftung der Karteikarten der Karteikarten-Technik korrekt entspricht. Ferner versucht P2 die Lesung der Karten laut eigener Aussage korrekt durzuführen. Die Selbstentscheidung eine Strategie für ein vorhandenes Defizitgebiet- hierbei der mangelnde Wortschatz- anzuwenden haben bei P2 zur Motivation und Interaktion geführt. Wenn auch die Karteikarten-Technik nicht direkt eine Schreibstrategie definiert, ist der Wortschatz ein wichtiger Bestandteil des flüssigen schriftlichen Ausdrucks, welches auch ein Lernziel von P2 ist.

Nach den Beratungen: Das Beratung-Prozess wird von der Beraterin schriftlich in ihrem Beratungsprotokoll festgehalten. Die Dokumente, Aufzeichnungen und die durchgeführten Tests werden bewertet. Ein Feedback wird gemäß den Auswertungen vorbereitet und Arbeitsmaterial für die Behebung der Defizite vorbereitet. Es wird darüber nachgedacht und recherchiert welche Arbeitsmaterialien P2 in den nächsten Beratungen angeboten werden sollten und der Beratung-Plan für die nächsten Beratungen werden vorbereitet.

3.9.2.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P2

Das in den Beratungen (B1-B6) für P2 angebotene AM ist zur Übersicht unten aufgelistet. (Für detaillierte Informationen ist die AM-Dokumenten Liste unter Kapitel 3.9. aufgeführt.)

- Für B1 D2-12;
- für B2 D13, D14, D15, D16;
- für B3 D19, D20, D24; D45

- für B4 D21, D30, D31, D34,
- für B5 D22, D23, D25, D47;
- für B6 (allgemeine Kontrolle und Feedbacks zu dem in den Beratungen angebotenen AM).

In B1 werden P2 die Dokumente (D2-D10) -zur Informationsbeschaffung über das Lernen von P2- in einem Dossier ausgehändigt mit dem Wunsch diese Dokumente zur nächsten Beratung durchzulesen und vervollständigt mitzubringen. Die schriftliche Aufgabe zu D1 (vgl. Anhang1) wird ausführlich mit P2 erörtert. Ihre Defizite im Bereich der Rechtschreibung, Zeichensetzung, Artikel, Kasus und Präpositionen Gebrauch sowie die Nicht-Beendigung ihres Tagebuchs und der geringe Wortschatz werden P2 mitgeteilt und diesbezügliche Strategietrainings vorgeschlagen. Ferner werden die Gedanken, Erwartungen und Lernziele zu einer SCHLB zusammengetragen (vgl. Anhang 52). Am Ende der B1 wird der DT-GER A2 und EST-SCHR (vgl. Anhang 11,12) durchgeführt.

Die Resultate Tests (D11,12) werden P2 mitgeteilt, die Dokumente (2-9) werden in der B2 zusammen evaluiert. Das AM für P2 wird nach der Feststellung der Defizite im Durchlauf der Beratungsgespräche als Training angeboten.

Gemäß den Defiziten zu den Schriftlichen Test-Aufgaben wird P2 D16 (vgl. Anhang 16) angeboten, wo P2 Schrittweise die Verfassung formeller/informeller E-Mails und SMS üben kann. Entsprechend dieser schrittweise gestalteten Strategie-Übung, wird bei P2 im Wiederholungstest in der B6 eine signifikante Verbesserung bei Verfassung von formellen / informellen E-Mails und SMS ersichtlich (vgl. Tabellen 12-14).

Um P2 bei ihren Defiziten und Lernzielen die zur Sprache kommen, wie z.B. Wortschatzproblemen, Lernstrategieaneignung (vgl. Anhang 52) wegweisend zu sein, wird P2 erklärt, dass die Schreiblernberatung das Ziel der Schreibprobleme abzielt, jedoch die sprachlichen Defizite in den strukturellen Bereichen sowie Wortschatzproblemen das Schreiben indirekt beeinflussen und um flüssiger zu schreiben auch diese Bereiche entwickelt werden sollten. Diesbezüglich könnten die Online-Übungen D14 (vgl. Anhang 14) und Karteikartentechnik D45 (vgl. Anhang 25)

behilflich sein. Die Karteikartentechnik wird von P2 zuerst zufolge früherer negativer Erfahrungen skeptisch betrachtet, jedoch nach einer ausführlichen Recherche über die Arbeitsweise und Funktion der Karteikarten-Technik entscheidet sich P2 für eine Weiterarbeit mit dieser Technik. Der Aufstieg der Ausdrucksweise bei den Schriftlichen Aufgaben (vgl. Anhang 53, 54, 55, 56) können u.a. auf die Strategie-Arbeit mit D45 (Wörteranalyse /Satzgliederkartei) und D14 (Webadressen/Linkliste zur Online Übungen) zugeschrieben werden. Ferner beurteilt P2 in ihrer schriftlichen Evaluation (vgl. Anhang 56) D45 und D16 (E-Mail-Übungen) als beste Materialien aus den Beratungen.

P2 zeigt für das kreative Schreiben Interesse, jedoch kennt sie außer der Assoziogrammtechnik (vgl. Anhang 52) keine Arbeitstechniken bezüglich des kreativen Schreibens, trotz allem möchte sie unbedingt ihre Schreibblockaden aufheben und ihre Gefühle und Gedanken ausdrücken können. Das Kreative-Schreiben ist eine der geeigneten Techniken für ein entspanntes Schreiben, wobei das korrekte Schreiben nicht im Vordergrund ist. P2 fehlen die Wörter und Strukturen überdies hat P2 geringe Verbesserungsversuche für ihr Defizite unternommen und hat Fehlerangst sowie Schreibblockaden. In Rahmen dieser Tatsache könnte das kreative bzw. freie Schreiben P2 zur Schreibaktion bewegen, denn sie muss bei der Anwendung dieser Schreibstrategien nicht an korrekte Strukturen und Formen denken. Sie kann losschreiben, wann sie will, wie sie will und den Text beenden wann sie will. Unter diesen Gesichtspunkten wird P2 das AM-Angebot zur Kenntnis und Aneignung von Schreiblernstrategien als Informationsmaterial D19, 20, 31 (Anhang 19, 20 ,31) angeboten. Nach dem gemeinsamen Training des Strategiematerials zeigt P2 insbesondere für die Clustertechnik D31 (Anhang 31) Interesse. Laut ihren mehrmaligen mündlichen Aussagen sowie in ihrem schriftlichen Feedback (vgl. Anhang 56) hat P2 sich die Clustertechnik angeeignet und gebraucht es zum Notieren u.a. bei ihren Vorlesungen.

Nachdem Strategietraining zum kreativen Schreiben werden P2 für die Praxis verschiedene AM Angebote vorgeführt, u.a. D22, D23, 24, D47 (Anhang 22, 23, 24, 32). Aus diesem Bereich versucht P2 zum D24 (Stimulus nach einer Musik schreiben)

etwas zu schreiben. Jedoch ist ihr Feedback, diesbezüglich negativ. P2 findet die empfohlene Musik störend. P2 kommt nicht von alleine auf die Idee die Übung mit einer anderen Musik fortzuführen. Diese Gegebenheit zeigte, dass P2 nicht selbstständige Entscheidungen für ihr Lernen treffen kann oder will. Die anderen AM-Angebote (D22, 23) werden auch nicht vervollständigt. Nach Erklärungen des Beraters wird der Vorschlag für einen weiteren Versuch eine andere Strategie des kreativen Lernens zu erarbeiten von P2 angenommen.

P2 wird D47 (autobiografisches Schreiben) zum Assoziativen Schreiben angeboten. Aus dem autobiografischen Bereich wählt P2 als Input *über die Glücksmomente in ihrem Leben* zu schreiben. P2 schreibt einen sehr vielversprechenden langen Text und ist bei dem Vortragen sehr sicher.

Mit P2 werden Fehlerkorrekturarbeiten (D34) zur Förderung der strukturellen Defiziten-Bereiche angeboten, welche P2 sehr motiviert durchführt. Auch die Trainings für die Verbesserung der Satzproduktion (D45) werden mit großem Eifer aufgenommen und vervollständigt. Für die Festigung der Strukturen wurde P2 die reguläre Weiterarbeit mit der Linkliste der Online Übungen (D14) empfohlen. P2 hat laut ihrer Aussagen, viele links ausprobiert und daraus profitiert. Insbesondere die Videos und Podcasts helfen ihr beim Lernen, denn P2 lernt mit Hören- und Sehen leichter. Es wird vorgeschlagen, zu versuchen das Gesehene schriftlich wiederzugeben bzw. zusammenzufassen, denn diese Strategie könnte ihr Schreiben fördern. Die dazu nötigen formellen Aspekte bzw. Textwiedergabekriterien (D26) werden gemeinsam trainiert. P2 gibt an den Film Harry-Potter zu mögen und versucht einen Teil aus dem Film zusammenzufassen. An dieser Aufgabe findet P2 gefallen und bringt ihre Zusammenfassungsarbeit in die Beratung mit. Gemeinsam wird die Aufgabe kontrolliert nach dem Fehlerkorrekturaster (D34) analysiert. Das Resultat zeigt, dass P2 die Zusammenfassungsarbeit gelungen ist.

Ferner ist P2 die einzige Probandin, die das Angebot *das Führen eines Lerntagebuches* aus dem AM-Angebot (D9) verwirklicht hat (vgl. Anhang 55). Als

Fazit kann festgehalten werden, dass P2 trotz einiger Aufgaben-Ablehnungen, eine hohe Erfolgstendenz bei vielen Schreibaufgaben aufzeigte.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der quantitativen Daten von P2.

3.9.2.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P2

Die schriftlichen Texte von P2 aus dem Fragebogen und den EST wurden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Tabelle 11: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P2

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl	Konjunktion		Anzahl
P2	Tagebuch <i>(aus dem Fragebogen)</i>		42		7		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:			1 6 --- --- --- ---	und:		1 Total: 1
(Text 1) Fehler: 13	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (Defizit) Kein Ende
	4	1	3	1	2	---	---	---	1	1	---	---	

Fazit: In der Schreibaufgabe von P2, Text1 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene einfache Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P2 hat in einem persönlichem Tagebucheintrag bestehend aus 7 Sätzen und 42 Wörtern insgesamt 13 Fehler verzeichnet (vgl. Tabelle11). 2 Fehler betreffen das inhaltliche Verständnis, und 11 Fehler die Textstruktur. Modalverben werden nicht benutzt. Aus dem Konjunktionen Bereich kann P2 nur die Einfachen (1 Konnektor) verwenden. Grammatikalische Fehler insbesondere im Gebiet Flexionen (3), Artikel (1) und Präpositionengebrauch (2) treten vor. Im Bereich Rechtschreiben (4) und Zeichensetzung (1) werden 5 Fehler verzeichnet. Bei der Textkohärenz ist ein Defizit vorhanden Textform und Inhalt stimmen nicht überein, denn P2 hat ihren Text nicht beendet.

Es kann nach den Daten von P2 zusammenfassend festgehalten werden, dass P2 zu ihrer schriftlichen Aufgabe Text 1 keinen textkohärenten Tagebucheintrag verfassen konnte; ihr Text nach dem GER auf dem Niveau A1 -bezogen auf den Konnektoren Gebrauch, die Struktur bzw. Grammatik, auf den Wortschatz und Ausdruck – eingestuft werden kann.

Tabelle 12: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P2

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl	
P2	Text 2 Persönliche/ informelle E-Mail (aus B1)		33		7		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 2 1 --- Vorname	aber:	1 Total: 1	
	Text 3 Persönliche/ Informelle E-Mail (aus B6)		37		9		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 5 1 1 1 Vorname	---	Total: 0	
(Text 2) Fehler: 8	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pron.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)
	3	1	1	---	---	---	---	1	---	2	---	---	
(Text 3) Fehler: 3	1	---	---	1	1	---	---	---	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 12 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der persönlichen/informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P2 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 8 Fehlern (Text 2) auf 3 Fehler (Text 3) verzeichnet. Die 7 Fehlerreduzierungen klassifizieren sich in folgende Bereiche: Rechtschreibung (2), Zeichensetzung (1), Flexion (1), Satzstellung (1), Ausdruck (2). Jedoch treten 2 neue Fehler bei Text 3 vor: Präpositionengebrauch (1), Artikelnutzung (1). Außerdem eine Steigerung der totalen Wörteranzahl, wenn auch nicht signifikant von 33 (Text 2) auf 37 (Text 3) wurde ersichtlich. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Steigerung von 2 Sätzen (Text 3) feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die

Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P2 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe in zwei Fassungen beachtet.

Es kann festgehalten werden, dass P2 ihren Schreibtext *Persönliche /Informelle E-Mail* (Text 2 und 3) kohärent verfasst hat; sich beim Schreiben in Text 3 grammatikalisch und orthografisch erkennbar verbessert hat, jedoch das Textgewebe in Text 3 (Art und Anzahl der Wörter/Konjunktionen/Sätze) im Vergleich zu Text 2 (ersten Fassung) nicht erkennbar erweitert hat.

Tabelle 13: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P2

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl	
P2	Text 4 SMS (aus B1)		21		6		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 --- 3 2 --- ---	aber:	1 Total: 1	
	Text 5 SMS (aus B6)		23		7		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 1 2 --- ---		Total: 0	
(Text 4) Fehler: 4	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)
(Text 5) Fehler: 0	---	---	1	---	1	---	---	1	---	1	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 13 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte SMS aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P2 vergleichend aufgeführt. Die Satzarten/-anzahl hat sich von 6 (Text 4) auf 7 (Text 5) erhöht, die Konnektoren Anzahl von 1 (Text 4) auf 0 (Text 5) reduziert. Die Anzahl der Wörter haben sich mit 2 Wörtern mehr erhöht. Jedoch ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 4 Fehlern (bei Text 4) auf 0 Fehler (Text 5) verzeichnet. Die 4 Fehlerreduzierungen klassifizieren sich in die Felder: Flexion (1), Präpositionengebrauch (1) Satzstellung (1), Ausdruck (1). Die Text-Kohärenz in beiden Texten sind korrekt, P2 hat die Textstrukturbedingtheit und Inhaltsbeziehung in der Schreibaufgabe SMS-Schreiben in zwei Fassungen beachtet.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P2 ihren Schreibtext SMS (Text 4 und 5) kohärent verfasst hat; Text 5 im Gegensatz zu Text 4 grammatikalisch und in der Ausdrucksweise erkennbar verbessert hat, jedoch im Rahmen der verkürzten Bedingtheit der SMS als Schreibform, das Textgewebe und die Konnektor Anzahl in Text 5 (Art und Anzahl der Sätze) im Vergleich zu Text 4 erhöht hat. Doch ist diese Erhöhung nicht als signifikant anzusehen.

Tabelle 14: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P2

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7													
Proband	Textart	Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl			Konjunktion	Anzahl
P2	Text 6 <i>Formelle E-Mail</i> (aus B1)	31			5	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:			1 (nicht korrekt) 3 1 --- Defizit Nicht korrekt			Und dass	1 1 Total: 2
P2	Text 7 <i>Formelle E-Mail</i> (aus B6)	29			5	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:			1 (korrekt) 2 --- 1 1 ---			denn	1 Total: 1
(Text 6) Fehler: 16	Rs.: 2	Zs.: 1	Flx.: ---	Art.: ---	Präp.: 2	Modv. 1	Temp.: 2	Satzst. 2	Wort: 1	Aus: 3	Pro. 1	S/P: 1	Kohärenz (Defizite)
(Text 7) Fehler: 0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 14 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte Formelle E-Mail B1 (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P2 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend zeigen beide Texte in der totalen Satzanzahl Parallelität, jedoch haben sich die Satzarten verändert. Die Defizite in dem Grußsatz und Anrede sowie Textform in Text 6 sind in Text 7 behoben. Ein Aussagesatz weniger und ein Fragesatz mehr wurden in Text 7 verzeichnet. Die Wörteranzahl ist von 31 (Text 6) auf 29 (Text7) reduziert. Weiter ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 16 Fehlern (bei Text 6) auf 0 Fehler (Text 7) verzeichnet. Die 16 Fehlerreduzierungen sortieren sich in die Felder: Rechtschreiben (2), Zeichensetzung (1), Modalverb (1), Präpositionengebrauch (2), Tempusform (2), Satzstellung (2), Wortwahl (1), Ausdruck (3), Pronomengebrauch (1) und Pluralform (1). Bei der Konnektoren-Nutzung ist keine signifikante Unterscheidung zu verzeichnen. P2 hat in beiden Texten nur wenige einfache

Konnektoren benutzt. Bei der Text-Kohärenz zeigt P2 im Text 6 Problembereiche auf. In der Schreibaufgabe wurde eine formelle E-Mail verlangt, die Anwendung der persönlichen Anredeform in einem informellen E-Mail-Brief ist ein verzeichneter Kohärenzfehler. Ein zweiter Kohärenzfehler entstand unter der Verwechslung der Handlungsverben *gehen* und *kommen*, was zu einem Missverständnis im Textgewebe führte. Im Text 7 sind keine diesbezüglichen Fehler zu ersichten.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P2 ihren Schreibtext Formelle E-Mail-Text 7 kohärent verfasst hat, jedoch bei Text 6 drei Kohärenzfehler aufgezeigt hat; bei Text 7 sich grammatikalisch, orthografisch, inhaltlich erkennbar verbessert hat und im Text 7 keine Fehler verzeichnet hat; ferner das Textgewebe in Text 7 (Art und Anzahl der Sätze und Wörter) im Vergleich zu Text 6 signifikant reduziert hat. Diese Erkenntnis zeigt damit eine Verbesserung auf, weil die Textform formelle E-Mail eine präzise Form (das Wesentliche formell ausdrücken) des Schreibens bedingt und im Vergleich zu dem persönlichen E-Mail ein kürzeres Textgewebe erfordert.

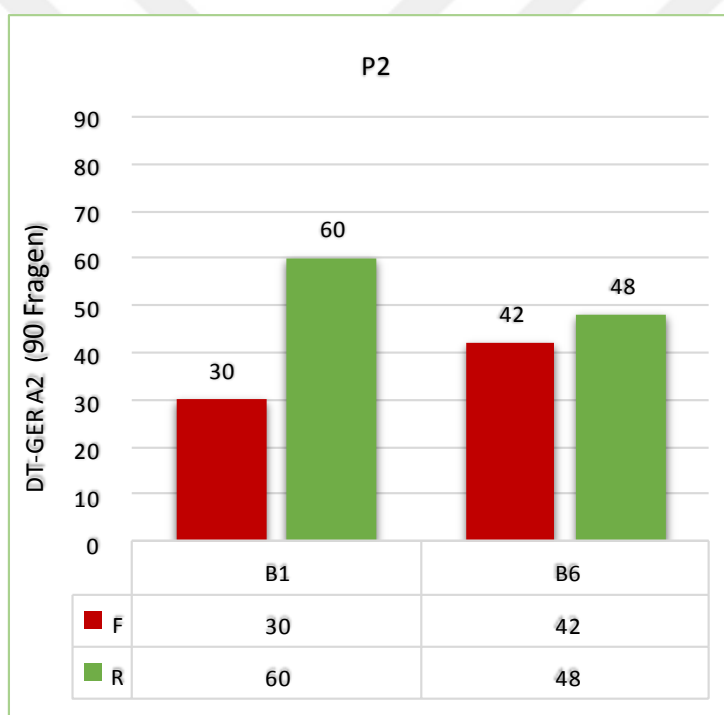
Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text1 (Tabelle 11) liegt das Niveau von P2 beim Schreiben nach GER auf Niveau A1. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tabelle 12-14) die während B1 und B6 durchgeführt wurden, zeigt sich das Niveau von P1 beim schreiben deutschsprachiger Texte zwischen A2-B1. Die Tabellenraster zeigen, dass P2 bei den Textproduktionsaufgaben in der B6 signifikant wenige Fehler aufweist. Bei Text 2 werden 8 Fehler; bei Text 3 3 Fehler; bei Text 4 4 Fehler; bei Text 5 0 Fehler; bei Text 6 16 Fehler; bei Text 7 0 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten prägnant. Auch ist es festhaltbar, dass P2 sich in der Textproduktion und Textkohärenz verbesserte. P2 hat sich in den Schreibaufgaben aus der B6 in weniger Sätzen und Wörtern fließender äußern können als aus der B1 und dem Text 1. Demzufolge kann das für P2 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Der Folgende Teil bietet eine Diagrammauswertung zu den allgemeinen deutsch sprachlichen Kenntnissen von P2.

3.9.2.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P2

Die Auswertungen zu den allgemeinen Deutsch-Sprachkenntnissen von P2 werden gemäß dem Einstufungstest DT-GER A2, welcher in der B1 durchgeführt und in der B6 wiederholt wurde, unter Tabelle 8 in einem Diagramm festgehalten und darauffolgend mit einem Fazit Teil ausgewertet. Die Bedeutung dieser Diagrammauswertung für diese Forschung wurde im Kapitel 3.9. *Einzelfallanalysen* näher beschrieben.

Tabelle 15: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P2 aus der B1 und B6



F: für falsche Antworten / R: für richtige Antwort

Fazit: Nach den Bewertungen zum DT-GER A2 (Tabelle 8) die während B1 und B6 durchgeführt wurden, liegt das deutsche sprachliche Niveau von P2 bei A2. Die Werte liegen aus dem DT-GER A2 der ersten Beratung bei A2 und es wird im Test intensive Hocharbeit auf B1 empfohlen. Die Wiederholung des DT-GER A2 in der sechsten Beratung zeigen eine Tendenz nach unten und die Einstufung liegt bei A2. Zu 90 Fragen des DT-GER A2 werden in der B1 60 richtige Antworten gegeben und zum

selben Test werden in der B6 48 richtige Antworten gegeben. Somit ist ein prägnanter Rückgang von % 8 feststellbar.

Im Folgenden Teil folgt eine tabellarische und zusammenfassende Bewertung über die gesamten Informationen und Auswertungen von P2 in Übersicht.

3.9.2.5. Übersicht der generellen Evaluation von P2

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tabelle soll den Beratungsprozesses von P2 zusammenfassend darstellen, als ein Endergebnis fungieren. Die Aktivitäten und schriftlichen Dokumente aus den Beratungen werden Teils im Anhang aufgelistet, teils archiviert.

Tabelle 16: Übersicht der generellen Evaluation von P2

Angewandtes Arbeits-/Trainingsmaterial	D13 (Anhang 13), D14 (Anhang 14), D15 (Anhang 15), D16 (Anhang 16), D20 (Anhang 20), D21 (Anhang 21), D22 (Anhang 22), D30 (Anhang 30), D34 (Anhang 34), D45 (Anhang 25), D47 (Anhang 32)
SCHLS/LS/Lerntechniken Aneignung	Lernkartei/Karteikarten für den Wortschatz (vgl. Anhang 52,55,56) Satzgliederkartei für Grammatik (vgl. Anhang 52,55,56) Wortfamilienarbeit (Archiv) Assoziatives Schreiben (Archiv) Cluster- Techniken (vgl. Anhang 56) Fehlerkorrekturzeichen (Archiv) Autonomes Lernen
Schlussbewertung nach den qualitativen Resultaten (Erfolge)	E-Mail und SMS schreiben (vgl. Anhang 53,54) Lerntagebuch (vgl. Anhang 55) Assoziatives Schreiben: Schokolade (Archiv), Glücksmomente meines Lebens (Archiv) Fehlerkorrektur (Archiv)
Test-Resultate	(DT-GER A2) B1: 90 Fragen 60 richtige 30 falsche Antworten B6: 90 Fragen 48 richtige 42 falsche Antworten; Rückgang %8 (vgl. Tabelle 15)
Tabellen-Raster Resultate	Eine Prägnante Fehlerreduzierung bei allen Texten; Erkennbare Verbesserung: ➤ Textstruktur: Flexionen, Präpositionen; Orthographie, Zeichensetzung ➤ Textproduktion: Textgewebe, Textform (vgl. Tabellen 12-14) ➤ Niveauanstieg Schreibfertigkeit: von A1 zu A2 (vgl. Tabelle 11-14)
Nachfrage des Beraters für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription (10): B6/Teil3/P2: 00:17 Min. B: [...] Ben senin fikirlerini genel olarak düşüncelerini toparlamamı rica edeyim? Bu konuda, Beratunglar konusunda neler hissediyor düşünüyorsun?	Mündliche Evaluation des Probanden zu der SCHLB Transkription (11): B6/Teil3/P2: 00:17 Min. P2: Ya benim yazma konusunda çok böyle şeyim vardı yani, Almanca yazmaya karşı korkularım vardı, çünkü kendime güvenmiyordum. Kendime özgüvenim falan yoktu ve yani konu bulmakta falan zorluk çekiyordum ama işte bu öğrendiğim tekniklerle falan bu korkumu biraz yendim ve yani daha iyi yazabildiğimi düşünüyorum şu anda. Yani ilk baştakine göre daha iyi yazabildiğimi düşünüyorum. İşte, ki zamanla bu şekilde yazmaya devam ettikçe bu daha da gelişir. Devam etmem lazım tabi. [...]. Bana farkındalık yani, yapabileceğimin farkındayım yani. [...] Mesela das Cluster Tekniği yani gerçekten çok işime yaradı benim. Ben kullanıyorum sürekli onu. Metin yazacağım zaman direkt onu kullanıyorum yani artık. Şey bu Anımda da mesela ilk başta Cluster yaptım. [...] Daha ciddi bakıyorum ben artık yazmaya [...].
Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung	Strategien Erkenntnis, Wortschatzerweiterung Selbstvertrauen und Bewusstsein über autonomes und individuelles Lernen gewonnen, Schreibangst-/hemmungen abgebaut (vgl. Anhang 51).

Fazit: Zur allgemeinen Bewertung von P2 kann festgehalten werden, dass P2 sich während der Beratungen u.a. zum Wortschatzerweiterung die Karteikartentechnik, zum Notieren, Strukturieren und Gliedern die Cluster Technik als Strategietechniken angeeignet hat. Zudem zeigte P2 für die Schreibtechniken des Freewriting ein großes Interesse. Ferner zeigte P2 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails, SMS, Textmustergestaltung und kreatives Schreiben. Jedoch in dem EST (DT-GER A2) verzeichnet P2 einen Rückgang. Aber in den Schreibtexten ist eine bemerkenswerte Fehlerreduzierung und Verbesserung der Textstruktur und des Textinhaltes ersichtlich. Aus ihren Aussagen zu Evaluation der SCHLB wird der Anstieg eines Selbstvertrauens und Bewusstwerdens beim Schreibprozess sowie die Aneignung effektiver Strategiekennnisse erkenntlich. P2 äußert sich positiv zu den SCHLB und fühlt sich erleichtert beim Schreiben und denkt, dass sie besser schreiben kann als am Beginn der Beratungen. Entsprechend der mündlichen Evaluation von P2 nimmt sie das Schreiben ernster und hat ihre Schreibangst mit Hilfe der Strategien während der Beratungen abgebaut. Im Falle einer ähnlichen effektiven Weiterarbeit, was sie versuchen wird, würde sie bestimmt im Schreiben noch besser werden (vgl. B6/Teil3/P2: 00:17 Min.).

3.9.3. P3

Vorstellung: Die folgenden Feststellungen stammen aus dem Antworten zu dem Fragebogen (Anhang 1), den Selbsteinschätzungs-/Lerntypen-/Lernstilstests (Anhang 1-8) und werden demgemäß zusammengetragen. P3 stammt aus Sakarya, jedoch ist er in Rotterdam /Niederlande geboren und aufgewachsen und die Schulerfahrungen reichen bis zur Hauptschule in Rotterdam. P3 besuchte das Gymnasium in der Türkei und zurzeit studiert er DaF an der Universität-Trakya-DLAA im 4.Semester. Davor hat er zwei Semester lang die Vorbereitungsklasse der Fremdsprachen Hochschule der Universität-Trakya besucht. Sein letzter Notendurschnitt liegt etwa bei 2,48 was Vorort gut bedeutet. P3 ist bilingual aufgewachsen seine Mutter- bzw. Erstsprache sind Türkisch und Holländisch und die erste Fremdsprache ist Englisch. Deutsch ist die zweite Fremdsprache. Grundsätzlich zeigt P3 Hemmungen beim Schreiben in der Zielsprache und fühlt sich sehr aufgeregt während des Schreibprozesses. P3 möchte

gerne seine Gefühle und Gedanken in die Schrift übertragen können. Hingegen macht er viele Fehler beim Schreibprozess und kann aus Fehlerangst nicht weiterschreiben. Insbesondere Interpunktions- und Orthographiefehler treten sehr oft vor. Diese Fehler begeht er in allen Sprachen, über die er verfügt. Zudem verwechselt er Strukturen, Wörter innerhalb seines *Sprachen-Repertoire*, welches ihn wiederum beim Schreiben einengt und blockiert. P3 bezeichnet das Schreiben als den besten Kommunikationsweg unter den Menschen und verschiedenen Institutionen, um zu verstehen sowie verständlich zu sein.

Beim Schreiben sowohl in der Zielsprache als auch in Englisch, Holländisch und Türkisch hat P3 nicht viel Erfahrungen gesammelt. Er bevorzugt Schreiben sehr, schreibt mitunter seine Gedanken und Gefühle auf, wiederum nicht kontinuierlich. Das Textmusterwissen von P3 geht nicht über einfache Aufsätze in Türkisch, Holländisch und Essays in Englisch. Die schriftlichen Anwendungen in der Zielsprache begrenzen sich mit Notieren in den Studienfächern sowie einfachen Briefen und Lebenslaufversuchen. Ein bewusstes Strategiewissen im Rahmen Schreiben ist nicht vorhanden. Selbständiges bzw. autonomes Lernen ist P3 bekannt jedoch eigene Erfahrungen darüber fehlen. Nach der Bestimmung von P3 liegt seine Schreibkompetenz in Deutsch bei Anfang A2, was auch in der Schreibaufgabe ersichtlich wird (vgl. Tabelle 18). Des Weiteren nennt er als Ursache für seine Defizite beim Schreiben in der deutschen Sprache den geringen Wortschatz, keine stabilen Grammatikkenntnisse sowie fehlende Orthographie- und Interpunktionskenntnisse. Diesbezüglich möchte P3 sich in der deutschen Sprache besser schriftlich äußern können und hofft, dass die Beratungen ihm dabei helfen können.

Tabelle 17: Wesentliche Angaben und Informationen über P3 in Übersicht

Proband	P3
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	4 (+ 2 Semester Vorbereitungsklasse) 2,48 (gut)
Herkunft/ Wohnort	Sakarya/ Einzel-Wohnung, Edirne / Geburt: Rotterdam-Niederlande
Alter Geschlecht	23 männlich
L0 Niveau	Türkisch allgemein C1 (in Schreiben B1) Holländisch B2
L1 Niveau	Englisch B1
L2 Niveau	Deutsch A2
Besonderheiten	Ist in Rotterdam geboren aufgewachsen bis zur Hauptschule in den Niederlanden und ist Bilingual aufgewachsen. Hat viele Auslandserfahrungen (Kurze Aufenthalte in: Bulgarien, Griechenland, Ungarn, Deutschland und Belgien). Verbringt die Sommermonate in Rotterdam. Besitzt einige Vorkenntnisse über Beratung aus den Niederlanden aber kann sich nicht an Details erinnern. Mag gerne Schreiben doch fühlt sich dabei aufgeregt.
Lerntyp (Präferenzen)	bevorzugt handelndes (Tasten/ Tun) und visuelles Lernen (Seher)
Lernstil	Entscheider (Aktives Experimentieren), Macher (Konkrete Erfahrungen)
Hirndominanz	Links/rechts Ausgewogener Denker und Fühler
LS-Kenntnisse	Sehr gering, nicht bewusst; schreibt mitunter was ihm einfällt auf, notiert gerne, und schreibt seine Gefühle und Erlebnisse gelegentlich auf
AL	Kennt die Definition doch fühlt sich selber nicht als autonomer Lerner
Defizite Bereich Schreiben	Rechtschreibung (Orthographie) und Zeichensetzung (Interpunktion) in jeder Sprache, die er anwendet oder lernt; keine Überarbeitung des Geschriebenen; besitzt nicht viel Textmusterwissen. (Hat in Holländisch in der Grundschule einfache Texte geschrieben kann sich kaum erinnern; in Türkisch nur in der Schule einige Texte geschrieben, weil er sich immer schwach in seiner Muttersprache Türkisch gefühlt hat; in Englisch einige Aufsatz bzw. Essay Erfahrungen; in Deutsch im Studium Briefe und Lebenslauf)
Defizite andere Bereiche	Grammatik (u. a. Pronomen, Tempus -Formen, Artikel, Adverbien -Gebrauch) ; Verwechselt vieles zwischen seinen Sprachen
Starke Bereiche	Mag schreiben; notiert regulär; merkt sich beim Hören gut; versucht vergleichend zwischen den Sprachen zu lernen
Erwartungen	Hat Fehlerangst und Hemmungen beim Schreiben, möchte diese beheben und seine Gedanken und Gefühle schriftlich besser übertragen; möchte schon mit seinem vorhandenen Wortschatz Sätze und Texte verfassen können.

3.9.3.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P3

Nach dem Strategietraining über Kreatives Schreiben während der B2 wurde P3 D21 (Freewriting) als AM vorgegeben und gebeten einige Schreibversuche demnach zu unternehmen. In der B3 wurde dieser Text gemeinsam besprochen dabei entstand folgender Dialog.

(12) B3/Teil2/P3: 00.12 Min.

[...]

B: Eee şimdi yazdığın bu **Freewriting** çalışması da yaratıcı yazmanın içerisindeki ...

P3: (unterbricht) Yaratıcı Yazmanın içinde bir dal!

B: Bununla... bunun gibi bir sürü yaratıcı yazmanın içerisinde yöntem, tabi ki onlara da strateji diyoruz. Hepsi de yazma becerini geliştirecektir.

P3: Hum. Anladım.

B: Bunların hepsi sence...?

P3: (unterbricht) Yol yardımı (lacht).

B: Şimdi yaratıcı yazmanın içinden **Freewriting** yaptın (zeigt das auf das Blatt).

P3: Evet.

B: Bakıyoruz ne yazmışız? (schaut interessiert auf das Blatt)

P3: Evet.???

B: **Freewriting** in özelliği neydi teknik olarak?

P3: ?

B: Sen az önce söyledin aslında. Neydi? O yaptığın rastgele miydi? (reicht das Blatt P3 rüber)

P3: He evet ben hiç düşünmeden yaptım.

B: Rastgele yani.

P3: (Nickt notiert etwas).

B: Yani Almanca olarak **nicht denkendes schreiben, unbedacht**. Sen burda düşünmüyorsun. **Alles aufschreiben**.

P3: Aynen.

B: **Nach Sinnem**. Yani duyulara göre.

P3: Hıhı.. (notiert weiter)

B: Hislere göre. O an mutluluk hissediyorsan, ona göre yazıyorsun; o an öfke geliyorsa, sinir geliyorsa sinirle yazıyorsun, hislere göre yazma.

P3: Yaa evvet (erzählt ganz aufgeregt). Aslında o gün bunu yazmadan önce bir yerlere gitmiştik. O an aklıma onlar geldi. Direk onları yazdım. İşte ondan sonra ne geldi aklıma onu yazdım. O an ne yapıyorsam onu yazdım sonra devam ettim üstüne ... yani belli bişeyin üstüne gitmiyor. Tamamen peşi peşine farklı şeyler. Garip şeyler anlattım yani. O olaydan o olaya zıpladım yani. Tamamen içimdeki ne varsa aktarmışım gibi oldu yani. Türkçe düşündüğüm her şeyi (Reicht seinen Text rüber).

B: (Liest den Text und fragt) Şimdi benim seni anlamıyor olmam gerekiyor buna göre? Sence ben bunu anlayabiliyor muyum anlayamıyor muyum?

P3: (Denkt still nach) ...

B: Sen yazdın bunu. Ben okuyorum. Ben bunu anlayabiliyor muyum, anlayamıyor muyum?

P3: (Lacht) Benim **Freewriting imi** siz anlarsınız. Başkası anlamayabilir.

B: Yok anlaşılıyor. Başkası da anlayabilir.

P3: (überrascht erfreut) Anlayabiliyorsa güzel.

B: Denemesini de yapabiliriz. Deneme ne olacak, iki üç arkadaşına...

P3:(unterbricht) Okutacağım.

B: Evet. Okutacaksın bir kere ve soracaksın, ne demiş olabilirim burada acaba?

P3: Ne anlatmış olabilirim burada yani, o kadar?

B: Evett!

P3: (lacht erfreut) Aaa güzelmiş daha da ilginç hal almaya başladı. Süper.

B: (Lächelt) Evet bu kadar. [...]

In dem Gesprächsteil möchte die Beraterin mit P3 seine Schreibaufgabe besprechen. Dabei wird zuerst wiederholt, was für eine Strategie beim Schreiben angewandt wurde. P3 erklärt, dass er aus dem Bereich Kreatives Schreiben die Freewriting Strategie angewandt hat. P3 ist dabei ganz frei vorgegangen und hat nach einem Ausflug mit Freunden einfach Alles, was ihm in den Sinn gekommen ist nacheinander ohne viel darüber nachzudenken aufgeschrieben. P3 betont, dass er seine Gefühle frei herausgeschrieben hat, auch seine Gedanken, die Türkisch waren, konnte er auf Deutsch schreiben. Aus der Haltung von P3 wird deutlich, dass die Aufgabe ihm Spaß gemacht hat, jedoch eine Unsicherheit darüber, ob das Geschriebene korrekt oder verständlich ist. Im weiteren Teil des Gesprächs erzählt die Beraterin auf Türkisch, was sie aus dem geschriebenen Text verstanden hat. Gewiss werden strukturelle Fehler und Rechtschreibfehler verzeichnet, jedoch der Sinn ist ganz verständlich. Die Gegebenheit

verstanden zu werden, rief bei P3 eine erfreuliche Überraschung hervor. Die aus dem Gespräch entnommenen relevanten Teile zeigen, das begeisterte Interesse von P3 an der Schreibaufgabe. Die Begeisterung wird insbesondere an der Stelle ersichtlich, wo er sicher wird, dass die Beraterin seinen Text verstanden hat. Die Schreibstrategie Freewriting-Stimulus löst beim P3 ein Freiheitsgefühl beim Schreiben aus und baut seine Ängste und Hemmungen etwas ab, so empfindet er beim Schreiben Freude, was ihm auch ein Selbstvertrauen verleiht.

Der multilinguale Hintergrund der Sprachen Niederländisch und Türkisch als L1, Englisch als L2 zeigt bei P3 beim Lernen der Zielsprache Deutsch als L3 Nachteile auf. Der andersartige strukturelle Aufbau dieser verschiedenen Sprachfamilien führen bei P3 auf Verwechslungen bei schriftlichem und mündlichem Sprachgebrauch. Diesbezügliche Beispiele kommen auch während der Aktivitäten und Gespräche in den Beratungen hervor. Niederländisch, Englisch und Deutsch als indoeuropäische Sprachen gegenüber dem Türkischen als eine Sprache aus dem Ural-Altai Zweig (vgl. Strahlenberg-Tabbert, 1730) weisen u.a. in der Struktur signifikante Unterschiede auf, die beim kognitiven Vergleich verwirrend sein können, wie z.B. die formbestimmende Endungen, die keine Übereinstimmungen aufweisen. Auch das nicht Vorhandensein der Bestimmten Artikel im Niederländischen, Englischen und mitunter auch das *Nichtvorhandensein* der Präpositionen in der türkischen Sprache sind nach P3 beim Lernen einer artikelprägnanten Sprache nachteilhaft. Insbesondere die Verwechslung bzw. das Vergessen der Kasusformen in der deutschen Grammatik betraf zwar nicht direkt den Bereich Schreiben, jedoch wird auf Grund der Nachfrage von P3 als einen dringenden Bedarf aufgenommen und diesbezügliche Strategie-Vorschläge seitens der Beraterin gemacht. Nach der Anwendung einer dieser Strategien während der Evaluationsphase äußerte sich P3 über die Ergebnisse und seine Erfahrungen sehr affirmativ und emotionell.

(13) B5/Teil3/P3: 00.06 Min.

[...]

*B: Burda (zeigt auf das Cluster- Blatt) sonuçta **Cluster-Technik** ile hani **Grammeri** de çalışabileceğini görmüş olduk ...*

P3: (unterbricht). Bir de, bugün de çok güzel oldu. Tam üstüne siz bunlardan bahsettiniz ya derste.

B.: Ha şey dersinde diyorsun ...

P3: (unterbricht) bende hemen çıkarttım, (zeigt auf seine Cluster-Arbeit) burdan da bakıyorum, ha bak e-hali, i -hali diye. (Laut und eifrig) Asla öğrenemiyordum. Bil.. Yada kendimi şey yapmışım.. Asla **Akkusativ** deyince i- hali akluma gelmiyordu veya **Dativ** e-hali.

B: (Lächelt) Artık unutmazsın!?

P3: Hıhı. Şimdi unutmuyorum. Derste hemen **Akkusativ** i-hali, **Dativ** e- hali, **Genetiv** in- tamam.

B: Super.

P3. Şimdi oturmaya başladı. Çok güzel oluyor yani. (Lacht begeistert) Seviniyorum yani böyle öğrenmeye başladığımda. [...]

Die vorgeschlagene Cluster-Technik wird von P3 beim Behalten der grammatischen Regeln positiv eingestuft. Hierbei wird die Cluster-Technik aus dem Schreibstrategien Bereich von P3 kombiniert und auf das Grammatik Lernen angewandt. Die Resultate sind laut Aussagen von P3 sehr erfolgreich. Zuzolge benutzt P3 seine Cluster-Arbeit während seiner Vorlesungen sowie bei seinen Prüfungsvorbereitungen. P3 ist sich somit der Artikel-Deklinationen ganz bewusst geworden und versucht die Formen richtig zu benutzen. Die motivierende Cluster-Arbeit, die P3 von Anfang an begeistert fand mit Grammatiklernen zu kombinieren, haben bei P3 eine bemerkenswerte Lernmotivation aufgebaut und ein autonomes Verhalten aufgedeckt.

Die Strategiearbeit über Fehleranalyse hat P3 auf seine Fehlerbereiche aufmerksam gemacht. P3 ist nun der Auffassung, seine Fehler und die Fehlerarten öfters entdecken und bestimmen zu können. Hierzu macht P3 während einer gemeinsamen Aufgabenkontrolle eigenständige Vorschläge, wie man Fehleranalysen unternehmen könnte, was als ein autonomes Verhalten festgehalten werden kann. Diese Schlussfolgerung wird P3 seitens der Beraterin betont, um die Wichtigkeit und das Bewusstsein des autonomen Lernens zu betonen. Im Folgenden wird dieses Gesprächsteil transkribiert.

(14) B5/Teil2/P3: 00.10:37 Min.

[...]

B: (Während der gemeinsamen Bewertung der Aufgabe) **Fehlerkorrektur** dil öğreniminde önemli bir yer tutuyor, çünkü **Fehlerkorrektur**, **Analyse** demektir.

P3: (Nickt eifrig) Aynen.

B: Evet. Bunları daha önce konuşmuştuk.

P3: (Nickt) Evet.

B: **Fehleranalyse** deyince neyi bulmamız lazımdı? **Warum? Wie?** (schreibt dabei auf das Aufgabenblatt) **kommen diese Fehler zustande? Dimi?**

P3: Hıhı (nickt weiter und schaut interessiert auf die Notizen).

B: Bu soru çok önemli, bunun cevabını bulursak, bu hata nasıl oluşmuş, çözersek, nereye geliyoruz?

Lösung: Doğru. **Richtig.** O zaman, doğruyu bulabiliriz ancak.

P3: (Nickt ganz sicher) Aynen!

B: Bu da zaten dil öğrenimindeki farkındalığı yaratır.

P3: Ama, bu **Fehlerkorrektur** gerçekten bence çok faydalı birşey. Yani, Hocalar mesela bi metin yazdırıp, sınıfta, tabi birazcık bahsettikten sonra, hep beraber incelense veya ne bileyim gurup halinde, üç kişi dört kişi bir gurup olur ...

B: Aa, bak. Sen strateji bulmaya başladın, haa..(lacht erfreut).

P3:(Lächelt erfreut und nickt) Daha kolay olur. Mesela...

B: Yapın işte arkadaşınla. Naim diyorsun mesela beraber yapın

P3: (erklärt eifrig) Senin görmediğin bişiyi bir hatayı belki arkadaşın görür...

B: Bu dediğini hep yapın.

P3: Evet. Aslında olabilir.

B: Sen kendin buldun bu stratejiyi.

P3: Aynen. Ve faydalı olur diye düşünüyorum.

B: Ah, dedin, birkaç kişi bunu yapsak dedin. Kendi kendine düşünmeye başladın, bak....

P3: (unterbricht) Şimdi senin görmediğini bir başkası görür ve bu sefer sen ona göz aşinalığı olursun, sen başkasının hatasını görürsün. Güzel şeyler bunlar yani. Aslında hata yapmaktan korkmamalı.

B: Yani sen bana şu anda autonom öğrenmenin yerleşmeye başladığının, göstergesini, gösteriyorsun bana. (zeigt mit dem finger auf P3) Sende.

P3: Kesinlikle, normalde hiç düşünmezdim ben böyle şeyler yani...

B: (Lächelt) Autonom Öğrenme nedir? Kendi kendine yol buluyorsun..Kendi kendine kendini geliştirme yolunu buluyorsun.Hep hocalara bağlamayın.[...] Dili sen öğreniyorsun.

P3: Evet kesinlikle öyle yani.

B: Yani otonom öğrenmeye gitmek için mesela **Fehleranalyse** yi diyorsunki arkadaşlarımla ödev alışverişiyle yapabiliriz. Uygulayabiliriz zamanla.

[...].

Ferner sind große Defizite im Bereich Orthografie und Zeichensetzung bei P3 zu verzeichnen. Diese Gegebenheit ist zwar bei der schriftlichen Aussage kein Hindernis, jedoch in Bezug auf die formelle Korrektheit der schriftlichen Sprache problematisch. Beispielsweise die Kleinschreibung aller Wörter in allen Sprachen und die Weglassung der Artikel könnten damit erklärt werden, dass P3 viele Regeln in seiner vielfältigen Sprachenpalette verwirrend findet und es ihm leichter fällt beim Schreiben alle Regeln einfach zu ignorieren. Dieser Grund und diesbezügliche Kommentare von P3 könnten für die Auslassung fast aller Zeichensetzungsformen sowie nicht Beachtung der Rechtschreibung von P3 erklärend sein. Diese Probleme werden von P3 und der Beraterin gemeinsam kommentiert und als Hindernisse beim Lernen festgehalten. Die Beraterin erklärt P3, dass unter Anwendung passender Strategien seine Defiziten Bereiche behoben werden können.

(15) B5/Teil2/P3: 00.10 Min.

[...]

B: (Während der gemeinsamen Überarbeitung der Aufgabe) Bak bütün dillerde (zeigt auf das Aufgabenblatt) virgülden sonra küçük yazılır. Hiiiç , **Almancayla** ilgili bişi değil ...

P3: Ben Türkçe de de fazla yazmadığım için.

B: O zaman bu dil ile ilgili değil. Bu sorun başka.

P3: Başkadır mutlaka. Çünkü Türkçe de de ben pek metin yazmadığım için.

B: İşaretlerle ilgili bir sorunun var o zaman?

P3: Belki de...

B: Başka bir gözle bakmamız lazım gibi. Yani sanırım bu bütün dillerde buna dikkat etmiyorsan o zaman senin işaretleri çok dikkate almadığın bir yer var...

P3: Ben noktalama işaretlerini falan da pek kullanmıyorum ya hocam, belki onları da ilgilidir. (Lacht)

B: Burayı çözmemiz için burayı, (zeigt auf das Blatt) biraz spesiyal, işaretleri çalışmamız lazım bütün diller için...Eee yazma için tabi...Konuşmada işaretleri kullanmadığımız için öyle bir sorun olmuyor (lächelt) ama yazmada işaretleri koyuyoruz ya...

P3 (Lacht) Konuşmada lap lub gidiyoruz tabi...

B: Bunun için sana dediğim şu: Bir Text al önüne, çiz, bütün işaretleri (zeigt auf einem Text vor). Sürekli bu çalışmaları yap arada bir. (macht mit der Hand eine kreisförmige Dauerhafte Bewegung und schaut fragend) Gözün napıyor??

P3: (Schaut interessiert auf die Hand-Bewegungen) Haa. Göz böylece alıyor ... İşte.!

B: (Nickt) Burda virgüller var gibi. Bu bunun stratejisi olabilir (zeigt auf die Fehler).

P3: Himm. Biraz kitap okuma alışkanlığım olması lazım benim.

B: (Schüttelt den Kopf) Al metni burda ki bütün noktaları sarı boyay,

P3: Ha ya (ganz Leise) evet aslında...yapılabilir aslında.

*B: (Nickt) Bütün virgülleri de mavi yap. Bunu beş altı tane **Text te** yap, bunu bir ay boyunca yap, bir daha böyle bir sorunun olmayacak (lächelt).*

P3: (Wartet still und nickt) Deneyeceğim.

B: (Lächelt)Anladın mı ne demek istediğimi?

P3: (Lacht und schaukelt dabei hin und her) Anladım.

B: Stratejik olarak. Hani çalışılabilir.

[...].

Eine Textmarkierungsarbeit wird für die Behebung der Zeichensetzung und Rechtschreibfehler angeboten. Bei dieser Arbeit sollen auf freiausgewählte verschiedene deutsche Texte, die groß geschriebenen Wörter sowie die Satzzeichen farblich markiert bzw. umkreist werden. Diese Arbeit soll einige Zeitlang mehrmals wiederholt werden, somit kann P3 sein Bewusstsein über die Großschreibung und Satzzeichen fördern. P3 scheint am Anfang nicht ganz begeistert zu sein jedoch sieht er das Angebot als Machbar ein und möchte es doch versuchen.

Die bilinguale Besonderheit von P3 kommt fortwährend der Beratungen zur Sprache, denn die Lernbesonderheiten können nicht ohne Beachtung dieser Begebenheit bewertet werden. Genau wie das Auftreten der Defizite im Bereich Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung - in den oberen Teilen näher beschrieben- können viele Lern-Probleme von P3 ihre Wurzeln in diesem vielfältigen Sprachen-Repertoire haben. Zumindest argumentiert P3 in den Gesprächen öfters unter diesem Vorwand für seine Defizitbereiche. Infolgedessen versucht die Beraterin P3 Strategien vorzustellen, die die Vorteile der Sprachenvielfalt hervorzeigen und wie er im Lernprozess einer neuen Sprache daraus profitieren könnte. Beispielsweise im Bereich Wortschatz möchte P3 sich erweitern, hat allerdings fortwährend Probleme dabei. Das Merken und Behalten neuer Wörter fällt P3 schwer, ferner verwechselt er häufig die Wörter in Englisch, Niederländisch und Deutsch untereinander. Es wird vorerst klargestellt, dass

es nicht sinnvoll ist, in jeder Sprache, die man beherrscht, synchronische Vergleiche zu unternehmen. Es sollte vorerst von der Sprache profitiert werden, in der man sich vertrauter und sicherer fühlt und dessen Strukturen und Wortschatz der Zielsprache im Lernkontext am ähnlichsten sind; ansonsten könnten Verwirrungen entstehen, besonders im Falle des unterschiedlichen Sprachniveaus zu den verschiedenen Sprachen. Nach dieser Klarstellung können effektive Strategien für das kontrastive Lernen genutzt werden. Wie z.B. die *Mnemotechnik* bzw. *Eselsbrücken* und *erweiterte Lernkarteien*. Diese Techniken werden P3 ausführlich erklärt und repräsentative Beispiele in der Form von Karteikarten sowie Online-Beispiele vorgezeigt. P3 zeigt sich erfreulich überrascht über die vorgestellten Wortschatzerweiterungsstrategien, denn P3 besaß keine Vorkenntnisse und Erfahrungen über Mnemotechniken/Eselsbrücken.

(16) B5/Teil2/P3: 00.01 Min.

[...]

B: (Geht zum PC) Internet Sitesinden baktığımızda, sende sonra incelersin. Ben burdan bi göstereyim. Gel istersen bir dakika (ruft P3 vor den Computer-Bildschirm).

P3: (steht auf und geht zum Computer) Ok.

B: Eee. (tippt auf die Adressen) Kendin mesela **Holländisch Lernen** diye arayabilir flemençeyle ilgili de... şey ilgi kurabilirsin bak (zeigt auf den Bildschirm) **Eselsbrücken, Vokabeln Lernen und nie wieder vergessen diyor tamamı? Kartei Kasten** ı da burda anlatmış bak. (Untersuchen gemeinsam die Beispiele) [...] **Unterstützung support** saptırt mıydı ingilizcede?.....**Hier hast du etwas Suppe zur Unterstützung.** (liest vor) diyor. Hem anlatmış oluyor hemde **Suppe- support** yani **Suppe- support** benzeşmesi..ile köprü kuruyor. Her zaman tam olmasa da benzerlik oluyor.

P3: Haa..Evet! Benzerlik var

B: **Lohn- sallary** demekmiş. **Sallary-Salat. Als Lohn für meine Arbeit bekomme ich Salat.** (Liest vor)

P3: İyimiş bu!! Hahaha (Lacht vergnügt.)

B: Burda, bunların fazlası da var. Mesela, tıkladığın zaman, site adresleri verdim ben sana orda. Bunu bir karşılaştırma metodu, öğrenmede, kelime öğrenmede mesela daha kalıcı kılmak için bir karşılaştırma metodu. Bilgin olsun, **für Vokabel lernen Sprachnette** çok değişik metodlar var. O sayfayı da inceleyebilirsin.

P3: Himm. Evvet.

B: (setzt sich wieder zurück an den Tisch) Bugün sana ne dedim? **Kontrastiv Lernen und Eselsbrücken** ile **Vokalbel Lernen** için bir teknik (überreicht die Adressen P3),Bunu da koyabilirsin dosyaya, yani bunlar ne içindi?

P3: Anladım.

B: Hani bir **Lernziel** koymuştuk ya. Neydi **Lernzielimiz** ? İşte biz nasıl diğer dillerden yararlanabilirmişiz? İşte böyle yararlanabiliriz

P3: Öğrenirken! Anladım.

B: Bu siteden Yararlanabilirsin. Bu arada Karteikarten ile ilgili biraz konuşmştuk. Bunlarla bağlantılı olarak bunu (KarteiKasten) göstermişmiydin hiç?

P3: Hatırlamıyorum tam ...

B: (zeigt den Karteikasten) Tamam oraya hemen bağlantı kuralım. Eğer kelime hazinemizi geliştireceksek, kart sistemine gideceğiz. O sayfada da bunu anlatmaya çalışıyordu birazda. Örneğin bir tanesini seçiyorum. (zieht eine Karte heraus und liest vor) entrüsten, entrüstete, hat entrüstet, filin üç hali. Ondan sonra kelimeyi açıklıyorsun sonra bir örnek cümle kuruyorsun, sonra listeden ingilizce, flemençe hangi dili istiyorsan inuda yazabiliyorsun.

P3: (Betrachtet ganz genau die Karte) Haaa. Anladım.

[...]

Mit einer ausführlichen Vorstellung der Mnemotechnik im Internet und der Kartei-Karten Arbeit werden P3 die verschiedene Methoden zum Vokabeln Lernen vorgestellt, bei denen P3 aus den anderen Sprachen profitieren, sowie beim Deutschlernen auch die anderen Sprachlichen Kenntnisse auffrischen und beibehalten kann, insbesondere bei der Karteikarten-Technik im Falle der Aufschreibung der erklärenden Beispielsätze auch in den anderen Sprachen. Das Verhalten von P3 über die neuen Techniken zeigen ein bemerkbares Interesse, hingegen für die Anwendung wird kein positives Verhalten während des Gespräches verzeichnet. Jedoch eignet sich P3 im Verlauf die Mnemotechnik an und bringt selbst verfertigte Beispieltkarten in die Beratungen mit. Einige Musterbeispiele davon sind im Anhang aufgestellt (vgl. Anhang 60).

3.9.3.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P3

Das in den Beratungen (B1-B6) für P3 angebotene AM ist zur Übersicht unten aufgelistet. (Für detaillierte Informationen ist die AM-Dokumenten Liste unter Kapitel 3.9. aufgeführt.)

- Für B1 D2-12;
- für B2 D13, D14, D21, D30;
- für B3 D18, D19, D20; D45;
- für B4 D24;
- für B5 D16, D49;
- für B6 (allgemeine Kontrolle und Feedbacks zu dem in den Beratungen angebotenen AM).

In B1 werden P3 die Dokumente (D2-D10) -zur Informationsbeschaffung über das Lernen von P3- in einem Dossier ausgehändigt mit dem Wunsch diese Dokumente zur nächsten Beratung durchzulesen und vervollständigt mitzubringen. Die schriftliche Aufgabe zu D1 (vgl. Anhang1) wird ausführlich mit P3 erörtert. Für die Defizite im Bereich der Rechtschreibung, Zeichensetzung, Tempus-/Pronomen-/Adverbien-/Konjunktionen-/Präpositionen-Gebrauch, sowie die nicht korrekte Nutzung der formellen Anredeformen wird P3 ein zweiseitiges Trainingsprogramm vorgeschlagen. Für die strukturellen Problembereiche von P3 werden Strategietrainings mit Diktatübungen, Umkreisungen/Markierungen/Hervorhebungen der zu beachtenden

Strukturen in Texten und Online-Aufgaben/Übungen angeboten. Im Wunsch-Rahmen von P3, sich freier und besser ausdrücken zu können, um seine Gefühle und Gedanken zu übertragen werden Schreibintention fördernde kreative Strategien angeboten. Ferner werden gemeinsam mit P3 die Gedanken, Erwartungen und Lernziele zu einer SCHLB zusammengetragen (vgl. Anhang 57). Am Ende der B1 wird der EST GER-A2 (vgl. Anhang 11,12) durchgeführt. Die Resultate Tests (D11,12) werden P3 mitgeteilt sowie die Dokumente (2-9) in der B2 zusammen evaluiert. Das AM für P3 wird mit der Feststellung der Defizite im Durchlauf der Beratungsgespräche als Training angeboten.

Gemäß den Defiziten zu den Schriftlichen Test-Aufgaben (Text1) wird P3 D16 (vgl. Anhang 16) angeboten, wo P3 schrittweise die Verfassung formeller / informeller E-Mails und SMS üben kann. Entsprechend dieser schrittweise gestalteten Strategie-Übung, wird bei P3 im Wiederholungstest in der B6 eine signifikante Verbesserung bei Verfassung von formellen / informellen E-Mails und SMS ersichtlich (vgl. Tabellen 19-21).

Des Weiteren um P3 bei seinen festgestellten strukturellen Defiziten, wie z.B. Tempus-Formen, Pronomen, Adverbien und Objekten sowie bei seinen Schreibhemmungen (vgl. Anhang 57) wegweisend zu sein, wird P3 vorerst erklärt, dass die Schreiblernberatung das Ziel der Schreibprobleme abzielt, jedoch die sprachlichen Defizite in den strukturellen und Wortschatzbereichen das Schreiben indirekt beeinflussen. In diesem Zusammenhang sollten auch diese Bereiche entwickelt werden. Diesbezüglich könnten die Online-Übungen D14 (vgl. Anhang 14) und Karteikartentechnik D49 (vgl. Anhang 29) und die Satzgliederkarteiaufgabe D45 (vgl. Anhang 25) als Anfang behilflich sein. Die Karteikartentechnik wird von P3 in Kombination mit der Mnemotechnik/Eselsbrücken (D14) angeboten. P3 betont Probleme beim Merken und Behalten des neuen Wortschatzes zu haben und begründet es damit, dass seine vielfältige Sprachenpalette (Bilingualität) zur Verwirrung führt. Zufolge wird P3 erklärt, dass die Sprachenvielfalt beim Lernen anderer Sprachen eine Bereicherung darstellt im Falle einer bewussten und effektiven Kontrastivität zwischen den Sprachen. Das kontrastive Lernen kann behilflich sein, sofern es korrekt angewandt wird ggf. könnte der synchronische strukturelle Vergleich verwirrend sein, weil

Sprachen unterschiedliche Strukturformen aufweisen. Jedoch der Strukturelle-Vergleich des Englischen mit Deutschen könnte besser gelingen, da mehrere Gemeinsamkeiten zu finden sind im Vergleich zu Holländisch und Türkisch. In diesem Zusammenhang sollte P3 die Kontrastive-Hilfe beim Lernen der Grammatik mehr aus dem Bereich des L1 auf L2 übertragen. Beim Merken und Behalten der Wörter und Ausdrücke könnten die Karteikarten-Technik und Mnemotechnik/Eselsbrücken behilflich sein, hier wurde darauf hingewiesen, dass jede Sprache aus dem Portfolio von P3 als Vergleich beim Lernen fungieren könnte. P3 zeigt Skepsis für die Lernkartei doch für die Mnemotechnik/Eselsbrücken interessiert er sich überdies setzt P3 die Technik auch in die Praxis um. Musterbeispiele werden zur Beratung mitgebracht und evaluiert, einige dieser Arbeiten können im Anhang (vgl. Anhang 60) untersucht werden. P3 findet diese Art des Merkens leichter und ist erfreut Sprachen in dieser Form vergleichen zu können sowie daraus Wörter zu lernen und zu behalten. Mit der Lernkartei möchte er vielleicht später arbeiten, es ist ihm jetzt zu anstrengend.

P3 zeigt für das assoziative und kreative Schreiben Interesse, jedoch kennt er keine Arbeitstechniken bezüglich des kreativen Schreibens, trotz allem möchte er unbedingt seine Schreibhemmungen aufheben, seine Gefühle und Gedanken ausdrücken können. Das assoziative und kreative-Schreiben sind geeignete Strategien für ein entspanntes Schreiben, wobei das korrekte Schreiben nicht im Vordergrund ist. P3 fehlen die Wörter und Strukturen, überdies fehlen ihm die Zeichensetzung und Rechtschreibung. Zudem hat P3 keine Verbesserungsversuche für seine Defizite unternommen und hat Fehlerangst sowie Schreibblockaden. In Rahmen dieser Tatsache könnte das kreative bzw. freie Schreiben P3 zur Schreibaktion bewegen, denn er muss bei der Anwendung dieser Schreibstrategien nicht an korrekte Strukturen und Formen und Zeichen denken. Er kann losschreiben, wann er will, beenden wann er will. Unter diesen Gesichtspunkten wird P3 das AM-Angebot zur Kenntnis und Aneignung von Schreiblernstrategien als Informationsmaterial D19-21 und 31 (Anhang 19, 20, 21, 31) angeboten. Nach dem gemeinsamen Training des Strategiematerials zeigt P3 insbesondere für die Clustertechnik D31 (Anhang 31) und Freewriting D21 (Anhang 21) Interesse. Laut mehrmaliger mündlicher Aussagen sowie dem schriftlichen Feedback (vgl. Anhang 62) hat P3 sich die Clustertechnik angeeignet und gebraucht es

z.B. zum Notieren (vgl. Anhang 57), für Strukturen-Lernen (vgl. Anhang 59), um sein Lernen zu Planen (vgl. Anhang 58) u.a. bei seinen Vorlesungen (vgl. Transkription 13).

Nach dem Strategietraining zum kreativen Schreiben werden P3 für die Praxis verschiedene AM Angebote vorgeführt, u.a. D18, D21, D23, 24, (Anhang 18, 21, 24). Aus diesem Bereich versucht P3 zum D24 (Stimulus nach einer Musik schreiben) etwas zu schreiben. Sein Feedback, diesbezüglich ist sehr positiv. P3 hat die in der Aufgabe empfohlene Musik geändert. Auf die Idee, die Musik zu wechseln, kam P3 von alleine. Diese Gegebenheit zeigt, dass P3 selbstständige Entscheidungen für sein Lernen treffen kann oder will, und die Lernmotivation sehr hoch ist. Bei diesem Training verfasst P3 ein sehr erfolgreiches Gedicht (vgl. Anhang 61). Auch gemäß AM-Angeboten D18 (Akrostichon/i-Tüpfelchen) und D23 (Sofort nach dem Aufwachen schreiben. / Schreiben an einem besonderen Ort.) werden sehr erfolgreiche Texte verfasst, die archiviert sind. P3 hat sehr vielversprechenden Texte verfasst und ist selber überrascht von seinen Texten und seiner Begeisterung; denn laut Aussagen von P3 hat er bis zu den Beratungen, noch keine Aufgabe freiwillig gemacht. Schreiben bedeutete für ihn eine Strapaze, weil er immer an die Formen und an die Noten/Punkte denken musste, dann hat er immer Aufgegeben. Der Erfolg in den Beratungen könnte, auf die angebotenen und für den Probanden geeigneten Techniken und Strategien zugeführt werden. Bei P3 werden die Freewriting Techniken erfolgreicher als die Assoziativen Techniken des kreativen Schreibens. Das einfache Losschreiben ohne Bedenken anstatt Inputs zu haben, die ihn begrenzen, haben die Schreibmotivation und das Selbstvertrauen von P3 erhöht.

P3 werden Fehlerkorrekturarbeiten (D34) zur Förderung der strukturellen Defiziten-Bereiche angeboten, welche P3 sehr bereichernd findet. Für die Festigung der Strukturen wird P3 die reguläre Weiterarbeit mit der Linkliste der Online Übungen (D14) und D45 empfohlen. P3 hat laut seinen Aussagen, die links bearbeitet und daraus profitiert. Insbesondere die Videos und Podcasts und die Arbeit mit der Satzgliederkartei findet er effektiv. Die gemeinsame Kontrolle bzw. Überarbeitung der Aufgaben und die Fehleranalysen dazu wird von P3 wird sehr positiv eingestuft. P3 besteht auf die gemeinsame Kontrolle, die Entdeckung von Fehlern und das Erforschen nach dem Grund. Die SLB hat P3 das Selbstvertrauen gestärkt, was ihm zum

Deutschlernern sehr motiviert. Die Hemmungen sind zum größten abgebaut und P3 fühlt sich geholfen und sicherer.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass P3 trotz einiger Aufgaben-Ablehnungen und Strategien, die einen Input beim Schreiben beinhalteten eine hohe Erfolgstendenz und Lernmotivation aufzeigte und die Beratungen für ihn beim Abbau der Schreibblockaden behilflich werden und sein Selbstvertrauen gestärkt haben sowie zum individuellen autonomen Lernen beigetragen haben.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der quantitativen Daten von P3.

3.9.3.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P3

Die schriftlichen Texte von P3 aus dem Fragebogen und den EST wurden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Tabelle 18: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P3

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl	Konjunktion		Anzahl
P3	Vorstellung <i>(aus dem Fragebogen)</i>		54		8		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:			1 6 --- --- 1 ---	und:		2 Total: 2
(Text 1) Fehler: 17	Rs.: 10	Zs.: ---	Flx.: 1	Art.: 1	Präp.: 1	Modv.: ---	Temp.: ---	Satzst.: 1	Wort: 1	Aus.: ---	Pro.: ---	S/P: 2	Kohärenz (Korrekt)

Fazit: In der Schreibaufgabe von P3, Text1 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene einfache Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P3 hat in einer persönlichen Vorstellung bestehend aus 8 Sätzen und 54 Wörtern insgesamt 17 Fehler verzeichnet (vgl. Tabelle18). 10 Fehler betreffen die Rechtschreibung, und 7 Fehler die Textstruktur. Modalverben werden nicht benutzt. Aus dem Konjunktionen Bereich kann P3 nur die Einfachen (2 Konnektoren) verwenden. Grammatikalische Fehler insbesondere im Gebiet Flexionen (1), Artikel (1) und Präpositionen (1) treten vor. Bei der Textkohärenz ist kein Defizit vorhanden.

Es kann nach den Daten von P3 zusammenfassend festgehalten werden, dass P3 zu seiner schriftlichen Aufgabe Text 1 einen kohärenten persönlichen Vorstellungstext verfassen konnte; jedoch der Text nach dem GER auf dem Niveau A1 -bezogen auf den Konnektoren Gebrauch, die Struktur bzw. Grammatik, auf den Wortschatz und Ausdruck – eingestuft werden kann. P3 konnte nur 8 Hauptsätze Sätze bilden in denen 17 Fehler verzeichnet wurden, von denen die Fehlerart signifikant auf der Rechtschreibung vermerkt wird.

Tabelle 19: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P3

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl	Konjunktion		Anzahl	
P3	Text 2 Persönliche/ informelle E-Mail		40		7	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 1 1 1 Vorname	aber: dass:		1 1 Total: 2	
	(aus B1)												
P3	Text 3 Persönliche/ Informelle E-Mail		40		5	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 --- --- 1 Defizit	dass: und:		1 1 Total: 2	
	(aus B6)												
(Text 2) Fehler: 16	Rs.: 10	Zs.: 4	Flx.: ---	Art.: ---	Präp.: ---	Modv.: ---	Temp.: ---	Satzst.: ---	Wort: 1	Aus.: ---	Pron.: 1	S/P: ---	Kohärenz (korrekt)
(Text 3) Fehler: 5	3	1	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 19 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibttexte der persönlichen/informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P3 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 16 Fehlern (Text 2) auf 5 Fehler (Text 3) verzeichnet. Die 11 Fehlerreduzierungen klassifizieren sich in folgende Bereiche: Rechtschreibung (7), Zeichensetzung (3), Wortwahl (0), Pronomen (0); 1 Satzstellungsfehler wird im Text 3 neu verzeichnet. Die Wörteranzahl ist in beiden Texten stabil. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Reduzierung von 2 Sätzen (Text 3) feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist

korrekt, d.h. P3 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe in zwei Verfassungen beachtet.

Es kann festgehalten werden, dass P3 seinen Schreibtext *Persönliche /Informelle E-Mail* (Text 2 und 3) kohärent verfasst hat; sich beim Schreiben in Text 3 orthografisch und in der Zeichensetzung signifikant verbessert hat, jedoch das Textgewebe in Text 3 (Art und Anzahl der Wörter/Konjunktionen/Sätze) im Vergleich zu Text 2 (ersten Verfassung) nicht erkennbar erweitert hat.

Tabelle 20: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P3

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5														
Proband	Textart		Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze			Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl
P3	Text 4 SMS		24			5			Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 2 --- 2 --- ---	als:	1 Total: 1
	(aus B1)													
P3	Text 5 SMS		26			4			Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 2 --- 1 --- ---	---	Total: 0
	(aus B6)													
(Text 4) Fehler: 9	Rs.: 2	Zs.: 2	Flx.: 1	Art.: ---	Präp.: ---	Modv. ---	Temp.: 1	Satzst.: 1	Wort: ---	Aus.: 1	Pro.: 1	S/P: ---	Kohärenz (korrekt)	
(Text 5) Fehler: 5	4	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	(korrekt)	

Fazit: In der Tabelle 20 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte SMS aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P3 vergleichend aufgeführt. Die Satzarten/-anzahl hat sich von 5 (Text 4) auf 4 (Text 5), die Konnektoren Anzahl von 1 (bei Text 4) auf 0 (Text 5) reduziert. Die Anzahl der Wörter haben sich mit 2 Wörtern mehr erhöht. Jedoch ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 9 Fehlern (bei Text 4) auf 5 Fehler (Text 5) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortieren sich in die Felder: Flexion (1), Tempusform (1), Satzstellung (1), Ausdruck (1), Pronomen (1) und Zeichensetzung (1). Jedoch hat P3 die Fehleranzahl im Bereich Rechtschreibung um 2 Fehler mehr gesteigert. P3 hat die Textstrukturbedingtheit und Inhaltzusammenhang in der Schreibaufgabe SMS-Schreiben in zwei Verfassungen beachtet.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P3 seinen Schreibtext SMS (Text 4 und 5) Kohärent verfasst hat; Text 5 im Gegensatz zu Text 4 grammatikalisch, in der Ausdrucksweise erkennbar verbessert und das Textgewebe im Rahmen der Aufgabenstellung (SMS-Schreiben) beachtet hat. Jedoch die Fehleranzahl im Bereich Rechtschreibung, wenn auch nicht signifikant, erhöht hat.

Tabelle 21: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P3

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7														
Proband	Textart	Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl	
P3	Text 6 Formelle E-Mail (aus B1)	28			6	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:	1 (nicht korrekt) 4 --- 1 --- Vorname (Defizit)		----				---	Total: 0
	Text 7 Formelle E-Mail (aus B6)	39			6	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:	1 (korrekt) 1 --- 2 2 Korrekt		deshalb				1	Total: 1
(Text 6) Fehler: 9	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (Defizite)	
	2	5	---	1	---	---	---	---	---	1	---	---		
(Text 7) Fehler: 2	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	1	---	(korrekt)	

Fazit: In der Tabelle 21 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte Formelle E-Mail B1 (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P3 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend zeigen beide Texte Parallelität in den totalen Satzanzahl jedoch haben sich die Satzarten verändert. Die Defizite in dem Grußsatz und Anrede, sowie Textform (Text 6) sind in (Text 7) behoben. 3 Aussagesätze weniger und ein Fragesatz und ein Grußsatz mehr wurden in Text 7 verzeichnet. Die Wörteranzahl ist von 28 (Text 6) auf 39 (Text7) gestiegen. Weiter ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 9 Fehlern (bei Text 6) auf 2 Fehler (Text 7) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortieren sich in die Felder: Rechtschreiben (2), Zeichensetzung (4), Artikel (1) und Ausdruck (1), hingegen 1 neuer Fehler im Gebiet Pronomen ist vermerkt. Bei der Konnektoren-Nutzung ist keine signifikante Unterscheidung zu verzeichnen. P3 hat nur im Text 7 ein Konnektor benutzt. Bei der Text-Kohärenz zeigt P3 im Text 6 Problembereiche auf. In der Schreibaufgabe wurde eine Formelle E-Mail verlangt, die

Anwendung der persönlichen Anredeform in einem informellen E-Mail-Brief ist ein verzeichneter Kohärenzfehler. Im Text 7 sind keine diesbezüglichen Fehler zu ersichten.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P3 seinen Schreibtext Formelle E-Mail-Text 7 Kohärent verfasst hat jedoch bei Text 6 einen Kohärenzfehler aufgezeigt, bei Text 7 sich grammatikalisch, orthografisch, inhaltlich erkennbar verbessert und lediglich 2 Fehler verzeichnet. Ferner das Textgewebe in Text 7 (Art und Anzahl der Sätze und Wörter) im Vergleich zu Text 6 signifikant steigert. Die Steigerung kann auf die genauere Beachtung der Arbeitsanweisungen hingeführt werden, denn P3 hat im Text 7 sich zu allen angegebenen Kriterien ausführlicher geäußert, hingegen im Text 6 werden Kriterien überflogen und diese Erkenntnis zeigt damit eine Verbesserung auf, weil P3 die Aufgabe bewusster angegangen und alle Aspekte beachtet hat.

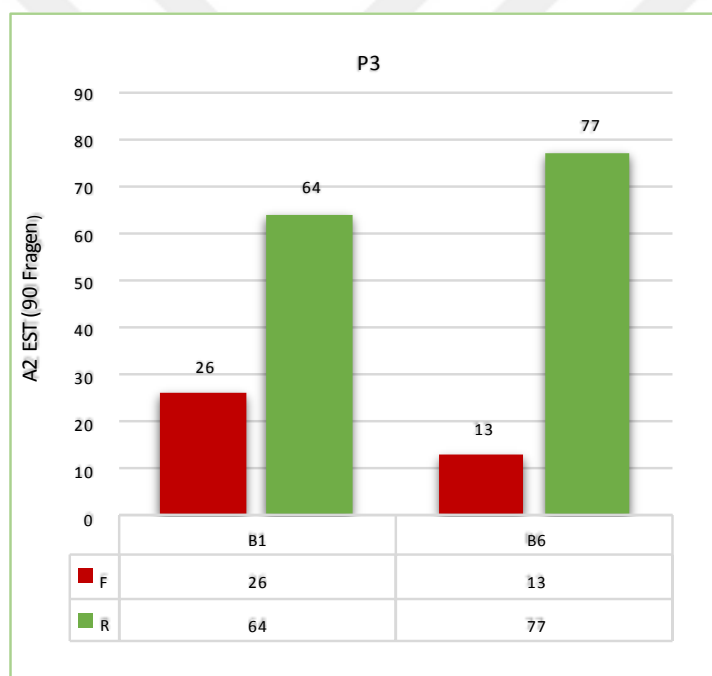
Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text1 (Tabelle 18) liegt das Niveau von P3 beim Schreiben nach GER auf Niveau A1. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tabelle 19-21) die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das Niveau von P3 beim schreiben deutschsprachiger Texte bei A2. Die Tabellenraster zeigen, dass P3 bei den Textproduktionsaufgaben in der B6 signifikant wenige Fehler aufweist. Bei Text2 werden 16 Fehler; bei Text3 5 Fehler; bei Text4 9 Fehler; bei Text5 5 Fehler; bei Text6 9 Fehler; bei Text7 2 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten prägnant. Auch ist es festhaltbar, dass P3 sich in der Textproduktion und Textkohärenz verbessert. P3 kann sich in den Schreibaufgaben aus der B6 fließender äußern als aus der B1 und dem Text 1. Die festgestellten offensichtlichen Defizit Bereiche Rechtschreibung und Zeichensetzung von P3 verbesserten sich signifikant. Demzufolge kann das für P3 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Der Folgende Teil bietet eine Diagrammauswertung zu den allgemeinen deutsch sprachlichen Kenntnissen von P3.

3.9.3.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P3

Die Auswertungen zu den allgemeinen Deutsch-Sprachkenntnissen von P3 werden gemäß dem Einstufungstest DT-GER A2, welcher in der B1 durchgeführt und in der B6 wiederholt wird, unter Tabelle 22 in einem Diagramm festgehalten und darauffolgend mit einem Fazit Teil ausgewertet. Die Bedeutung dieser Diagrammauswertung für diese Forschung wird unter dem Kapitel 3.9. *Einzelfallanalysen* näher beschrieben.

Tabelle 22: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P3 aus der B1 und B6



F: für falsche Antworten / R: für richtige Antwort

Fazit: Nach den Bewertungen zum DT-GER A2 (Tabelle 22) die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das deutsche sprachliche Niveau von P3 bei A2. Die Werte liegen aus dem DT-GER A2 der ersten Beratung bei A2 und es wird im Test intensive Hocharbeit auf B1 empfohlen. Die Wiederholung des DT-GER A2 in der sechsten Beratung zeigen eine Tendenz nach oben und die Einstufung liegt bei A2. Zu 90 Fragen des DT-GER A2 werden in der B1 64 richtige Antworten gegeben und zum selben Test werden in der B6 77 richtige Antworten gegeben. Somit ist ein prägnanter

Aufstieg von % 12 feststellbar. Ferner ist eine % 50 Reduzierung der falschen Antworten verzeichnet.

Im Folgenden Teil folgt eine tabellarische und zusammenfassende Bewertung über die gesamten Informationen und Auswertungen von P3 in Übersicht.

3.9.3.5. Übersicht der generellen Evaluation von P3

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tabelle soll den Beratungsprozesses von P3 zusammenfassend darstellen und als ein Endergebnis fungieren. Die Aktivitäten und Schriftlichen Dokumente aus den Beratungen werden Teils im Anhang aufgelistet, teils archiviert.

Tabelle 23: Übersicht der generellen Evaluation von P3

Angewandtes Arbeits-/Trainingsmaterial	D13 (Anhang 13), D14 (Anhang 14), D16 (Anhang16), D18 (Anhang 18), D19 (Anhang 19), D20 (Anhang 20), D21 (Anhang 21), D24 (Anhang 24), D30 (Anhang 30), D45 (Anhang25), D49 (Anhang 29)
SCHLS/LS/Lerntechiken Aneignung	Lernkartei/Mnemotechnik für den Wortschatz und vergleichendes Lernen (vgl. Anhang 60) Cluster- Techniken (vgl. Anhang 57-59) Individuelles Lernen
Schlussbewertung nach den qualitativen Resultaten (Erfolge)	Freies Schreiben (Stimulus) (vgl. Anhang 61) E-Mail und SMS schreiben (Archiv) Assoziatives/Kreatives Schreiben (Archiv) Zusammenfassungen (Episoden Nevin: Mein Weg nach Deutschland) Fehlerkorrektur (Archiv)
Test-Resultate	(DT-GER A2) B1: 90 Fragen 64 richtige 26 falsche Antworten; B6: 90 Fragen 77 richtige 13 falsche Antworten; Aufstieg %12 (vgl. Tabelle 22)
Tabellen-Raster Resultate	Fehlerreduzierung Erkennbare Verbesserung: ➤ Textstruktur: Flexionen, Artikel, Orthographie; Zeichensetzung ➤ Textproduktion: Textgewebe, Textform, inhaltlicher Ausdruck (vgl. Tabellen 19-21) ➤ Niveaustieg Schreibfertigkeit: von A2 zu A2/B1 (vgl. Tabelle 18--21)
Nachfrage des Beraters für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription (17): B6/Teil3/P3: 00: 17 Min. B: [...] Sözlü bir değerlendirmeni isteyeceğim. Sen SCHLB ile ilgili süreçte ne yaşadın? Neler hissettin? Nasıl değerlendiriyorsun?	Mündliche Evaluation des Probanden zu der SCHLB Transkription (18): B6/Teil3/4/ P3: 00:17Min. P3: <i>Ya şöyle söyleyeyim, normalde ben çok yazı yazmayı seven bir insan değilim, yani Türkçede de öyle oturup saatlerce yazı yazmam. Ehem çok yani, canım çok sıkın olacak anca öyle ya da öyle içime atığım bişeyi dışa vurmak istemiyordum, öylelikle yazardım yani. Zaten daha öncede bahsettim size, ödev yapmakta hiç hoşuma giden bişi değil yani. Yapmam normalde öyle söyleyeyim. Ama burada çok gönüllü olarak yaptım, çabaladım. Çabaladığıma inanıyorum en azından. Vicdanen rahatım o yüzden. Hani salmadım kendimi. Ama işe de yaradı. [...]. Şey özellikle size de söyledim Cluster tekniğine bayılıyorum. En güzel o balonlara hemen o an fikirlerini yazıyorsun. Ondan sonra ben toparlamaya başladım bişileri. Bu strateji benim müthiş işime yaradı. Daha sonra sınavlarda da kullandım onu metin yazılması gereken sınavlarda. Kendi Clusterlerimi hazırladım evde onlarla metin hazırladım kafamda. Benim için çok faydalı olduğunu düşünüyorum ben. Mutluyum açıkçası. Buna dahil olup, katıldığım için çok mutluym. [...] Otonom öğrenme konusunda normalde merak etmezdim yani bu niye buraya gelmiş? Gelse nolur gelmese nolur? Şeyindeydim ben. Yani çok önemsemiyordum. Demin mesela kendi yazdığım hataların farkındayım normalde hiç fark edemiyordum onu. Zorla hiç bişi olmaz kimse senin kafana bişi sokamaz yani. Ben istemesem siz bana şunu yaptırılmazdınız, hiç bi şekilde yaptırılmazdınız, İcinizden bi şekilde istemiyorsanız hiç kimse size yazdıramaz bişi. Sizin istemeniz önemli. Tamamen yanlışta yazmış olabilirim. Ben çekinmiyorum yani. Yazarım. Şuraya kocaman bi yazı yazmışım yanlışta olabilir tamamen, en azından ben şeyi düşünüyorum, uğraştım. Yazılı olarak ta belirttim, ben zaten bu Beratungların devam etmesini ben çok istiyorum, daha öncede söylemiştim size ben. Çok çok insanlara yardımcı olacağıma düşünüyorum. Yani, bana olduğundan kesin eminim ben yani. Size teşekkür ederim. [...]</i>
Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung	Strategien Erkenntnis, Wortschatzerweiterung, Schreib-Motivation und Bewusstsein über autonomes und individuelles Lernen gewonnen, Schreibangst-/hemmungen abgebaut (vgl. Anhang 62).

Fazit: Zur allgemeinen Bewertung von P3 kann festgehalten werden, dass P3 sich während der Beratungen u.a. zur Wortschatzerweiterung neben der Karteikartentechnik, die Mnemotechnik, zum Notieren, strukturieren und gliedern die Cluster Technik als Strategietechniken angeeignet hat. Zudem zeigte P3 für die Schreibtechniken des Kreativen Schreibens für Freewriting ein großes Interesse.

Außerdem verzeichnet P3 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails, SMS, Textmustergestaltung und kreatives Schreiben, sowie einen Aufstieg in dem EST (DT-GER A2). Aus den Aussagen zu Evaluation der SCHLB wird die Motivation zum Schreiben und Bewusstwerden beim Schreibprozess und Aneignung effektiver Strategiekennntnisse erkenntlich. P3 äußert sich positiv zu den SCHLB, fühlt sich sicherer beim Schreiben und denkt, dass er motivierender schreiben kann als vor Beginn der Beratungen. Entsprechend der mündlichen Evaluation von P3 kann festgehalten werden, dass P3 bewusster planender beim Schreiben vorgeht. P3 zeigt keine Angst bzw. Hemmungen beim Fehlermachen, zudem kann er seine Fehler identifizieren. Er handelt autonom und denkt über das Schreiben in der deutschen Sprache viel ernster als vor den Beratungen. Ferner kann P3 die Strategien und Techniken in seine Fächer und Prüfungen transferieren und fühlt sich sehr erleichtert und glücklich darüber. P3 betont die Hilfe der Beratungen seinerseits und denkt Beratungen können für andere Lerner auch sehr hilfreich sein und sollten unbedingt weitergeführt werden (vgl. B6/Teil3/P3: 00:17 Min).

3.9.4. P4

Vorstellung: Die folgenden Feststellungen stammen aus dem Antworten zu dem Fragebogen, den Selbsteinschätzungs-/Lerntypen-/ Lernstiltests (Anhang 1-8) sowie den Beraternotizen und werden demgemäß zusammengetragen. P4 stammt aus Istanbul und hat sein Primar und Sekundarstufen Ausbildung Sprachenbasiert fortgeführt, jedoch in der englischen Sprache. Vor dem Studium besaß P4 keine Kenntnisse in der deutschen Sprache. Seine Kenntnisse in der deutschen Sprache und Deutschland beruhen auf die Erfahrungen von seinen Verwandten, die in Deutschland leben. P4 studiert zurzeit DaF an der Universität-Trakya-DLAA im 6. Semester in Edirne. Davor hat er zwei Semester

lang die Vorbereitungs-klasse der Fremdsprachen Hochschule der Universität-Trakya besucht. Sein letzter Notendurschnitt liegt etwa bei 2,77, was Vorort ziemlich gut bedeutet. Die Mutter- bzw. Erstsprache von P4 ist Türkisch, die erste Fremdsprache Englisch und die zweite Fremdsprache ist Deutsch. P4 hat im 5. Semester mit einem Projekt (Farabi-Austauschprogramm) Erfahrungen an einer anderen Universität (Universität-Istanbul DLAA) gesammelt. Auf der Universität Istanbul DLAA hat P4 laut seinen Aussagen mehr kommunikativ gehandelt. In den Fächern musste er mit anderen Kommilitonen öfters in den Vorlesungen diskutieren und seine Meinungen auf Deutsch vertreten, zufolge hat sich seine Sprechfertigkeit somit weiterentwickelt. Die Universität Istanbul bietet keine Vorbereitungs-klasse an und die Studentengruppen dort sind mehr Remigranten, die sehr gute deutschsprachliche Kenntnisse hervorzeigen. P4, betont von diesem Projekt im Allgemeinen u.a. aber in der Fertigkeit Sprechen profitiert zu haben.

Grundsätzlich zeigt P4 eine Vorliebe für das Schreiben, jedoch fühlt er Aufregung während des Schreibprozesses. P4 bevorzugt das Schreiben in allen Sprachen in denen er Kenntnisse besitzt. Insbesondere das Schreiben von kurzen Geschichten, Aufsätzen, Erlebnissen und Erinnerungen sind seine Vorzüge. Vor dem Schreiben überlegt P4 verfertigt danach eine Skizze und überarbeitet seinen Text nach Beendigung.

Zu Folge weist P4 einige Schreibstrategien in der Textgestaltung auf, doch diese Strategien sind ihm nicht ganz bewusst, unter SCHLS versteht P4 die Mind-Map und Assoziogramm Technik. P4 vertritt die Ansicht von individuellem Lernen und handeln, jedoch eigene Erfahrungen darüber beruhen nur auf die Arbeit mit **Apps**, das Lesen und Schreiben von kurzen deutschen Geschichten. P4 definiert Schreiben als eine Tür für neue Perspektiven und glaubt die Förderung seiner Schreibfertigkeit und das Bewusstwerden über Strategiewissen bzw. autonomes Lernen in den Beratungen, könnten zugleich sein Empathie-Gefühl für seine Schüler im späteren Lehrerberuf stärken.

Nach der Bestimmung von P4 liegt seine Schreibkompetenz in Deutsch bei Anfang B1, was in der Schreibaufgabe Text 1 nicht ersichtlich wird (vgl. dazu Tabelle 25). Des Weiteren nennt er als Ursache für seine Defizite beim Schreiben in der deutschen Sprache den geringen Wortschatz und Grammatikprobleme, sowie fehlende Interpunktionskenntnisse. P4 möchte sich in der deutschen Sprache ohne Bedenken schriftlich äußern können und hofft, dass eine fachkundige Beratung ihm dabei helfen kann.

Tabelle 24: Wesentliche Angaben und Informationen über P4 in Übersicht

Proband	P4
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	6 (+ 2 Semester Vorbereitungs-klasse) 2,77 (gut)
Herkunft/ Wohnort	Istanbul/Türkei; wohnt in einer WG mit Kommilitonen aus der DLAA
Alter Geschlecht	25 männlich
L0 Niveau	Türkisch C2 (eigene Einstufung, besonders gut in Schreiben)
L1 Niveau	Englisch (in dem Primar und Sekundär Bereich Englisch orientierte Ausbildung gemacht) B2 (nach eigener Einstufung)
L2 Niveau	Deutsch B1 (nach eigener Einstufung) A2 (nach dem EST)
Besonderheiten	Besitzt wenig Auslandserfahrung: Kurzer Aufenthalt in Ukraine (eine Woche Urlaub). Deutschlandkenntnisse beruhen auf in Deutschland lebende Verwandte. Erfahrungen mit Farabi-Projekt: als Austauschstudent an der Universität Istanbul DLAA ein Semester langes Studium. Findet Gefallen am Schreiben doch fühlt sich dabei aufgeregt. Schreibt gerne deutsche, englische und türkische Texte.
Lerntyp (Präferenzen)	audio-visueller (Hörer-Seher) + handelnder Lerner (Taster)
Lernstil	Entdecker (Reflektierender Beobachter); Macher (Sammler von konkreten Erfahrungen)
Hirndominanz	Links Dominanz (mehr ein realistischer, strukturell tendierter Lerner)
LS-Kenntnisse	Kenntnisse über Mind-Map Techniken vorhanden; Bewusst über die GER-Kriterien
AL	Kennt die Definition, findet es wichtig selbständig Strategien einsetzen zu können und individuell zu lernen; versucht es zeitmäßig selbst zu verwirklichen, z. B. liest kurze Geschichten und arbeitet mit verschiedenen Apps.
Defizite Bereich Schreiben	Rechtschreibung (Orthographie), Zeichensetzung (Interpunktion); Wortschatz
Defizite andere Bereiche	Grammatik (u. a. Pronomen, Tempus -Formen, Konjunktionen-Gebrauch)
Starke Bereiche	Findet es unterhaltsam Geschichten, Erlebnisse, Erinnerungen auf Deutsch aufzuschreiben; gestaltet vor dem Schreiben eine Gliederung und überarbeitet seine Texte.
Erwartungen	Gedanken und Gefühle ohne Bedenken übertragen können; sowie von einer fachlichen Kraft zum besseren Schreiben geleitet zu werden.

3.9.4.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P4

In der B1 nach der Vorstellungsphase geht die Beraterin auf das Thema Lernarten, Lernstile/-typen ein, um die Gedanken und Kenntnisse über Lerntechniken und selbständiges Lernen von P4 herauszufinden. Dabei wird ersichtlich, dass P4 über Lernarten und selbständiges Lernen Erfahrungen besitzt.

(19) B1/Teil1/P4: 09.20 Min.

[...]

B: Sen öğrenmele ilgili, nasıl bir öğrenme tarzın olduğunla ilgili hiç daha önceden çalışmalar yaptın mı? Ya da bilgi sahibi misin öğrenmenin şeklini ölçmede belirlemede?

P4: Eeeee... Yani şimdi...

B: Bu konuda hiç bilgin var mı? Öğrenme tarzları, şekilleri?

P4: Okulda dersler de görüyoruz, keza İstanbul'da da gördüm, burada da gördüm. Yani çok fazla öğrenme çeşitleri var...(stoppt)

B: Hıhı. (Nickt aufmunternd)

P4: Yani kimi insan daha böyle büyük puntolarla yazarak öğrenir (macht mit der Hand Zeichnungen in der Luft), kimileri renklerle öğreniyor, kimileri daha farklı çeşitlerde.

B: (unterbricht lächelnd) Himm güzel.

P4: Ben birçok şeyi denedim.

B: Denedin kendin de?

P4: Denedim kendimde de denedim (nickt)...

B: Hoşlandığın bir şey var mı mesela? Ehem...Bunu yaptığında öğrenmen esnasında, kendimi iyi hissediyorum, işime yarıyor diye düşündüğün?

P4: Genelde **on-line** telefonda programlar indirdiğim zaman hani, kelime programları indirdiğim zaman onlar üzerine oyunlar oynadığım zaman daha çok aklımda kalıyor benim.

B: Aha... Himm...**Yani online internet** kullanımında...?

P4: (unterbricht) **Appsler**.

B: **Appsler** diyorsun. **Appslerle** çalışmaktan hoşlanıyor sun?

P4: (nickt) Yani Bana daha keyifli geliyor.

B: Himm (schaut intressiert).

P4: Renkliii, seslii (betont übertreibend). Hem görsel hem işitsel bana daha çok hitap ediyor. Sonra eee kitap okuyarak zamanında hani kısa kısa hikayeler, **Kurzgeschichte** okuyarak biraz farkında eee...

B: (unterbricht um weiter zu ermuntern) okumanın da biraz öğrenmeyi geliştirdiğini düşünüyor sun?

P4: Yani katkı sağladığımı düşünüyorum.

B: Ok. Bu da iyi.

[...]

Aus dem Gesprächsteil geht hervor, dass P4 der Lerntechniken bewusst ist, jedoch das Strategiewissen ihm noch fehlt. P4 versucht für sich das Lernen von Wörtern einfacher zu gestalten und findet dafür die Arbeit mit den Apps unterhaltsam. Jedoch zeigt P4 Hemmungen beim deutsch sprechen und möchte die Beratung auf Türkisch machen. P4 vertraut seinen Englisch Kenntnissen, hingegen seinen Deutschkenntnissen nicht. Daraus kann abgeleitet werden, dass für P4 die Wortschatzarbeit mit den Apps möglicherweise nicht ausreichend fördernd ist. Folglich sollten P4 für die Weiterentwicklung der Ausdrucksfähigkeit neben der Weiterarbeit mit Apps auch andere Strategien vorgestellt werden. Die Tatsache, dass P4 während des Austauschsemesters mit den dortigen Kommilitonen versucht hat, die Kommunikation fast nur auf Deutsch aufrecht zu erhalten, was ihn auch (nach seinem Notendurchschnitt) gelungen ist, sollte vermerkt werden. Die Bemühungen von P4 eigenständig zu lernen sollten in diesem Zusammenhang betrachtet und das autonome Lernen weiter gefördert sowie das Selbstvertrauen gestärkt werden. Um passende Lernstrategien anzubieten bedarf es u.a. einer Einsicht über die persönliche Lernart bzw.

den Lernstil/-typ von P4. Für die detaillierte Bestimmung des Lernstil/-typ sowie der Hirndominanz von P4 werden die Dokumente 4-8 (vgl. Anhang 4-8) angeboten, während der gemeinsamen Evaluation äußert sich P4 über seine Erfahrungen zu der Durchführung der Tests positiv.

(20) B2/Teil1/P4: 01.28 Min.

[...]

B: Peki sana buradan ehem en çok alabildiğin, kendine çıkarabildiğin bir ehem nokta yardımcı olacak bir adım yakalayabildin mi?

P4: Ya benim yaparken en zevk aldığım nokta şeydi, bu sağ lop sol lop ehem puanlama ...

B: (unterbricht) Dominanztest?

P4: He evet onları yaparken çok keyif aldım. Bir de bu 10 puanı dağıtmayı çok beğendim.

B: Hum evet...

P4: Onları yaparken bayağı keyif aldım. Hatta...

B: (unterbricht) Peki, ne kaldı aklında, sende bu anlamda. Yani oradan bişi öğrenebildin mi?

P4: Ya ben kendimi daha iyi tanıyabildim. Hani hiç oturup ta böyle kelime kelime böyle kendimi düşünmemiştim. Ama kelimeler önüme gelince kendimi bir kez daha tanıdım. Yani hani. Ben buna mı daha yakınım buna mı daha yakınım? Bu muyum acaba, yoksa benim içimde şu mu var, diye kendi kendimi şey yaptım yani (versucht mit Händen und Armen sich besser auszudrücken) hep böyle şey yaptım...

B: (lächelt) Kontrol ettin?

P4: Kontrol ettim. Evvet (Lächelt).

B: Kendine döndün belki.

P4: Çok.

*B: **Selbstreflexion, Selbsteinschätzung** dediğimiz kendini özdeğerlendirme. Onun için. Bazen önemli olduğunu düşünüyor musun bunu yaparken?*

P4: Çokk faydalı oldu ya. Benim için çokk güzeldi (betont sehr stark).

[...]

Laut des Gesprächsverlaufs hat P4 bei der Beantwortung der Lernstil/-typ und Hirndominanz-Tests zum ersten Mal über sein Lernen so intensiv nachgedacht. Er zeigt offensichtliche Begeisterung für die Tests und gibt vor dabei in sich hineingegangen und sich selber neu entdeckt zu haben, und dass er sich gar nicht bewusst war, wie sein Lernen eigentlich funktionierte. Diese Erkenntnisse stellen eine vertraute Basis für die gemeinsame Weiterarbeit dar. Die Beraterin kann weiter erklären, dass das Lernen ein individueller Prozess ist, darüber hinaus jeder seine Präferenzen selbst entdecken muss, um Erfolge zu erzielen. Aus dieser Gegebenheit betrachtet können effektive Lernstrategien angeboten werden. Die Test-Resultate zeigen, dass P4 als Lerntyp ein Hör-Seher Typ aufzeigt, als Lernstil zum Reflektieren, Beobachten und Entdecken präferiert. Ferner ist seine linke Gehirnhälfte dominanter d.h. er denkt strukturell, realistisch, logisch und handelt danach. Die Aussagen von P4 darüber, dass er beim Schreiben immerzu an die Regeln denken muss und darum Blockaden entstehen, belegen die Ergebnisse der Tests. Mit kreativen und assoziativen Schreiben kann P4

sein strukturelles Denken kontrollieren, so könnte er das Schreiben unterhaltsamer finden und seine Gefühle und Gedanken freier ausdrücken können ohne an die Korrektheit angebunden zu fühlen. Folglich um die Hirndominanz der rechten Gehirnhälfte, das kreative denken und handeln zu stärken, welche beim Lernen von Sprachen eine bedeutende motivierende Rolle hat, wird in diesem Zusammenhang P4 eine Strategie vorgestellt, bei dem er nach einem Assoziogramm impulsiv ein paar Sätze aufschreiben soll. Diese Strategie wird zuerst in der Muttersprache (Türkisch) angewandt.

P4 soll zu einem spontan erfundenen Wort in ein paar Minuten ohne zu zögern Sätze aufschreiben. Zuzufolge der gemeinsamen Bewertung dieser Sätze wird festgestellt, dass die aufgeschriebenen Sätze als einen kurzen Text definiert werden können. P4 zeigt staunen darüber, wie dies ohne viel Nachdenken zu müssen, entstehen konnte. Die Beraterin erklärt P4, dass Assoziationen Gedanken freilassen und die schnelle sowie spontane Wiedergabe dieser Gedanken in Wort oder Schrift interessante Texte zustande bringen können. Die gleiche Strategie wird in der Zielsprache (Deutsch) wiederholt. P4 zeigt Interesse, jedoch zur gleich eine Unsicherheit auf. Die Beraterin möchte P4 zeigen, dass er wie in der Muttersprache auch in der Zielsprache ohne Bedenken seine Gedanken und Gefühle ausdrücken kann.

(21) B2/Teil2/P4: 02.46 Min.

[...]

B: (zeichnet einen Kreis auf ein leeres Blatt) *Senin aklına pat diye bir kelime geliyor mu? Benim vermem mi daha doğru? Sence?*

P4: **Tanzen** yani benim aklıma gelen

B: Yaz oraya (zeigt auf den Kreis) **tanzen**.

P4: (Fängt an zu schreiben)...

B: **Tanzen auf Deutsch ja...**

P4: (Schaut einmal auf)

B: **Schnell, nicht nachdenken, sofort aufschreiben ja...**

P4: (Nach 2 Minuten, lässt den Stift fallen und lacht.)

B: **Hm. Ok. Fertig Super. Was haben wir geschrieben?** (versucht auf das Blatt zu schauen).

P4: (Liest vor) **Wenn ein Mann mit einer Frau tanzt, er glücklich sein wird. Das Lied und die Rytm geben dem Mädchen Glück.**

B: Gut also, ich habe verstanden. Was habe ich verstanden? Wenn ein Mann mit einer Frau tanzt ist er sehr glücklich und dieser Glück gibt auch dem Mädchen Glück. Sie sind zusammen glücklich. Richtig?

P4: (Lacht) **Jaaa.**

B: (Lächelt) **ALso...Du hast deine Gedanken und Gefühle geschrieben und ich habe verstanden. Auf Deutsch (betonend).**

P4: (Nickt ein paar mal)

B: **Dolayısıyla ne başarılı olmuş oluyor? Bu yazma aslında baktığımızda bu şekilde stratejik olarak senin becerini, senin yazmanı geliştirmiş oluyor. Yazmanı sağlıyor. Doğru mudur?**

P4: (Nickt). **Hıhı.**

*B: Seninle birinci **Beratung** ta koyduğumuz **Ziel** lerden biri düşünmeden yazabilmektir.*

P4: Ah. Evet. (Nickt Lächelnd und Schaut sicherer).

B: Evet. (Liest aus den Notizen vor) İlk aklıma gelenler: Düşünmeden yazabilmek ya da konuşmak, bunu yapabilmemin desteği. (Spricht) Sana bunun desteğini göstermeye çalışıyorum. Yazabilmek için iki tür yazma (stoppt und wartet) ...

P4: (unterbricht und beendet den Satz) karşımıza çıkıyor.

*B: Hıhı, iki tür yazma karşımıza çıkar. Birisi biraz düşünerek yazdığımız formel şeylerdir. Bir de düşünmeden **spontan, frei**, aklımıza estiği gibi, hoşumuza gittiği için yazdığımız. Burada, bu noktada sence dilbilgisi ne kadar önem taşıyor?*

P4: Bence o an hiçç. (schüttelt den Kopf stark)

B: Aynen öyle. Ne önem taşıyor?

P4: Anlam.

B: Senin yüklediğin...

P4: (Ganz sicher) Benim yüklediğim anlam. Evet.

[...]

Die Strategie schafft bei P4 eine neue Einsicht über das spontane Schreiben, somit muss P4 nicht immer an Regeln und Korrektheit denken. Die Beraterin betont P4, dass es neben dem formellen Schreiben, wo die Strukturen wichtiger sind, auch kreative Schreibtechniken vorhanden sind, wo die Grammatik oder das Rechtschreiben keine große Rolle haben. P4 wird die Durchführung diesbezüglicher Schreibübungen empfohlen, um das fließende Schreiben zu fördern. In diesem Rahmen werden weitere kreative Arbeitsmethoden (vgl. D19-21) vorgestellt.

P4 findet nach dem Strategietrainings und individuellen Recherchen zum kreativen Schreiben die neuen Arbeitstechniken interessant und fördernd. Nach freier Wahl möchte er aus den Angebotenen Strategien-Palette (D19-21) einige anwenden. Während der Feedbackphase kommt zum Vorschein, dass P4 wirklich viele Strategien detailliert recherchiert und kennengelernt hat. P4 kann sogar die Strategien nach ihrem Nutzen kategorisieren, jedoch gibt P4 den Vorwand an unter Zeitbelastung zu stehen, u.a. dass seine Präsentationen in den Vorlesungen ihn überfordern und er sehr wenige schriftliche Texte hervorzeigen könnte, mitunter unbedingt nachholen möchte. Auf der anderen Seite äußert sich P4 optimistisch über das Strategietraining.

(22) B4/Teil1/P4: 00.15 Min.

[...]

*B: Ha şöyle bir soru daha sorayım. Sence bu tür yazma tekrar da olacak belki biraz derleyip toplamak için konuyu (zeigt auf das Dokument) Tam olarak ne şekilde bize faydası olacak? Sana **individuell** olarak ne gibi faydası olacak? Neye faydası var? Yani, bunu bi toparlayabilir misin kendi içinde, şimdiye kadar?*

*P4: **Freies Schreiben** mi? Yoksa... Genel mi?*

*B: Genel olarak **kreatives Schreiben**.*

*P4: (überlegt). Yani beni bi kere muhakkak geliştiriyor. Aklımda daha fazla cümle kurulumu yapmaya başladım Almandada. Hani böyle (zeigt mit der Hand auf seinen Kopf macht Kreise) böyle böyle daha hızlanmaya başladım. Hızlandırmaya başladı beni özellikle **freies Schreiben** da. Şöyle şöyle şöyle çünkü*

*yazdıkça... Hani içinden geldiği gibi yazdıkça, baktığımda sonradan hatalarımı gördüğüm zaman da hani bunu bir sonraki şeyimde daha da azalta azalta düşünmeye başlıyorum...
B: Hihim. Gut. (Lächelt) [...]*

Nach der Bitte der Beraterin seine Gedanken über das Kreative Schreiben kurz zusammenzufassen, beschreibt P4 seine Gefühle und Gedanken mit einigen Sätzen. Unterstützend mit der Körpersprache (mit Hand- und Kopfbewegungen) versucht P4 zu visualisieren, wie das Kreative Schreiben ihn zum schnellen Denken und schreiben geführt hat. P4 ist der Auffassung, dass Kreative-Schreibtechniken -insbesondere die Erfahrungen mit dem Stimulus Schreiben (Freewriting) - sein Denken und Schreiben beschleunigt haben, außerdem ein Bewusstsein über seinen individuellen Schreibprozess hervorgebracht haben.

P4 produzierte im Beratungsprozess schriftliche Texte, die unter Anwendung verschiedener Strategietraining erfolgten. Diese Produkte und die Aussagen sowie die Informationen über den Lernprozess von P4 stellen die qualitativen Daten dar und werden im unteren Teil näher ausgewertet.

3.9.4.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P4

Das in den Beratungen (B1-B6) für P4 angebotene AM ist zur Übersicht unten aufgelistet. (Für detaillierte Informationen ist die AM-Dokumenten Liste unter Kapitel 3.9. aufgeführt.)

- Für B1 D2-12;
- für B2 D13, D14;
- für B3 D15, D19, D20;
- für B4; D21, D34;
- für B5 D16, D23, D45, D47;
- für B6 (allgemeine Kontrolle und Feedbacks zu dem in den Beratungen angebotenen AM).

In B1 werden P4 die Dokumente (D2-D10) -zur Informationsbeschaffung über das Lernen von P4- in einem Dossier ausgehändigt mit dem Wunsch diese Dokumente zur nächsten Beratung durchzulesen und vervollständigt mitzubringen. Die schriftliche Aufgabe zu D1 (vgl. Anhang1) wird ausführlich mit P4 erörtert. Für die Defizite im

Bereich der Rechtschreibung, Zeichensetzung, Tempusformen, Pronomen-/ Präpositionengebrauch, sowie die Auslassung der formellen Anredeformen wird P4 ein zweiseitiges Trainingsprogramm vorgeschlagen. Für die strukturellen Problembereiche von P4 werden Strategietrainings mit Umkreisungen/ Markierungen/ Hervorhebungen der zu beachtenden Strukturen in Texten und Online-Aufgaben/Übungen angeboten (D14).

Das zweite Trainingsprogramm gestaltet sich im Rahmen der Anforderungen und Lernziele von P4. P4 möchte sich freier und besser ausdrücken, um seine Gefühle und Gedanken zu übertragen, demnach werden Schreibintention fördernde, kreative Strategien angeboten. Ferner werden gemeinsam mit P4 seine Gedanken, Erwartungen und Lernziele zu einer SCHLB zusammengetragen (vgl. Anhang 63). Am Ende der B1 wird der DT- GER A2 (vgl. Anhang 11,12) durchgeführt. Die Resultate Tests (D11,12) werden P4 mitgeteilt sowie die Dokumente (2-9) in der B2 zusammen evaluiert. Das AM für P4 wird mit der Feststellung der Defizite im Durchlauf der Beratungsgespräche als Training angeboten.

Gemäß den Defiziten zu den Schriftlichen Test-Aufgaben (Text1) wird P4 D16 (vgl. Anhang 16) angeboten, wo P4 schrittweise die Verfassung formeller / informeller E-Mails und SMS üben kann. Entsprechend dieser schrittweise gestalteten Strategie-Übung, wird bei P4 im Wiederholungstest in der B6 eine Verbesserung bei inhaltlichen Verfassung von formellen / informellen E-Mails und SMS ersichtlich (vgl. Anhang 64), jedoch bei der Anrede und Absender-Form treten immer noch einige Defizite auf (vgl. Tabellen 19-21).

P4 wird vorerst erklärt, dass die Schreiblernberatung das Ziel der Schreibprobleme abzielt, jedoch die sprachlichen Defizite in den strukturellen und Wortschatzbereichen das Schreiben indirekt beeinflussen. Diesbezüglich könnten die Online-Übungen D14 (vgl. Anhang 14), D15 (vgl. Anhang 15) Wörter-Gruppierung und die Satzgliederkarteiaufgabe D45 (vgl. Anhang 25) als Anfang behilflich sein. P4 findet diese Art des Lernens leichter und ist erfreut daraus Wörter und Satzglieder kategorisieren und analysieren zu können. Mit der Satzgliederkartei möchte er auch später arbeiten.

Das assoziative und kreative Schreiben sind geeignete Strategien für ein entspanntes Schreiben, wobei das korrekte Schreiben nicht im Vordergrund ist. Die linke Gehirnhälfte zeigt bei P4 Dominanz. Die Erklärungen von P4 über seinen Schreibprozess belegen diese Tatsache. Dementsprechend möchte die Beraterin die rechte Gehirnhälfte von P4 stärken. P4 zeigt für das assoziative und kreative Schreiben Interesse, jedoch kennt er wenige Arbeitstechniken bezüglich des kreativen Schreibens, trotz allem möchte er unbedingt seine Schreibhemmungen aufheben, seine Gefühle und Gedanken flüssiger ausdrücken können. P4 denkt beim Schreiben öfters an Regeln und Strukturen bzw. fühlt sich in diesem Zusammenhang eingeengt sowie blockiert. P4 versucht Verbesserungsversuche für seine Defizite zu unternehmen jedoch fehlen ihm die passenden Strategien. Diese Versuche gehen nicht weiter als Lesen von kurzen Texten. Im Blickpunkt dieser Tatsache könnte das kreative bzw. freie Schreiben P4 zur Schreibaktion bewegen, denn er muss bei der Anwendung dieser Schreibstrategien nicht an korrekte Strukturen und Formen und Zeichen denken. Er kann losschreiben, wann er will, beenden wann er will. Unter diesen Gesichtspunkten wird P4 das AM-Angebot zur Kenntnis und Aneignung von Schreiblernstrategien als Informationsmaterial D19-21 (Anhang 19, 20, 21) angeboten. Nach dem gemeinsamen Training des Strategiematerials zeigt P4 insbesondere für das Assoziative-Schreiben und Freewriting D21 (Anhang 21) Interesse. Überdies kennt und benutzt P4 die Clustertechnik zum Notieren und Strukturieren (vgl. Anhang 63).

Nachdem Strategietraining zum kreativen Schreiben werden P4 für die Praxis verschiedene AM Angebote vorgeführt, u.a. D23, 24, (Anhang 23, 24). Aus diesem Bereich versucht P4 zum D24 (Stimulus schreiben zu einer Musik) etwas zu schreiben. Sein Feedback, diesbezüglich ist sehr positiv. Weiter verfasste P4 nach diesem Training einen interessanten Text zum assoziativen Schreiben, er schrieb zu einem Bild von Salvador Dalli (1931) seine Gedanken und Gefühle. Des Weiteren wurden zu D23 (Schreiben unmittelbar nach dem Aufwachen; Schreiben an einem besonderen Ort) zahlreiche kurze Texte verfasst, die archiviert sind. P4 verfasst vielversprechende Texte und ist erfreut darüber, dass sie beim Berater Beifall finden.

Denn laut Aussagen von P4 fühlte er bis zu den Beratungen, beim Schreiben Unsicherheit. Er möchte gerne Schreiben doch er fühlt Unbehagen, weil er immer an die Formen und die Noten/Punkte denken muss, zufolge ist er unzufrieden mit seinen Texten. Die Freewriting und assoziative Techniken des kreativen Schreibens führen bei P4 zum Erfolg. Das einfache Losschreiben ohne Bedenken lockern seine Blockaden und die Inputs geben ihm Ideen zum Weiterschreiben, die Schreibmotivation und das Selbstvertrauen von P4 erhöht sich bemerkbar.

Außerdem werden P4 Fehlerkorrekturarbeiten (D34) zur Förderung der strukturellen Defiziten-Bereiche angeboten, welche P4 sehr bereichernd findet. Für die Festigung der Strukturen wird P4 die reguläre Weiterarbeit mit der Linkliste der Online-Übungen D14 und D45 empfohlen. P4 hat laut seinen Aussagen, die alle angegebenen Links ausprobiert und daraus reichlich profitiert. Insbesondere die Videos und Podcasts und die Arbeit mit der Satzgliederkartei findet er effektiv. Die gemeinsame Kontrolle bzw. Überarbeitung der Aufgaben und die Fehleranalysen gemäß D34 findet P4 ziemlich effektiv. Die individuelle Entdeckung von Fehlern und das Erforschen nach dem Grund haben P4 das Selbstvertrauen gestärkt, was ihm zum Deutschlernen sehr motiviert. Die Unsicherheit hat nachgelassen und P4 fühlt sich geholfen und sicherer.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass P4 trotz seiner belastenden Vorlesungen seine hohe Erfolgstendenz und Lernmotivation aufzeigte; dass die Beratungen bei Behebung seiner Unsicherheit, bei seinen strukturellen und Ausdrucksproblemen während seines Schreibprozesses geholfen sowie sein Selbstvertrauen gestärkt, als endlich zum individuellen autonomen Lernen beigetragen haben.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der quantitativen Daten von P4.

3.9.4.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P4

Die schriftlichen Texte von P4 aus dem Fragebogen und den EST-SCHR wurden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Tabelle 25: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P4

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1														
Proband	Textart		Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze			Satzarten		Anzahl	Konjunktion		Anzahl
P4	Aufsatz <i>(aus dem Fragebogen)</i>		84			10			Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:	--- 10 --- --- --- ---	wie: was: um..zu:	1 2 1	Total: 4	
(Text 1) Fehler: 19	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (Defizite)	
	---	1	3	3	3	3	---	---	1	1	---	4		

Fazit: In der Schreibaufgabe Text1 von P4 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P4 hat in einem Aufsatz bestehend aus 10 Sätzen und 84 Wörtern insgesamt 19 Fehler verzeichnet (vgl. Tabelle 25). Je 3 Fehler betreffen die Bereiche der Flexion, Präpositionen, Artikel und Modalverben und 4 Fehler die Einzahl (Singular) und Mehrzahlformen (Plural). Im Bereich Zeichensetzung, Wortwahl und Ausdruck werden je 1 Fehler verzeichnet. Aus dem Konjunktionen Bereich hat P4 nur 3 Einfache verwendet. Die Anwendung eines 2 Teiligen Nebensatz weist auf den Anfang der Stufe B1 an, jedoch die 6-malige Nutzung des Modalverbs *muss* und mehrmals verwechelte Numerus- Form des Nomens *Student* (7-mal) könnten bei der Einstufung B1 ein Hindernis darstellen. Die Auslassung des Titels und der Textart-Bestimmung, können als Defizite im Kohärenzbereich eingestuft, da in der Oberstufen-Struktur des Textes nicht deutlich verstanden werden kann, was für ein Text verfasst wurde.

Es kann nach den Daten von P4 zusammenfassend festgehalten werden, dass P4 zu seiner schriftlichen Aufgabe Text 1 einen Aufsatz (mit Textkohärenz-Defiziten) verfasst hat. Der Text kann nach dem GER auf dem Niveau A2 -bezogen auf den Konjunktionen Gebrauch, den Satzbau und auf den Wortschatz – eingestuft werden. P4 konnte 10 Sätze bilden von denen nur 2 als Nebensätze auftreten und in denen total 19 Fehler verzeichnet werden. Nach den Resultaten kann der Text 1 von P4 dem Niveau B1 im Schreiben nicht entsprechen. P4 studiert im 6. Semester in der DLAA und sollte mindestens das Niveau Anfang B2 im Schreiben aufzeigen können. Daraus kann folgendes abgeleitet werden; die vorausgesetzten Sprachniveaus im Lernprozess der

DaF-Studenten sind nicht immer adäquat mit dem eigentlich vorhandenen sprachlichen Niveau in den verschiedenen Fertigkeiten.

Tabelle 26: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P4

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3														
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl
P4	Text 2 <i>Persönliche/ informelle E-Mail</i> (aus B1)		58		9		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 7 1 --- ---Defizit ---Defizit		aber: dass:		1 1 Total: 2
	Text 3 <i>Persönliche/ Informelle E-Mail</i> (aus B6)		51		7		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			---Defizit 6 1 --- :)Smiley ---Defizit		aber: und: also:		1 1 1 Total: 3
(Text 2) Fehler: 12	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pron.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)	
	2	2	6	---	---	---	---	---	---	---	2	---		
(Text 3) Fehler: 3	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2	---	(korrekt)	

Fazit: In der Tabelle 26 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexthe der persönlichen /informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P4 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 12 Fehlern (Text 2) auf 3 Fehler (Text 3) verzeichnet. Die 9 Fehlerreduzierungen sortieren sich in folgende Felder: Rechtschreibung (1), Zeichensetzung (2), Flexion (6), Pronomen (0). Die Wörteranzahl hat sich von (58) auf (51) reduziert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Reduzierung von 2 Sätzen feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P4 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Fassungen beachtet. Jedoch die Auslassung der Anrede und Absenders können als Textformelle Defizite vermerkt werden. Die Benutzung eines *Lachenden Smileys* (:) am Ende des Textes könnte im Rahmen einer persönlichen E-Mail als ein Gruß angerechnet werden.

Es kann festgehalten werden, dass P4 seinen Schreibtext *Persönliche /Informelle E-Mail* (Text 2 und 3) kohärent verfasst hat; sich beim Schreiben in Text 3 in der Zeichensetzung und bei Flexionen-Gebrauch signifikant verbessert hat; jedoch das Textgewebe in Text 3 (Art und Anzahl der Wörter und Sätze) im Vergleich zu Text 2 (ersten Verfassung) reduziert hat, was als eine Defizit verzeichnet wird, denn die Persönliche E-Mail als Textform bedarf keiner Verkürzungen. Diesbezüglich betrachtet ist die Auslassung der Anrede und Absenders im Text 3 als Defizite in der Textform zu vermerken. Die signifikanten Verbesserungen von P4 sind in der Text-Struktur (Text 3) erkenntlich.

Tabelle 27: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P4

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl		
P4	Text 4 SMS		22		6	Anredesatz:			1	---	Total: 0		
	(aus B1)					Aussagesatz:							
P4	Text 5 SMS		29		8	Anredesatz:			1	---	Total: 0		
	(aus B6)					Aussagesatz:							
(Text 4) Fehler: 4	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz (Defizit)
(Text 5) Fehler: 3	---	---	---	---	2	---	---	---	---	2	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 27 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte SMS aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P4 vergleichend aufgeführt. Die Satzarten/-anzahl hat sich von 6 (Text 4) auf 8 (Text 5), die Anzahl der Wörter mit 7 Wörtern (Text 5) gesteigert. Jedoch ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 4 Fehlern (bei Text 4) auf 3 Fehler (Text 5) verzeichnet. Die Fehlerreduzierung ist im Gebiet des Ausdrucks verzeichnet. Ferner hat P4 die Fehleranzahl im Bereich Präpositionen und Ausdruck je um 1 Fehler reduziert, hingegen 1 neuer Fehler im

Bereich Tempusgebrauch wurde vermerkt. Die Reduzierungen und Steigerung sind nicht signifikant, jedoch die Steigerung der Anzahl der Sätze im Text 5 sind signifikant. P4 hat die Textstrukturbedingtheit und Inhaltszusammenhang in der Schreibaufgabe SMS-Schreiben in Text 5 beachtet doch im Text 4 nicht beachtet und damit einen Kohärenzfehler verzeichnet.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P4 seinen Schreibtext SMS-Text 4 nicht kohärent verfasst, jedoch Text 5 kohärent verfasst hat; sich im Text 5 im Gegensatz zu Text 4 grammatikalisch, und in der Ausdrucksweise nicht signifikant verbessert hat. Ferner im Rahmen der verkürzten Bedingtheit der SMS als Schreibform ist zu vermerken, dass P4 das Textgewebe (Satz- und Wort Anzahl) in Text 5 im Vergleich zu Text 4 nicht reduziert und diesbezüglich auch nicht beachtet hat.

Tabelle 28: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P4

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7														
Proband	Textart	Anzahl der Wörter				Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl
P4	Text 6 Formelle E-Mail (aus B1)	40				7	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:	1 (Defizit) 4 1 1 --- Defizit --- Defizit		dass: wenn:		1 1		Total: 2
P4	Text 7 Formelle E-Mail (aus B6)	39				5	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:	1 (nicht korrekt) 2 --- 2 ---Defizit ---Defizit		dass: wenn: und:		1 1 1		Total: 3
(Text 6) Fehler: 7	Rs.: 1	Zs.: 1	Flx.: ---	Art.: 1	Präp.: ---	Modv.: 1	Temp.: ---	Satzst: ---	Wort: ---	Aus.: 3	Pro.: ---	S/P: ---	Kohärenz (Defizit)	
(Text 7) Fehler: 2	1	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	(korrekt)	

Fazit: In der Tabelle 28 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte Formelle E-Mail B1 (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P4 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend zeigen beide Texte keine signifikanten Veränderungen in den totalen Satz-/Wörter-/und Konjunktionen Anzahl auf. Anrede und Gruß fehlen in beiden Texten. Die Wörteranzahl ist von 40 (Text 6) auf 39 (Text 7) reduziert. Weiter ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von 7 Fehlern (bei Text 6) auf 2 Fehler (Text 7) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortieren sich in die Felder: Rechtschreiben (1), Zeichensetzung (1), Artikel (1) und Ausdruck (2). Hingegen 1 neuer Fehler im Gebiet Wortwahl ist vermerkt. Bei der Konnektoren-Nutzung ist keine signifikante Unterscheidung zu verzeichnen. P4 hat im Text 6 zwei, bei Text 7 drei einfache Konnektoren benutzt. Bei der Text-Kohärenz zeigt P4 im Text 6 Problembereiche auf. In der Schreibaufgabe wurde eine Formelle E-Mail verlangt, die Anwendung der persönlichen Anredeform in einem informellen E-Mail-Brief ist ein verzeichneter Kohärenzfehler. Im Text 7 sind keine diesbezüglichen Fehler zu ersichten.

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass P4 seinen Schreibtext Formelle E-Mail-Text 7 kohärent verfasst hat jedoch bei Text 6 einen Kohärenzfehler aufgezeigt hat; bei Text 7 sich inhaltlich erkennbar verbessert hat und lediglich 2 Fehler verzeichnet hat; zudem das Textgewebe in Text 7 (die Art und Anzahl der Sätze und Wörter) im Vergleich zu Text 6, wenn auch nicht signifikant reduziert hat. Die Reduzierung kann auf die genauere Beachtung der Bedingtheit der Verkürzung einer Formellen E-Mail hingeführt werden.

Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text1 (Tabelle 25) liegt das Niveau von P4 beim Schreiben nach GER auf Niveau A2. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tabelle 26-28), die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das Niveau von P4 beim schreiben deutschsprachiger Texte bei A2/B1. Die Tabellenraster zeigen, dass P4 bei den Textproduktionsaufgaben in der B6 signifikant wenige Fehler aufweist. Bei Text 2 werden 12 Fehler; bei Text 3 3 Fehler; bei Text 4 4 Fehler; bei Text 5 3 Fehler; bei Text 6 7 Fehler; bei Text 7 2 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten prägnant. Auch ist es festhaltbar, dass P4 sich in der Textproduktion und Textkohärenz verbessert. P4 kann

sich in den Schreibaufgaben aus der B6 korrekter äußern als in der B1 und in dem Text 1. Die festgestellten offensichtlichen Problembereiche von P4 der Gebrauch von Flexionen, Artikel und Präpositionen haben sich deutlich verbessert. Demzufolge kann das für P4 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Der Folgende Teil bietet eine Diagrammauswertung zu den allgemeinen deutsch sprachlichen Kenntnissen von P4.

3.9.4.4. Diagrammauswertung DT-GER A2 von P4

Tabelle 29: Diagrammauswertung DT-GER A2 von P4 aus der B1 und B6



F: für falsche Antworten / R: für richtige Antwort

Die Auswertungen zu den allgemeinen Deutsch-Sprachkenntnissen von P4 werden gemäß dem Einstufungstest DT-GER A2, welcher in der B1 durchgeführt und in der B6 wiederholt wird, unter Tabelle 29 in einem Diagramm festgehalten und darauffolgend mit einem Fazit Teil ausgewertet. Die Bedeutung dieser Diagrammauswertung für diese Forschung wird unter dem Kapitel 3.9. *Einzelfallanalysen* näher beschrieben

Fazit: Nach den Bewertungen zum DT-GER A2 (Tabelle 22) die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das deutsche sprachliche Niveau von P4 bei A2/B1. Die Werte liegen aus dem DT-GER A2 der ersten Beratung bei A2 und es wird im Test intensive Hocharbeit auf B1 empfohlen. Die Wiederholung des DT-GER A2 in der sechsten Beratung zeigen eine Parallelität auf. Zu 90 Fragen des DT-GER A2 werden in der B1 und B6 zugleich 67 richtige Antworten und 23 falsche Antworten gegeben. Somit ist eine totale Übereinstimmung der Resultate feststellbar. P4 zeigt bei dem DT-GER A2 weder einen Aufstieg noch einen Rückfall, sondern Stabilität.

Im Folgenden Teil folgt eine tabellarische und zusammenfassende Bewertung über die gesamten Informationen und Auswertungen von P4 in Übersicht.

3.9.4.5. Übersicht der generellen Evaluation von P4

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tabelle soll den Beratungsprozesses von P4 zusammenfassend darstellen zufolge als ein Endergebnis fungieren. Die Aktivitäten und Schriftlichen Dokumente aus den Beratungen werden Teils im Anhang aufgelistet, teils archiviert.

Tabelle 30: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P4

Angewandtes Arbeits-/ Trainingsmaterial	D13 (Anhang 13), D14 (Anhang 14), D16 (Anhang 16), D19 (Anhang 19), D20 (Anhang 20), D21 (Anhang 21), D23 (Anhang 23), D34 (Anhang 34), D45 (Anhang 25), D47 (Anhang 32)
SCHLS/LS/Lerntechniken Aneignung	Cluster- Technik (vgl. Anhang 63) Stimulus-Schreiben (Archiv) Individuelles Lernen Satzanalyse und Wörtergruppierung
Schlussbewertung nach den qualitativen Resultaten (Erfolge)	Freies Schreiben (Stimulus), (Archiv) E-Mail und SMS schreiben (vgl. 64) Assoziatives/Kreatives Schreiben (Archiv)
Test-Resultate	(DT-GER A2) B1: 90 Fragen 67 richtige 23 falsche Antworten; B6: 90 Fragen 67 richtige 23 falsche Antworten; Stabil (vgl. Tabelle 29)
Tabellen- Resultate	Fehlerreduzierung Erkennbare Verbesserung: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Textstruktur: Flexionen, Artikel, Präpositionen, Pronomen, Orthographie; Zeichensetzung ➤ Textproduktion: Textgewebe, Textform, inhaltlicher Ausdruck (vgl. Tabellen 26-28) ➤ Niveauanstieg Schreibfertigkeit: von A2 zu A2/B1 (vgl. Tabelle 25-28)
Nachfrage des Beraters für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription (23): B6/Teil3/P4: 00: 13 Min. B: [...] Sözü sana bırakıyorum. Bir değerlendirme rica edeceğim senden.	Mündliche Evaluation des Probanden zu der SCHLB Transkription (24): B6/Teil3/ P4: 00:13Min. <i>P4: Şimdi şöyle buraya gelmeden önce çok fazla önyargım vardı. Hani diyordum acaba nasıl olabilir çünkü daha önceden hiç bilmediğim bir şeyin içine girecektim. Acaba yapabilir miyim, edebilir miyim? Ne olabilir? Gelecekte beni ne bekliyor falan? Aklımda bir sürü soru vardı. Soru işareti vardı. Geldim. Geldiğim ilk zamanı hatırlıyorum, bir de şimdikiyi hatırlıyorum. Altı kere yaptık ama, hani... benim için çok çok faydalı olduğumu düşünüyorum. En azından kendimi daha disiplinli bir şekilde daha düzenli bir şekilde neler yapabileceğimi, nelerin üzerinden öğrenebileceğimi hani farkettim gördüm. Sadece yazma alanında değil bence diğer alanlarda da etkili olduğumu düşünüyorum. Sınavlarıma çalışırken hani ödevlerime çalışırken hani derslerime çalışırken kategorize ede ede yani, böyle daha hızlı daha kolay, daha böyle akılda kalıcı şekilde yapabilmeyi bana kattı. Yani genel olarak bakık mı olumlu gördüğümü düşünüyorum. Aslında aklımda olan sahip olduğum şeyleri kâğıda nasıl dökebileceğimi, döktüğüm şeyler aslında ne kadar doğru ne kadar yanlış? Yanlış nerde? Hani artık daha biraz dikkat ede ede daha böyle yazıyorum. [...]</i>
Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung	Strategien Erkenntnis, Schreib-Motivation und Bewusstsein über autonomes und individuelles Lernen weiterentwickelt, Schreibhemmungen und Unsicherheit abgebaut. Die Ansicht, dass Schreiben auch zu anderen Fertigkeiten Beitrag leisten kann, wurde gewonnen (vgl. Anhang 654).

Fazit: Zur allgemeinen Bewertung von P4 kann festgehalten werden, dass P4 während der Beratungen u.a. für die Schreibtechniken des kreativen Schreibens (Freewriting und assoziatives Schreiben) ein großes Interesse zeigte. Für Wortschatzerweiterung eignete sich P4 neben der Satzgliederkarteitechnik, und Wortanalysetechniken als Strategietechniken. Außerdem verzeichnete P3 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails, SMS sowie Textmustergestaltung.

Entsprechend der mündlichen Evaluation von P4 kann festgehalten werden, dass er mit Hilfe der Beratungen beim Lernen viel geplanter und disziplinierter vorgeht, viel schneller denkt und schreibt. Die Hemmungen über die SCHLB sind größtenteils vorbei. Er handelt autonomer, kann seine Fehler identifizieren, hat viele Strategien und Techniken, die er in seine Fächer und Prüfungen transferiert angeeignet (vgl. B6/Teil3/P4:00:13Min.).

Ferner wird aus den schriftlichen Aussagen zu Evaluation der SCHLB die Motivation zum Schreiben und Bewusstwerden beim Schreibprozess sowie Aneignung effektiver Strategiekennntnisse erkenntlich. P4 äußert sich ziemlich positiv zu der SCHLB, fühlt sich sicherer, freier beim Schreiben und denkt nicht mehr an die Regeln. P4 findet das angewandte Arbeitsmaterial individuell auf sich bezogen und sehr hilfreich und denkt Beratungen sollten in allen Schulen durchgeführt werden insbesondere in Schulen mit Fremdsprachenunterrichten (vgl. Anhang 65).

3.9.5. P5

Vorstellung: Die folgenden Feststellungen stammen aus den Antworten zu dem Fragebogen, den Selbsteinschätzungs-/Lerntypen-/ Lernstiltests (Anhang 1-8) sowie den Beraternotizen und werden demgemäß zusammengetragen. P5 stammt aus Edirne, vor dem Studium besaß P5 keine Kenntnisse in der deutschen Sprache und geringe in der englischen Sprache. P5 studiert zurzeit DaF an der Universität-Trakya-DLAA im 2. Semester in Edirne. Davor hat sie zwei Semester lang die Vorbereitungsklasse der Fremdsprachen Hochschule der Universität-Trakya absolviert. Ihr letzter Notendurschnitt liegt etwa bei 3,75, was Vorort sehr gut bedeutet. Die Mutter- bzw. Erstsprache von P5 ist Türkisch (Selbsteinstufung C2), die erste Fremdsprache Englisch (Selbsteinstufung A1) und die zweite Fremdsprache ist Deutsch. Nach eigenen Aussagen von P5 sind ihre Englisch Kenntnisse elementar, die Deutschkenntnisse auf Niveau A2, was jedoch mit den Resultaten der durchgeführten ESTs nicht übereinstimmt (vgl. Tabelle 36). P5 zeigte im DT-GER A2 eine Leistung von 97% Korrekter Beantwortung der Fragen, in Folge dessen wurde gemäß der Testanweisung (Hocharbeit auf B1) der DT-GER B1 durchgeführt. Auch in diesem Test verzeichnete P5 einen signifikanten Erfolg mit 79 richtigen Antworten auf 90 Fragen 90% Erfolgsquote (vgl. Tabelle 36). Ferner wird die Schreibfertigkeit von P5 in Deutsch der Stufe B1 zugeordnet, jedoch ist diese Einstufung laut ihrem Schriftlichen Text (Fragebogen) nicht erkennbar. Die Einstufung könnte der Niveau A2 erfolgen (vgl. Tabelle 32).

P5 hat keine Auslandserfahrungen und möchte am Erasmus-Projekt (d.h. mit einem Austauschprogramm Minimum ein semesterlanges Studium an einer europäischen Universität) teilnehmen. In diesem Zusammenhang ist P5 die einzige Probandin, die die Erasmus-Teilnahme Prüfung bestanden hat, somit die Option dazu besitzt im folgenden Semester an der Berliner Universität in Potsdam an der DLAA ein Semester zu studieren. Jedoch zeigt P5 Zweifel darüber, ob ihre sprachlichen Kenntnisse für dieses Projekt ausreichend sind. P5 fühlt sich unwohl und möchte höchstwahrscheinlich nicht teilnehmen. Doch nach dieser Beratung ändern sich ihre Gedanken und Gefühle.

Grundsätzlich zeigt P5 eine Vorliebe für das Schreiben, jedoch betont sie, seit langer Zeit ausschließlich im Rahmen ihrer Vorlesungen zu Schreiben. P5 hat außer den Schreiberfahrungen aus dem DaF-Unterricht nur Erfahrungen beim Schreiben von Tagebucheinträgen gesammelt. P5 ist laut dem Kolb-Lerntypstest mehr ein handelnder Lerner und nach dem Kolb-Lernstiltest ein aktiver Experimentierer bzw. verfügt über einen Entscheidenden Lernstil. Ihr Kolb-Hirndominanztest zeigt die Dominanz der rechten Gehirnhälfte, zu Folge besitzt P5 eine Kreative Denkweise, die beim Schreiben eine Relevanz darstellt und gefördert werden sollte.

Das selbständige Lernen ist für P5 eine Selbstverständlichkeit, denn sie arbeitet vorwiegend alleine. Das autonome Lernen wird von P5 in diesem Rahmen als *selbständiges Lernen* aufgefasst, jedoch sollte unter diesem selbständigen Lernen keine Lernerautonomie gemäß den Definitionen u.a. von Schmidt (2005), Woite (2008), Rampillon und Bimmel (2000) verstanden werden, wie z.B. eigenständige Entscheidungen über den Lernprozess zu treffen, bzw. umfassende individuelle Lernpläne und Strategie-Recherchen zu unternehmen, sondern mehr die eigenständige Bewältigung der Aufgaben für die Vorlesungen verstanden werden. Hingegen handelt P5 beim Verfassen ihrer Texte, wenn auch nicht ganz bewusst, nach den Textgestaltungskriterien. Sie überdenkt vor dem Schreiben und sammelt Ideen, daraufhin plant sie lange und schreibt danach. Nach der Beendigung ihres Textes, überarbeitet sie ihre Texte, d.h. sie versucht ihre Texte zu korrigieren. Zu Folge weist P5 einige Schreibstrategien in der Textgestaltung auf, doch diese Strategien sind ihr nicht bewusst.

Des Weiteren denkt P5, dass sie große Defizite beim Schreiben in der deutschen Sprache in Wortschatz und Grammatik aufweist. Jedoch in den schriftlichen Texten aus den EST-SCHR sind gute Kenntnisse bei den Haupt- und Nebensatzkonstruktionen und Inversionen zu verzeichnen, außerdem im Bereich Zeichensetzung und Rechtschreibung sind wenige Fehler zu ersichten (vgl. Tabelle 32). Im Bereich Wortschatz kann sich P5 laut den Fragebogen sehr leicht im Bereich Niveau A2 äußern. Infolge dessen können als Problembereiche von P5 das Fehlen des Selbstvertrauens, des Sprachbewusstseins und Strategiewissens im Sprachlernprozess definiert werden.

P5 erwartet von dem Beratungsprozess sich besser schriftlich ausdrücken zu können, sowie einige Schreibstrategien kennenzulernen, die ihr dabei helfen werden, sich u.a. auf das Erasmus-Programm vorzubereiten.

Tabelle 31: Wesentliche Angaben und Informationen über P5 in Übersicht

Proband	P5
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	2 (+ 2 Semester Vorbereitungsklasse) 3,75 (sehr gut)
Herkunft/ Wohnort	Edirne/Türkei; wohnt in einem Apart (Alleine)
Alter Geschlecht	22 weiblich
L0 Niveau	Türkisch C2 (eigene Einstufung)
L1 Niveau	Englisch A1 (nach eigener Einstufung)
L2 Niveau	(allgemein) Deutsch A2 (nach eigener Einstufung), B1 (nach dem EST) Für Deutsch-Schreiben Einstufung B1, nach dem Fragebogen Stufe A2 ersichtlich.
Besonderheiten	Hat alle Fragen in dem Fragebogen für die Probandenauswahl auf Deutsch beantwortet. Besitzt keine Auslandserfahrung; möchte gerne am Erasmus-Austauschprogramm mitmachen und hat die Teilnahmeprüfung bestanden; besitzt Zweifel ob die sprachlichen Kenntnisse für ein Studium in Deutschland ausreichen (Erasmus-Auswahl: Potsdamer Universität--DLAA); Lebt und arbeitet ordentlich und plangemäß; Hat den DT-GERA2 bestanden und hat auch im DT-GER B1 Erfolg verzeichnet (vgl. Tabelle 36).
Lerntyp (Präferenzen)	handelnder Lerner (Taster)
Lernstil	AE (Aktiver Experimentierer): Entscheider
Hirndominanz	Rechts Dominant (mehr ein kreativ tendierter Lerner)
LS-Kenntnisse	Kennt keine Schreibstrategien
AL	Besitzt geringe Kenntnisse über AL, jedoch lernt gerne selbständig, regelmäßig und aktiv.
Defizite Bereich Schreiben	Findet sich beim Schreiben und im Wortschatz nicht ausreichend genug; Schreiben wird nur für die Vorlesungen benutzt (notieren, Hausaufgaben machen)
Defizite andere Bereiche	Kann ihre Stärken und Schwächen beim Lernen nicht korrekt einordnen (fehlendes Sprachbewusstsein und Sprachverständnis)
Starke Bereiche	Schreibt gerne; plant und überarbeitet (korrigiert) ihre Texte; Kann Haupt und Nebensätze bilden (benutzt Konjunktionen im Bereich A2 und B1); Kann korrekte Inversionen bilden; Orthografie und Zeichensetzung
Erwartungen	Möchte sich besser ausdrücken und etwas ausführlicher erzählen können; Förderung des Schreibens; Aneignung von Strategien- Kenntnissen

Im unteren Teil folgen die Gesprächstranskriptionen von P5

3.9.5.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P5

In der B1 nach der Vorstellungsphase geht die Beraterin auf das Thema Schreiben SCHLB und SCHLS ein, um die Gedanken und Vorwissen der Probandin herauszufinden. Dabei wird ersichtlich, dass P5 keine genauen Vorstellungen über Schreiben, SCHLB und SCHLS hat.

(25) B1/Teil1/P4: 00.03:40 Min.

[...]

B: Yani, sen kendi duygularından beklentilerinden düşüncelerinden biraz bahsedebilirsin?

P5: Ehem... Yazma konusunda kendimi yetersiz görüyorum. Ehem öncelikle yazma tekniği bilmiyorum.

Formda da önceden sormuştunuz zaten, herhangi bir yazma tekniği biliyor musunuz diye bi soru vardı.

B: (Nickt aufmunternd) Hıhı...

P5: (Lächelt) Yazma tekniklerine dair hiçbir fikrim yok. Bazen kendimi ifade edemiyorum o yüzden hep böyle basite indirgemek zorunda kalıyorum Almanca anlatımında...

B: (Nickt lächelnd) Hıhı...

P5: Bu biraz kelime bilgisi eksikliğinden de kaynaklanıyor bence...

B: A öyle mi düşünüyorsun?

P5: Evvet. [...] Genelde yazma dersi için yazıyorum zaten. Normalin ...bi... (stoppt)

B: Onun dışında yaz...?

P5: (unterbricht) Onun dışında hayır, yazmayla çok fazla uğraşmıyorum. Sadece şey yapıyorum ben, **Grammeri** yazmayla oturtmayı çok seviyorum ben. Örnek cümle örnek **Textler** falan o tarz şeyler yazarak **Grammer** çalışması yapıyorum. [...]

B: Öğrenim sürecinde yazma stratejileri konusunda hiç bilgi aldın mı, kendin araştırdın mı, veyahut bu konuda bir repertuarın oluşmuş mudur?

P5: (Schüttelt den Kopf) Yok. Hayır.

B: Nasıl çalışırsın?

P5: Genel olarak mı?

B: Yani genel olarak ve yazma bunun içinde ne kadar yer alıyor?

P5: Oturup bir metin yazmıyorum, normalde.

B: Metin oluşturma yapmıyor sun?

P5: Evet. Ehem... ama hep yazarak çalışıyorum. (Lacht) Kelimeleri yazarak çalışıyorum. **Grammer**, şeyleri onları cümle kurarak yapıyorum zaten.

B: Dilbilgisi kurallarını cümlelerin içerisinde kullanıyorsun öylemi?

P5: Evet. Yeni öğrendiğim bağlaçlar, kelimeler bu tarz şeyleri genelde yazarak çalışıyorum.

[...] Sınav öncesi de yazarak çalışıyorum zaten. (Lacht) Çok fazla yazıyorum. Yani hep yazarak kalıyor benim aklımda.

[...]

Aus dem Gesprächsteil geht hervor, dass P5 das Schreiben nur für ihren Sprachlernprozess als Mittel benutzt. P5 arbeitet gerne *schreibend* und glaubt mit *Aufschreiben* sich alles besser zu merken. P5 betont auch, dass sie sehr viel schreibt, jedoch wird es beim Gespräch deutlich, dass P5 sich als Lernziel das Schreiben nicht vorgesetzt hat. Das Strategiewissen fehlt ihr noch. P5 fühlt sich beim Schreibprozess unzureichend und denkt ihre Defizite im Wortschatzbereich und die fehlenden Schreib-Techniken sind die Gründe dafür, dass sie sich nicht gut ausdrücken kann. Diesbezüglich hat sie an dieser SCHLB teilgenommen. Ihre Erwartungen beziehen sich auf das Kennenlernen von effektiven Schreibstrategien, die ihr Schreiben fördern und

als endlich ihren schriftlichen Ausdruck verbessern. P5 ist bewusst, dass für das Sprachlernen die Fertigkeit Schreiben relevant ist, allerdings was sie dafür individuell machen könnte, ist ihr nicht ganz bewusst und sie hofft die SCHLB kann ihr wegweisend sein.

In diesem Zusammenhang werden mit P5 viele Strategietrainings durchgeführt, die individuelle Förderung beinhalten, damit P5 ihren Lernstil/-typ sowie ihrer Lernpräferenzen bewusster wird und autonomer vorgehen kann. Das Lernen an sich macht P5 Spaß und die Probandin lernt sehr gerne und ordentlich. Doch das nötige Strategiewissen, der Sprachverstand bzw. das Sprachbewusstsein, sowie das Selbstvertrauen beim Sprachlernen sind bei P5 nicht ersichtliche Bereiche und müssen unbedingt gefördert werden.

Um bei P5 ein Bewusstsein für das Sprachlernen zu entwickeln wurde ein ausführliches Training im Bereich der Fehleridentifizierung durchgeführt. P5 zeigte Interesse und Fleiß bei der Erkundung der Fehler. Die Entdeckung Ihrer eigenen Fehler, der Versuch diese zu korrigieren und zu analysieren, erweckten bei P5 ein Selbstvertrauen, was bei dem unteren Gesprächsteil deutlich wird.

(26) B6/Teil1/P5: 00.17:50 Min.

[...]

B: *Bu arada **Fehlerkorrektur/Analyse** yaptık biraz.*

P5: *(Nickt eifrig). Evvet.*

B: *Bu da bir strateji eğitimimizdi. Diğer bir strateji eğitimimiz. Burada da ne kaldı merak ediyorum. Neydi **Fehleranalyse**? Önemli midir? Neden önemliydi sence (fragt lächelnd)?*

P5: *Özellikle puanlama gibi şeylerde çok önemli olduğunu söylemiştik, hatanın neye bağlı olduğunu bilirsek en azından düzeltmesi de bir o kadar kolay olur. Bu da kişide bilinç oluşturan bir şey.*

B: *(Nickt eifrig) Aynen!*

P5: *Kendi hatalarının farkına varıyor bu şekilde.*

B: *Çok iyi! Bilinç yani. [...] Nedenini açıklayabiliyorsak bi kişinin neden o hata yoluna gitmiş acaba...*

P5: *(unterbricht) Çözüm yolu da bi o kadar açık oluyor.*

B: *Süper. Hataları da düzeltmenin bir yolu yöntemi oluyor du? Mesela bunun için de bize yardımcı ne vardı, hataları düzeltirken?*

P5: *(Sucht etwas in ihren Unterlagen) Dosyamda var tam hatırlayamadım şimdi adını.*

B: *Ona ne diyebiliriz? Sen söyle bir isim.*

P5: *(Lächelt) **Fehlerzeichen** olabilir mi?*

B: *Güzel işte. Fehlerzeichen /System. Bi sistem gerekiyor. Mesela neler var o sistemin içerisinde?*

P5: *Eee... Kısaltmalar var!*

B: *Evvvet.[...]*

Aus dem Strategietraining und den Feedback-Ansichten von P5 geht hervor, dass P5 zu einem die Relevanz von Fehlerkorrektur bzw. Fehleranalyse sowie Erkundung eines Fehlers begriffen hat, zum anderen die Anschauung gewonnen hat,

dass das Bewusstwerden der Fehlerursache zu der Korrektur und als Endlich zur individuellen Lösung für den Sprachlehrer führen kann.

Mit intensivem Training im Rahmen der Vorbereitung auf das ein Semesterlange Studium an einer Deutschen Universität wurden mit P5 die Kriterien für das wissenschaftliche Schreiben erarbeitet. Dabei wurden u.a. die Besonderheiten einer *Geschlechtsbewusstensprache* in wissenschaftlichen Texten sowie die Redemittel für die Gliederungsteile eines wissenschaftlichen Textes und die Zitat-Regeln behandelt. P5 zeigte auch bei diesem Training eine beeindruckende Beteiligung. P5 hörte den Erklärungen der Beraterin ganz konzentriert zu und verwirklichte jede dazu angegebene Arbeit hervorragend. Ihre Aufnahme Performanz über den generell als Schwer betrachteten Bereich -das wissenschaftliche bzw. akademische Schreiben- wurden von der Beraterin mit einer großen Anerkennung vermerkt.

(27) B6/Teil3/P5: 00.05:50 Min.

[...]

B: *Geschlechtsbewusste Sprache bei wissenschaftlichen Texten, bu konuda çalışmıştık dimi (zeigt auf das AM) sen bu konuda neler yaptın, sonra ne oldu, neler farkettiler?*

P5: *(Weist auf die Stellen auf ihrem Arbeitsblatt). Yaparken şunları farkettiler. Ehem böyle **Lehrkraft, Lehrperson** o tarz şeylerin kullanımı daha doğru olduğunu eğer cinsiyet belirtmeyeceksem.*

B: *Yani cinsiyet ayrımı derken neyi kastetmiş olduk, daha ayrıntılı söyleyecek olsak?*

P5: *Yazmada kadın ya da erkek belirtmemiz gerekmeyen yerlerde genel olarak konuşuyorsak şayet (zeigt auf die Redemittel die sie herausgearbeitet hat) bu tarz tanımlamalar daha doğru oluyor.*

B: *Güzel. Aynen.*

P5: *Ya da hani...*

B: *(untebricht und fragt lächelnd beim zeigen auf das Aufgabenblatt) Zor geldi mi?*

P5: *(Schüttelt energisch den Kopf) Zor değil aslında, sadece bazı kelimeleri uyarılarken belki biraz zorlanabilirim, gibi geliyor ...*

B: *(versucht zu erklären) Her ismin belki de ... Yani her Nomen/Substantivin bir, ... yani senin tarafından ezberle bilinmesi o anda kelime olarak (zeigt auf ihr Kopf) yani **Wortschatz** **ımızın** içinde olması beklenemez zaten.*

P5: *Hımm anladım.*

B: *Ama nasıl olabilir? Bunu bilinçli olarak önüne koydun mu, yani ben burada şimdi cinsiyet ayrımcı bir kavram kullanacağım dikkat etmem gerekiyor. O zaman gidip bakabilirim. Nereye bakabilirim?*

P5: *Sözlükten bakabilirim.*

B: *(Nickt) Sözlükten bakabilirsin, **recherhieren** yapabilirsin, o kelimeyle ilgili başka işte **-haft** , **-schaft** gibi ekler vardı...*

P5: *Hıhıhı...*

B: *Alıyor mu almıyor mu o eki? Kullanılabilir mi gibi... En azından sen şunu farkettiler artık değil mi? Evet bir cinsiyet belirleyici dile dikkat etmek gerekli....*

P5: *(Unterbricht eifrig) Evvet, ben mesela yazılarımda erkek kullanıyordum hep daha öncesinde, bunun bilincine vardım. Artık bu konuya dikkat edeceğim.*

B: *[...] Sanırım artık bu **Geschlechtsbewusste Sprache** konusunda bir bilinç kazandığını düşünüyorum. Yani ben buraya dikkat edeceğim diyebiliyorsun?*

P5: *Evvvet. Yani en azından bi farkındalık oluştu bende. Bunu yapmam gerektiğinin farkındalığı.*

B: *Bir de **Zitat** konumuz vardı. **Wissenschaftliches Schreiben**...Aa. Pardon bu nasıl başlamam ve nasıl bitirmem gerektiğinin alakalı. Konuyu nasıl ele alabilirim? Onunla alakalı şeylerdi... (hält in ihrer Hand das Aufgabenblatt)*

B: *Başını okuyabilir misin (zeigt auf das Blatt)?*

P5:(Liest vor) **Formulierungshilfen für das wissenschaftliche Schreiben.**, (versucht zu übersetzen) *İşte bilimsel yazılarda yardımcı ... (wartet)*

B: (vervollständigt) *kalıplar mı?*

P5: *Hıh.*

B: *Örneğin bir **Fachtexte** başlarken hangi kalıpları kullanabiliriz?*

P5: (Antwortet schnell) **Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist...** *diyebiliriz mesela.*

B: *Super[...].*

P5 vervollständigte die ihr überreichten Arbeitsmaterialien mit Eifer und Disziplin. Sie recherchiert und notiert Redemittel für wissenschaftliches Schreiben und kann einige aufsagen. Weiter kann P5 die einfachen Zitate aufschreiben und in das Quellenverzeichnis eintragen. P5 lernt die Fachterminologie und eine Geschlechtsbewusste Sprache kennen. Die Beraterin erklärt P5, dass sie in der deutschen Universität wohlmöglich wissenschaftliche Texte erwarten würden, die sie lesen und möglicherweise darüber Hausarbeiten oder Semesteraufgaben verfassen muss und diese wiederum Fachliche Schreibkenntnisse erfordern würden. Natürlich würde von P5 nicht erwartet einen tadellosen Fachtext zu verfassen, jedoch Schreiben muss sie unbedingt für ihre Vorlesungen in Deutschland.

P5 kann mit den Kenntnissen und Strategietechniken aus diesen Beratungen autonomer handeln und das für sie nötige Material aus verschiedenen Quellen, wie z.B. Internetseiten herausfinden, die ihr beim wissenschaftlichen Schreiben behilflich werden. Für die Verfassung eines wissenschaftlichen Textes muss P5 möglicherweise noch viel dazu Lernen, jedoch P5 erreicht mit Hilfe der Beratungen das Bewusstsein einen wissenschaftlichen Text erkennen zu können bzw. die Gestaltungsmerkmale eines Fachtextes herauszuarbeiten. Diese Erkenntnisse können die ersten Schritte für die Förderung der fortgeschrittenen Schreibfertigkeit von P5 darstellen.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der qualitativen Daten von P5.

3.9.5.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P5

Das in den Beratungen (B1-B6) für P5 angebotene AM ist zur Übersicht unten aufgelistet. (Für detaillierte Informationen ist die AM-Dokumenten Liste unter Kapitel 3.9. aufgeführt.)

- Für B1 D2-12, D33
- für B2 D13, D14;
- für B3 D19, D20, D24, D27, D31, D34;
- für B4 D21, D46;
- für B5 D15, D16, D43, D45, D47, D48, D49;
- für B6 30 (allgemeine Kontrolle und Feedbacks zu dem in den Beratungen angebotenen AM).

In B1 werden P5 die Dokumente (D2-D10) -zur Informationsbeschaffung über das Lernen von P5 in einem Dossier ausgehändigt mit dem Wunsch diese Dokumente zur nächsten Beratung durchzulesen und vervollständigt mitzubringen. Die schriftliche Aufgabe zu D1 (vgl. Anhang1) wird ausführlich mit P5 erörtert. Im Rahmen des erzielten Erfolgs von P5 im DT-GER A2 wird P5 der höhere Einstufungstest DT-GER B1 empfohlen und mit Einwilligung der Probandin durchgeführt. Auch hier wird ein Erfolg von 82% Prozent von richtigen Antworten erreicht. Derselbe Test wird am Ende der B6 (letzte Beratung) wiederholt. Hierbei steigert sich die Erfolgsquote auf 87%. Der Probandin wird empfohlen individuell ein EST der Stufe B2 durchzuführen. P5 ist die jüngste Studentin unter der Probandengruppe und ist die einzige aus dem zweiten Semester, trotz dieser Realität erreicht P5 die höchste Erfolgsquote unter den Probanden der Forschung. P5 besitzt keine Auslandserfahrung, ihre Spracherfahrungen in Deutsch stützen sich auf die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse und dem ersten Semester ihres Hauptstudiums. Dieser Ausblick zeigt somit, dass P5 regelmäßig und planend lernt. Das individuelle Lernen macht ihr Spaß und sie nimmt das Sprachlernen ernst und möchte sich intensiv hocharbeiten.

Infolge der Einführungsgespräche wird es ersichtlich, dass P5 ihrer Erfolge und ihres deutschen Sprachkenntnisstandes nicht ganz bewusst ist. Ihr größtes Defizitbereich ist das fehlende Vertrauen und Selbstsicherheit sowie ein Sprachbewusstsein und Sprachverstand. Sie handelt zwar individuell beim Lernen jedoch nur Fächerbasiert. Das hervortretende in ihrem Lernprozess sind die Hausaufgaben und die Empfehlungsaufgaben der Lehrer ihrer Vorlesungen. Die Lernerautonomie von P5 muss gefördert, das Strategiewissen und eigene Lernpräferenzen verdeutlicht werden, damit P5 ihr Sprachlernen außerhalb des Kursraumes alleine planen kann. Infolgedessen wird sich P5 sehr schnell effektiv hocharbeiten können, denn das diesbezügliche Potenzial

dafür tritt ganz deutlich hervor. Die Offenheit und Bereitschaft von P5 der Beratung und der Beraterin gegenüber ermöglichen eine erfolgreiche intensive Zusammenarbeit.

Mit P5 werden vorerst die Resultate der Lern-Präferenzen laut den Kolb-Tests besprochen und es wird klargestellt, dass die rechte Gehirnhälfte bei P5 dominant ist und in diesem Zusammenhang unbedingt das Kreative Schreiben gefördert werden sollte. Diesbezüglich werden der Probandin AM für das Kreative Schreiben angeboten D13, D19, D20, D21, D24, D31. Mit diesem Arbeitsmaterial erweitert sich P5 im Bereich des Kreativen Schreibens und verfasst erfolgreiche Texte nach der Strategie Stimulus Schreiben (nach einer Musik frei los schreiben) und im Bereich Assoziatives Schreiben nach der Strategie autobiografisches Schreiben (Die Glücksmomente meines Lebens). Ferner die Strategien des Notierens, Sammelns und Ordnen aus dem Bereich der Mind-Map Techniken (Assoziogramm und Cluster) werden von P5 angewandt und positiv eingestuft. Daneben wird D14 (Die Weblink-Liste) für die strukturelle Förderung effektiv eingesetzt. Für die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes wird das AM D45 und D49 vorgestellt. Die Arbeit mit der Lernkartei und Satzgliederkartei werden von P5 relativ ernst aufgenommen und praktiziert. Die Probandin wird mit diesen Strategietrainings hochmotiviert und zeigt ihre Begeisterung und Motivation in jeder Beratung deutlich. Für die Stärkung des Selbstvertrauens beim Lernen wird P5 das AM D30 und D34 angeboten. Mit Hilfe des D34 wird mit der Probandin in allen Beratungen anhand ihrer Aufgaben Fehleranalysen durchgeführt. Die selbstständige Erkundung ihrer Fehler sowie der Ursachen und eigene Verbesserungsvorschläge stärken das Selbstvertrauen von P5 und erhöhen die Lernmotivation.

Ein weiteres wichtiges Lernziel von P5 umfasste das formelle und fachliche Schreiben. P5 hatte die Prüfung für das ERASMUS-Programm bestanden und befand sich in der Entscheidungsphase, ob sie ein Semester-Studium an der Universität Potsdam in Deutschland angehen sollte. P5 fehlte das Selbstvertrauen und Mut dazu und sie fühlte ihren sprachlichen Kenntnisstand dazu nicht ausreichend. Die Resultate der EST sowie die Steigerung des Sprachbewusstseins im Beratungsprozess und die Berateransichten führen zu dem Ergebnis, dass P5 sich für das ERASMUS-Programm positiv entscheidet.

Um P5 auf ihr Deutschlandstudium vorzubereiten werden diesbezügliche Vorstellungsgespräche geführt. Der Probandin wird vorgeschlagen individuell das Studium an einer deutschen Universität zu recherchieren und insbesondere über die schriftlichen Texte, die sie während des Studiums in Potsdam zu bewältigen hatte, Vorkenntnisse zu sammeln. Nach der individuellen Recherche wird zusammen festgelegt, dass P5 wohlmöglich Protokolle, Referate, Argumentative Aufsätze sowie Hausarbeiten erledigen muss. Alle diese Texte werden in der Form und Struktur besprochen und mit Hilfe des angebotenen Materials D35, D38, D43, D46 und D48 werden die Textüberarbeitungskriterien im Gebiet des argumentativen und fachlichen Schreibens trainiert. Außerdem werden die Zitierformen und Quellenangaben trainiert.

Weiter werden die Textgestaltungsmerkmale für das Schreiben eines Protokolls erarbeitet und Musterprotokolle verfasst. P5 zeigte ein ähnlich großes Interesse und hohe Arbeitsperformanz mit formellen Texten, wie mit den kreativen Texten. Die verfassten Texte wurden zusammen besprochen und archiviert. Als ein repräsentatives Beispiel wird der schrittweise gestaltete Argumentationstext „Migranten“ im Anhang aufgeführt (vgl. Anhang 67-69). Es werden mit P5 im Rahmen ihres ERASMUS-Aufenthalts sehr viele Themenbereiche angegangen. In einem Zeitraum von 12 Wochen und total 6 Stunden konnten nur die relevantesten Themen oberflächlich besprochen werden.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass P5 trotz ihrer belastenden Vorlesungen und ihrer Unsicherheiten hohe Erfolgstendenz und Lernmotivation aufzeigt; die Beratungen bei Behebung ihrer Unsicherheit beim Schreibprozess und bei ihren Struktur-/Ausdruckdefiziten behilflich waren; ihre Strategiekennntnisse gefördert haben; ihr Selbstvertrauen gestärkt haben; sowie zum individuellen autonomen Lernen beigetragen haben. P5 muss nach den Beratungen individuell weiterarbeiten, was sie auch verwirklicht tut. Die Beratungen können nur eine Wegweisende Hilfe für P5 darstellen, die ihr einen kurzen Einblick in ein Studium in Potsdam verschaffen. P5 lernt hierbei auch, was bzw. wie sie weiterlernen muss sowie wo sie gegebenenfalls an der Universität Potsdam Hilfe anfordern kann.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der quantitativen Daten von P5.

3.9.5.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P5

Die schriftlichen Texte von P5 aus dem Fragebogen und den EST werden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Tabelle 32: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P5

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten		Anzahl	Konjunktion		Anzahl	
P5	Tagesablauf <i>(aus dem Fragebogen)</i>		79		9		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:	korrekt 9 --- --- --- ---	und: um...zu: deshalb: nachdem: damit: bevor:	1 1 1 1 1 1		Total: 6	
(Text 1) Fehler: 11	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz
	4	---	2	---	1	---	1	---	1	2	---	---	Korrekt

Fazit: In der Schreibaufgabe Text1 von P5 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P5 hat in einem Alltagsablauf bestehend aus 9 Sätzen und 79 Wörtern insgesamt 11 Fehler verzeichnet (vgl. Tabelle 32). Je 2 Fehler betreffen die Bereiche der Flexion und Ausdruck, je 1 Fehler werden im Bereich Präpositionen, Tempus- und Wortwahl verzeichnet. 4 Fehler sind im Bereich Rechtschreibung zur vermerken. P5 hat 6 Konjunktionen verwendet, die der Niveaustufe A2 eingeordnet werden können. Bei der Textkohärenz ist kein Defizit vorhanden. Die Anwendung von 4 Nebensätzen und 3 korrekten Inversionsätzen, weisen auf den Anfang der Stufe B1 an, jedoch die 2 Einfachen Flexion-/ sowie 4 Rechtschreibfehler und Ausdruckswahl könnten bei der Einstufung B1 ein Hindernis darstellen. P5 sieht ihren *Alltagsablaufbeschreibung* als ein Tagebucheintrag an, was als korrekt aufgefasst werden könnte, jedoch die unpersönliche und sachliche Erzählperspektive kann diesbezüglich Bedenken hervorrufen. Diese Tatsache stellt eine TextEinstufungsproblem dar.

Es kann nach den Daten von P5 zusammenfassend festgehalten werden, dass P5 zu ihrer schriftlichen Aufgabe Text 1 einen Kohärenten Tagesablauf verfasst hat. Der Text kann nach dem GER auf dem Niveau A2 -bezogen auf den Konjunktionen

Gebrauch, den Satzbau und auf den Wortschatz bzw. Ausdruck – eingestuft werden. P5 kann 9 Sätze bilden von denen 4 als Nebensätze auftreten und in denen total 11 Fehler verzeichnet werden. Nach den Resultaten kann der Text 1 von P5 dem Niveau B1 im Schreiben nicht ganz entsprechen. Jedoch zeigt es im Vergleich zu den Texten der Probanden aus den höheren Semestern (P 2,3,4) ein höheres Niveau auf.

P5 studiert im 2. Semester in der DLAA und sollte mindestens das Niveau Anfang B1 im Schreiben aufzeigen können. Daraus kann folgendes geschlussfolgert werden; die vorausgesetzten Sprachniveaus im Lernprozess der DaF-Studenten sind nicht immer adäquat mit dem eigentlich vorhandenen sprachlichen Niveau in den verschiedenen Fertigkeiten.

Tabelle 33: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P5

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl	Konjunktion		Anzahl	
P5	Text 2 <i>Persönliche/ informelle E-Mail</i>		55		7	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 4 --- 1 1 Vorname	weil: wenn:		1 1 Total: 2	
	<i>(aus B1)</i>												
P5	Text 3 <i>Persönliche/ Informelle E-Mail</i>		68		9	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 6 --- --- 2 Vorname	dass: aber: um ... zu:		1 1 1 Total: 3	
	<i>(aus B6)</i>												
(Text 2) Fehler: 1	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pron.:	S/P:	Kohärenz (korrekt)
	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	1	---	(korrekt)
(Text 3) Fehler: 0	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 33 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexthe der persönlichen /informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P5 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Übereinstimmung der totalen Fehleranzahl von einem (1) Fehler verzeichnet. Die eine (1) Fehlerdifferenz sortiert sich im Feld der Pronomen und Satzstellung. Die Wörteranzahl hat sich von (55) auf (68) gesteigert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Steigerung von 2 Sätzen feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden

Texten ist korrekt, d.h. P5 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Fassungen beachtet. Der vermerkte Fehler im Text 3 ist ein Satzstellungsfehler der auf die Inversion von *sehr* und *gerne* basiert. P5 verwendete im Satz „sehr gerne“ als „gerne sehr“, das auch als ein Flüchtigkeitsfehler angesehen werden kann. Der verzeichnete Fehler in Text 2 ist eine *Pronomenauslassung*. Dieser vermerkte Fehler könnte auch auf ein Konzentrationsfehler zugeführt werden.

Es kann festgehalten werden, dass P5 ihren Schreibtext *Persönliche /Informelle E-Mail* (Text 2 und 3) Kohärent verfasst; das Textgewebe in Text 3 (Art und Anzahl der Wörter und Sätze) im Vergleich zu Text 2 (ersten Fassung) steigert, was als ein Erfolg verzeichnet wird, denn die Persönliche E-Mail als Textform bedarf keiner besonderen Verkürzungen. Diesbezüglich betrachtet ist auch die korrekte Anwendung der Anrede und Absenders in beiden Texten (Text 2 und 3) als Erfolge in der Textform zu vermerken. Die signifikanten Verbesserungen von P5 sind in der Steigerung des Textgewebes verzeichnet, des Weiteren sind keine signifikanten Resultate zu vermerken. P5 kann eine auf Anweisungen basierte persönliche E-Mail auf Niveaustufe A2 kohärent und korrekt verfassen.

Tabelle 34: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P5

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze	Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl		
P5	Text 4 SMS		31		5	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 --- 1 --- ---	da:	1 Total: 1		
	(aus B1)												
P5	Text 5 SMS		23		4	Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			--- 2 1 1 --- ---	deswegen:	1 Total: 1		
	(aus B6)												
(Text 4) Fehler: 3	Rs.: ---	Zs.: 1	Flx.: 1	Art.: ---	Präp.: ---	Modv: ---	Temp.: ---	Satzst.: ---	Wort: ---	Aus.: ---	Pro.: ---	S/P: 1	Kohärenz (korrekt)
(Text 5) Fehler: 0	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 34 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der SMS /kurze Mitteilung aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P5 vergleichend

aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von drei (3) Fehlern auf null (0) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortiert sich im Feld der Flexion (1), der Zeichensetzung (1) und der Pluralform (1). Die Wörteranzahl hat sich von (31) auf (23) reduziert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Reduzierung von einem Satz feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P5 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Verfassungen beachtet.

Es kann festgehalten werden, dass P5 ihren Schreibtext kurze Mitteilung/ SMS (Text 4 und 5 Kohärent verfasst; das Textgewebe in Text 5 (Art und Anzahl der Wörter und Sätze) im Vergleich zu Text 4 (ersten Verfassung) reduziert, was als ein Erfolg verzeichnet wird, denn die SMS als Textform bedarf einer besonderen Verkürzungen. Diesbezüglich betrachtet ist auch die Weglassung der Anrede und Absenders als korrekte Anwendung in beiden Texten (Text 4 und 5) als Erfolge in der Textform zu vermerken. Die signifikanten Verbesserungen von P5 sind in der Reduzierung des Textgewebes und der Fehleranzahl zu verzeichnen. Hinzu ist die Nutzung der korrekten Aufforderung ‚*Beeil dich!*‘ (Text 5) als ein Erfolg zu vermerken. Des Weiteren sind keine signifikanten Resultate zu vermerken. P5 kann eine auf Anweisungen basierte persönliche SMS auf Niveaustufe A2 kohärent und korrekt verfassen. P5 kann ihre Fehler feststellen und bewusst verbessern.

Tabelle 35: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P5.

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7													
Proband	Textart	Anzahl der Wörter	Anzahl der Sätze	Satzarten	Anzahl	Konjunktion	Anzahl						
P5	Text 6 Formelle E-Mail (aus B1)	29	5	Anredesatz:	1 (Korrekt)	da:	1						
	Aussagesatz:			2	Total: 1								
				Aufforderungssatz:	---								
				Fragesatz:	1								
				Grußsatz:	1								
				Absender:	Vorname								
P5	Text 7 Formelle E-Mail (aus B6)	45	6	Anredesatz:	1 (korrekt)	dass: wegen:	1 1						
	Aussagesatz:			3	Total: 2								
				Aufforderungssatz:	---								
				Fragesatz:	---								
				Grußsatz:	2								
				Absender:	Vor/ und Nachname								
(Text 6) Fehler: 5	Rs.: ---	Zs.: 1	Flx.: ---	Art.: ---	Präp.: ---	Modv.: 1	Temp.: 1	Satzst.: 1	Wort: ---	Aus.: ---	Pro.: ---	S/P: 1	Kohärenz (korrekt)
(Text 7) Fehler: 1	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---	---	---	(korrekt)

Fazit: In der Tabelle 35 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte *Formelle E-Mail* aus B1 (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P5 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von fünf (5) Fehlern auf eins (1) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortiert sich im Feld der Zeichensetzung (1), der Modalverben (1), der Tempusform (1), der Satzstellung (1) und der Pluralform (1). Die Wörteranzahl hat sich von (29) auf (45) gesteigert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Steigerung von einem Satz feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P5 beachtet die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Fassungen.

Es kann festgehalten werden, dass P5 ihren Schreibtext *Formelle E-Mail* (Text 6 und 7) Kohärent verfasst; das Textgewebe in Text 7 (Art und Anzahl der Wörter und Sätze) im Vergleich zu Text 6 (ersten Fassung) steigert, was als ein Erfolg verzeichnet werden kann, denn die Steigerung beruht sich auf eine höflichere Anredeform als in Text 6, die bei einer formellen E-Mail als Textform positiv eingestuft werden kann. Diesbezüglich betrachtet ist auch die Anwendung der beiden Vornamen und den Nachnamen als Absender gegenüber der jeglichen Benutzung des Vornamens in Text 7 als Erfolg in der Textform zu vermerken. Die Reduzierung der totalen Fehleranzahl können weiter als Erfolge vermerkt werden. In der Anwendung der Konjugationen sind keine signifikanten Resultate zu verzeichnen. P5 kann eine auf Anweisungen basierte informelle E-Mail auf Niveaustufe A2 kohärent und korrekt verfassen. P5 kann ihre Fehler feststellen und bewusst verbessern.

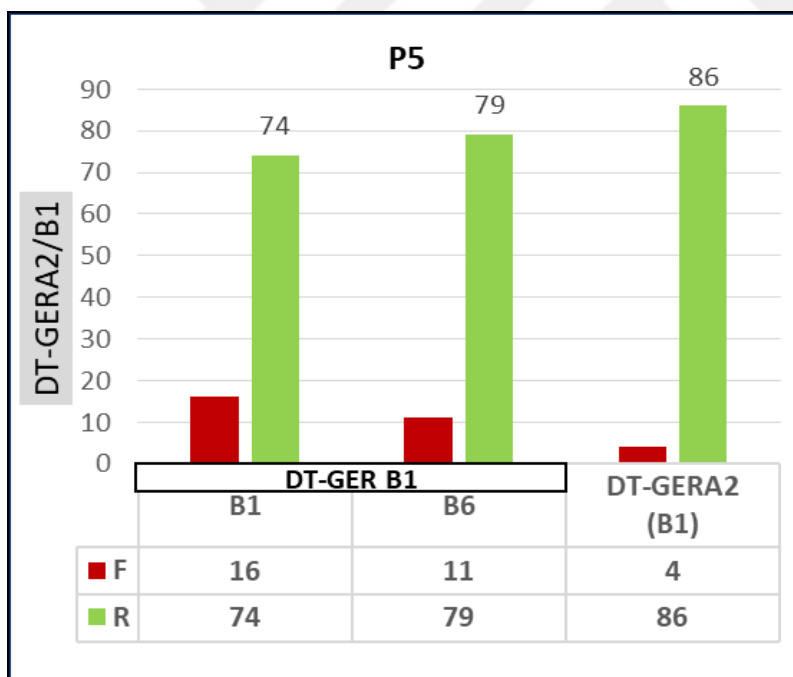
Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text 1 (Tabelle 32) liegt das Niveau von P5 beim Schreiben nach GER auf Niveau A2/B1. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tabelle 33-35), die während B1 und B6 durchgeführt wurden, liegt das Niveau von P5 beim schreiben deutschsprachiger Texte bei Niveau A2/B1. Die Tabellenraster zeigen, dass P4 bei den Textproduktionsaufgaben in der B6 signifikant wenige Fehler aufweist. Bei Text 2 wird 1 Fehler; bei Text 3 0 Fehler; bei Text 4 3 Fehler; bei Text 5 0 Fehler; bei Text 6 5

Fehler; bei Text 7 1 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten, wenn auch nicht prägnant feststellbar. P5 äußert sich in den Schreibaufgaben aus der B6 ausdrücklicher und korrekter als aus der B1 und dem Text 1. Die festgestellten offensichtlichen Problembereiche von P5 die Textgestaltung, der Gebrauch von Flexionen, Zeichensetzung und Satzstellung haben sich verbessert. Demzufolge kann das für P5 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Der Folgende Teil bietet eine Diagrammauswertung zu den allgemeinen deutschsprachlichen Kenntnissen von P5.

3.9.5.4. Diagrammauswertung DT-GERA2/B1 von P5

Tabelle 36: Diagrammauswertung DT-GERA2/B1 von P5 aus der B1 und B6



F: für falsche Antworten / R: für richtige Antwort

Die Auswertungen zu den allgemeinen Deutsch-Sprachkenntnissen von P5 werden gemäß dem Einstufungstest DT-GER A2 (in der B1 durchgeführt) und DT-GER B1, welcher in der B1 durchgeführt und in der B6 wiederholt wird, unter Tabelle 36 in einem Diagramm festgehalten und darauffolgend mit einem Fazit Teil ausgewertet. Die

Bedeutung dieser Diagrammauswertung für diese Forschung wurde unter dem Kapitel 3.9. *Einzelfallanalysen* näher beschrieben

Fazit: Nach den Bewertungen zum DT-GERA2/B1 (Tabelle 36) die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das deutsche sprachliche Niveau von P5 bei B1.2. Die Werte aus dem DT-GERA2 aus der ersten Beratung zeigen ein höheres Niveau als A2 auf und es wird im Test intensive Hocharbeit auf B1 empfohlen. Demzufolge wird unter Erlaubnis von P5 der DT-GER B1 durchgeführt. Infolgedessen wird der DT-GERA2 in der sechsten Beratung nicht wiederholt, demgegenüber wird der DT-GER B1 in der B6 wiederholt. Zu 90 Fragen des DT-GERA2 werden in der B1 86 korrekte Antworten und 4 falsche Antworten gegeben. Die Erfolgsquote liegt bei 96%, somit wird ein höheres Einstufungstest ein Erfordernis. P5 verzeichnet im DT-GER B1 in der ersten Beratung mit 74 korrekten und 16 falschen Antworten eine Erfolgsquote von 82%. Im DT-GER B1 (in B6) werden 79 korrekte und 11 falsche Antworten verzeichnet, die Erfolgsquote liegt bei 87%. P5 zeigt bei dem DT-GERB1 einen Aufstieg von 5%. Auch die Werte des DT-GER B1 zeigen eine Hocharbeit auf B2 auf.

Im Folgenden Teil folgt eine tabellarische und zusammenfassende Bewertung über die gesamten Informationen und Auswertungen von P5 in Übersicht.

3.9.5.5. Übersicht der generellen Evaluation von P5

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tabelle soll den Beratungsprozesses von P5 zusammenfassend darstellen zufolge als ein Endergebnis fungieren. Die Aktivitäten und Schriftlichen Dokumente aus den Beratungen werden Teils im Anhang aufgelistet, teils archiviert.

Tabelle 37: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P5

Angewandtes Arbeits-/ Trainingsmaterial	D13 (Anhang 13), D14 (Anhang 14), D16 (Anhang 16), D19 (Anhang 19), D20 (Anhang 20), D21 (Anhang 21), D24 (Anhang 24), D27 (Anhang 27), D30 (Anhang 30); D31 (Anhang 31), D34 (Anhang 34), D38 (Anhang 38), D43 (Anhang 43), D44 (Anhang 44), D45 (Anhang 25), D46 (Anhang 26), D47 (Anhang 32), D48 (Anhang 28), D49 (Anhang 29)
SCHLS/LS/Lerntechniken Aneignung	Kreative Schreibtechniken: Freies Schreiben (Stimulus-Schreiben); Autobiografisches Schreiben (Die Glücksmomente meines Lebens), Assoziatives Schreiben, Mind-Map und Cluster Technik (Archiv) Verfassen von persönlichen und offiziellen E-Mails (Archiv) Textüberarbeitungskriterien (Archiv) Fehleranalysetechniken Textmustertechniken von Protokoll Verfassen und schriftlichen Referats (Archiv) Formelles Schreiben (Zitieren, Fußnote, Quellenverzeichnis) (Archiv) Individuelles und autonomes Lernen
Schlussbewertung nach den qualitativen Resultaten (Erfolge)	Freies Schreiben: Verstehen (vgl. Anhang 66) Pro-Contra Schreiben: Migranten (vgl. Anhang 67-69) Evaluations-Mail zu den Beratungen im Rahmen des Erasmus-Programms (vgl. Anhang 70)
Test-Resultate	DT-GER A2 B1: 90 Fragen 86 richtige 4 falsche Antworten (Hocharbeit auf B1) %96 Erfolg DT-GER B1/ B1: 90 Fragen 74 richtige 16 falsche Antworten (%82 Erfolg) DT-GER B1/ B6: 90 Fragen 79 richtige 11 falsche Antworten (%87 Erfolg), Anstieg %5 (vgl. Tabelle 36)
Tabellen- Resultate	Fehlerreduzierung Erkennbare Verbesserung: ➤ Textstruktur: Flexionen, Präpositionen, Pronomen, Orthographie; Zeichensetzung, Tempus, Satzstellung (vgl. Tabellen 33-35) ➤ Textproduktion: Textmuster, Textgewebe; Textform, inhaltlicher Ausdruck (vgl. Tabellen 32-35) ➤ Niveauanstieg Schreibfertigkeit: von A2 zu B1 (vgl. Tabellen 31-35; Anhang 66-70)
Nachfrage des Beraters für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription (28): B6/Teil3/P5: 00:01 Min. <i>B: [...] Son olarak senden gelenel bir değerlendirme almak isterim. Ne düşünüyorsunuz bu Beratunglarla ilgili olarak?</i>	Mündliche Evaluation des Probanden zu der SCHLB Transkription (29): B6/Teil3/ P5: 00:02Min. <i>P5: Ya benim için oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Ehem... yazmayı çok seven bir insanım. Özellikle yazma işinden çok keyif alıyorum ama bugüne kadar dıymadığım yazma stratejileri ve yazma teknikleri vs. gibi şeyler öğrenince, öğrendikten sonra daha doğrusu daha çok zevk almaya başladım. En azından bazı şeylerin farkında olarak, bilincinde olarak, bilinçli olarak yazmaya devam ettim. [...] Onun dışında yalnızca yazma değil, yazma stratejileri, yazma teknikleri değil, Grammar ve kelime bilgisi olarak ta başladığım yerdem daha öndeyim diye düşünüyorum ben. Onun dışında özerk öğrenme konusunda epey faydalı oldu. Ehem... çünkü birçok çalışma yaptık bugüne kadar ve bunların birçoğunda benim de araştırma yapmam gerekti. Neyi nasıl arayacağımı, nasıl bulacağımı, bilgi erişimimi nasıl sağlayacağımı ehem daha iyileştigimi düşünüyorum bu konularda da. Açıkçası ben bu çalışmanın içerisinde olduğum için çok memnunum. Dolu dolu 6 saat geçirdiğimizi düşünüyorum. [...] Çok teşekkür ediyorum.</i>
Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung	Strategien Erkenntnis, Schreib-Motivation und Bewusstsein über autonomes und individuelles Lernen gewonnen, Schreibangst-/Hemmungen abgebaut; Selbstvertrauen gestärkt; Grammatik-/ und Wortschatzkenntnisse erweitert. Die Schriftlichen Text haben sich signifikant in Kohärenz und Kohäsion verbessert (vgl. Anhang 66-69). Die Beratungen haben bei der Orientierung und Studium im Erasmus-Programm an der Potsdamer Universität relativ großen Beitrag geleistet (vgl. Anhang 70).

Fazit: Zur allgemeinen Bewertung von P5 kann festgehalten werden, dass P5 während der Beratungen u.a. für die Schreibtechniken des Kreativen Schreibens (Free-Writing und Assoziatives Schreiben) ein großes Interesse zeigte und erfolgreiche Texte verfasste (vgl. Anhang 66). Für Wortschatzerweiterung eignete sich P5 neben der Karteikartentechnik, die Cluster Technik sowie die Wortanalysetechniken als

Strategietechniken. Außerdem verzeichnete P5 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails, SMS sowie Textmustergestaltung (Archiv). Ferner erzielte P5 bei der Textgestaltung des formellen Schreibens, wie z.B. beim Training de Schrittweise argumentativen Schreibens in der Form von Pro-Contra-Schreiben außerordentlich hohe Erfolge (vgl. Anhang 67-69). Das *Protokoll*/-und *Referatschreibtechniken* bzw. die Zitatangaben und Belegregeln sowie Fehlerkorrekturtechniken werden detailliert erarbeitet (Archiv).

Auch die EST-Resultate von P5 zeigten einen signifikanten Aufstieg. P5 erhöht sich auch in den DT-GER B1 (vgl. Tabelle 36).

Entsprechend der mündlichen Evaluation von P5 kann festgehalten werden, dass P5 mit Hilfe der Beratungen bewusster und autonomer handelt; ihr Selbstvertrauen beim Sprachgebrauch entwickelt; ihre Fehler identifizieren kann; viele Schreib-Strategien und Wortschatzerweiterungstechniken kennenlernt; sowie sich im Bereich Wortschatz und Grammatik erweitert.. Aus den schriftlichen Aussagen zu Evaluation der SCHLB wird die Motivation zum Schreiben und Bewusstwerden beim Schreibprozess, sowie Aneignung effektiver Strategiekennntnisse erkenntlich. (vgl. Transkription (29): B6/Teil3/ P5: 00:02Min.). In ihren Schriftlichen Evaluationen äußert sich P5 ziemlich positiv zu der SCHLB, die Probandin fühlt sich nach den Beratungen sicherer und bewusster beim Schreiben. P5 findet das angewandte Arbeitsmaterial individuell auf sich bezogen, sehr hilfreich und denkt weiter, dass Beratungen in allen Schulen und Universitäten durchgeführt werden sollten, insbesondere sollten sich in den türkischen Universitäten Schreibzentren etablieren, wie in Deutschland. Mit individueller Förderung durch Beratungen könnten Lernern bei Defiziten geholfen werden, zudem würden die Lerner autonomer handeln und somit könnte sich die Erfolgsquote des Fremdsprachenlernens in der Türkei ersichtlich steigern (vgl. Anhang 70).

3.9.6. P6

Vorstellung: Die folgenden Feststellungen stammen aus dem Antworten zu dem Fragebogen, den Selbsteinschätzungs-/Lerntypen-/ Lernstiltests (Anhang 1-8) sowie den

Beraternotizen und werden demgemäß zusammengetragen. P6 stammt aus Istanbul und studiert zurzeit DaF an der Universität-Trakya-DLAA im 8. Semester in Edirne. Davor hat er zwei Semester lang die Vorbereitungsklasse der Fremdsprachen Hochschule der Universität-Trakya absolviert. Sein letzter Notendurchschnitt liegt etwa bei 3,62, was Vorort sehr gut bedeutet. P6 besitzt keine Auslandserfahrungen. Die Mutter- bzw. Erstsprache von P6 ist Türkisch (Selbsteinstufung C2), die erste Fremdsprache Englisch (Selbsteinstufung A2) und die zweite Fremdsprache ist Deutsch. Nach eigenen Aussagen von P6 sind seine Englisch Kenntnisse elementar, die Deutschkenntnisse auf Niveau B2, was jedoch mit den Resultaten der durchgeführten ESTs nicht ganz übereinstimmt. P6 zeigte im DT-GER B1 in der ersten Beratung eine Leistung von 61% und in der sechsten Beratung 63% Korrekter Beantwortung der Fragen, in Folge dessen wurde gemäß der Testanweisung (keine Hocharbeit auf B2) der DT-GER B2 nicht durchgeführt (vgl. Tabelle 43). Ferner wird von P6 die Schreibfertigkeit in Deutsch der Stufe B2 zugeordnet, jedoch ist diese Einstufung laut dem Schriftlichen Text (Fragebogen) nicht erkennbar. Die Einstufung könnte höchstens der Niveau B1 erfolgen (vgl. Tabelle 39).

Grundsätzlich zeigt P6 eine Vorliebe für das Schreiben, P6 besitzt außer den Schreiberfahrungen aus dem DaF-Unterricht auch Erfahrungen beim Schreiben von Tagebucheinträgen. P6 ist mehr ein audio-visueller Lerner laut dem Kolb-Lerntypstest und nach dem Kolb-Lernstiltest ein aktiver Experimentierer bzw. besitzt einen Entscheidenden Lernstil. Der Kolb-Hirndominanztest zeigt die Dominanz der rechten Gehirnhälfte, zu Folge besitzt P6 eine kreative Denkweise, die beim Schreiben einen Stellenwert darstellt und gefördert werden sollte.

Das selbständige Lernen ist für P6 eine Selbstverständlichkeit, denn er arbeitet vorwiegend alleine. Das autonome Lernen wird von P6 in diesem Rahmen als *selbständiges Lernen* aufgefasst. Seine Aussage aus dem Fragebogen (D1) bezogen auf die Frage, was er unter selbständiges Lernen versteht, wird autonomes Lernen ziemlich global als „Selbständiges Lernen bedeutet, dass die Lernenden ohne Lehrenden oder Lehrbücher etwas autonom lernen können“ (P6, Transkription). Allerdings ist P6 damit der einzige Proband der autonomes Lernen mit selbständigem Lernen

zusammenbringt, wo der Lehrende und Lehrbücher beim Lernen ausgeschlossen werden. Hingegen sollte unter diesem selbständigen Lernen keine Lernerautonomie gemäß den Definitionen u.a. von Schmidt (2005), Woite (2008), Rampillon und Bimmel (2000) verstanden werden, wie z.B. eigenständige Entscheidungen über den Lernprozess zu treffen, bzw. umfassende individuelle Lernpläne und Strategien Recherchen zu unternehmen. Denn in dieser Relation wird keine Lernerautonomie bei P6 verzeichnet. Er handelt prinzipiell beim Lernen der Sprache in den Vorlesungen nach den Anweisungen der Lehrkräfte. Diese Diagnose entsteht während den Gesprächen in den Beratungen. Außer den Curriculum-Inhalten des Studiums kann P6 keine Kenntnisse oder Lernziele bzw. Lerninhalte vorzeigen. P6 ist ein sehr guter Kurs-Lerner, der alle die ihm aufgetragenen Lernaufgaben und Übungen erledigt, bzw. für seine Prüfungen sehr begeistert und intensiv arbeitet. P6 liest vielmehr die im Unterricht behandelten Texte und arbeitet mit diesen Texten.

Indessen handelt P6 beim Verfassen seiner Texte, nach den Textgestaltungskriterien, außerdem verfügt er über einige Schreibstrategien, wie die Mind-Map Techniken aus den Schreib-Vorlesungen, die P6 vor dem verfassen seiner Texte anwendet. Er überdenkt vor dem Schreiben und sammelt Ideen, plant und schreibt danach. Nach der Beendigung seines Textes überarbeitet P6 seine Texte, d.h. er versucht seine Texte zu korrigieren. Allerdings fehlen ihm die Fehlerkorrektur-Techniken, diese werden in den Beratungen mit P6 detailliert trainiert.

Des Weiteren denkt P6, dass er große Defizite bei der Rechtschreibung aufweist und keine Diktate Schreiben kann. Er möchte eindeutig Diktate üben und denkt diese Technik könnte seinen Schreibprozess fördern. Die Erklärungen darüber, dass diese Technik eigentlich beim Anfangsstadium des Schreibens angewendet wird, sind für P6 nicht akzeptabel. Er besteht darauf, Diktat-Übungen auszuführen. Zuzufolge werden P6 dazu Hilfen angeboten. In den schriftlichen Texten aus den EST-SCHR sind gute Kenntnisse bei den Haupt- und Nebensatzkonstruktionen zu verzeichnen, außerdem im Bereich Zeichensetzung und Rechtschreibung sind wenige Fehler zu ersichten (vgl. Tabelle 39). Im Bereich Wortschatz kann sich P6 laut den Fragebogen sehr leicht im Bereich Niveau A2/B1 äußern.

Infolge dessen können als Problembereiche, unter der Notwendigkeit der im letzten Studium-Semester von P6 erwarteten Qualifikationen, die fehlenden Wortschatz- / und Strukturkenntnisse im fortgeschrittenen Niveau (B2/C1) vermerkt werden.

Des Weiteren erwartet P6 von dem Beratungsprozess sich besser schriftlich ausdrücken zu können sowie Schreibstrategien kennenzulernen, die ihm dabei helfen werden, einen wissenschaftlichen Text verfassen zu können. P6 ist dessen bewusst, dass ihm die Textgestaltungsmerkmale und Fachterminologie für das wissenschaftliche Schreiben fehlt.

Tabelle 38: Wesentliche Angaben und Informationen über P6 in Übersicht

Proband	P6
Studium	DLAA, Universität-Trakya
Semester/ Durchschnitt	8 (+ 2 Semester Vorbereitungsklasse) 3,62 (sehr gut)
Herkunft/ Wohnort	Istanbul/Türkei; wohnt zurzeit alleine in einem Apart in Edirne
Alter Geschlecht	25 männlich
L0 Niveau	Türkisch C1 (eigene Einstufung)
L1 Niveau	Englisch A2 (eigene Einstufung)
L2 Niveau	Deutsch: im Allgemeinen B2 (eigene Einstufung), B1 (nach dem EST) (Nach eigener) Einstufung: Schreiben B2, Leseverstehen C1, Sprechen B1 nach dem Fragebogen in Schreiben Stufe B1 ersichtlich.
Besonderheiten	Hat alle Fragen in dem Fragebogen für die Probandenauswahl auf Deutsch beantwortet. Besitzt keine Auslandserfahrung; lebt und arbeitet ordentlich und plangemäß. Hat im DT-GER B1 mittelmäßigen Erfolg verzeichnet (vgl. Tabelle 43). Möchte die Beratung (als einziger Proband) auf Deutsch durchführen.
Lerntyp (Präferenzen)	AV (audio-visuell) / Lernt besser mit Hören und Sehen
Lernstil	AE (Aktiver Experimentierer): Entscheider
Hirndominanz	Rechts Dominant (mehr ein kreativ tendierter Lerner)
LS-Kenntnisse	Kennt Schreibstrategien (Mind-Map Techniken)
AL	Besitzt Kenntnisse über AL, lernt gerne selbständig, regelmäßig und aktiv.
Defizite Bereich Schreiben	(Nach eigener Feststellung) kann nicht gut Diktate schreiben; Hat Probleme mit Rechtschreibung und Wortschatz; besitzt geringe Kenntnisse in der Fachsprache bzw. wissenschaftlichen Sprache. Weist immer noch elementare Strukturprobleme auf.
Defizite andere Bereiche	Zeigt ein übertriebenes Selbstvertrauen; ist seiner Defizite nicht ganz bewusst und ist davon überzeugt sehr gute deutsche Sprachkenntnisse zu besitzen, was in der schriftlichen Anwendung nicht ersichtlich wird (im 8. Semester sollte eine höhere Stufe erreicht sein). Kann seine Stärken und Schwächen beim Lernen nicht korrekt einordnen (fehlendes Sprachbewusstsein und Sprachverständnis).
Starke Bereiche	Schreibt gerne; plant und überarbeitet (korrigiert) seine Texte; Kann Haupt und Nebensätze bilden (benutzt Konjunktionen im Bereich A2 und B1); Kann Nebensätze bilden; Hält ein Tagebuch in Deutsch und liest gerne deutsch Texte. Ist hochmotiviert und zeigt eine hohe Arbeitsmoral auf. Kann seine Gedanken und Gefühle verständlich verbalisieren (nicht ganz fließend).
Erwartungen	Möchte sich besser ausdrücken und Diktate schreiben können, Strategien- Kenntnisse aneignen und einen wissenschaftlichen Text schreiben können.

Im unteren Teil folgen die Gesprächstranskriptionen von P6

3.9.6.1. Gesprächstranskriptionen und Bewertungen von P6

In der B1 nach der Vorstellungsphase geht die Beraterin auf das Thema der Kommunikationssprache der Beratungen ein. P6 möchte als einziger Proband, die Beratungen in der deutschen Sprache durchführen. Diese Auswahl wird von der Beraterin mit Wohlwollen akzeptiert. In diesem Zusammenhang können die Beratungen von P6 als repräsentative Ausnahmen aufgefasst werden. Aus dem Gesprächsteil wird u.a. diese Gegebenheit verdeutlicht.

(30) B1/Teil1/P6: 00.01:20 Min.

[...]

B: Ich darf Deutsch sprechen und Türkisch sprechen. Du darfst auch Deutsch und Türkisch sprechen. (Lächelt)

P6: Oh ok.

B: Das ist kein Problem Ok. In welcher Sprache du möchtest kannst du sprechen. Die Beratungssprache ist für uns nicht in dem Sinne wichtig, dass es Deutsch ist, sondern es ist wichtig, wie du dich fühlst?

P6: Ja genau.

B: Kein Problem.

P6: Ok. Wir machen Deutsch an.

B: Ok (Lächelnd). Das ist schon mal eine Herausforderung. Das ist gut. [...]

P6 versuchte in allen Beratungen ausschließlich Deutsch zu sprechen, auch wenn öfters Regressionen und Unterbrechungen vermerkt werden mussten, werden sie im Gesprächsverlauf nicht zu blockierenden Hindernissen. Mitunter werden die Gespräche mühsam, jedoch im Rahmen der Gesprächsführungstechniken muss ein Berater geduldig abwarten und dem Lerner Zeit lassen können (vgl. Kapitel 2.7.1). Somit wird es für die Beraterin erfreulich feststellen zu können, dass P6 in allen 6 Beratungen seine Gedanken in der deutschen Sprache verständlich ausdrücken konnte.

Im Verlauf des Beratungsgesprächs versuchte die Beraterin herauszufinden, was P6 über den Schreibprozess denkt und inwiefern er über Schreibstrategien Kenntnisse verfügte.

(31) B1/Teil1/P6: 00:02:27 Min.

[...]

B: Was bedeutet für dich Schreiben? Wenn ich jetzt ein Assoziogramm (zeichnet), ehem. Weißt du? Ein Assoziogramm?

P6: Huh. Ja.

B: Ok also ein Assoziogramm mit „schreiben“ aufschreibe (Zeichnet ein Assoziogramm mit Schreiben und zeigt es vor.)

P6: (Schaut interessiert auf das Blatt) Huh ok.

B: Kannst du kurz einiges dazu schreiben, was dir einfällt?

P6: *So ehem... (möchte schreiben aber stoppt und spricht) Also, ehem... Schreiben bedeutet für mich ehem... also ehem... Unsere Gedanken und Emotionen auf einen Papier notizieren oder ehem...*

B: *Himm... (nickt aufmunternd) Kannst vielleicht mit Stichwörtern kurz, kurz einiges (zeigt auf das Blatt)*

P6: *(Schreibt) So.*

B: *Also Gedanken sagst du?*

P6: *Hih. OK.*

B: *Stimmt. Gedanken notieren. Schreiben ist für dich Gedanken. [...]*

P6: *Gedanken und Emotionen schreiben. [...] ist Bilden einige Sätze über ein Thema. (Notiert dabei weiter)*

Schlüsselwörter, für Schreiben brauchen wir Mind-Map und Assoziogramm.

B: *So.Aha. Mind-Map -Assoziogramm sehr gut. Das ist auch beim Schreiben wichtig, meinst du? Kannst du dir vorstellen oder über Mind-Map etwas sagen? Was ist Mind-Map z.B.?*

P6: *(mit Händen betonend) So. Mind-Map ist das eee unsere Assoziogramm über einige Begriffe aber ehem... also die eee... Also wie z.B. eee Schreiben ist das Oberbegriffe und ehem... und z.B. Schlüsselwörter Unterbegriffe. Also ich eee... also das Schlüsselwörter assoziiert ehem... für mich Schlüsselwörter also Verben, Nomen hummm z.B. Adjektive Also Adjektive ist das...*

B: *(Unterbricht möchte zusammenfassen und helfen) Also Ein Thema hat Untertitel, mit Untertiteln?*

P6: *Ja genau.*

B: *Ok. Oder Erklärungen oder Beispiele zu diesem Thema. Mind-Map funktioniert wie ein Gehirn oder unser Gedächtnis, nicht wahr?*

P6: *Hih. Ja, genau.*

B: *Und. Das ist beim Schreiben eigentlich eine Strategie.*

P6: *(Nickt, lächelt) Genau.*

B: *Kennst du Strategien?*

P6: *Also Mind-Map und Assoziogramm sind auch Strategien für Schreiben.*

B: *Ja. Sehr gut. [...] Kennst du andere Strategien?*

P6: *Ja. Diktat.*

B: *Hm. Diktat. Ok. Du kannst notieren Diktat.*

P6: *Also wir haben früher Diktat ehem genug gemacht, aber eee ich möchte immer noch (schüttelt dabei energisch beide Hände) Diktat in einem fremdsprachlichen Unterricht.... (wartet)*

B: *(ergänzt) machen?*

P6: *machen genau.*

B: *Gut. Dann kannst du vielleicht als Ziel aufschreiben (zeigt auf das Notizblatt). Diktatübungen.*

P6: *(notiert mit Eifer) Ja! [...]*

Es wird festgehalten, dass P6 Vorstellungen über Schreiben und Schreibstrategien hat, aber sehr geringe Anwendungserfahrungen besitzt. P6 gibt insbesondere als Schreibstrategien die Mind-Map Technik und *Diktat* an. Als Grund für die Vorliebe für Diktatübungen werden von P6 insbesondere die Erklärungen gemacht, dass Diktate sowohl das Hörverstehen mitschulen als auch die Rechtschreibung, Zeichensetzung und den Satzbau entwickeln. Diese Kenntnisse über Diktatschreiben basieren auf Erfahrungen aus dem Fach Schreibfertigkeit und werden von P6 auch in der Gegenwart als Schreibübungen vorgezogen. P6 besteht unbedingt darauf, in der Beratung Diktatübungen zu machen. Die Beraterin erklärt P6, dass Diktatübungen mehr für das Elementare-Schreiben geeignete Strategien sind und als Lernziel für diese SCHLB nicht ganz geeignet sind. Diesbezüglich bietet die Beraterin P6 viele Web-Adressen mit verschiedenen Diktatübungen an, um die Motivation von P6 nicht zu senken. P6 zeigt darüber äußerste Freude, dass in den folgenden Beratungen ersichtlich wird, denn P6

besucht alle angebotenen Web-Adressen und ist insbesondere von Diktatübungen sehr begeistert und führt diese Übungen intensiv durch. Für die Beraterin ist diese Vorliebe für die Diktatübungen eine interessante Erfahrung.

Ferner für Wortschatzerweiterung liest P6 Texte und versucht die Bedeutung der Wörter aus den Texten herauszufinden, außerdem verwendet er einige Applikationen, die seinen Wortschatz und sein Strukturwissen fördern.

Beim weiteren Gesprächsverlauf wird versucht, mit P6 nach seinen Erwartungen aus den SCHLB Lernziele zu setzen, dabei stellt es sich heraus, dass P6 unbedingt Strategiekennntnisse erwerben und das Wissen für das fachliche Schreiben fördern möchte.

(32) B1/Teil1/P6: 20:05:00 Min.

[...]

B: Dann möchte ich dich fragen,

P6: (unterbricht) Hihi..

B: (Lächelt) Jetzt kommt die Frage, das ist eine SCHLB, was ist das nach deiner Meinung? Und was erwartest du davon?

P6: (fragt nach) SCHLB. So...Ehem...

B: Du kannst es auch auf Türkisch erklären.

P6: Na Na nein nein (Lächelt) Deutsch. So..

B: (Lach)t ok Gut!

P6: (Lach laut) So...Ehem.. Die SCHLB ist das eee dass die einige Studente ehem... z.B. Schreibfertigkeit eee einige Defizit haben eee und die einige eee Fächer Fächer die einige Fächer eee bei den Studenten bei einigen Studenten eee einige Wege fürs Schreib lernen eee zeigen können.

B: Ok. Hier geht es zum Schreiblernen genau.Gut. [...] Was erwartest du konkret, so individuell? Oğuzkaan individuell was möchtest du von dieser Beratung ganz bestimmt haben?

P6: Ok, also ich erwarte, dass wir sicherlich ehem...die eee Schreibstrategien eee Schrebi Strategien ehem...

B: Hihi. (versucht zu ergänzen) Die Schreibstrategien lernen.,

P6: Hihi. Lernen eee lernen.

B: Ok. [...] Und weiter?

P6: Himm ehem...So ich habe einen Wunsch über fachliche Schreiben. So...

B: [...] Was du möchtest ok.?

P6: So... Ich denke daran, dass ich Magisterarbeit machen, deshalb brauche ich ehem... die Redemittel eee über Fachtexte. Z.B. ehem...die Fachtexte ehem... also die Sprache von Fachtexten sind sehr schwer

..

B: Hihi. OK. Jaaa.

P6: Sehr schwer. Aber eeee Ich habe keine Ahnung über diese Fachtext schreiben ehem..Also...

B: Him.. Kann man das als Ziel setzen? Vielleicht eine Fachsprache des Fachwissens, kann man darüber Wege finden z. B. wie man das lernt?

P6: Ja, Genau.

B: Ok das können wir dann auch ein Ziel nennen, der Beratung.

P6: (unterbricht eifrig) also ich fühle mich als Defizit einer Fachsprache.

B: Ok. Dann schreiben wir genau hier (zeigt auf das Blatt) Mein Defizit.

P6: Hihi. Ja ganu. Mein Defizit. [...]

In den Beratungen wird nach Erwartungen und Lernzielen von P6 vorgegangen. Auf den Wunsch des Probanden werden vorwiegend Trainings in den Bereichen Fachsprache bzw. wissenschaftliches Schreiben durchgeführt. Dabei werden u.a. die Besonderheiten einer *Geschlechtsbewusstensprache* in wissenschaftlichen Texten, die Redemittel für die Gliederungsteile eines wissenschaftlichen Textes und Beleg bzw. Zitat-Regeln behandelt. P6 zeigt bei diesem Training eine beeindruckende Beteiligung und am Ende der Beratungen kann P6 einen schrittweise selbständig verfassten, wissenschaftlichen Text vorweisen (vgl. Anhang 71).

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der qualitativen Daten von P6.

3.9.6.2. Die Auswertung der qualitativen Daten von P6

Das in den Beratungen (B1-B6) für P6 angebotene AM ist zur Übersicht unten aufgelistet. (Für detaillierte Informationen ist die AM-Dokumenten Liste unter Kapitel 3.9. aufgeführt.)

- Für B1 D2-12, D33
- für B2 D14, D18-20;
- für B3 D34- 45;
- für B4 D23, D48;
- für B5 D16, D49;
- für B6 (allgemeine Kontrolle und Feedbacks zu dem in den Beratungen angebotenen AM)

In B1 werden P6 die Dokumente (D2-D10) -zur Informationsbeschaffung über das Lernen von P6 in einem Dossier ausgehändigt- mit dem Wunsch diese Dokumente zur nächsten Beratung durchzulesen und vervollständigt mitzubringen. Die schriftliche Aufgabe zu D1 (vgl. Anhang1) wird mit P6 ausführlich erörtert. Im Rahmen der erzielten Resultate von P6 im DT-GER B1 (D33) wird P6 Empfohlen höhere Einstufungstests zu erarbeiten und individuell seine Leistungen zu verfolgen. Denn die von ihm erwarteten Leistungen konnten im Fragebogen und den Einstufungstests noch nicht verzeichnet werden. Des Weiteren werden mit P6 die Erwartungen von der SCHLB besprochen und formuliert. P6 möchte gerne seine Schreibstrategienkenntnisse fördern, ferner möchte P6 nach seiner Absolvierung an einem Magisterprogramm

teilnehmen. Auf Grund dessen möchte P6 auch Kenntnisse über das wissenschaftliche Schreiben erwerben. Die Gedanken werden gemeinsam zu Lernzielen konkretisiert.

Daraufhin werden die Dokumente (34-45) P6 als Arbeitsmaterialien angeboten. Diese Dokumente führen Schrittweise zu einem wissenschaftlichen Text hin. P6 vervollständigte die ihm überreichten Arbeitsmaterialien mit Eifer und Disziplin. Er sieht sich Videos in den angebotenen Web-Adressen (D14) über das Verfassen von wissenschaftlichen Texten mehrmals an und lernt dabei die Textgestaltungskriterien für einen Fachtext, verschiedene Redemittel und eine Geschlechtsbewusste Sprache anzuwenden (D43). Mit AM (D48) erlernt und trainiert P6 die Zitierregeln. Mit Hilfe des AM (D37-42) lernt P6 Texte zu markieren, zu überarbeiten, zu korrigieren, zu gliedern und seine Mitteilungsabsichten festzulegen. P6 verfasst schrittweise einen wissenschaftlichen Text. Gemeinsam wird ein Thema, skizziert und veranschaulicht. P6 hatte am Ende der Beratungen seinen Text „*Die Rolle des Lernen und Lehren mit Spielen im DaF-Unterricht in der Türkei*“ gefertigt (vgl. Anhang 71). Unter dem Standpunkt betrachtet, dass der Text nicht als ein korrekter Fachtext betrachtet werden kann, diesbezüglich noch viele Defizite aufzeigt, kann es doch unbestreitbar als ein erfolgreicher Versuch eingestuft werden. P6 setzte in seinem Text viele der trainierten fachlichen Formen um. Die Erwartung dabei war auch nicht, dass P6 von Schreiben Stufe B1 ab, in einer so kurzen Zeit einen wissenschaftlichen Beitrag auf Stufe C2 verfassen sollte. Eine solche Vorstellung wäre nur eine unrealistische Fiktion gewesen. Allerdings zeigte P6 doch unerwartete Fortschritte diesbezüglich, was von der Beraterin mit Freude aufgenommen wurde. Die detaillierte Fehlerkorrektur des Textes wurde P6 erlassen um den Erfolg nicht abzudecken. Jedoch wird der Text zusammen kommentiert.

Die Strategiearbeiten über Fehlerkorrektur (D34) sollten bei der Überarbeitung seinen eigenen Textarbeiten P6 eine Hilfe werden. Aus dem Strategietraining und den Feedback-Ansichten von P6 ging hervor, dass P6 zwar über die Relevanz von Fehlerkorrektur bzw. Fehleranalyse sowie der Erkundigung eines Fehlers Vorwissen verfügte, hingegen sein Vorwissen begrenzt war. In diesem Zusammenhang wird auch eine effektive Strategiearbeit bezüglich der Fehleranalyse durchgeführt. Die

selbstständige Erkundung der Fehler sowie der Ursachen und eigene Verbesserungsvorschläge stärkten das Selbstvertrauen von P6 und erhöhten die Lernmotivation.

P6 besitzt keine Auslandserfahrung, seine Spracherfahrungen in Deutsch stützen sich auf die Ausbildung in der Vorbereitungsklasse und dem 7 Semestern seines Hauptstudiums. P6 lernt regelmäßig, planend, ordentlich und das individuelle Lernen macht ihm Spaß (nach D4, D5). Er nimmt das Sprachlernen ernst und möchte sich in der deutschen Sprache schriftlich und mündlich sehr gut ausdrücken können. Zudem möchte sich P6 auch nach dem Studium weiterbilden. Er nutzt jede Gelegenheit aus, um die Zielsprache anzuwenden. Auch das Schreiben ist ein Vorzug von ihm. Er liest, hört und schreibt gerne. P6 hat eine Vorliebe für das Diktat-Schreiben entwickelt, trotzdem sind seine sprachlichen Kenntnisse nicht in dem von ihm erwartetem Niveau anzutreffen. P6 verfügt über geringe Schreiblernstrategien-Kenntnisse, die sich mit Mind-Map, Diktat-Übungen und einigen APPs für Wortschatzarbeit begrenzen. P6 erwartet neue Schreiblernstrategien kennenzulernen.

Um das passende AM anzubieten werden mit P6 vorerst intensiv seine Lern-Präferenzen erörtert. Die Kolb-Test Resultate werden dargelegt und laut den Tests ist der Lernstil von P6 (AE) ein aktiv experimentierender Entscheidender und sein Lerntyp (AV) ein audiovisueller Lerner, ferner ist die rechte Gehirnhälfte bei P6 dominant und in diesem Zusammenhang sollte unbedingt das Kreative Schreiben gefördert werden. Diesbezüglich werden dem Probanden AM für das Kreative Schreiben angeboten D13, D19, D20, D21, D24, D31. Mit diesem Arbeitsmaterial erweitert P6 u.a. Schreiblernstrategien im Bereich des Kreativen Schreibens und verfasst erfolgsversprechende Texte im Bereich des Free-Writing. Insbesondere der Text nach dem AM (D19) *Schreiben an einem besonderen Ort* wird repräsentativ im Anhang vorgestellt (vgl. Anhang 72).

Weiter werden die Strategien des Notierens, Sammelns und Ordnen aus dem Bereich der Mind-Map Techniken (Assoziogramm und Cluster) mit P6 erarbeitet und angewendet. Daneben wird für die strukturelle Förderung AM (D49), für die Erweiterung und Festigung des Wortschatzes das AM D45 angeboten. Die Arbeit mit

der Lernkartei und Satzgliederkartei werden von P6 relativ ernst aufgenommen und praktiziert.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass P6 trotz seiner Vorlesungen eine hohe Erfolgstendenz und Lernmotivation aufzeigt; die Beratungen bei Behebung der Defizite beim Schreibprozess und Förderung seiner Struktur-/Ausdruckdefiziten behilflich sind; seine Strategiekennnisse fördern; sowie zum intensiven individuellen bzw. autonomen Lernen beitragen. P6 muss nach den Beratungen selbständig weiterrecherchieren und arbeiten, insbesondere zahlreiche Online-Übungen und Trainings werden intensiv durchgeführt. Die Beratungen sind nur wegweisende Hilfe für P6 und können nur Anstoß zum weiterlernen anbieten. P6 konnte mit diesen Kenntnissen und Strategietechniken aus der SCHLB autonomer handeln und das für ihn nötige Material aus verschiedenen Quellen, wie z.B. Internetseiten herausfinden, die ihm beim wissenschaftlichen Schreiben behilflich sein könnten. Für die Verfassung eines langen wissenschaftlichen Textes muss P6 möglicherweise noch viel dazu Lernen, jedoch erreicht P6 mit Hilfe der Beratungen die Gestaltungsmerkmale eines Fachtextes herauszuarbeiten. Diese Erkenntnisse könnten die ersten Schritte für die Förderung des akademischen Schreibens von P6 darstellen. Die Offenheit und Bereitschaft von P6 der Beratung und der Beraterin gegenüber ermöglichten eine erfolgreiche intensive Zusammenarbeit.

Im unteren Teil folgen die Auswertungen der quantitativen Daten von P6.

3.9.6.3. Die Auswertung der quantitativen Daten von P6

Die schriftlichen Texte von P6 aus dem Fragebogen und den EST werden von der Beraterin bewertet und in einem selbstgestalteten Tabellenraster als Übersicht zusammengetragen.

Tabelle 39: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 1 von P6

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 1														
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten		Anzahl		Konjunktion		Anzahl	
P6	Vorstellung/ Lebeslauf (aus dem Fragebogen)		100		9		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz: Grußsatz: Absender:		1 8 --- --- --- ---		und: denn: weil: ausserdem: während: daher: dafür:		2 1 1 1 1 1 1 Total: 8	
(Text 1) Fehler: 11	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pro.:	S/P:	Kohärenz Korrekt	
	4	---	2	2	---	---	---	1	1	1	---	---		

Fazit: In der Schreibaufgabe Text1 von P6 aus dem Fragebogen Phase-D können aus der GER-A2-Ebene Wörter sowie Wörtergruppen verwendet werden. P6 hat in einem Vorstellungstext bestehend aus 9 Sätzen und 100 Wörtern insgesamt 11 Fehler verzeichnet (vgl. Tabelle 39). 4 Fehler sind im Bereich Rechtschreibung zu vermerken. Je 2 Fehler betreffen die Bereiche der Flexion und Artikel, je 1 Fehler werden im Bereich Ausdruck, Tempus- und Wortwahl verzeichnet. P6 hat 8 Konjunktionen verwendet, die der Niveaustufe A2/B1 eingeordnet werden können. Bei der Textkohärenz ist kein Defizit vorhanden. Die Anwendung von Nebensätzen und korrekten Inversionsätzen, weisen auf den Anfang der Stufe B1 an, jedoch die 2 Einfachen Flexion und 2 Artikelfehler sowie 4 Rechtschreibfehler und Ausdruckwahl könnten bei der Einstufung B1 ein Hindernis darstellen. Hingegen nach der Konnektorenanzahl und /-art kann der Text Anfang Stufe B1 zugeordnet werden.

Es kann nach den Daten von P6 zusammenfassend festgehalten werden, dass P6 zu seiner schriftlichen Aufgabe Text 1 einen kohärenten Vorstellungstext verfasst hat. Der Text kann nach dem GER bezogen auf den Wortschatz bzw. Ausdruck auf dem Niveau A2.2 bezogen auf den Konjunktionen Gebrauch und den Satzbau der Stufe Anfang B1 eingestuft werden. P6 kann 9 Sätze bilden von denen 4 als Nebensätze auftreten und im Ganzen 10 Sätze als Inversionsätze auftreten, in denen total 11 Fehler verzeichnet werden. Nach den Resultaten kann P6 im Bereich Schreiben der erwarteten Stufe C1 entsprechend seines Studiumsemesters (8) nicht eingestuft werden. Daraus

kann folgendes geschlussfolgert werden; die vorausgesetzten Sprachniveaus im Lernprozess der DaF-Studenten sind nicht immer adäquat mit dem eigentlich vorhandenen sprachlichen Niveau in den verschiedenen Fertigkeiten.

Tabelle 40: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 2 und Text 3 von P6

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 2 und Text 3															
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl	
P6	Text 2 <i>Persönliche/ informelle E-Mail</i> (aus B1)		39		5		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 (korrekt) 2 --- 1 1 Vorname / Nachname		weil: aber:		1 1 Total: 2	
P6	Text 3 <i>Persönliche/ Informelle E-Mail</i> (aus B6)		43		5		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 (korrekt) 3 --- --- 1 Vorname		Weil: aber: nachdem:		1 1 1 Total: 3	
(Text 2) Fehler: 5	Rs.:	Zs.:	Flx.:	Art.:	Präp.:	Modv.:	Temp.:	Satzst.:	Wort:	Aus.:	Pron.:	S/P:	Kohärenz		
	1	2	1	---	---	---	---	--	1	---	---	---	(korrekt)		
(Text 3) Fehler: 3	1	1	---	---	---	---	---		---	---	1	---	(korrekt)		

Fazit: In der Tabelle 40 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der persönlichen /informellen E-Mails aus B1 (Text 2) und aus B6 (Text 3) von P6 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Fehlerreduzierung der totalen Fehleranzahl von (3) Fehler verzeichnet. Die eine (1) Fehlerdifferenz sortiert sich je im Feld der Zeichensetzung, Flexion und Wortwahl. Ein neuer Fehler im Text 3 im Gebiet Pronomen wird vermerkt. Die Wörteranzahl hat sich von (39) auf (43) gesteigert. Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Übereinstimmung feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl ist eine Steigerung von einer Konjunktion festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P6 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Fassungen beachtet. Der neu vermerkte Fehler im Text 3 ist ein *Pronomengebrauchsfehler* der auf die Verwechslung

von *dir* und *mich* basiert. P6 verwendet im Satz „*Ich gratuliere mich zu deinem Geburtstag*“, das als ein elementarer Fehler angesehen werden kann.

Es kann festgehalten werden, dass P6 den Schreibtext *Persönliche /Informelle E-Mail* (Text 2 und 3) Kohärent verfasst hat; das Textgewebe in Text 3 (Art und Anzahl der Wörter) im Vergleich zu Text 2 (ersten Verfassung) gesteigert hat, was als ein Erfolg verzeichnet werden kann, denn die Persönliche E-Mail als Textform bedarf keiner besonderen Verkürzungen. Diesbezüglich betrachtet ist auch die korrekte Anwendung der Anrede und Absenders in beiden Texten (Text 2 und 3) als Erfolge in der Textform zu vermerken. Die signifikanten Verbesserungen von P6 sind in der Steigerung des Textgewebes verzeichnet, des Weiteren sind keine signifikanten Resultate zu vermerken. P6 kann eine auf Anweisungen basierte persönliche E-Mail auf Niveaustufe A2 kohärent und korrekt verfassen. Jedoch die Erwartung der Stufe C1 (Schreiben) können nicht definiert werden.

Tabelle 41: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 4 und Text 5 von P6

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 4 und Text 5													
Proband	Textart		Anzahl der Wörter		Anzahl der Sätze		Satzarten			Anzahl	Konjunktion	Anzahl	
P6	Text 4 <i>SMS</i> (aus B1)		42		8		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 5 --- 2 --- ---	und: deshalb:	1 1 Total: 2	
P6	Text 5 <i>SMS</i> (aus B6)		32		7		Anredesatz: Aussagesatz: Aufforderungssatz: Fragesatz Grußsatz: Absender			1 3 --- 2 1 Vorname	und:	1 Total: 1	
(Text 4) Fehler: 12	Rs.: 2	Zs.: 3	Flx.: 1	Art.: ---	Präp.: 1	Modv.: ---	Temp.: ---	Satzst.: ---	Wort: ---	Aus.: 3	Pro.: ---	S/P: 2	Kohärenz (korrekt)
(Text 5) Fehler: 7	---	---	---	2	3	1	---	---	1	---	---	---	Defizit (mehr E-Mail)

Fazit: In der Tabelle 41 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte der SMS /kurze Mitteilung aus B1 (Text 4) und aus B6 (Text 5) von P6 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von zwölf (12) Fehlern auf sieben (7) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortiert sich im Feld der Flexion (1), der Zeichensetzung (3), der Rechtschreibung (2), der Ausdruckswahl (3) und der Pluralform (2). Allerdings werden im Text 5 sechs (6) Fehler in neuen Kategorien vermerkt, zwei (2) Artikel, zwei (2) Präpositionen, ein (1) Modalverb und ein (1) Wortfehler. Die Wörteranzahl reduziert sich von (42) auf (32). Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl und der Konjunktionsarten/-anzahl ist je eine (1) Reduzierung von feststellbar. Die Text-Kohärenz in Text (4) wird beachtet, jedoch in Text (5) nicht beachtet, d.h. P6 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in den zweiten Verfassungen nicht beachtet. Den Anweisungen nach sollte eine kurze SMS verfasst werden, hingegen hat P6 in seinem Text in der Anrede-, Absender- und Grußformel die E-Mail oder Briefform angewendet, was als ein Textstrukturfehler vermerkt werden kann.

Es kann festgehalten werden, dass P6 seinen Schreibtext kurze Mitteilung/ SMS Text 4 kohärent, Text 5 nicht kohärent verfasst hat; das Textgewebe in Text 5 (Art und Anzahl der Wörter und Sätze und Konjunktionen) im Vergleich zu Text 4 (ersten Verfassung) wenn auch nicht signifikant, reduziert hat, was als ein Erfolg verzeichnet werden kann, denn die SMS als Textform bedarf einer besonderen Verkürzungen. Die signifikanten Verbesserungen von P5 sind in der Reduzierung des Textgewebes und der Fehleranzahl zu verzeichnen. Hingegen kann P6 eine auf Anweisungen basierte persönliche SMS auf Niveaustufe A2 nicht kohärent und korrekt verfassen, d.h. P6 kann die Differenz von einer SMS und E-Mail trotz Training - zudem der Erwartung eines höheren Niveaus basierend auf seinen Hintergrund von 10 Semesterlangem DaF Studiums- nicht hervorzeigen. Diese verwundernde Erkenntnis konnte darauf zugeführt werden, dass P6 seit langer Zeit keine Grundschreibkenntnisse anfordernde Schreibtexte mehr verfasst und Angewohnheit bzw. Praxis verloren hat oder dass P6, die Anweisungen nicht gründlich gelesen hat.

Tabelle 42: Übersicht der Fehleranalyse zum Text 6 und Text 7 von P6

Angaben zur Bewertung der Schreibaufgabe Text 6 und Text 7															
Proband	Textart	Anzahl der Wörter			Anzahl der Sätze			Satzarten			Anzahl		Konjunktion		Anzahl
P6	Text 6 <i>Formelle E-Mail</i> (aus B1)	41			8			Anredesatz:	1 (Korrekt)		und:	1		Total: 1	
	Aussagesatz:							4							
P6	Text 7 <i>Formelle E-Mail</i> (aus B6)	27			5			Aufforderungssatz:	---		weil:	1		Total: 1	
	Aussagesatz:							1							
							Fragesatz:	2							
							Grußsatz:	1							
							Absender:	Vor-/ Nachname							
(Text 6) Fehler: 9	Rs.: 2	Zs.: 1	Flx.: 1	Art.: 1	Präp.: 1	Modv.: ---	Temp.: ---	Satzst.: ---	Wort: ---	Aus.: 3	Pro.: ---	S/P: ---	Kohärenz (korrekt)		
(Text 7) Fehler: 4	1	2	---	---	---	1	1	---	---	---	---	---	(korrekt)		

Fazit: In der Tabelle 42 sind die Ergebnisse der Fehlerkorrektur der Schreibtexte *Formelle E-Mail* aus B1 (Text 6) und aus B6 (Text 7) von P6 vergleichend aufgeführt. Dementsprechend ist eine Reduzierung der totalen Fehleranzahl von neun (9) Fehlern auf vier (4) verzeichnet. Die Fehlerreduzierungen sortieren sich je eins (1) im Feld der Zeichensetzung, der Flexion, Artikel, Präposition und 3 Fehler dem Ausdrucksbereich. Allerdings je ein (1) Fehler in zwei neuen Gebieten (Modalverb und Tempusform) sind verzeichnet. Die Wörteranzahl reduziert sich von (41) auf (27). Beim Gebrauch der Satzarten/ -anzahl ist eine Reduzierung von drei (3) Sätzen feststellbar. Beim Gebrauch der Konjunktionsarten/-anzahl in beiden Textverfassungen sind keine signifikanten Veränderungen festzustellen. Die Text-Kohärenz in beiden Texten ist korrekt, d.h. P6 hat die Textstrukturbedingtheit der Schreibaufgabe gemäß den Anweisungen in zwei Verfassungen beachtet.

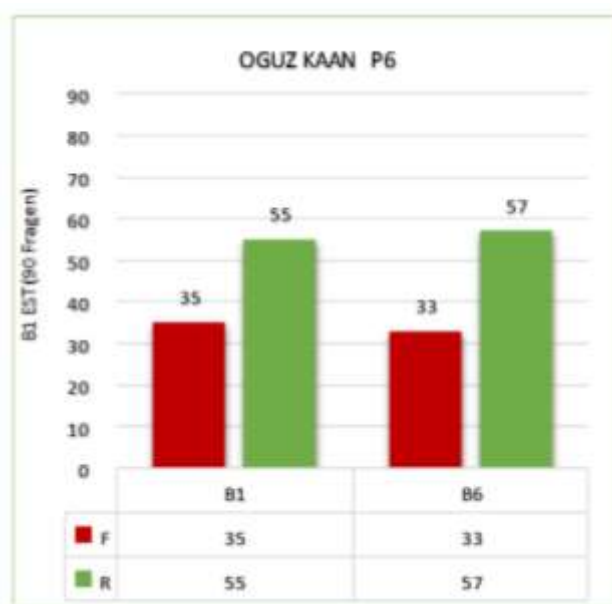
Es kann festgehalten werden, dass P6 den Schreibtext *Formelle E-Mail* (Text 6 und 7) Kohärent verfasst hat; das Textgewebe in Text 7 (Art und Anzahl der Wörter und Sätze) im Vergleich zu Text 6 (ersten Verfassung) reduziert hat, was als ein Erfolg verzeichnet werden kann. Die Reduzierung der totalen Fehleranzahl können weiter als Erfolge vermerkt werden. In der Anwendung der Konjugationen sind keine signifikanten Resultate zu verzeichnen. P6 kann eine auf Anweisungen basierte informelle E-Mail auf Niveaustufe A2 kohärent und korrekt verfassen.

Zwischenbilanz: Nach den ersten Werten der schriftlichen Aufgabe Text1 (Tabelle 39) liegt das Niveau von P6 beim Schreiben nach GER auf Niveau A2/B1. Nach den Bewertungen EST- Schriftlicher Ausdruck (Tabelle 40-43), die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das Niveau von P6 beim schreiben deutschsprachiger Texte bei Niveau A2/B1. Die Tabellenraster zeigen, dass P6 bei den Textproduktionsaufgaben in der B6 signifikant wenige Fehler aufweist. Bei Text 2 werden 5 Fehler; bei Text 3 3 Fehler; bei Text 4 12 Fehler; bei Text 5 7 Fehler; bei Text 6 9 Fehler; bei Text 7 4 Fehler aufgezeichnet. Eine Fehlerreduzierung ist bei allen Textarten prägnant feststellbar. P6 hat sich in den Schreibaufgaben aus der B6 ausdrücklicher und korrekter äußern können als aus der B1 und dem Text 1. Außer im Text 5, wo die Textform nicht beachtet wurde. Die festgestellten offensichtlichen Problembereiche von P6 der Gebrauch von Flexionen, Artikel, Präpositionen, Zeichensetzung, Rechtschreibung, Wortwahl und Ausdruck haben sich verbessert. Demzufolge kann das für P6 angebotene Trainingsmaterial in den Beratungen als ein positiver Faktor eingestuft werden.

Der Folgende Teil bietet eine Diagrammauswertung zu den allgemeinen deutsch sprachlichen Kenntnissen von P6.

3.9.6.4. Diagrammauswertung DT-GER B1 von P6

Tabelle 43: Diagrammauswertung DT-GER B1 von P6



F: für falsche Antworten / R: für richtige Antwort

Die Auswertungen zu den allgemeinen Deutsch-Sprachkenntnissen von P6 werden gemäß dem Einstufungstest DT-GER B1 (in der B1 durchgeführt) und in der B6 wiederholt, unter Tabelle 43 in einem Diagramm festgehalten und darauffolgend mit einem Fazit Teil ausgewertet. Die Bedeutung dieser Diagrammauswertung für diese Forschung wird unter dem Kapitel 3.9. *Einzelfallanalysen* näher beschrieben

Fazit: Nach den Bewertungen zum DT-GER Stufe B1 (Tabelle 43) die während B1 und B6 durchgeführt werden, liegt das deutsche sprachliche Niveau von P6 bei Stufe B1. Der Hintergrund eines 8 Semester langen DaF Studiums plus dem Besuch einer Vorbereitungsklasse führten zu der Ansicht mit dem DT-GER Stufe B1 anzufangen. Die Werte aus dem DT-GER B1 aus der ersten Beratung (B1) zeigten kein höheres Niveau als B1 auf und es wird im Test keine intensive Hocharbeit auf B2 empfohlen. Demzufolge wird mit Erlaubnis von P6 der DT-GER Stufe B1 durchgeführt und in der sechsten Beratung (B6) wiederholt. Zu 90 Fragen des DT-GER Stufe B1 werden in der B1 55 korrekte Antworten und 35 falsche Antworten gegeben. Die Erfolgsquote liegt bei 61%, somit wird kein höheres Einstufungstest ein Erfordernis. Im DT-GER B1 (in B6) werden 57 korrekte und 33 falsche Antworten verzeichnet, die Erfolgsquote liegt bei 63%. P6 zeigt bei dem DT-GER B1 einen Aufstieg von 2%, das wiederum als kein signifikanter Aufstieg anerkannt werden kann. Die Werte erfordern keine höhere Stufe des DT-GER.

Im Folgenden Teil folgt eine tabellarische und zusammenfassende Bewertung über die gesamten Informationen und Auswertungen von P6 in Übersicht.

3.9.6.5. Übersicht der generellen Evaluation von P6

Die unten von der Forscherin als Übersicht gestaltete Tabelle soll den Beratungsprozesses von P6 zusammenfassend darstellen zufolge als ein Endergebnis fungieren. Die Aktivitäten und Schriftlichen Dokumente aus den Beratungen werden Teils im Anhang aufgelistet, teils archiviert.

Tabelle 44: Übersicht der generellen Bewertung und Evaluation von P6

Angewandtes Arbeits-/ Trainingsmaterial	D14 (Anhang 14), D16 (Anhang 16), D18 (Anhang 18), D19 (Anhang 19), D20 (Anhang 20), D23 (Anhang 23), D34 (Anhang 34), D35 (Anhang 35), D36 (Anhang 36), D37 (Anhang 37), D38 (Anhang 38), D39 (Anhang 39), D40 (Anhang 40), D41 (Anhang 41), D42 (Anhang 42), D43 (Anhang 43), D44 (Anhang 44), D45 (Anhang 45), D48 (Anhang 48), D49 (Anhang 49)
SCHLS/LS/Lerntechniken Aneignung	Kreative Schreibtechniken: Freies Schreiben (Stimulus-Schreiben); Mind-Map und Cluster Technik (Archiv) Textüberarbeitungskriterien (Archiv) Fehleranalysetechniken Textmustertechniken von Geschlechtsbewussten Sprache. Formelles Schreiben (Zitieren, Fußnote, Quellenverzeichnis) (Archiv, Anhang 71) Individuelles und autonomes Lernen
Schlussbewertung nach den qualitativen Resultaten (Erfolge)	Wissenschaftlicher Text „Die Rolle des Lernen und Lehren mit Spielen im DaF-Unterricht in der Türkei“ (vgl. Anhang 71) Freies Schreiben (An einem besonderen Ort Schreiben): „Ein paar Minuten in der Bibliothek“ (vgl. Anhang 72) Evaluation (vgl. Anhang 73)
Test-Resultate	DT-GER B1/ B1: 90 Fragen 55 richtige 35 falsche Antworten (61% Erfolg) DT-GER B1/ B6: 90 Fragen 57 richtige 33 falsche Antworten (63% Erfolg), Anstieg %2 (vgl. Tabelle 43)
Tabellen- Resultate	Fehlerreduzierung Erkennbare Verbesserung: ➤ Textstruktur: Flexionen, Präpositionen, Pronomen, Zeichensetzung, Rechtschreibung, (vgl. Tabellen 39-42) ➤ Textproduktion: Textmuster, Textgewebe; Textform, inhaltlicher Ausdruck (vgl. Tabellen 40-42)
Nachfrage des Beraters für eine allgemeine Bewertung der SCHLB. Transkription (33): B6/Teil 2/P6: 00:12 Min. <i>B: [...] (Fasst zusammen und Lächelnd) [...] Ich weiß nicht, was du über die Beratungen hier denkst? Du hast ein bisschen gesagt, aber du kannst vielleicht den letzten Satz hier formulieren?</i>	Mündliche Evaluation des Probanden zu der SCHLB Transkription (34): B6/Teil 2/ P6: 00:12:30Min. <i>P5: Ja ehe... ok. Eee... Diese Beratungen eee...sind nützlich für mich ehem..., denn ich habe viele Sachen über Schreibler- eee... Schreiblernen, zum Beispiel die verschiedenen Strategien und Techniken und ehe... Textmuster genau, ja kreatives Schreiben.hihi also eee... die Korrektur hat Korrekturzeichen, Verzeichen ehm... ist nicht nur die ehe... zum Beispiel eee... A oder Betz ehm.... nicht nur A oder Bets (schreibt auf ein Zettel A, B), sondern vielmehr ehe... zum Beispiel (zeichnet in der Luft einen Block) Blockierte ehm ...Zeichen oder. ja genau ein Zeichensystem ja genau. Fehlerkorrektur. [...] Also das sind ehm...ganz ganz gute Erfahrung für mich. [...] Ich bedanke mich bei ehem..Ihnen dafür, dass Sie mir eee...diese Möglichkeiten ehem...von Beratung ehem..gegeben haben.</i>
Berater-Exkurs als allgemeine Auswertung	Strategien Erkenntnis beim formellen und kreativen Schreiben; die Wahrnehmung einer fachlichen Terminologie; Förderung des autonomes und individuelles Lernen; Erweiterung von Struktur- und Textgestaltungskenntnissen; das Bewusstwerden über die Fehlerkorrektur sowie die Aneignung von schriftlichen Korrekturzeichen. Die SCHLB haben dazu geführt, dass ein kurzer wissenschaftlicher Textes verfasst werden konnte sowie korrekte Zitatangaben gemacht wurden.

Fazit: Zur allgemeinen Bewertung von P6 kann festgehalten werden, dass P6 während der Beratungen u.a. für die Schreibtechniken des Kreativen Schreibens (Free-Writing) ein großes Interesse zeigt und erfolgreiche Texte verfasst (vgl. Anhang 72). Für Wortschatzerweiterung eignet sich P6 die Karteikartentechnik, für Notieren und Planen die Mind-Map Techniken als Strategietechniken, und das Zeichensystem für die Fehlerkorrektur. Außerdem verzeichnet P6 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails und SMS sowie Textmustergestaltung (Archiv). Ferner erzielt P6 bei der Textgestaltung des wissenschaftlichen Schreibens hohe Erfolge (vgl. Anhang 71).

Außerdem zeigen die EST-Resultate von P6 einen signifikanten Aufstieg (vgl. Tabellen 39-42), jedoch verzeichnet P6 keinen prägnanten Aufstieg in dem DT-GER B1 (vgl. Tabelle 43).

Entsprechend der mündlichen Evaluation von P6 kann festgehalten werden, dass P6 mit Hilfe der Beratungen bewusster und autonomer handelt; seine Fehler identifizieren und korrigieren kann; viele Schreib-Strategien und Wortschatzerweiterungstechniken kennengelernt hat; sowie sich im Bereich fachlichen Schreibens erweitert hat (vgl. Transkription (34): B6/Teil3/ P6: 00:12.30 Min.). Auch In seiner Schriftlichen Evaluation äußert sich P6 ziemlich positiv zu der SCHLB. P6 findet das angewandte Arbeitsmaterial individuell auf sich bezogen und sehr hilfreich und denkt, dass er mit dem angebotenen AM das Zitieren, Fehlerdefinition / Fehleranalyse, sowie Formulierungen für das wissenschaftliche Schreiben gelernt hat, überdies viele neue Schreibstrategien kennengelernt hat als endlich viel autonomer geworden ist (vgl. Anhang 73).

3.10. Allgemeine Bewertung Aller Probanden

In dieser Studie sind im Rahmen der Forschungsergebnisse betrachtet, die Einzelfallanalysen relevant. Die Daten und Resultate werden individuell bezogen auf jeden Probanden einzeln ausgewertet und kommentiert. Ein Vergleich unter den Probanden ist keine Absicht oder Problemfrage dieser Aktionsforschung. Insofern soll die unten gestaltete Tabelle 45 nur zu einer Übersicht dienen. Die Daten-Auswertungen und der Entwicklungsprozess von jedem Probanden werden in der Tabelle 45 zusammengefasst. Dementsprechend folgen resümierende Erklärungen und keine vergleichenden Auswertungen bzw. Analysen zu der Tabelle.

3.10.1. Resümierende Bewertung der Einstufungstests Aller Probanden

Tabelle 45: Auswertungsübersicht zu den Einstufungstests der Probanden

DT-GER A2/B1	A2 / erste Beratung Von 90 Fragen:		A2/ sechste Beratung Von 90 Fragen:		B1 / erste Beratung Von 90 Fragen		B1/ sechste Beratung Von 90 Fragen:	
	Richtig	Falsch	Richtig	Falsch	Richtig	Falsch	Richtig	Falsch
P1	67	23	81	9	-----	-----	-----	-----
P2	60	30	48	42	-----	-----	-----	-----
P3	64	26	77	13	-----	-----	-----	-----
P4	67	23	67	23	-----	-----	-----	-----
P5	86	4	-----	-----	74	16	79	11
P6	-----	-----	-----	-----	55	35	57	33

Der sprachliche Einstufungstest DT-GER/A2 wird mit 5 Probanden (P1-P5) in der ersten Beratung durchgeführt und in der sechsten Beratung wiederholt um die Ergebnisse vergleichen zu können. Es soll hierbei vermerkt werden, dass keine Korrektur dieser Tests durchgeführt wird.

Andererseits für P6 wird der DT-GER B1 angeboten, bekanntlich ist P6 der einzige Proband, der im 7. Semester studiert und die Beratungssprache Deutsch vorzieht. Unter diesem Gesichtspunkt wird mit P6 ein höherer Einstufungstest DT-GER B1 durchgeführt und die Resultate demnach ausgewertet.

Hingegen nach den ersten Auswertungen erzielt P5 in dem Test DT-GER A2 eine richtige Antworten- Quote von über %95, gemäß der Testauswertungsdirektiven wird die Durchführung einer höheren Stufe DT-GER B1 verwirklicht.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Auswertungen des DT-GER A2 und B1 im Rahmen der Forschung keine Priorität aufzeigt, sondern ausschließlich das Ziel verfolgt über den allgemeinen Sprachstand der Probanden Kenntnisse zu erteilen, sind folgende Feststellungen verzeichnet: Außer P2 und P4 zeigen 4 Probanden einen Aufstieg in den Tests. P1 verzeichnet einen Aufstieg von 12% (von 67 auf 81 richtige Antworten); P3

verzeichnet einen Aufstieg von 8% von (64 auf 77 richtige Antworten); P5 5% von (74 auf 79 richtige Antworten); P6 von 2% (von 55 auf 57 richtige Antworten); P2 erzielt einen Rückgang von 13% (von 60 auf 48 richtige Antworten); P4 zeigt mit 67 Richtigen Antworten in beiden Test eine Stabilität auf.

Der Aufstieg von 4 Probanden (P1;3;5;6) wird mit Wohlwollen aufgenommen, jedoch können nicht als signifikant vermerkt werden, denn eine effektive Arbeit oder Korrektur im Kontext des DT-GER werden in der Beratung nicht geführt, somit kann ein Anstieg oder ein Rückgang an einen Erfolg bzw. Nicht-Erfolg der Beratung angeknüpft werden. Es könnte lediglich daran angeschlossen werden, dass die Probanden infolge der Strategietrainings beim Sprachgebrauch bewusster geworden sind, gegebenenfalls diese Bewusstheit bei der Beantwortung der Test-Fragen eine höhere Motivation und Konzentration hervorgerufen haben könnte.

TEIL 4

BEWERTUNG UND DISKUSSION

Berater-Exkurs: Forschungsmethodisch habe ich mich in dieser Dissertationsstudie des Ansatzes der Aktionsforschung nach der Unterteilung von Ferrance „1. Identification of problem area, 2. Collection and organization of data, 3. Interpretation of data, 4. Action based on data, 5. Reflection“ (Ferrance, 2000: 9), bedient, wobei ich nach der Problem-Bestimmung, bei der Datensammlung, den Einsatz einzelner Instrumente und Formen der SLB in einem zyklischen Design laut Mills-Modell (vgl. Gürgür, 2016) mit Hilfe unterschiedlicher Erhebungsinstrumente in drei Forschungs- und Entwicklungsphasen reflektierte. Bei der Interpretation bzw. Analyse der Daten ging ich in drei Formen vor: zum ersten die Reflexion, Beobachtung aus den Beratungen, dann die Transkriptionen aus den Gesprächsführungen, die auch qualitativ ausgewertet wurden, und zuletzt die quantitativen Auswertungen der Schreibaufgaben von den Probanden stellen die Endergebnisse dieser Forschung dar, die unter Kapitel 3 dargestellt werden.

Mit dem Ziel der Einbeziehung der Perspektiven aller Betroffenen habe ich sowohl die Beurteilungen der Ratsuchenden als auch meine eigene Perspektive in der Beraterrolle und Forscherrolle in der Datenerhebung und -analyse berücksichtigt. In der Rolle des Beraters besitze ich keine Beratererfahrung im Sinne einer fachbasierten Ausbildung. Doch die Beraterkompetenzen weisen eine erhebliche Schnittmenge mit den Kompetenzen des Sprachlehrers auf. Ich bin seit über 30 Jahren als Deutschlehrerin tätig. Seit 23 Jahren arbeite ich als Lehrkraft an der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Universität-Trakya in Edirne, wo eine SLB bzw. Sprachlernberater Ausbildung institutionell noch nicht etabliert ist, jedoch selbstreflexives, forschendes und autonomes Lernen fächerbasiert gefördert wird. Die langjährige Praxis als Sprachlehrerin insbesondere im Feld Schreibdidaktik sowie die aktuelle fachspezifische Literaturrecherche vor der Forschung über den Beratungskonzept förderten meinen Kenntnisstand im Feld Beratung und SLB effektiv.

Als endlich die Teilnahme an der Universität Potsdam veranstaltete Arbeitstagung zum Themenfeld Beratung & Coaching in Sprachlernprozessen (21.–23.09.2017)³⁵ hat dazu ermutigt, im Rahmen der Forschung neben der Forscherrolle auch die Beraterrolle einzunehmen. Die Tatsache, dass regional und lokal Sprachlernberater nicht zugegen sind, haben dazu beigetragen die Entscheidung für diese **Personalunion** in der Forschung anzugehen, darüber hinaus wird mit dieser Forschung beabsichtigt ein institutionell konstruiertes Sprachlernberatungskonzept lokal und regional zu etablieren, da ein bedeutsames Defizit in diesem Feld vorhanden ist und diesbezügliche Schritte unternommen werden sollten. In diesem Zusammenhang stellte die Rollenverteilung keinen Konflikt dar, sondern wurde eher eine Herausforderung. Ich dokumentierte und reflektierte meine Erfahrungen aus den durchgeführten Schreiblernberatungen und beriet ein Semester lang 6-mal (6x6 Studenten ca. 42 Stunden) Studierende als Probanden der Universität-Trakya im Rahmen dieser Dissertationsforschung.

Im weiteren Verlauf werden die Einzelfälle unter Kapitel 3, im Rahmen der entstandenen zwei Forschungsfragen zum einen, welchen Effekt AL beim Schreibprozess haben kann (Forschungsfrage 2), zum anderen ob die DaF-Lerner durch eine individuelle SLB ihren Schreibprozess fördern können (Forschungsfrage 3), diskutiert und bewertet. Die weiteren vier Forschungsfragen; wie sich der Beratungsprozesses im Allgemeinen in Deutschland und Türkei im Hinblick der DLAA positioniert (Forschungsfrage 1); welche Stellung der Fortbildungsprozess zur Kompetenzerweiterung des Schreibtutors hat (Forschungsfrage 4); welche Profitanteile im Rahmen der Tutoren-Ausbildung für die Fortbildung bzw. Berufsleben der Deutschlehrerkandidat genannt werden können (Forschungsfrage 5); und welche Bedingungen erfüllt werden müssen, um eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte Schreiblernberatung in der DLAA der Universität-Trakya durchzuführen (Forschungsfrage 6), werden im Rahmen des gesamten Durchführungsprozesses bewertet.

Zum Einzelfall P1: P1 hat in Bezug auf ihre freie Schreibaufgabe als Textform einen persönlichen Brief geschrieben (Text1). In der Schreibaufgabe Einstufungstext

³⁵ vgl. <http://www.uni-potsdam.de/slb2017/index.htm>.

musste sie eine persönliche E-Mail (Text 2,3), eine SMS (Text 4,5) und eine formelle E-Mail (Text 6,7) an ihre Kurslehrerin schreiben. Infolge der Bewertung dieser Aufgaben kann P1 in Fertigkeit Schreiben der Stufe Ende A1 Anhang-1/ Anfang A2 Anhang-2 eingestuft werden (vgl. Tabellen 1-4). Sie benutzt einfache kurze Hauptsätze und wenige Konjunktionen. Die ganz anfänglichen textlichen Formate des Briefes wie Anrede, Einleitung, Hauptteil, Schluss und Gruß sind ihr bekannt, doch die einfache Wortwahl sowie Ausdrucksform sind prägnant für das Anfangsstadium. Rechtschreibung und Orthographie scheinen nicht problematisches Gebiet zu sein, hierbei sind nur wenige Fehler zu beobachten. Die erwartete Kompetenz ihres Jahrgangs B2 sind nach diesem schriftlichen Text nicht vorhanden oder können von P1 nicht transferiert werden. Als endlich ist es bemerkenswert, dass P1 ihre schriftlichen Kenntnisse und Defizite selber gut bewusst ist. Ihre diesbezüglichen Deutungen sowohl im Fragebogen als auch während des Beratungsgespräche sind ersichtlich.

Diesbezüglich werden ihr in der folgenden Beratung verschiedene E-Mail-Aufgaben mit Arbeitstechniken der Anredeformen, Satzstrukturen Übungen als Training angeboten. In Aufgabenformulierung zeigt P1 an einer Stelle im Text 7 ein Defizit auf. Eine zu formulierende Informationsangabe wird dem Empfänger als Nachfrage gestellt. Hierbei handelt es sich eigentlich als Fehlerursache mehr um einen Leseverständnisfehler als einen Schreibfehler. Somit ist es unumgänglich auch zu betonen, dass Leseverständnis verbunden mit Schreibaufgaben eine erhebliche Rolle spielt. Genau diese Situation stellt ein Beispiel dafür, welche Fehler total als Schreibfehler (vgl. Kleppin, 2000) angesehen werden, und somit im Gebiet Schreiblernberatung gefördert werden sollen. Insofern kann die Bedeutung der Fehlerkorrekturkompetenz des Beraters, welche unter Teil 2.5.2.1. betont wurde, hierbei die nötige fachliche Differenzierung herstellen und dem Probanden weiterbringen. Auf der anderen Seite stellt auch diese Situation in den Vorschein, dass Beratungen nicht ganz Fertigungsbezogen durchgeführt werden können, sondern wenn erforderlich auf die Defizite zu anderen Fertigkeiten Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, denn Sprachkönnen beruht auf die Nutzung aller sprachlichen Fertigkeiten aufgebaut aufeinander (vgl. Rocher, 2008). Die sprachliche Handlung des P1 ist dem zufolge nicht

als ein Schreibfehler, sondern als ein Leseverständnisfehler, im Rahmen der Kohärenz als Defizit eingestuft worden.

Diese Feststellungen und Bewertungen werden P1 als Feedback mitgeteilt und weitergeraten beim Lesen von Aufgaben Texten bzw. Anweisungen aufmerksamer zu sein sowie Lesestrategien anzuwenden. Zuzufolge wird von dem Probanden betont, dass sie sich dieser Fehler bewusst ist, aber dagegen bis zu den Beratungen nicht viel unternommen hatte. Doch die Strategievermittelnde intensive Arbeit während der Beratungen auch in anderen Kompetenzbereichen als in ihrer Schreibkompetenz, waren für P4 weiterfördernd, was auch in den Reflexionen von P1 sichtbar geworden ist (vgl. Anhang 50). Ferner konnte ein allgemeinem Aufstieg in den Schreibaufgaben der Probandin festgehalten werden, und die Einstufung von A1 zu A2 deutlich hervorgehoben werden (vgl. Tabellen 1-4).

Des Weiteren zeigte P1 auch ein deutliches Interesse an kreativen Schreibaufgaben und erweiterte sich beim freien Schreiben intensiv. Sie produzierte so motivierend gute Aufsätze, die beim Berater Staunen auslösten. Auch arbeitete sie mit Schreiblernstrategien und Arbeitsstrategien bewusst und erzielte Erfolge. Die vom Berater angebotene Karteikarten-Arbeitstechnik für Wortschatz-Entwicklung wurde von ihr akzeptiert und erweitert. Das empfohlene Online-Arbeitsmaterial zu ihren grammatikalischen Defiziten wurden von ihr verfolgt und die Übungen gemacht. Die Strategien-Trainings zum freien und kreativen Schreiben mit Mind-Map und assoziativen Arbeitstechniken wurden mit Eifer aufgenommen und effektiv angewandt, was sich in den Aufsätzen deutlich bemerkbar gemacht haben. Neben ihrer schriftlichen Evaluation zu ihrem Beratungserlebnis wird auch ein ausgewählter Text u.a. von P1 als Beispiel im Anhang aufgeführt (vgl. Anhang 50). Die anderen Texte, die während der Schreiblernberatung entstanden sind, werden vom Berater archiviert und können bei Nachfrage aufgezeigt werden.

Die Forschungsfrage welchen Effekt AL beim Schreibprozess haben kann, beantwortet sich in den Schreibaufgaben und Auswertungen von P1. Die früheren Lernangewohnheiten von P1 zeigten kaum Lernerautonomie-Anwendungen auf. P1 als eine fleißige Studentin versuchte ihre Aufträge bezüglich ihrer Vorlesungen zu

erledigen, jedoch individuelle Strategieanwendungen zeigten sich sehr gering. Die Probandin zeigte hauptsächlich das Aufschreiben von Unterrichtsvorgängen und Wiederholungen bzw. Zusammenfassungen im Unterricht behandelten Themen als ausreichende Lernsituationen auf (aus den Beratungsnotizen). P1 hat für ihre Leistungen in den Vorlesungen zwar oft gute Punkte erreicht, die auf ihre gute *Auswendiglernfähigkeit* führen könnte (insbesondere bei den Theoriefragen in den Prüfungen). Diese Tatsache stellt auch die Frage auf, wie oder ob die angebotenen Prüfungsfragen in den Prüfungen der Deutschlehrerkandidaten die DaF studieren, effektiv die Leistungen im Rahmen der Lernerautonomie bewerten lassen. Denn, wie auch in dieser Forschung bemerkt wurde, zeigen viele Studenten gute Leistungen in den Prüfungen auf, jedoch im Fall einer Interaktion bedingten Aufgabe (vgl. Teil 2.4.4.) zeigen sich die produktiven Fertigkeiten sehr niedrig. P1 als eine Studentin in der DaF-Abteilung im 4. Semester, zudem nach einer Absolvierung einer zwei Semesterlangen Vorbereitungsklasse sollte mindestens B2 Niveau aufzeigen können. Jedoch konnte sie nach individuellen Aussagen trotz ihrer guten Noten und mühevollen Lernaktivitäten, beim Verfassen von Texten (Beraternotizen), sowohl in EST-SCHR (vgl. Tabellen 1-4) als auch in den DT-GER A2 Test (vgl. Tabelle 15) keine Leistungen über die Niveaustufe A1/A2 hervorzeigen. Außerdem kamen Schreibhemmungen und Fehlerängste in den anfänglichen Beratungen zum Vorschein. P1 vertraute ihrer Sprachkenntnisse überhaupt nicht und konnte sich selber nach den ESP (archiviert) in ihren Sprachkenntnissen kaum korrekt einstufen, was zu den Schlussfolgerungen führt, dass P1 ihr Lernen nicht bewusst ist, zudem kaum selbständig arbeiten kann und auf die Anweisungen der Lehrer hin handeln kann, welches auch das traditionelle Lernen beschrieben nach u.a. nach Rohen (2008), definiert. Ihr fehlten u.a. Strategien zur Wortschatzerweiterung, Textmustergestaltung sowie Strukturfestigung, überdies konnten diese Lernaktivitäten von P1 nicht in Strategiebasierte Vorgänge eingestuft werden. Im Beratungsprozess wurden mit P1 Strategiearbeiten zum autonomen Lernen unternommen, wo P1 bewusst wurde, dass es Lernstrategien gibt und sie ihr Lernen individuell steuern kann, das wiederum stärkte das Selbstvertrauen der Probandin, was zur Schreibmotivation führte und in ihren Schreibtexten (vgl. Anhang 50) ersichtlich wurde. Laut den schriftlichen (vgl. Anhang 51) und mündlichen Evaluationen (vgl.

Transkription 7) von P1 konnte der Anstieg eines Selbstvertrauens und Bewusstwerdens beim Lernprozessvorgang, sowie die Aneignung effektiver Strategiekennntnisse erkenntlich, was die erste Forschungsfrage beantwortet. Zuzolge eines autonomen und bewussten Vorgehens d.h. in diesem Forschungsprozess zum ersten, die individuelle Entscheidung für die Entwicklung des eigenen Sprachlernprozesses zu agieren -z.B. an einer SLB teilzunehmen und die erforderlichen Strategietrainings erfolgreich durchzuführen- haben eine positive Wirkung auf den Schreibprozess von P1 ausgeübt.

Die zweite Forschungsfrage, ob DaF-Lerner durch eine individuelle SLB ihren Schreibprozess fördern können, kann mit den endgültigen Aussagen von P1 teilweise beantwortet werden, denn P1 äußerte sich positiv zu der SCHLB und fühlt sich beim Schreiben und Sprachlernprozess motiviert und geholfen. Als Forscherin und Beraterin kann die Antwort auf beide Fragen positiv beantwortet werden. P1 konnte nicht autonom handeln und kannte keine Strategien, sie fühlte sich sehr unsicher doch nach den Beratungen haben sich diese Defizite erkennbar vermindert. Diese Ergebnisse bedeuten nicht, dass P1 mit 6 Stunden Beratungen in allen sprachlichen Bereichen alle ihre Defizite behoben hat, in allen Bereichen autonom geworden ist oder zahlreiche Strategien kennengelernt hat und alle effektiv anwendet, was in einer so kurzen Zeit nicht möglich wäre, jedoch das Bewusstsein über das Sprachenlernen und mehr selbstständiger und autonomer zu handeln, konnten erzielt werden. Auch wurde es deutlich, dass P1 im Falle einer Etablierung einer SLB in der Universität Trakya, diese öfters besuchen würde.

Zum Einzelfall P2: Die Probandin P2 studiert im 3. Semester DaF und ihre erste Fremdsprache (L1) ist Englisch. P2 findet ihre L1 Kenntnisse viel besser als ihre Deutschkenntnisse, was auch während der Beratungen deutlich hervortritt. Sowohl die Antworten aus dem Fragebogen (D1) als auch die ersten Schreibaufgaben (vgl. Tabellen 11-14) zeigen zahlreiche Defizite in vielen Bereichen auf. Außerdem kann die Probandin in den Beratungen weder einen einzigen korrekten Satz bilden, noch sich in der deutschen Sprache mündlich vorstellen. Die Erwartungen bezüglich Niveau B1 in der deutschen Sprache waren in keiner Fertigkeit feststellbar. Die Probandin zeigte am Anfang der Beratung Unsicherheit und Fehlerangst. P2 konnte laut den ersten Resultaten und Aussagen als die schwächste Probandin unter allen Probanden der

Forschung eingestuft werden (vgl. Tabelle 11; Anhang 53). Sie kannte vereinzelte Strategien, Arbeitstechniken und arbeitete kaum außerhalb des Unterrichts. Schreiberfahrungen begrenzten sich nur auf den Unterricht und die Prüfungen. Die Probandin dachte, dass alles, was sie in der deutschen Sprache sagen oder schreiben würde, würden unkorrekt und unverständlich sein. Demzufolge wollte sie nicht schreiben und auch nicht sprechen, denn die Angst vor den vielen Fehlern und die fehlenden Wörter, die sie aus der Muttersprache zu übersetzen versuchte um Sätze zu bilden, würden ihr nicht einfallen und würden sie blockieren. Diese Gegebenheit wurde von der Probandin, wie auch oft von vielen traditionell lernenden Fremdsprachenlerner bekannt ist, auf den mangelnden Wortschatz in der deutschen Sprache zugeführt. Alle Probanden drückten aus, dass ihnen Wörter in Deutsch nicht einfallen oder fehlen würden, demzufolge springen die Probanden sofort in die Muttersprache über und diese Realität wiederholt sich immer wieder. Viele Fremdsprachen Lerner (laut Erfahrungen aus eigenem Lehrerberuf) hierbei die Probanden, wie auch P2 denken, sie könnten an dieser Realität nicht viel ändern und würden die produktiven Fertigkeiten möglicherweise niemals erlernen können. Genau an diesem Punkt kann die Beratung anknüpfen und die Denkweise bei dem Lerner umkehren und das Glauben an sich stärken. Die individuelle Betreuung hinsichtlich der Veränderung dieser blockierenden Denkweise beim Lernen, führten bei P2 zum Erfolg. Die Strategietrainings zu der Stärkung des Selbstvertrauens und die motivierenden Ermutigenden und lobenden Auswertungen der Beraterin über die Texte, die P2 vorzeigte, führten dazu, dass P2 die Ansicht des „*ich kann nicht*“ oder „*niemand versteht das*“ zu „*oh die Beraterin hat meine Gedanken verstanden, ich kann es doch*“. Diese Vertrauensbasis baute sich bei P2 langsam auf. Nach dem P2 verschiedene Strategien und Techniken, wie z.B. Lernkartei, Mind-Map oder Fehlerkorrektur kennenlernte, selber weiter recherchierte und dazu verschiedene Beispiele fand und vorzeigte, zudem diese selber anwendete als endlich ihre Erfolge bemerkte, wurde ihr das Lernen bewusster. Das *Bewusstwerden* der Wirklichkeit, wenn man strategisch und autonom handelt, seiner Lern-Präferenzen (Lernstil, Lerntradition, Lerntyp) bewusstwird, funktioniert das Lernen besser und es kann auch Spaß machen, führten zu gleich zur Entstehung produktiver Texte (vgl. Anhang 54, 56).

Es war auch überraschend festzustellen, dass P2 als die Probandin mit den niedrigsten Resultaten vermerkt, jedoch gleichzeitig die einzige Probandin war, die den Vorschlag der Führung eines Lerntagebuches in den Beratungen annahm. Nach der ersten Beratung schrieb P2 in der Muttersprache (L0) hingegen kurze Zeit später auf Deutsch (L2) (vgl. 55). Die fakultative Führung eines Lernertagebuches wurde von allen Probanden zuerst mit Interesse aufgenommen, jedoch nur von P2 wirklich fortgeführt. Diese Erfahrung bewies, dass man als Beraterin von jeglichen Vorurteilen und Erwartungen frei eine Beratung angehen sollte. Denn welcher Lerner, welche Arbeit warum vorzieht bzw. bewältigen kann, ist völlig individuell und wird oft erst nach den Reflexionsphasen deutlich. Im Fall P2 war es so, dass P2 die Gewohnheit ein Tagebuch zu führen (in L1) von der Grundschule hatte und es immer noch motivierend fand. Ferner betrachtete P2 es als eine Herausforderung für sich ein Tagebuch in den SCHLB führen zu können. Das Führen sowie auch das Vorzeigen dieses Tagebuches war nach der Beratungsregel auf freiem Entschluss der Probanden überlassen. P2 besaß keine Hemmungen diesbezüglich und brachte gelegentlich ihre Notizen in die Beratung. Die anderen Probanden fanden keine Zeit dafür. Die Freiwilligkeit begrenzte jegliche Beharrlichkeit seitens des Beraters.

Wie auch u.a. in Ceylans Forschung (2015) die Relation zwischen AL und LS geschlussfolgert wird, kann in diesem Beratungsprozess aus dem Lehrverhalten von P2 abgeleitet dargelegt werden, dass das AL bei dem Erwerb der Strategien eine entscheidende Rolle besitzt, und in diesem Zusammenhang dient der Erwerb der Schreibstrategien auch zur Förderung der Schreibfertigkeit im DaF Bereich. Diese Gegebenheit kann als Aufklärungen für die zweite Forschungsfrage aufgefasst werden.

P2 hat während der Beratungen verschieden Strategien angewendet u.a. zum Wortschatzerweiterung die Lernkartei, für Strukturarbeit die Satzgliederkartei, zum Notieren, strukturieren und gliedern die Cluster Technik, und mit Hilfe dieser Strategien verzeichnete P2 Aufstiege im Verfassen von E-Mails, SMS, Textmustergestaltung (vgl. Anhang, 54). In ihren Schreibtexten war eine Fehlerreduzierung und Verbesserung der Textstruktur und des Textinhaltes bemerkbar (vgl. Tabellen 11-14). Auf das Interesse für das kreative Schreiben wurde P2 die Free-Writing Technik Stimulus-Schreiben

empfohlen. Jedoch war ihr Feedback, diesbezüglich negativ. Als Grund dafür, gab P2 vor, ihr würde nichts eingefallen sein, als sie die Musik angehört und dann gestoppt hatte (wie es bei der Strategie empfohlen wird). Diese Freie-Schreibtechnik (Free-Writing Stimulus-Schreiben) wurde für P2 auf Grund ihrer Präferenzergebnissen entsprechend den Auswertungen der Kolb-Tests – nach dem Lerntypentest (D7) lernt hörend besser; nach dem Lernstiltest (D6) ist ein experimentierter Lerner; nach dem Hirndominanztest (D8) links dominant logischer Denker- auch um die rechte Hemisphäre zu fördern, empfohlen. Die Auswertungen wiesen darauf hin, dass P2 insbesondere das Stimulus-Schreiben (D24) bevorzugen könnte. Bei näherer Hinterfragung wurde festgestellt, dass P2, eigentlich die in der Aufgabe empfohlene Musik schlecht sogar *irritierend* fand. Das erklärte zumal die nicht vervollständigte Aufgabe, jedoch bei näherer Betrachtung können sich verschiedene Interpretationen herausbilden. Entweder konnte P2 keine selbstständigen Entscheidungen für ihr Lernen treffen - sogar ganz einfache und logische wie beispielsweise die Musik zu wechseln- oder sie konnte nur auf Anweisungen hin handeln. Auf die Idee, die Musik zu wechseln wäre sie nicht gekommen. Diese Erfahrung belegte zum einen die Ansicht der fehlenden selbständigen Entscheidungsvermögen vieler türkischer DaF-Lerner, die oft nur auf die Anweisungen des Lehrers reagieren, in diesem Fall des Beraters, die die Musik empfohlen hatte.

Der Vollständigkeit halber sollte auch dieser Aspekt in die Untersuchung eingehen, dass bei der Nutzung der Free-Writing Aufgabe nach einer empfohlenen Musik auch von P3 eine Abneigung betont wurde. Die Musik wurde bei P3 gleichfalls als ein störender Faktor empfunden. Im Gegensatz zu P2 jedoch änderte P3 die Musik nach eigener Auswahl und bewältigte die Aufgabe mit Begeisterung. Diese verschiedene Auffassung und Reaktion von zwei Probanden aus dem gleichen Semester belegten mitunter, die möglichen variierenden individuellen Entscheidungsprozesse der Lerner. Aus diesem Resultat könnte sich eine weitere Fragestellung herausstellen, nämlich ob der Bilingualer und verschiedene kulturelle Hintergrund von P3 (der Aufwuchs in den Niederlanden) an der Entscheidung, die Berateranweisung einfach zu ändern, eine Rolle gespielt hatte, oder ob die individuelle Eigenschaft von jeden Menschen Probleme anzugehen hierbei bestimmender Faktor war. Diese Frage kann mit

dieser Forschung nicht konkret beantwortet werden, es verlangt andere Faktoranalysen. Hieraus kann so viel abgeleitet werden, dass P3 bei auftretenden Problemen selbstständige Entscheidungen treffen kann, was als autonomes Vorgehen bezeichnet werden kann. Zuzufolge können sich für das Verhalten von P2 andere Interpretationen ergeben. Insofern wäre eine weitere plausible Interpretation, dass das Schreiben auf P2 überfordernd wirkte und das Aufgeben ihr leichter fiel. Diese Interpretation könnte sich auch als richtig erweisen, denn auch andere Schreibaufgaben bezüglich der AM-Angebote (D22, 23) wurden nicht vervollständigt. Eine weitere Analyse wäre, dass P2 die Aufgabe nicht mochte und in diesem Rahmen betrachtet, war diese Strategie eine Aufgabe, die auf die Gefühle des Lernenden aufbaut, und es höchstwahrscheinlich die Gefühle dieser Probandin nicht ansprach. Genau bei solchen demotivierenden Situationen kann die Überzeugungskraft des Beraters eine bedeutende Rolle spielen. An dieser Stelle bekommen die erforderlichen Kompetenzbereiche des Beraters, wie z.B. Problemdifferenzierungskompetenzen (Sieberts 2006), Empathie-Gefühl (Rogers et al., 1972), Perspektivenübernahme, Akzeptanzkompetenzen, Echtheit und Wertschätzung (Bammerts et al. 2001) in den Lernberatungen eine große Bedeutung. Denn eine Beratung sollte nicht erzwingen und überfordern, nicht-hierarchisch (Chromcak, 2008: 48) sein, damit Ratsuchende sich auf gleicher Ebene verstanden fühlen. Sie sollte transparent sein, damit der Beratende vertraut und sich öffnen kann, somit die Erklärungen des Beraters sich anhört und sich nicht demotiviert abwendet. Auf Grund dessen wurden von der Beraterin ermunternde Gespräche durchgeführt. Nach dem Angebot die Musik nach belangen einfach zu wechseln, wird der Vorschlag zu einem weiteren Versuch doch abgelehnt. Hiermit wurde es sicher, dass diese Aufgabe P2 nicht entsprach. Schließlich sollte der Berater den Lernenden andere Strategien Auswahl vorstellen und anbieten. Natürlich könnte auch die Aufgabe gänzlich ignoriert oder gewechselt werden. Jedoch würde somit das schnelle Aufgeben im Angesicht der Probandin gefördert sein, was nicht in einen handlungsbezogenen Lernkonzept reinpassen würde. Diese Situation als eine Herausforderung anzunehmen und daraus Profit zu erzielen konnte effektiver wirken. Dementsprechend wurde der Strategietraining über autonomes Handeln bei P2 fördernder. Die aufschlussreichen Erklärungen über die Möglichkeiten beim Lernen, sich selber Lernmotivationen,

Lerninhalte oder Lernsituationen ermöglichen zu können oder manche Aufgaben nach eigenem Willen umzugestalten, wenn man beim Lernen stolpert, stießen bei der Probandin auf großes Interesse und Motivation. Nach plausiblen Erklärungen wurde ein unterschiedlicher kreativer Versuch von P2 doch mit Wohlwollen aufgenommen.

Zufolge wird P2 D47 (autobiografisches Schreiben) zum Assoziativen-Schreiben angeboten. Aus dem autobiografischen Bereich wählt P2 als Input *über die Glücksmomente in ihrem Leben* zu schreiben. P2 schreibt einen sehr vielversprechenden langen Text (archiviert) und ist bei dem Vortragen sehr sicher. Der Erfolg könnte auf den Input in der Schreibaufgabe zugeführt werden. Nach eigenen Aussagen kann P2 beim Schreiben ohne irgendeinen Input keine Einfälle bzw. Gedanken entwickeln und erlebt Blockade. Jedoch im Falle einer vorgegebenen Situation oder eines Inputs kann sie Gedanken und Gefühle entwickeln und diese aufschreiben. Zu dem da sie auch bei dieser Schreibtechnik nicht auf die Struktur achten muss, konnte sie kreativer sein.

Dieses Resultat bestätigte, dass nicht immer angebotene LS, auch wenn sie unter der Voraussetzung der Beachtung des Lernstils bzw. Lerntyps der Lernenden, durchgeführt werden, immer effektiv sein können. Im Fall P2 störte die Musik die Probandin und blockierte ihr Denken, insofern konnte sie kein Wort schreiben. Die Berater sollten nicht vergessen, dass der Erfolg einer Strategieaufgabe erst nach der wirklichen Anwendung seitens des Lerners bestimmt werden kann. Die eingeholten Erfahrungen in der Reflexionsphase bzw. aus der Evaluation mit dem Lerner können konkret zeigen, ob mit dieser LS bei diesem Lerner Erfolge erzielt werden kann, oder dass man doch die Strategie wechseln sollte. Diese Situationen können in einer strategieorientierten SLB ganz offensichtlich in den Blickwinkel treten, jedoch in einer Kurs-/ Unterrichtssituation werden sie oft nicht bemerkt, auch wenn der Lehrer ein strategieorientiert vorgehender Lehrer ist, denn die Lerner finden öfters keine passende Gelegenheit ihre negativen Reflexionen bzw. Defizite zu verbalisieren, insbesondere vor anderen Klassenfreunden. Zufolge fehlen in den Klassenräumen oft die variablen Indikatoren bei der Bewertung der Strategieanwendungen. Eine Strategieorientierte SLB kann vielen Lernern aus den Klassenunterrichten herausgetreten, individuell behilflich sein und ihr Lernen fördern.

Im Fall P2 war das assoziative Schreiben erfolgreicher und willkommener als die Freewriting-Strategie. Laut dieser Erfahrung kann festgehalten werden, dass Berater/ Lehrer nicht schnell nachgeben sollten, wenn die Lerner aufgeben wollen; sondern ihnen unbedingt andere Techniken und Strategien empfehlen, bis die Lerner die geeignete Strategie finden (vgl. Deregözü & Hatipoğlu, 2018). P2 zeigte im Allgemeinen keine Teilnahmslosigkeit oder Passivität, doch im Falle irgendwelcher Abneigung oder Widerwillen gegenüber einer Aufgabe, lehnte sie diese ab. Doch aus einer reichen Palette an Angeboten konnte die Beraterin P2 motivierende Trainingsaufgaben anbieten mit denen P2 Erfolge erzielte.

Als endlich führten die SCHLB zu einem überraschenden Fortschritt bei P2, insbesondere in dem Problembereichen Fehlerangst und fehlendes Selbstvertrauen sowie bei ihrem Schreibprozess. In diesem Zusammenhang können, die mit Eifer und Motivation dargelegten positiven Aussagen von P2 über die SCHLB (vgl. Anhang 56; B6/Teil3/P2: 00:17 Min. Transkription 11) die dritte Forschungsfrage, ob DaF-Lerner durch eine individuelle SLB ihren Schreibprozess fördern, auch als positiv interpretiert werden.

Zum Einzelfall P3: P3 als einziger Proband (aus dem 3 Semester) mit bilinguaem Hintergrund erwies sich im Beratungsprozess ziemlich engagiert. Die Defizitbereiche des Probanden lagen insbesondere an dem bilingualen Hintergrund. P3 brachte hervor, dass er viele Strukturen, Wörter und Regeln in allen Sprachen (Niederländisch, Türkisch, Englisch, Deutsch) verwechselte, mit denen er konfrontiert wurde. Die Gründe für diese Verwechslung wurden gemeinsam erörtert. P3 ist in Niederlanden geboren und wurde bis zum Abschluss der Grundschule in der Niederländischen Sprache ausgebildet, doch nach der Grundschule kehrte die Familie in die Heimat (Türkei) zurück. P3 besuchte ein türkisches Gymnasium, wo als Unterrichtssprache Türkisch und als Fremdsprache Englisch eingesetzt war. Da die Grundkenntnisse in der türkischen Sprache bei P3 fehlten, verstand er in den Unterrichten nicht viel. Als die Fremdsprache Englisch dazu kam, wurde seine Verwirrung noch grösser. Denn die Lehrmethoden der Sprachen und die Lehrkonzepte unterschieden sich voneinander. Nach den Argumenten P3, sind seine Kenntnisse in

allen Sprachen *Bruchweise*, da er in keiner Sprache eine linear aufbauende und *ordentliche Bildung* bekommen hatte. Diese Gegebenheit ist für P3 sein größtes Defizit-Bereich und spiegelt sich nun in der DaF-Ausbildung als Blockade wider. Insbesondere die deutsche Rechtschreibung und Zeichensetzung findet er *chaotisch*. Während seiner Primar- und Sekundarausbildung bekam P3 keine Nachhilfe dazu, wenn er nicht weiterkam. Somit entwickelt er seine eigenen Regeln, und entschied sich, in allen Sprachen einfach nach seinem Gehör zu schreiben. Dabei werden die Groß-Kleinschreibung sowie Zeichensetzung völlig ignoriert. Auf die Nachfrage, ob er auch in der anderen Sprache demgemäß handelt, äußert sich P4, dass er die Regeln überhaupt nicht zur Kenntnis nimmt und *Alle einfach weglässt*, in seinem Kopf wäre alles durcheinander, und er wäre sich nie sicher, ob er etwas richtig schreibt oder nicht. Es hätte für P3 hilfreich gewesen, wenn er in der Ausbildungsphase individuelle Beratung bekommen hätte. Beim Erlernen mehrerer Sprachen bedarf es besonders wegweisenden individuellen Hilfen. Auch die Strukturen und Wörter werden durcheinandergebracht. Demzufolge zeigt P3 oft Hemmungen in den Vorlesungen, kann nicht bewusst vorgehen und arbeitet nicht gerne, denn er kann seine Kenntnisse nicht einstufen, somit sieht er auch keinen Sinn an einem Weiterlernen außerhalb des Unterrichts. P3 war somit der einzige Proband, der über das autonome Lernen und Strategien kaum Kenntnisse besaß, als auch keine Erfahrungen vorführen konnte.

Die Beratung wurde auf diese Defizitbereiche von P3 aufgebaut. Ein Strategietraining über *kontrastives Lernen* konnten bei P3 ein Bewusstsein und Motivation für das Sprachenlernen erwecken, um den Glauben an das eigene Potenziell zu zeigen. So wurde dieses Training effektiv. Die Erkenntnis, dass beim Sprachenlernen andere Sprachen *positiv transferiert* helfen können, wurde von P3 mit einer Erleichterung aufgenommen. Diese Kenntnis wurde mit der Wortschatzerweiterung und Behaltungsstrategiearbeit Mnemotechnik (Eselsbrücken) gestützt. Die Technik des Behaltens schwerer Wörter und Ausdrücken mit Hilfe der Betonung von Ähnlichen, führten bei P4 zu einem Staunen. Gleich zur nächsten Beratung gestaltete P3 viele Exemplare nach vorgegebenen Beispielen (vgl. Anhang 60) und er recherchierte selbstständig im Internet diese Technik in Details, und war von seiner eigenen Leistung begeistert. Die Orthografiekenntnisse in der deutschen Sprache wurden durch Text-

Markierungstechniken und durch Diktat-Übungen in den angebotenen Web-Seiten (D14) gestärkt. Der Beginn einer großen Motivation war innerlich und äußerlich bei dem Probanden erkennbar. Die Freude hielt sich in allen Beratungen durch. Die Hemmungen zogen sich zurück und P3 unternahm jedes Training mit Freude und vervollständigte alle Schreibaufgaben erfolgreich (vgl. Anhang 61). Für das Bewusstwerden seiner Fehler und der Ursachen wurde die Fehleranalyse trainiert. Die Angst vor dem Schreiben wurde mit den kreativen Schreibtechniken abgebaut, besonders für Freewriting zeigte P4 ein großes Interesse. Die Kriterien, dass es bei dieser Technik nicht auf die Struktur oder Rechtschreibung ankommt, die bei P3 große Defizite bedeuteten, sondern dass er einfach losschreiben und seine Gefühle ausdrücken konnte ohne zu stoppen, führten zu einer grundlegenden Arbeitsmoral und Selbstvertrauen. Die SCHLB hatte bei P3 die angestrebte Selbständigkeit hervorgebracht, und Impulse zum autonomen Handeln gegeben, die bei seinem Schreiben fördernde Funktion ausgeübt haben, was die zweite Frage der Forschung beantwortet. Autonomes lernen kann grundlegende positive Effekte beim Schreibprozess der Lerner im Bereich DaF haben.

Die Aneignung der Cluster-Technik für das Planen, Ordnen und Lernen gaben für P3 Anregungen für planvolles Lernen (vgl. Anhang 58). P3 transferierte die Strategien beim Erlernen für seine weiteren Defizitbereiche, wie für Lernen von grammatischen Strukturen (vgl. Anhang 59). Das gewonnene Strategiewissen und Selbstvertrauen führten dazu, dass P3 einen Aufstieg im Verfassen von E-Mails, SMS, Textmustergestaltung (vgl. Tabellen 19-21) und kreatives Schreiben verzeichnete. P3 denkt über das Schreiben in der deutschen Sprache optimistischer als vor den Beratungen. P3 betont die Förderung der Beratungen seinerseits und denkt Beratungen können für andere Lerner auch helfen und sollten unbedingt weitergeführt werden (vgl., Anhang 62; B6/Teil3/P3:00:17Min). Daraus ergibt sich die Stellungnahme zu der dritten Forschungsfrage, die individuelle SCHLB fördert den Schreibprozess von P3 im Bereich DaF erkennbar, und ändert auch seine Vorurteile über das Fremdsprachenlernen.

Zum Einzelfall P4: P4 ein Proband aus dem 6. Semester, möchte seine Gefühle und Gedanken frei und flüssig schreiben können, wie in der Muttersprache, Türkisch. Er

schreibt und liest gerne. Das Vorwissen über Strategien orientiertes Lernen und autonomes Lernen beruhen auf die Arbeit mit APPS zur Wortschatzerweiterung, sowie auf das Lesen einiger kurzen Geschichten auf Deutsch, um die Vokabeln herauszuarbeiten. Die Erwartungen seines Semesters mindestens der Stufe B2 in der Schreibfertigkeit sind nicht ersichtlich (vgl. Tabellen 25-28). Im Fragebogen ist nur die obligatorische Frage auf Deutsch beantwortet, die anderen Fragen sind auf Türkisch beantwortet worden. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass dieser Proband sich nicht traut, oder nicht in der Lage ist über seine Person Informationen in der Zielsprache (Deutsch) schriftlich zu formulieren. Nach der Auswertung der schriftlichen Aufgabe wird verzeichnet, dass P4 sich auf der Stufe Ende A2 bis Anfang B1 ausdrücken kann. Der angewandte elementare Wortschatz und die Fehlerarten zeigen das Niveau A2 (vgl. Tabelle 25), doch die korrekte Nutzung einiger Nebensätze und Konjunktionen erhöhen die Einstufung, allerdings nicht signifikant. P4 ist dessen bewusst, und ist mit der Erwartung gekommen seinen schriftlichen und mündlichen Ausdruck einer höheren Stufe übertragen zu können. P4 wird der Fokus der SLB erklärt und mitgeteilt, dass diese SLB spezifisch seine Schreibfertigkeit fördern beabsichtigt, und was seine mündliche Fertigkeit angeht, könnten nur fachübergreifende Transfers seinerseits gemacht werden, in dieser Beratung würde diesbezüglich nicht effektiv gearbeitet, jedoch könnte die SCHLB wegweisende Angebote für das Sprechen vorschlagen. Hierzu sollte angeführt werden, dass viele Studenten bei den Fertigkeiten, Schreiben und Sprechen gemeinsam Probleme aufzeigen, was auf die Produktivität der beiden Fertigkeiten zugeführt werden kann. Der strategieorientierte Aufbau einer SLB sollte unter diesen Voraussetzungen durchdacht und konzipiert werden. Die Strategiearbeit erfordert autonomes Handeln. Traditionelle Lerner, in diesem Falle auch die Probanden als Studenten der Universität-Trakya, fühlen sich schnell überfordert, wenn sie selbständig arbeiten sollen. Allzu viele und andersartige Strategiearbeit auf einmal könnten auf Ablehnung stoßen, des Anderen müssen die Lerner vorerst den Sinn von autonomes Lernen und der angebotenen Strategien begreifen, zudem müssen zahlreiche Beispiele behandelt werden, um eine Angewohnheit bei dem Lerner zu festigen, anderenfalls können Lerner, nach dem sie aus dem Beratungsprozess herauskommen, die Anwendungen als Last betrachten oder eine Verwirrung erleben. Hierunter soll nicht

verstanden werden, das Fremdsprachenunterricht nicht Fertigkeit integriert durchgeführt werden soll. Der handlungsbezogene Fremdsprachendidaktik plädiert für die Integration der Fertigkeiten (vgl. Roche, 2008; Ballweg et.al, 2013; Barkowski et. al. 2014;). Auch in den SLB können Fertigkeiten zusammen behandelt werden. Hingegen eine individuelle SLB, die sich eine Fertigkeit in den Mittelpunkt stellt, wie in dieser Dissertation die Förderung des Schreibens im Vordergrund, sollte die Belastbarkeit der Beratenden einkalkulieren, somit Strategietrainings für Schreiben einen Vorrang geben. Bei einer generellen SLB könnten die Lernziele der Ratsuchenden bestimmend sein und demzufolge ein umfangreicher Plan gestaltet werden.

P4 hatte als der einzige Proband eine ein Semester lange Erfahrung an einer anderen Heimatuniversität in Istanbul gesammelt. An dieser Universität ist keine Vorbereitungs-klasse positioniert. Die Studenten sind meist Remigranten aus deutschsprachigen Ländern und können auf einer höheren Stufe mit ihrem Deutsch-Studium anfangen. Für P4 bedeutete das eine große Herausforderung, da er keine längere Auslandserfahrung besaß. Die Schwierigkeiten erstellten sich insbesondere im Bereich schriftlichen und mündlichen Ausdrucks. P4 konnte keine langen und wissenschaftlichen Texte verfassen. Seine Erwartungen gestalteten sich mehr um den Bereich des formellen Schreibens. Die Möglichkeit sein Schreiben in der Zielsprache (Deutsch) mit einer SCHLB verbessern zu können, hatten P4 erfreut, denn eine SLB war auch in der Universität-Istanbul nicht etabliert. Jedoch die weiteren Defizitbereiche, die sich P4 dafür zusammenstellte, waren mehr strukturelle Probleme und sein geringer Wortschatz. Um die Zielsetzung nochmals zu klären wurde dem Probanden verdeutlicht, das beim Schreiben die Beachtung der Strukturen nicht immer bedingt sein müssen, dass Schreibstrategien vorhanden sind, die das freie Schreiben fördern. Nach der Klarstellung der Lernpräferenzen laut dem Kolb-Tests, wurde P4 mitgeteilt, dass er eine hohe Dominanz der linken Gehirnhälfte besitzt, ein reflektierend Beobachtender Lerner (RB) ist, bzw. einen entdeckendes Lernstil besitzt, einen gemischten Lerntyp aufweist, nämlich einen audio-visuell-handelnden. Die Lernziele im Bereich der Grammatik hatten sich möglicherweise wegen seiner links dominanten Hemisphäre, u.a. logischer- analytischer Denkweise angesammelt. P4 war seiner Lernpräferenzen nicht bewusst, sein Lernstil und Lerntyp könnten eine kreative Arbeit herausfordern. Ferner

könnte P4 bewusstwerden, dass er seine Gefühle und Gedanken ausdrücken kann, auch ohne an Regeln zu denken. Nach einem Training über formelles und freies Schreiben wurde entschieden, einen Lernplan in beiden Bereichen fortzuführen. Somit konnte seine linke dominante Gehirnhälfte mit Hilfe von Lernkarteien, Satzbildungskarteien und verschiedenen Online-Übungen (D14) strukturaufbauend weiter trainiert werden. Auf der anderen Seite könnten kreative-Schreibtechniken seine Fehlerangst abbauen und sein Schreiben auflockern. Denn P4 verwendete in seinen Texten oft kurze Sätze, die er unbedingt strukturell (nach den Satzbauregeln) kontrollierte um Fehler zu vermeiden, jedoch dieses strenge Regelsystem umgesetzt auf die Sätze, ließen seine Texte wie abgeschnitten erscheinen, und das Gefühl eines fehlenden Kontextes hervortreten. Es wurde P4 erläutert, dass man, um einen fließenden Ausdruck herzustellen, nicht immer wieder stoppen und die vorigen Wörter kontrollieren sollte, somit würde der Redefluss der Gedanken und Gefühle abgebrochen. Dafür wurden zahlreiche kreative Schreibübungen praktiziert. Es ergab sich, dass P4 u.a. für die Schreibtechniken des kreativen Schreibens (Freewriting und Assoziatives-Schreiben) ein großes Interesse zeigte. Die Entscheidung beim Anhören einer bevorzugten Musik einfach die Musik dort zu stoppen, wo man möchte und los zu schreiben, was man möchte, wie man möchte und schließlich nach freier Wahl das Schreiben zu beenden, können bei dem Lerner viele Hemmungen abbauen, die Schreibfreude herstellen, die logische Denkweise auflockern und inspirierend sein, was auch für den Fall u.a. für P4 zutraf. Es war auch interessant festzuhalten, dass P3 und P4 trotz unterscheidender Lernstil und Lerntypen und gegensätzlicher Hirndominanz, die gleichen Defizitbereiche den Vorrang gaben und beide die Freewriting-Strategie Stimulus, bevorzugten. Hiermit wurde es deutlich, dass die Lerntypen oder Lernstile der Lerner auch wenn sie übereinstimmen oder nicht ganz übereinstimmen, die Bevorzugung der Lernstrategie nicht konkret beeinflussen, sondern es sich immer wieder individuelle Lernpräferenzen bzw. Mischformen (vgl. Köksal, 2013) herausbilden können, die die didaktischen Theorien hinterfragen. Die Beraterrolle in den SCHLB erforderte eine besondere Fachkompetenz und Lehrerfahrung bei Verknüpfung Theorie und Praxis, um die Anfragen und Vorzüge des Probanden unter verschiedenen Variationen zu überdenken und die passende Strategien anbieten vorschlagen zu können.

Laut den schriftlichen Aussagen zu Evaluation der SCHLB findet P4 das angewandte Arbeitsmaterial individuell auf sich bezogen effektiv, ferner ist er begeistert über die Erkenntnis verschiedener LS sowie autonomes Handeln und denkt nicht mehr strukturell beim Schreiben, sondern fühlt sich freier und motivierter in seinem Schreibprozess (vgl. Anhang 65). Die Hemmungen über den Schreibprozess sind vorbei. Er kann seine Fehler identifizieren, eignete sich viele Strategien und Techniken, an, die er in seine Fächer und Prüfungen transferieren kann (vgl. B6/Teil3/P4:00:13Min.). Somit kann die zweite Forschungsfrage für den Fall P4 folgendermaßen bewertet werden; die Förderung des AL führte dazu, dass P4 seiner grammatikorientierter Denk-/Schreibweise bewusst wurde; seine Fehlerangst überwinden konnte; folglich seine Regelgebundene schriftliche Ausdrucksform auflockern und fließende sowie kohärente Texte verfassen konnte (vgl. Anhang 64). In diesem Zusammen hat P4 seinen Schreibprozess durch individuelle SCHLB gefördert, was hiermit auch die dritte Forschungsfrage beantwortet.

Zum Einzelfall P5: P5 (im 2. Semester) beantwortet alle Fragen im Fragebogen auf Deutsch, zeigt ein höheres Sprachniveau und ist die einzige Freiwillige aus der ersten Klasse. Eine weitere Besonderheit dieser Probandin besteht darin, dass P5 die Chance bekam am Erasmus-Programm in der Universität Potsdam teilzunehmen. Im Vergleich zu den anderen Probanden ist das deutschsprachliche Niveau dieser Probandin, trotz ihres Anfangsstudiums, sowie keiner bisherigen Ausländerfahrungen laut dem DT-GER B1 und in den schriftlichen Texten auf dem höchsten Niveau einzustufen (vgl. Tabelle 45). Die Defiziten Bereiche von P5 zeigten Unterschiedlichkeiten auf.

Der Probandin fehlten das Selbstvertrauen, sowie die Unkenntnisse über ihr sprachliches Potenzial. Die Stärkung des Selbstvertrauens, Sprachbewusstseins und das Schaffen eines Sprachverständes könnten diese Probandin schnell auf eine höhere Stufe übertragen. Sofern diese Erkenntnisse gefördert würden, würde P5 autonomer handeln können, und ihr Lernen individuell nach eigenen Bedürfnissen, Stärken einplanen können. Instabilität und Unkenntnisse u.a. darüber, was sie, wieviel, wann lernen kann, oder ob sie es überhaupt zu lernen braucht, führten P5 dazu, fast nur auf Anweisungen der Lehrer hin zu reagieren. Alles, was von P5 bezüglich ihrer Vorlesungen verlangt

wurde, wurde von der Probandin vollständig und geschwind erledigt. P5 arbeitete ordentlich, planend und fleißig, demgemäß waren ihre Noten die Besten. Jedoch konnte sie keine befriedigenden Antworten dazu erteilen, welche Arbeits-Techniken und LS ihr bekannt waren, und ob sie welche anwendete. P5 kannte keine (vgl. Tabelle 31). Sie notierte und schrieb Alles auf, nur gelegentlich benutzte sie farbige Stifte. Ihre Arbeitstechnik und Schreibprozess begrenzten sich leider nur auf die Vorlesungen und dem traditionellen Lernen, wie auch viele ihrer Kommilitonen. Ein bewusstes Lernen, konnte hierbei nicht vermerkt werden. P5 war eine Probandin, die mit individueller Unterstützung und handelsorientierter Leitung wirklich sehr effektiv arbeiten könnte und auch würde. Insofern könnte ein Sprachbewusstsein definiert nach Eichler & Nold (2007), bei den Lernern geschaffen werden. Demgemäß konnte mit Hilfe der SCHLB bei P5 eine Sprachlernbewusstheit erschaffen werden.

Die Voraussetzung eines Studiums in Deutschland wurde mit P5 ausführlich debattiert, hieraufbauend wurde die Probandin geleitet, eigenständige Recherchen über die Universität-Potsdam durchzuführen. Angebote der Recherche und das Ansehen verschiedener Videos, sowie das Lesen von Studenten-Interviews, Rezensionen, Forums über das Studentenleben in Potsdam und die darauffolgenden Diskussionen in der Beratung, haben vorerst das Vorwissen der Probandin entwickelt und ihre Angst vor der Reise teilweise behoben. P5 brachte mehrmals ihre Angst und Zweifel über ihre Studiumsreise hervor. Das Unwissen über das Studium eines fremden Landes und seiner Kultur, stellten P5 auf die Probe. Die Probandin zeigte so große Hemmungen, dass sie die Chance nicht nutzen wollte. Die individuelle Betreuung, sowie die virtuelle Vorbereitung auf die Reise durch die SCHLB führten zu einer positiven Entscheidung, und die Probandin nahm an dem Erasmus-Aufenthalt teil, zudem verlängerte P5 ihr Studium auf ein weiteres Semester. Die Profitanteile von P5 aus den Beratungen sind in einer breiten Perspektive erkennbar. Die Probandin erzielte im Sprachkönnen, in autonomes Handeln, Sprachbewusstheit und Horizonterweiterung einen individuellen Aufstieg, was aus ihrer Evaluation in der E-Mail (vgl. Anhang, 70) nach dem Erasmus-Aufenthalt ziemlich deutlich wird.

Göbels et al. (2015) sehen das autonome Lernen in Zusammenhang mit Sprachbewusstheit im Lernprozess effektiv bzw. als Reflexion zu einem besseren

Verständnis des eigenen Lernprozesses. Die aufbauende These der Autoren, dass Sprachbewusstheit einen integralen Bestandteil des autonomen Lernprozesses darstellt, können u.a. beim Einzelfall P5 als belegend angeführt werden. P5 gewann durch eine individuelle Betreuung eine Lernerautonomie, die mit Strategietrainings über Arbeitstechniken /LS und durch die Beratungsgespräche ihre Bewusstheit über das Sprachlernen und über ihren wirklichen Sprachkenntnisstand entwickelte. Die mündlichen (vgl. Tabelle 37, Transkription (29): B6/Teil3/P5:00:02 Min.), und schriftlichen (vgl. Anhang 70) Reflexionen von P5 können als Belege angeführt werden, welche als Ergebnisse des autonomen Vorgehens beim Schreibprozess von P5 agieren. Somit kann auch die Forschungsfrage zwei positiv beantwortet werden, dass das autonome Lernen den Sprachlernprozess effektiv fördert und durch ein bewusstes Vorgehen in den Schreibprozess transferiert werden kann, wie bei von P5 verfassten Texten deutlich hervortritt.

Die Verfassung eines eigenständig ausgesuchten Pro-Kontra Aufsatzes zum Thema Migranten als Textinhalt, die P5 Schrittweise bewusst angegangen und verfasst hat, können u. a. das Bewusstwerden über ihren Schreibprozess verdeutlichen (vgl. 67-69). Außerdem, die während der SCHLB geführten effektiven Trainings über formelles Schreiben führten zum Verfassen von Ergebnis- bzw. Unterrichtsprotokollen (archiviert), die auch im Erasmus-Programm produktiv eingesetzt wurden. Daneben sollte auch hervorgehoben werden, dass die kreativen Schreibstrategien für P5 Herausforderungen zur Motivation und Stärkung des Selbstvertrauens wurden. P5 verfasste viele kreative Texte, die sich Erfolgreich durchsetzen (vgl.66). Die Beantwortung der Forschungsfrage 3 lässt sich somit positiv beantworten. Die individuelle SCHLB kann den Schreibprozess eines DaF-Studenten (P5) effektiv fördern.

Zum Einzelfall P6: P6 ein DaF-Student (8 Semester), hat als einziger Proband aus dem letzten Semester an der Forschung freiwillig teilgenommen. P6 besaß die Besonderheit als einziger Proband die Beratung in der deutschen Sprache fortgeführt zu haben. Trotz Regressionen und Verlangsamungen während der Beratungsgespräche wurde es Seitens der Beraterin mit Überraschung und Freude unterstützt. Diese Herausforderung, den sich P6 selber zustellte, zeigte auch seinen harten Willen zum Sprachlernen und sein hervortretendes Selbstvertrauen. P6 stufte sein Sprachniveau in

der deutschen Sprache, insbesondere beim Leseverstehen und Schreiben höher als in der Muttersprache, was laut den Ergebnissen des DT-GER B1 (vgl. Tabelle 43) und den Schreibaufgaben (vgl. Tabelle 39-42) nicht ganz der Realität entsprach (vgl. Tabelle). Ein Problembereich bei P6 stellte seine hohe Einstellung über sein Sprachkönnen. Der Proband glaubte intensiv daran, dass er sehr fortgeschrittene Kenntnisse besaß. Diese gegensätzliche Denkweise zu den Anderen Probanden gegenüber, die ihr Sprachkönnen elementar betrachteten, machten diesen Einzelfall zu einer Ausnahme in dieser Forschung. Zahlreiche Lehrer und Forscher treffen wohlmöglich auf Lerner wie P6, die ihr Sprachkönnen überschätzen können. An diesem Punkt bedingen solche Fälle eine besondere Beachtung. Denn es ist eine völlig andere Situation als jemanden zu motivieren und bei seinen Defiziten zu helfen oder Fördermöglichkeiten anzubieten, jedoch jemanden darauf hinzuweisen, dass er immer noch elementare Fehler aufweist, die er nicht akzeptiert, ohne seine Motivation zu hemmen oder geschweige denn sein Selbstvertrauen zu brechen. Die individuelle Beratung kann genau an diesen Besonderheiten anknüpfen und vielen Lernern mit unterschiedlichen Auffassungen weiterhelfen (vgl. Mehlhorn, 2006).

Die Rolle der Gesprächsführungstechniken in einer Beratung bekommen in solchen empfindlichen Situationen eine viel relevantere Bedeutung. Neben verschiedener Kompetenzanforderungen, wie z.B. fachliche, berufliche, sprachliche Kompetenzen der Sprachlernberater unter Teil 2.5. näher beschrieben, sind Kenntnisse in der Gesprächsführung unter Teil 2.7. aufgeführt für den Berater erforderlich. Denn das gegenseitige Verstehen bildet in den Beratungen die Grundbasis (vgl. Brammerts, 2006). Für eine verständliche Kommunikation übernehmen die Gesprächsführungstechniken u.a. das aktive Zuhören, Paraphrasieren, durch Fragen Explorieren, das Zusammenfassen des Gesagten oder das Akzentuieren (vgl. Peters, 2014; Grieshammer et al., 2016; Bachmair et al. 1992), in den Beratungen als Prinzipien bei dem Zugang zum Ratsuchenden in Beratungen eine erhebliche Rolle. Die mühevollen Versuche P6 in seinen oft unverständlichen Äußerungen mit Empathie-Gefühl zu begegnen und ihn weiter zu ermutigen führten dazu, dass eine aufrichtige Atmosphäre entstehen konnte. Auf diese Beziehung konnten somit die Fehleranalyse und Strategietrainings effektiv aufgebaut werden. P6 wurde bewusster und sah auch

seine einfachen Fehler und konnte die Ursachen dafür entdecken. Die AM-Angebote für die Stärkung seiner elementaren Defizitebereiche, wie Struktur und Wortschatzstrategieübungen in Form von Lernkarteien und zahlreichen Online-Übungen, wurden nüchtern akzeptiert und durchgeführt. P6 wurde bewusst, dass er als Deutschlehrer manche elementaren Fehler vor dem Beginn seiner Beruflichen Karriere mit effektiven LS beheben konnte, und war dafür dankbar. Insbesondere Diktat-Übungen, die den Probanden ansprachen, wollte er immer wieder durchführen.

Allerdings wollte P6 unbedingt fortgeschrittene Schreibfertigkeiten gewinnen. P6 setzte sich einen wissenschaftlichen Text zu schreiben als ein Lernziel, aus dem Grund wohlmöglich seine Ausbildung in einer höheren Stufe (Master-Programm) weiterzuführen. Die Strategien- Kenntnisse fehlten in dieser hohen Schreibstufe, doch P6 war entschlossen. Um keine Frustration zu verursachen, wurde zuerst eine auflockernde kreative Schreibe angeboten, um die Schreibkompetenz von P6 gemeinsam auszuwerten und vorerst die strategieorientierte Arbeitsform auf einer niedrigen Stufe als Einstieg anzubieten. Zur gemeinsamen erfreulichen Überraschung fand P6 die kreativen Strategien ziemlich positiv und verfasste einige interessante Texte (vgl. Anhang 72). Zuzunolge nach ziemlich vielseitigen Strategietrainings über Fehleranalyse, Geschlechtsbewusste-/Fachsprache, wissenschaftliche Textgestaltung, Textgliederungsmerkmale, die Zitatregeln und Quellenangaben, verfasste P6 schrittweise einen Fachtext (vgl. Anhang 71). In Hinblick auf mittelmäßige Vorkenntnisse im Sprachgebrauch, geringen Lernstrategiekenntnissen und fehlenden Textmuster und Gestaltungskenntnissen von P6, wurde das Schreiben eines individuellen wissenschaftlichen Textes, in einer so kurzen Zeitspanne, auch wenn es viele Defizite aufwies, als ein Erfolg eingestuft.

Zahlreiche Strategiekennntnisse wurden von P6 selbständig erarbeitet. P6 verfügte zwar Information über autonomes Lernen, jedoch kannte er geringe Strategien und arbeitete vor den Beratungen nicht bewusst. Die Strategietrainings förderten seine Bewusstheit, P6 wurde in der Wahrnehmung seines Sprachkönnens, sowie seiner Defizite und Ursachen bewusster. Dadurch förderte P6 sein autonomes Lernen. Diese Förderung führten zu der Verfassung eines elementaren wissenschaftlichen Textes (Anhang 71), somit kann die Forschungsfrage 2 positiv beantwortet werden.

Im Verlauf der Beratungen setzte P6 seine Lernziele bestimmter und konnte eine Stufeneinteilung in den Lerninhalten machen. Die Ansicht, dass das Sprachlernen planend funktioniert, ließen den Probanden nachdenken und seine Ansichten ändern, die darauf beruhten, dass er *Alles* schon kann. Die Resultate der Auswertung seiner schriftlichen Texte (vgl. Tabelle 40-42) zeigten als endlich einen Aufstieg. Die schriftliche Evaluation (vgl. Anhang 73) und mündliche Bewertung (vgl. Tabelle 44, Transkription (34): B6/Teil2/P6:00:12:30 Min.) beschreiben die positiven Gedanken von P6 über die SCHLB ausführlich. Die individuelle SCHLB förderte den Schreibprozess von P6 als DaF-Lerner ganz ersichtlich, diese Schlussfolgerung beantwortet somit die dritte Forschungsfrage.

Im Folgenden werden einige der Beratungsinstrumente und die SCHLB im Rahmen der durchgeführten Forschung, aus der Berater und Forscher Perspektive diskutiert und bewertet.

Zum Fragebogen: Der Fragebogen D1 (vgl. Anhang 1) könnte detaillierter bzw. codiert angefertigt werden, und somit für die qualitative Datensammlung bereichernder sein, jedoch sollte es auch mitbedacht werden, dass solche Codierungen für die Probanden komplex und verwirrend sein könnten. Diesbezüglich wurde es entschieden, den Fragebogen zum größten Teil mehr klassisch zu gestalten, und diesbezüglich zu verwenden. In Saunders Dissertationsforschung wurde die Codierung, auf Grund der Komplexität für die Probanden, abgeraten (vgl. Saunders, 2015). Die Forscher können nach ihrem Forschungsdesign frei darüber entscheiden.

Zum Lernertagebuch: Die Führung eines Lerntagebuches wurde allen Probanden während der Beratungen empfohlen, in diesem Zusammenhang wurde ein Vorstellungsmaterial D9 (vgl. Anhang 9) als AM angeboten. Leider profitierte davon nur P2. Diese Probandin besaß die Angewohnheit der Führung eines Tagebuches in der Muttersprache aus der Grundschulzeit, und wollte auch diese in den Beratungen weiterführen. Die anderen Probanden verkündigten die Absicht der Führung eines Lernertagebuches, jedoch wegen der Belastung in den Vorlesungen, konnten sie nicht viel Zeit zur Verfügung stellen. Allerdings sollte in den Beratungen unbedingt darauf

bestanden werden, da es für die Bewusstwerdung bei der Autonomie und Nachhaltigkeit der Notizen unbedingt hilfreich sein würde. Die Beratenden könnten somit nacheinander versuchen eine Zwischenbilanz während und nach den Beratungen zu verfolgen. Dieses Verfahren der Verschriftlichung ermöglicht den Ratsuchenden sich mit einzelnen Lernzielen und Lernwegen auseinander zu setzen und Lernstrategien zu entwickeln. Nach einer Lernaktivität können sie auf die gesetzten Ziele zurückkommen, um Ihre Lernerfolge zu überprüfen. Dieser Prozess kann ihre Fähigkeit zum autonomen Lernen verbessern (vgl. Saunders, 2015).

Zum AM: Insbesondere bei Beratungen, die keine Forschungsabsicht verfolgen, sollte das angebotene AM präzise überdacht werden, es sollte nicht überfordern. Das vielseitige und zahlreiche AM-Angebot kann als eine Bereicherung betrachtet werden, könnte wohlmöglich den Probanden auch beängstigen. Die Augen der Probanden schauten bei der Vorstellung der Dokumenten-Dossiers in den ersten Beratungen etwas besorgt. Dies wurde seitens der Beraterin registriert und es entstand der Bedarf einer Selbstkritik. Eine auf Zweifel oder Besorgnis aufbauende Atmosphäre, kann bei dem ersten Kennenlernen für den Berater und Beratenden zum Unwohl führen (vgl. Grieshammer et. al., 2016) und für die Fortführung der Beratung problemhaft werden. Der Beratende könnte denken, er müsse auch wie in seinen Vorlesungen *viel Stoff durchnehmen* und belastet werden, und könnte sich aus diesem Grund von dem Berater abwenden. In erster Linie sollte die Effektivität eines AM im Vordergrund sein, als die Anzahl. Im Hinblick darauf sollte noch hinzugefügt werden, dass meistens effektive Arbeit in der Tiefenstruktur nützlicher sein kann als auf der flachen Ebene. D.h. manchmal ist mit einem Material eine längere Arbeit nötig, um die Festigung sicherzustellen. In diesem Zusammenhang könnte auch in dieser Forschung mit wenigen Materialien intensiver gearbeitet werden. Natürlich lässt sich die Frage, ob somit bessere Erfolge verzeichnet würden als die erreichten Resultate, nicht beantworten, da es erst hinterfragt und erforscht werden muss.

Zu den Checklisten: Die Checklisten (vgl. Chromcak, 2008), die für Beratungen unbedingt empfohlen werden, sollten für jede Beratung ausführlich ausgefüllt werden. Aufgrund der Position des Beraters in den verschiedenen Rollen, wie z.B. Forscher,

Bewerter, Aufnehmer, Protokollant konnten die Checklisten in dieser Forschung nicht angewandt werden. Diese Checklisten brauchen eine lange und intensive Ausfüllung. Folglich wurden die Notizen über die Beratungen in dieser Forschung mit Hilfe der Beraterprotokollen festgehalten. An dieser Stelle empfiehlt es sich zu betonen, die Beratungen nicht auf eine einzige Person aufzubauen, sondern unbedingt Aufgabenaufteilungen zu unternehmen, insbesondere im Falle einer Durchführung von mehreren Beratungen in einer Woche. Die Forschungsvoraussetzungen haben es bestimmt, dass die Forscherin in dieser Forschung auch die Beraterin wurde und beim Beraten die Forscherarbeit mitverfolgte, was oft für die Beraterin und Forscherin in derselben Person überlastend wurde. Die freiwilligen Unterstützungen der Beraterin dieser Dissertation und einigen Fachkollegen sind dabei natürlich nicht ausgeschlossen. Jedoch die professionalisierte Sprachlernberatung auf curricularer und institutioneller Ebene könnte die Durchführungsbedingungen viel effektiver ordnen. Nach dieser ersten Erfahrung kann aus der Perspektive der Forscherin geäußert werden, dass Beratungen ohne Forscherrolle ganz gewiss erleichternd sein werden.

Zu dem Portfolio: Eine Sprachlernberatung basiert auf Beobachtung, Analyse, Erprobungen und Reflexion der Erfahrungen somit bedingt es eine formative Evaluation, wie es auch von Langer (2017) unterstreicht wird. Insofern sollten die Lerner für ein Lernportfolio inspiriert und geleitet werden, worin u.a. die Lern-Aufgaben, Lern-Ergebnisse, effektive Materialien sowie Lernorganisationen zur Überprüfung der Lernkompetenzen der Lerner, seitens der Berater und Beratenden gesammelt und dokumentiert werden. Den Portfolios der Probanden wurden in dieser Forschung eine intensive Beachtung geschenkt. Somit wurden sie bei der Sammlung und Auswertung der Daten eine grundlegende Informationsquelle.

Bewertung zu den Beratungen: Bei der Auswahl der (Face to Face) nicht direktive Sprachlernberatung können sich Potenziale oder auch Schwierigkeiten ergeben, wenn für den Kontext ressourcenorientierter Praxisforschung die Durchführung erprobter schriftlicher Befragungen nicht erwogen werden, um Evaluationen pragmatisch und umfassend vorzunehmen oder Forschungsfragen für qualitative Erhebungen zu erarbeiten. Dies könnte auch innerhalb eines professionellen

Netzwerks der Sprachlernberater vereinheitlicht und in größerem Rahmen mit relevanten Fragen für die Praxisgemeinschaft stattfinden. Die austauschbaren Erfahrungen könnten sich in den Beratungen als Bereicherungen widerspiegeln.

Des Weiteren könnten die angeeigneten Strategien aus den Beratungen sowie die fachübergreifenden Transferanwendungen der Probanden ausführlicher identifiziert werden. Die Beratenden haben in ihren Evaluationsphasen ihre Transferanwendungen beschrieben, jedoch könnten diese auch individuell identifiziert und kategorisiert werden. Somit hätten diese Anwendungen als quantitative Daten detaillierte Informationen für die Forschung liefern können.

Außerdem wurden in den Beratungen zahlreiche Fehleranalysentrainings auf den Schreibaufgaben durchgeführt. Diese Fehlerkorrekturen könnten übersichtlicher und anfassbar gemacht werden, in dem sie von den Beratenden individuell kategorisiert und tabellarisch aufgelistet würden. Somit könnten in einer Übersicht die Fehlerart und Fehleranzahl des Probanden für seine Interessen und Portfolio verdeutlicht werden. Diese Tabellen könnten von dem Lerner lebenslang fortgeführt werden, und somit die Lernerautonomie fördern und den Fehlerprozess bzw. die eigene Fehlerstatistik verbildlichen.

Zu der Transkription: Eine der größten Schwierigkeitsbereiche in dieser Aktionsforschung bildeten die Transkriptionen längerer Gesprächspassagen insbesondere bei Probanden, die als Beratungssprache Türkisch vorgezogen haben, zudem eine Interimsprache (Deutsch-Türkisch) zugegen war. Es bedurfte einer präzisen und ausführlichen Recherche, bevor die passende Transkriptionsform gefunden und adaptiert werden konnte. Diese Forschung zielte mehr auf die Schreibhandlungen der Probanden sowie ihrer Auswertungen ab, diesbezüglich wurde die Transkriptionsform von Claußen (2017) den Beratungsabsichten gemäß adaptiert und angewandt. Infolge dieser Auffassung wurden bei der Transkription nur Gesprächspassagen wörtlich zitiert, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie relevant sind. Nur für den Beratungsprozess bedingte Verhalten und Ausdrücke wurden ausführlich in der Originalversion der angewandten Sprache (hierbei mehr Türkisch) zitiert. Jedoch Forschungen, die einen detaillierten Diskurs über die Gesprächstechniken der Beratung

abzielen, sollten in zeitlich größerem Umfang auf der Grundlage detaillierter Transkriptionen von methodisch geschulten Forschern durchgeführt werden und könnten somit auch zur Problematik der Gesprächstechniken bereichernde Informationen liefern.

Zu den Mündlichen und Schriftlichen Evaluationen der Probanden: Die Fähigkeit, Gedanken spontan ausdrücken und Zusammenhänge formulieren zu können, kann bei einzelnen Lernern weniger gut ausgebildet sein, sowie bei niedrigen Sprachkompetenzen negativ beeinflussend sein. Diesbezüglich mündliche und schriftliche Evaluationen der Probanden für die Datensammlung waren eine Herausforderung, jedoch lieferten diese Daten für die Aktionsforschung eine Praktikabilität und konnten für die Schlussfolgerung effektiven Beitrag leisten. Mündliche und schriftliche Kommentare sollten unbedingt in den Beratungsprozesses eingeholt werden (vgl. Claußen & Spänkuch, 2018). In diesem Zusammenhang wurden die mündlichen Evaluationen in einer von den Probanden ausgewählten Sprache eingeholt, die schriftlichen in der türkischen und deutschen Sprache um die Bedeutung überprüfen zu können. Die Validität der Aussagen der Probanden verdeutlichen eine bedeutende Phase der Forschung und sollten keinen Zweifel auf die Schlussfolgerungen übertragen.

Die erste Forschungsfrage dieser Dissertation umfasste die Thematik, wie sich der Beratungsprozesses im Allgemeinen in Deutschland und Türkei im Hinblick der DLAA positioniert. In Deutschland und Europa lassen sich in fast allen Hochschulen individuelle Unterstützungen finden u.a. (vgl. Chromcak, 2008; Gieshammer et al. 2015; Claußen, 2008, 2009; Mehlhorn und Kleppin, 2006; Vogler und Hoffmann, 2011). Schreibberatungen etablieren sich in verschiedenen Formen, wie Face to Face, kursbegleitend, auf Distanz, online, oder in dem Magister und Doktoranten-Programmen (vgl. Böcker, et al. 2017, Köksal, 2019). Es werden seit langem die Qualitätssicherungen für Sprachberatungen und Beratungsprozesse diskutiert (vgl. ebd.). Die Ausbildungen dazu werden in den Hochschulen erteilt. Studenten können sich nach Wahl zu Tutoren ausbilden lassen. Dozenten bieten Beratungen an. Auch bieten zahlreiche Online- Angebote Berater/Coach Ausbildungen (vgl. Kleppin, 2006)

an. Die DaF-Lerner können in Deutschland von Schreibberatungen im Studium profitieren (vgl. Göbels, Bornickel & Nijnikova, 2015), jedoch in der Türkei können die DaF-Lerner in keinem Gebiet individuelle Unterstützung bekommen, außer mit Hilfe ihrer persönlichen Beziehungen zu den Dozenten in einzelnen Fällen. Jedoch kann man dabei nicht von einem professionellen Beratungsprozess sprechen, sondern diese sind mehr Erklärungen zu den Vorlesungen außerhalb des Unterrichts. Seit neuem werden Coaching-Programme in Europa von dem Nationalbildungsamt gefördert (vgl. Kapitel 2.2.3. VOLUME Projekt). Diese Programme entsprechen nicht ganz der Beratungstheorie im Sinne einer Sprachlernberatung, sollten aber im Rahmen der Förderung von individueller Unterstützung des AL sowie des LL als positiv eingestuft werden, die auch in der Beratungstheorie fungierende Rollen besitzen. Diesbezügliche institutionelle Unterstützungen könnten als ein Schritt für die Etablierung der Beratungslehre in der Türkei angesehen werden.

Zu der vierten Forschungsfrage, welche Stellung der Fortbildungsprozess zur Kompetenzerweiterung des Schreibtutors hat, sollte zuerst noch einmal der Fortbildungsprozess des Beraters nahegelegt werden. Für den Beraterprofil definierte Kompetenzen sind u.a. Fehlerkorrektur-, pädagogische-, fachliche-, sprachliche-, und Medienkompetenzen (vgl. Kapitel 2.5.2.). Diese werden in den DL- Ausbildungen in den Curricula und Lerninhalten angeboten, die weiter bedingten Kenntnisse zur Beratung Praxis und Theorie können sich in Workshops und individuell unter Modul-Angeboten dazugelegt werden. Diese in den DLAA angebotenen Fortbildungsmöglichkeiten können mit zusätzlichen Erweiterungen, wie z.B. der Recherche in der Schreibdidaktik und Schreiblehre, die meisten Kompetenzen für einen Schreibtutor umrahmen. Dieses Thema kann sich auch in die *fünfte Forschungsfrage* ableiten, welche Profitanteile im Rahmen der Tutoren-Ausbildung für die Fortbildung bzw. Berufsleben der Deutschlehrerkandidat genannt werden können. Die Fortbildungen könnten für die Deutschlehrerkandidaten viele Profitanteile mit sich tragen. Zum ersten könnten sich die Deutschlehrerkandidaten individuell für ihre eigene Sprach-/Berufsausbildung bereichern. Im Rahmen des geringen Deutschlehrer-Arbeitsmarktes in der Türkei können sich Deutschlehrer als Berater bzw. Tutoren insbesondere in den privaten Ausbildungszentren Nachfrage schaffen. Auch in den

Staatsschulen können sie als Lehrer in den Tutorenrollen ihre Schüler individuell oder auch institutionell unterstützen, somit könnte für ihr zukünftiges Berufsleben ein Profitanteil entstehen.

Zur sechsten und letzten Forschungsfrage, welche Bedingungen erfüllt werden müssen um eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte Schreiblernberatung in der DLAA der Universität-Trakya durchzuführen, kann folgendes festgehalten werden: Die SLB sollte im Kerncurriculum der DaF-Abteilungen ersichtlich werden, in den Wahlfächern sollten schrittweise autonomiebasierte bzw. Strategiekennnisse übertragende Lerninhalte integriert werden (vgl. Mohr, 2010). Nur im Falle einer langwierigen Ausbildung können Lerner autonomer werden, und von den gewohnten Lerntraditionen abkommen (vgl. Wolf, 2010) und Beratungen anfordern bzw. besuchen. Insbesondere in den Wahlfächern im letzten Semester müssen die angehenden Lehrer *beratungsdidaktisch* ausgebildet werden um ihre Schüler individuell unterstützen oder institutionell beraten zu können. Darüber hinaus könnten diese Studenten ihren Kommilitonen Beratungshilfen anbieten, wie in Europäischen Modellen (vgl. Bammerts, 2006; Grieshammer, 2015; Böcker, 2017; Koch, 2017). Des Weiteren könnten sie sich evtl. weiterbilden und als Qualifizierte Berater agieren. Außer dem Aspekt *Beraterbedarf* benötigt es sich noch anderen wichtigen Aspekten, um einen institutionell eingerahmten, professionell konzipierten Beratungsprozess zu etablieren. Finanzielle Regelungen sowie rechtliche Regelungen und Rahmenbedingungen zum Ort-Raum und Materialien müssen überdacht werden. Diese Bereiche könnten sich die Rektoren der Universitäten, die Dekane der Fakultäten widmen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten aushandeln. Für die DLAA der Universität-Trakya könnten sich die SLB in den Beratungsangebot der Sprachlernzentrum Universität-Trakya (vgl. Abbildung 11) in einem didaktisch gestalteten Umfeld (vgl. Chromcak, 2008) ansiedeln, sollte jedoch unbedingt in erreichbarer Nähe verortet werden, wie z.B. in der Fakultät für Erziehungswissenschaften DLAA, bzw. an der Universität Trakya in der Hochschule für Fremdsprachen, wo die Vorbereitungsklassen der Sprachabteilungen ausgebildet werden, damit die Studenten die Beratungen wirklich Vorort aufsuchen können. Vorerst könnten die freiwilligen Lehrkräfte als Berater fungieren oder wissenschaftliche

Mitarbeiter eingesetzt werden, natürlich zeitweilig und nach Workshops bzw. Modulausbildungen zur Beratungspraxis und Theorie. Alle neuen Intuitionen weisen Anfangs Problembereiche auf, jedoch mit der unbedingten Einsicht zur Etablierung können Probleme mit der Zeit ausdiskutiert und behoben werden (vgl. Langer, 2013).



TEIL 5

SCHLUSS UND VORSCHLÄGE

Diese Studie beschäftigt sich mit den Ratsuchenden Studierenden im Schreibberatungsprozess. Es wird der Frage nachgegangen, wie diese Ratsuchenden die Schreibberatung wahrnehmen und welche Erfolge sie erzielen. In einer Aktionsforschung nach Farrance (2000) werden mit 6 Probanden, 12 Wochen lang, 6 mal Sprachlernberatung in Form einer nicht direktiven Beratung (*face to face*), im Fokus Schreiben durchgeführt und die Resultate halb qualitativ und halb quantitativ ausgewertet.

Diese Aktionsforschung als eine SLB begrenzt sich mit der Förderung der Schreibfertigkeit. Beratungen, die sich auf die Förderung des Fremdsprachenlernens oder Lerner fokussieren, haben ein ziemlich breites Spektrum in der Fremdsprachenlehre mit denen sie sich befassen können. Fremdsprachenlerner können mit Problemen ankommen von extrem unterschiedlichen Bereichen (vgl. Stahlberg, 2014). Eine etablierte, erfahrungsmäßig konzipierte SLB kann sich darauf vorbereiten. Jedoch bei wissenschaftlichen Forschungen, um messbare Werte bzw. effektive Resultate liefern zu können, bedarf es unbedingt Eingrenzungen. Diesbezüglich wurde in dieser Forschung eine Eingrenzung auf den Fokus Schreiben unternommen. Diese Entscheidung basierte sich zum ersten auf den Grund der langjährigen fachlichen Erfahrungen der Beraterin/Forscherin als Deutschlehrerin für den Bereich Schreiben, zum Anderen auf die verbreiteten Schreibzentren in Europa (vgl., Grieshammer et. al, 2016), die intensiv Schreibberatungen durchführen. Sprachlernberatungen werden in Europa von den Studenten öfters aufgesucht und positiv betrachtet. Viele Studien zeigen diesbezügliche Resultate. Die Forscher haben Positive Erfahrungen mit Sprachberatungen und Ratsuchenden verzeichnet (vgl. Peters, 2011; Saunders, 2015; Lammers, 2015). Das reiche Literaturpotenzial für die Forschungsrecherche sowie exemplarische Umsetzungsformen u. a. in Europa, haben zu dieser Auswahl beigetragen.

In Anbetracht dieser Forschung, stellt AL einen Schlüsselbegriff dar. Seit Jahren wird AL bzw. selbständiges Lernen von vielen Forschern und Wissenschaftlern in vielen Beiträgen und Studien u.a. im Rahmen der Sprachdidaktik in zahlreichen Kontexten verwendet. Wie auch der Autor Langner (2017) in seinem Beitrag *Diskussionen und Erfahrungen der Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen* erkundet, übernimmt Autonomie eine zentrale Bedeutung im SLB Konzept. Insofern kann eine individuelle SLB in vieler Hinsicht die Lernerautonomie bei den Fremdsprachenlerner entwickeln. Diese Auswirkungen aus den Beratungen über AL können als Beitrag bei der schulischen, studentischen, fachlichen, beruflichen Ausbildung bedeutende Rollen übernehmen, und schließlich im Prozess des lebenslanges Lernen der Person verankert werden.

AL und LS nehmen auch bei der Ausbildung von Deutschlehrern einen bedeutenden Platz ein. In diesem Zusammenhang betrachtet ergeben sich übereinstimmende Befunde aus der inländischen Literaturrecherche u.a. von Ceylan (2015) und Tok (2015), dass türkische Fremdsprachen-Studenten über Lernerautonomie Erfahrungen verfügen, jedoch in der Umsetzung und Verknüpfung mit LS und Lerntechniken viele Defizite aufzeigen. Folgende Ergebnisse bei der Befragungen der Studie von Deregözü über *die Ausbildung von Deutschlehrern im Rahmen des Autonomes Lernen*, belegen, dass die Deutschlehramts-Studenten der Universität Istanbul generell gute Erfahrungen beim autonomen Lernen haben (vgl. Dergöz, 2014: 75). Jedoch erweiternde Resultate (vgl. ebd.,79) der gleichen Forschung zeigen auch, dass dieselben Studenten Lernmethoden/-techniken aus ihren Unterrichtsfächern beim Üben nicht erfolgreich transferieren können. Die Vorschläge der Forscherin beruhen darauf, dass die Studenten dazu angeregt werden sollten, darüber nachzudenken, welche Lerntechniken individuell für sie relevant sind. Nur somit könnte eine metakognitive Wahrnehmung hergestellt werden, wobei die Studenten die Lerntechniken individuell ausprobieren, sowie viel bewusster und selbständiger beim Lernen bzw. Üben vorgehen könnten. Die Forscherin betont, dass Studenten unbedingt geholfen werden muss, die passenden Techniken entsprechend ihrer individuellen Lernstile zu finden (vgl. ebd.).

Infolge dieser Ansicht von Deregözü ist es Zweckmäßig zu sagen, dass es erforderlich ist Konzepte zu gestalten, die Anregungen für individuelle Erprobungen der Lerntechniken im Rahmen der Beratungstheorie für die genannten Studentengruppen anzubieten, damit diese als angehende Deutschlehrer beim Lernen und Lehren selbstbewusster und autonomer werden. Die Studienergebnisse von Deregözü könnten auch für die Studenten der Universität Trakya ihre Geltung haben, da die Studentengruppen Parallelität aufweisen. Beide Studentengruppen sind angehende Deutschlehrer und Lernen die Lehre von der Fremdsprache Deutsch. Somit könnten die aufgeführten positiven Ergebnisse in dieser Forschung, bei der Förderung Lernerautonomie sowie Aneignung und Transfer effektiver LS, als Belege betrachtet werden. Durch eine SCHLB haben sich die Probanden in dieser Studie zugleich auch DaF-Studenten der Universität-Trakya, in den Bereichen AL und LS gefördert und in diesem Sinne viel bewusster geworden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Ziel dieser Dissertationsarbeit darin bestand, eine institutionell eingerahmte, professionell konzipierte SLB mit Fokus Schreiben in der DLAA der Universität Trakya mit der Hypothese durchzuführen, dass eine professionelle individuelle SLB die Schreibkompetenz in einer Fremdsprache fördern kann. Die quantitativen Auswertungen (vgl. Tabellen 5-7; 12-14; 19-21; 26-28; 33-35; 40-42) und im Anhang Exemplarisch aufgeführten Schreibtexte (vgl. Anhang 50, 55, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72) qualitativ unter Teil 3.9. bewertet, belegen als Endresultate die Hypothese der Forschung, dass eine professionelle individuelle SLB die Schreibkompetenz der DaF-Lerner fördert. Des Weiteren bildet die zweite Forschungsfrage, die Hinterfragung des autonomen Lernens in Bezug auf den Effekt der Schreibkompetenz der Lerner den Schwerpunkt des Interesses dieser Forschung. Die Endergebnisse von dieser Forschungsstudie zeigen mitunter, dass eine individuelle SLB im Fokus Schreiben die Schreibmotivation und Schreibperformanz, sowie das autonome Handeln der Probanden als Student der DLAA der Universität-Trakya erheblich gesteigert hat. Die Auswertung der Schriftlichen Arbeiten und Evaluationen der Probanden aus den Beratungen haben ergeben, dass die studentische Schreibberatung von allen Ratsuchenden als Fortschritt für ihr Schreiben wahrgenommen wurde, als hilfreich, motivierend, wirksam, letztendlich Sprachbewusstheit und Autonomie

fördernd vermerkt wurde (vgl. Anhang 51, 56, 62, 65, 70, 73).

Sowohl laut den Resultaten dieser Forschung, als auch basiert auf die Ergebnisse der Fortschritte im modernen Zeitwandeln, die sich im Rahmen des individuellen und lebenslangen Lernens fortbewegen, müssen sich Aus- und Weiterbildungskonzepte entwickeln. Die Diskussionen um die Aus- und Weiterbildung der Beratungskonzepte zum Fremdsprachenlernen haben sich in der europäischen Region verbreitet. Exemplarische Ausführungen werden u.a. in der Hochschulbildung praktiziert. Dementsprechend ist in der Türkei, eine Fachdiskussion, um eine institutionell etablierte individuelle SLB, insbesondere in den Lehramtsabteilungen für Deutsche Sprache sowie generalisiert für alle Fach-/ Teildisziplinen im Studium, und auch an den Master sowie Dissertationsprogrammen zu etablieren, dringend. Individuelle SLB bzw. andere Beratungsarten könnten die Studenten in Erweiterung ihres autonomen Lernens sowie der Fach-/und Methodenkenntnisse fördern und die berufliche Weiterbildung ermöglichen. Die institutionellen Betreuungen durch die Dozenten und Professoren, in den Master-/Doktorantenprogrammen auf der ganzen Welt, belegen die Dringlichkeit und Effektivität individueller Betreuung bei der akademischen Weiterbildung, ansonsten könnten die wissenschaftlichen Beiträge und Arbeiten nicht entstehen. Diese individuellen Betreuungen sollten sich auf alle Stufen der Aus- und Weiterbildungskonzepte transferieren, um ähnliche Erfolge in allen Bildungsprozessen erzielen zu können.

Zusammenfassen lässt es sich feststellen, dass die Rahmenbedingungen und die Resultate dieser Forschung zu der Ansicht führen, dass eine individuelle SLB unbedingt institutionell und professionell etabliert werden muss.

Anhand der Forschungsergebnisse dieser Studie sollen folgende Vorschläge zum Teil aus der Diskussion und Bewertung (Teil 4) abgeleitet, bereichernd für die weiteren Forschungen und Umsetzungen sein.

- Die Diskussionen um ein Modul für die Umsetzung der SLB in den verschiedenen Institutionen und Schulen sollten gefördert werden.

- Ansätze bezüglich der Ausbildung der Tutoren/Berater/Mentoren sollten sich in dem Curriculum der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten in der Türkei etablieren.

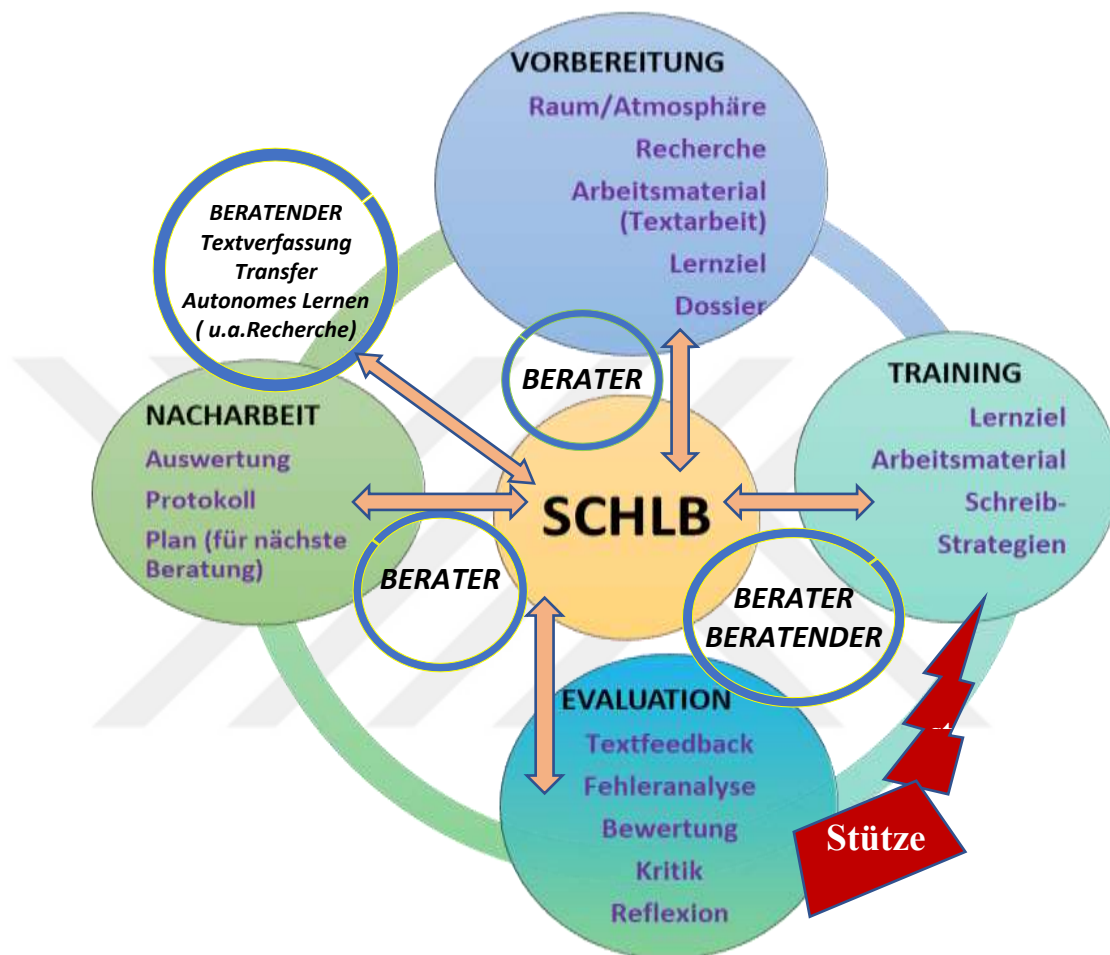
- In dieser Aktionsforschung wurde es nicht abgezielt, einen Rahmen oder ein Modul für Ausbildung der (Sprach)Lernberaters/Coaches/Mentoren darzustellen. Dies könnten sich andere Studien vornehmen, jedoch könnten die Kapitel zu den Kompetenzen des Beraters in dieser Forschung, zur Diskussion einer Rahmensetzung für die Ausbildung des Sprachlernberaters großen Beitrag leisten.

- Weitere Studien über SLB in Fokus anderer Fertigkeiten könnten den Ratsuchenden DaF- Lerner weiterhelfen und für die Umsetzung der SLB bereichernd sein.

- In einer anderen Studie könnten die Aufstiege in den Einstufungstests und ihre Relevanz und Beziehung zu den Beratungen nachgeforscht werden.

- Das von der Beraterin/Forscherin selbst gestaltete Strategieorientierte Schreiblernberatungsmodell (vgl. Kapitel, 3.6, Abbildung, 15) unten wiedergegeben, könnte als ein exemplarisches Modell für Umsetzungen einer SCHLB, oder als Inspiration für weiterer SLB-Modelle dienen.

Abbildung 15: Ein Strategierorientiertes Schreiblernberatungsmodell nach Karaoglu Bircan



- Diese Studie verfolgte die Grundabsicht, den Bedarf einer individuell geförderten Sprachberatung u. a. in den Sprachlehrorganisationen darzulegen, und eine Diskussion über ihre Etablierung in der Türkei zu starten. Zuweilen der Überlegungen um das Vorgehen der Anbietung einer Fortbildung von SLB entstand der Grundgedanke einer Gestaltung eines Fortbildungsplans, welcher den Anfang einer Etablierung von SLB konkretisieren könnte. Diese Etablierung könnte sich in kleinen Schritten u.a. in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung aufbauen, wo es in erster Linie in den Lehrplänen der Deutschlehrerkandidaten integriert werden könnte, um einen Potenzial, sowie Wahrnehmung und Bewusstsein bei den angehenden Deutschlehrern über die SLB Feldkompetenzen, Funktionen, Praxis und

Theorie zu erschaffen, damit in einer kurzen Zeit die Diskussionen um eine breitere Generalisierung bzw. Etablierung der professionalen individuellen SLB im Hochschulwesen, damit verbunden in den Schulen anfangen. Desweiteren können die angehenden Deutschlehrer, als die ersten Sprachlernberater oder Tutoren vor, in oder nach der Etablierungs- bzw. Umsetzungsphase der Sprachlernberatungen agieren, bis SLB-Modelle institutionell verankert werden.

In diesem Zusammenhang kann die unten von der Forscherin gestaltete Tabelle 46 *Fortbildungskonzept SLB-DaF nach Karaoğlu Bircan* als ein Modell-Vorschlag im Rahmen der Ausbildung des Deutschlehrerkandidaten der DLAA-Universität Trakya, als eine Sensibilierung zum Erlangen eines Vorwissens über Sprachlernberatung betrachtet werden. Es kann sich nach unterschiedlichen Abteilungen, Teildisziplinen oder Ausbildungsinstitutionen, Organisationen variieren, umgestalten bzw. adaptieren lassen. Des Weiteren kann Tabelle 46 auch im Curriculum Angebot der Beruflichen-Wahlfächer von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität-Trakya, angeboten werden (übersetzt in der türkischen Sprache). Bei der Gestaltung wird von dem Bologna-Fachbeschreibungsplan der Universität Trakya³⁶ profitiert.

³⁶ <https://bologna.trakya.edu.tr/>

Tabelle 46: Fortbildungskonzept SLB-DaF nach Karaoğlu Bircan

Abteilung für Deutschlehrer Ausbildung					
Lehrplan					
Beschreibungen und Anwendungen					
Fach/Kurs/Sektion	Code	Semester	Theorie/Praxis	ECTS	
Fortbildung Sprachlernberatung	Flexibel	7/8	2+0	4	
Voraussetzungen	Methoden-/ und Lehrkenntnisse (zur Lehre DaF)				
Unterrichtssprache	Deutsch/Türkisch				
Unterrichtsart	Theoretisch/Wahlfach				
Unterrichtsorganisation	DLAA/Fakultät für Erziehungswissenschaften				
Lehrkraft	Professor/Dozent/Lehrer/Berater				
Helfer/Tutoren	Tutoren/ Wissenschaftliche Mitarbeiter				
Unterrichtsziel	Die Ausbildung der Grundkenntnisse in Theorie und Praxis der individuellen Beratungslehre und SLB zu erwerben.				
Unterrichtsinhalt	Die Lerner sollen sich in der Beratungstheorie und Praxis auskennen, Erfahrungen sammeln, Kenntnisse erwerben und diese im SLB-Konzept umsetzen können.				
Unterrichtsverlauf					
Wochen	Themen/Lehrinhalt	Vorbereitung	Skript (Unterrichtsmaterial: Quellen/Nachschlagewerke)		
1	Einführung in die Beratungslehre		Rogers, 1973; Pätzold, 2006; Chromcak, 2008;		
2	Die Beraterkompetenzen	Durchlesen der Skripts	Kleppin, 2010; Niedermeier & Schaper, 2017;		
3	Autonomes-/Lebenslanges Lernen und Sprachbewusstheit	Durchlesen der Skripts, indiv. Recherche	Rampillon, 2000;		
4	Lernstrategien/-techniken	Durchlesen der Skripts, indiv. Recherche	Bimmel & Rampillon, 2000; Claußen, 2009; Köksal, 2013; Quelling, 2015		
5	Aufgabentypologie	Durchlesen der Skripts, indiv. Recherche	Funk et. al , 2014		
6	Fertigkeitsdidaktik DaF/ Fehlerkorrektur-/Analyse	Durchlesen der Skripts, indiv. Recherche	Kleppin, 2002;		
7	PRÜFUNG	VORARBEIT	VORLESUNGSSKRIPT		
8	Die SLB/Sprachlernberater und ihre Kompetenzen	Durchlesen der Skripts	Knorr, 2016; Claußen & Spänkuch, 2018;		
9	SLB-Arten und Beratungsinstrumente	Durchlesen der Skripts, indiv. Recherche	Gläser-Zikuda, 2010;		
10	Gesprächsführung (Funktion/Kriterien)	Durchlesen der Skripts	Lammers, 2015;		
11	Analyse praktischer Erfahrungen anhand Fallbeispielen	Durchlesen der Skripts, indiv. Recherche	Peters,2011; Grieshammer, 2016		
12	Praktische Anwendungen (Rollenspiele mit Kommilitonen)	Durchlesen der Skripts	Grieshammer, 2016		
13	Praktische Anwendungen (Rollenspiele mit Kommilitonen)	Durchlesen der Skripts	Grieshammer, 2016		
14	Evaluation	Zusammenstellung der Anwendungen			

QUELLEN	
Vorlesungsskript	Zusammenstellung aus den angegebenen Quellen
Grundquellen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, & N., Zegenhagen, J. (2016). <i>Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Einleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium</i>. 4-3.korr. Auflage. Schneider Verlag: Hohengehren ➤ Böcker, J., Saunders, C., Koch, L. & Langner, M. (Hrsg.) (2017). <i>Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen</i> Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). GiF: on - Gießener Fremdsprachendidaktik: online; 09 URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-125969 <p>[Aufrufbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/ Letzter Zugriff: 24.05.2019</p>

Die Tabelle 46 kann als ein Fortbildungskonzept für die SLB-Ausbildung als Pflicht oder Wahlfach für die DaF-Abteilungen der Universitäten betrachtet werden. Die Akzeptierung des Konzepts seitens der Universitätssenate könnte bei der Etablierung der Beratungslehre in der Türkei den Vorrang übernehmen sowie zur Nachhaltigkeit dieser Dissertationsarbeit beitragen.

Eine Übersetzung oder Adaptierung in die Kerncurricula anderer Abteilungen und Teildisziplinen sind flexibel. Die Vorlesungsdauer und Zeitraum werden nach dem, in der Universität Trakya durchgeführten Zeitplan, angepasst. Die Oberbegriffe sind als exemplarisch aufzufassen. In einem Semesterlangen Lehrplan sind ungefähr 14 Wochen vorhanden (mit zwei Wochenstunden) in dem eine Woche -hierbei als 7. Woche eingetragen- die Prüfungswoche darstellt und keine Vorlesungen stattfinden. Dementsprechend können in den 13 Wochen lang dauernden Plan, eine allgemeine Bildung der Beratungslehre und Beratungskompetenzen die Einführung der Vorlesung umrahmen (1. und 2. Woche). Die wichtigen Begrifflichkeiten für eine individuelle Beratung AL, LL, LS und Sprachbewusstheit sind weitere angestrebte Felder beim Beratungsansatz, die im Plan vertreten sein sollten (2. und 3. Woche). Die Spezifizierung des Lehrplans für DaF erfordert eine zusätzliche Inhaltsergänzung von

der Auffrischung der Fertigkeitstrainings-DaF, Fehlerkorrektur/Analyse und Aufgabentypologie-Kenntnisse (5. und 6. Woche). Diese Kenntnisse sind als Voraussetzung für die Zielgruppe anzusehen, denn eine entsprechende fachliche Ausbildung haben sie erhalten und können in diesem Fach SLB von ihren vorigen fachlichen Kenntnissen profitieren. Diese Vorlesungen können zusammenfassende Wiederholungen und Hinweise enthalten und die Bedeutung des Fachwissens für die SLB verdeutlichen. Sie stellen ein Bedarf dar, denn die Ratsuchenden dieser angehenden Beratergruppe können höchstwahrscheinlich DaF-Lerner sein, und werden ihre Defizite den Beratern/Tutoren im DaF Bereich vorzeigen und zu diesen Bereichen Hilfe anfordern. Insofern können andere Abteilungen ihre fachspezifischen Bereiche im Lehrplan Konzept umsetzen. Die Unterschiede zwischen Beratung und SLB, sowie eine Vertiefung darüber sollten unbedingt durchgenommen werden (8. und 9. Woche), bevor die Gesprächsführung als Grundaspekt der SLB, vor der Umsetzung bzw. Praxis, behandelt wird (10. Woche). Die letzte Vorlesung vor den Umsetzungen sollte die Analyse praktischer Erfahrungen anhand Fallbeispielen beinhalten. Diese *Vorpraxis-Erfahrungen* und Analysen könnten bei eigenem Umsetzungsversuch als Beispiele fungieren und inspirieren. Die letzten Vorlesungen sollten unbedingt praktische Vorstellungen mit Dramatisierungen bzw. Rollenspielen enthalten. Die SLB ist eine Erfahrung, die auf eine gegensätzliche Kommunikation beruht. Praxiserfahrungen müssen unbedingt verbalisiert bzw. visualisiert werden. Die Einzelheiten der Anwendungen können sich die Lehrkräfte/Berater/Tutoren der Vorlesungen aus den Quellen zusammenstellen. Auch könnten sich mit freiwilligen Studenten aus der DLAA exemplarische Beratungen eingeplant werden, die auch mit Bild/Ton aufgezeichnet werden könnten und/oder unter Aufsicht von der zuständigen Lehrkraft bzw. den fachlichen Hilfskräften durchgeführt werden und mit darauf bezogenen Evaluationen analysiert werden.

Das Lehrpersonal in diesem Lehrplan (Tabelle 46) kann sich nach jeweiliger Abteilung (Lehrkraft/Dozent/Professor/Berater/Tutor) variieren. Die Voraussetzungen bzw. Standards der erforderlichen Kompetenzen des jeweiligen Lehrpersonals zu diesem Lehrplan, sollte sich die jeweilige Institution individuell setzen. Die Vorbereitungsphase, ist als die Vorbereitung des Lerners vor der Vorlesung zu

verstehen, hierzu wird den Lernern empfohlen, aus den Vorlesungsskripts, die zu behandelnden Themenbereiche vor der Vorlesung durchzulesen bzw. vorzubereiten. Die Quellen und Nachschlagwerke für die Vorlesungen sind aus der Forscherperspektive dieser Dissertation entstanden und sollen als vorrecherchierte bereichernde Beiträge dienen. Weitere Quellen können nach Bedarf sowohl aus den Literaturangaben dieser Dissertation als auch aus dem Anhangsteil übernommen oder mit eigenen Quellenrecherchen ergänzt werden.

Als Schlussfolgerung zu dieser Forschung kann festgehalten werden, dass die Probanden trotz unterschiedlicher Besonderheiten, Deutschkenntnissen, Stärken und Schwächen ihrer LS-Kenntnisse sowie Lernerautonomie, wenn zumal unter Aufweisung von Parallelitäten ihrer Lernpräferenzen, alle mit der individuellen SCHLB in LS-Kenntnissen, autonomes Lernen, Sprachbewußtheit, Sprachverstand und im Endeffekt in ihrem Schreibprozess weitergefördert wurden. Laut des Resultats der Datenanalysen, konnte die individuelle SCHLB die Leistungen der Probanden beim Schreiben steigern, ihren Verstand für den Sprachlernprozess der deutschen Sprache öffnen, ihr Selbstvertrauen an sich und ihr eigenes Lernpotenzial herstellen, somit ihr Sprachbewusstsein stärken.

Voraussetzung für das Gelingen einer Beratung ist die Freiwilligkeit des Ratsuchenden. „Man kann ein Pferd zwar zum Brunnen führen – trinken machen kann man es jedoch nicht“. Mit diesem alten Sprichwort ist ein wesentliches Merkmal von Beratung angesprochen: Es ist schwer vorstellbar, dass ein Mensch etwas aus einer Beratung macht, sie annimmt, wenn er sie selbst eigentlich nicht will. Deswegen ist es auch so erheblich, dass die Ratsuchenden selber einen Termin bzw. ein Gespräch vereinbaren und nicht von anderen geschickt werden. Der Berater muss wissen, dass er einem anderen Menschen nicht wirklich etwas mitgeben kann, was dieser nicht haben will.

Beratung erfüllt neben den oben genannten Aufgaben auch eine wesentliche Funktion für die Evaluation des Lernprozesses. Sie ermöglicht eine Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation. Ein höherer Grad der Reflexivität von Lernprozessen

erbringt außerdem zusätzliche metakognitive Lernerfolge. Grundsätzlich – aber vor allem bei Maßnahmen mit einem hohen Selbststeuerungsgrad – sind Beratungsleistungen idealerweise vor Beginn und bei der Maßnahme, während des Prozesses in regelmäßigen Abständen (auf Bedarf) und am Ende der Maßnahme vorzusehen. Als endlich ist Lernberatung ein junges Konzept, das noch auf dem Weg zur Professionalisierung ist (vgl. Pätzhold, 2006).



BIBLIOGRAPHIE

- Altun, T. & Camadan, F. (2013). Rehber Öğretmenlerin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), S. 883-918. [Aufrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/209993>] Letzter Zugriff: 21.06.2019
- Altrichter, H., Wilhelmer, H., Sorger, H. & Morocutti, I. (Hrsg.) (1989). *Schule gestalten: Lehrer als Forscher. Fallstudien aus dem Projekt „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“*. Klagenfurt: Verlag Hermagoras/Mohorjeva.
- Apeltauer, E. & Şenyıldız, A. (2015). Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender. *Moderna språk*, 109(1), 13-29. [Aufrufbar unter: <https://scholar.google.com.tr/citations?user=yQwA3YwAAAAJ&hl=de>] Letzter Zugriff: 21.12.2019
- Arnold, M. (2005). Von der Evaluation zur Evaluationsforschung - Perspektiven der qualitativen Sozialforschung. *SIETAR-Journal*, 11(2), S. 11-14. [Aufrufbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-337465>] Letzter Zugriff: 03.05.2019
- ASBÜ Yabancı Diller Bölümü EL Kitapçığı* 2016-2017 [Aufrufbar unter: https://www.asbu.edu.tr/Media/Default/yabanci_diller/El-Kitapci-2016.pdf] Letzter Zugriff: 19.05.2017
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden Ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research) Basım 2 / 8*. [Aufrufbar unter: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/aydogdu_cihan.pdf] Letzter Zugriff: 30.10.2019
- Bacher, J. & Horwath, I. (2011). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Linz. [Aufrufbar unter: https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/119/AES/Lehre/Bacc-Pruefung/SkriptTeil1ws11_12.pdf] Letzter Zugriff: 09.02.2020
- Bachmair, S., Faber, J., Henning, & C., Kolb, R. (1999). *Beraten will gelernt sein: ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. (Vol. 30). Beltz.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Plipaityte, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe Institut, Klett-Langenscheidt,
- Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F. & Winzer-Kiontke, B. (2014). *Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch Lehren Lernen. Klett, Langenscheidt, Goethe Institut: Münschen
- Barkowski, H. & Krumm, H.J. (Hrsg.) (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke UTB
- Başaran, M., A. (2012). Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi Ve Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi Bağlamına Uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED) 19 Kasım 2012 YIL-4/8*, S. 1-12. ISSN: 1308-62. [Aufrufbar unter : <http://www.e-dusbed.com/Dusbed/ArchiveIssues/PDF/6088f45d-6868-e711-80f0-00224d68272d>] Letzter Zugriff: 30.10.2019
- Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H. J., (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag

Beaugrande, R.A. & Dressler, W.U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen. Becker-Mrotzek, M., & Schindler, K. (Hrsg.) (2007). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Texte schreiben KöBeS (5)* Köln: Gilles & Francke Verlag

[Aufrufbar unter http://www.schreibkompetenz.com/bmbf/PDF/2007_BeckerMrotzekSchindler.pdf] Letzter Zugriff: 30.10.2019

Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Goethe Institut. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: L-Verlag

BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [Aufrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_ill/definitionen.php] Letzter Zugriff: 17.01.2020

Bohnensteffen, M. (2010). *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (8., durch ges. Aufl.). Stuttgart: UTB,

Böcker, J., Saunders, C., Koch, L. & Langner, M. (Hrsg.) (2017). *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). GiF: on - Gießener Fremdsprachendidaktik: online*; 09 URN: urn: nbn: de: hebis:26-opus-125969

[Aufrufbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/>] Letzter Zugriff: 24.05.2019

Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (Hrsg.) (2001). *Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*, S. 53-60. Tübingen: Stauffenberg Verlag

Brammerts, H. (2006). Tandemberatung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(2), S. 1-13. [Aufrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/367/356>] Letzter Zugriff: 31.10.2019

Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2.Auflage. Standard Wissen Lehramt Hrsg. Jakob Ossner, Paderborn: Schöningh UTB,

Brinker, K. (1992). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmied Verlag

Bublitz, W., Lenk, U., & Ventola, E. (Hrsg.). (1999). *Coherence in Spoken and Written Discourse: How to create it and how to describe it. Selected papers from the International Workshop on Coherence, Augsburg, 24-27 April 1997 (Vol. 63)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Burow, N., Bünte, N., Henkel, C., Introna, S., Makou Tene, S., Mauritz, L., & Springhorn, J. (2016). *Sprache in Texten - (k)ein Problem? Mündliches Textfeedback für Studierende*. In: D. Knorr, K. Krüsemann, & Ö. Alagöz-Bakan (Hrsg.), *Universitätskolleg-Schriften. Akademisches Schreiben*, S. 67-72

Cavallini, E. & Wagner, I. (2011). „Auf dem Weg zur Lernerautonomie: Workshopsreihe zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens an der Universität Modena und Reggio Emilia“ In: Vogler, S., & Hoffmann, S. (Hrsg.) *Sprachlernberatung für DaF*, 45-55. Berlin: Frank & Timme

Ceylan, H, Yorulmaz, M. (2010). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinin Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikalarına Etkisi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 116-127. [Aufrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/pub/trakyasobed/issue/30225/326341>] Letzter Zugriff: 21.12.2019

- Ceylan, O. N., (2015). Fostering learner autonomy. Glob ELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya - Turkey Procedia. *Social and Behavioral Sciences* Volume 199, 3 August 2015, P. 85-93, ISSN 1877-0428, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.491>. [Aufrufbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815044948>] Letzter Zugriff: 31.10.2019
- Chromcak, P. (2008). *Sprachlernberatung. Stand des Fachdiskurses*. Saarbrücken: VDM Verlag
- Claußen, T. (2005). Strategientraining mit unterstützender Sprachlernberatung. Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten ausländischer Studierender in akademischen Kontexten in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16 (1), S. 89-106
- Claußen, T. & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11 (2), S. 10 Abrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/376/364> Letzter Zugriff: 04.05.2019
- Claußen, T. (2008). Individuelle (Sprach) Lernberatung - eine Hilfe zur Selbsthilfe für "autonome" Lerner in spe. *Andalusischer Germanistenverband Magazin*, 52-56.
- Claußen, T. (2009). *Strategientraining und Lernberatung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag
- Claußen, T. & Spänkuch, E. (2018). Kompetenzprofil: Coach-/Berater-Kompetenzen am Beispiel von Inéys. 45. Jahrestagung des FaDaF, Universität Mannheim. [Aufrufbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf154/kernkompetenzen_slcslb1.pdf] Letzter Zugriff: 10.06.2019
- Clutterbuck, D. (2010) Coaching reflection: the liberated coach, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3:1, 73-81, DOI: 10.1080/17521880903102308 [Aufrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/233357425_Coaching_reflection_The_liberated_coach] Letzter Zugriff: 12.02.2020
- Creß, U. (2006). *Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile*. Handbuch Lernstrategien, S. 365-377.
- Cohen, A., D., (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.
- Corder, S. (1972): Die Rolle der Interpretation bei der Untersuchung von Schülerfehlern. Nickel, G. (Hg.): Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse, Fehlerbewertung, Fehlertherapie. Berlin. s. 38-50.
- Corder, S., P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- Conrad, C. (2006). *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Dissertationsarbeit. Univ., Duisburg, Essen. [Aufrufbar unter: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14848/Lernstrategien.pdf>] Letzter Zugriff: 20.05.2017
- Deregözü, A. (2014). *Özerk Öğrenme Bağlamında Almanca Öğretmeni Yetiştirilmesi: İstanbul Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul [Abrufbar unter: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>] Letzter Zugriff: 29.10.2019
- Deregözü, A., & Hatipoğlu, S. (2018). An investigation on prospective German language teachers' autonomous learning level. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 01-10. [Aufrufbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175789.pdf>] Letzter Zugriff: 03.11.2019

Dietrich, S. (Hrsg.) (2001). Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. *DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001 [Aufrufbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf>] Letzter Zugriff: 29.10.2019

Douglas, D. & Selinker, L. (1985). Principles for language tests within the “discourse domains” theory of interlanguage: research, test construction and interpretation. *Language Testing*, 2(2), SAGE Publishing, S. 205–226. ISSN: 0265-5322 Online ISSN: 1477-0946 [Aufrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/026553228500200208>] Letzter Zugriff: 29.10.2019

Dohmen, G. (1997). Das Jahr des lebenslangen Lernens–was hat es gebracht. In: Faulstich W., H., Nuissl, E., Siebert, H.& Weinberg, J. (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen-selbstorganisiert? Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 39/1997. DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.*[Aufrufbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_02.pdf] Letzter Zugriff: 12.02.2020

Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.) (2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB

Dürscheid, C., Wagner, F., & Brommer, S. (2010). *Wie Jugendliche schreiben: Schreibkompetenz und neue Medien. Linguistik – Impulse & Tendenzen*. ISBN: 3110236125, 9783110236125. Verlag: Walter de Gruyter, Berlin/New York

Eckerth, J. (2003). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Verlag Gunter Narr

Eichler, W., & Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In Klieme, E. & Beck, B. [Hrsg.]; *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. PeDocs DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz 2007, S. 63-82, urn:nbn:de:0111-opus-32318 [Aufrufbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3231/pdf/Eichler_Nold_Sprachbewusstheit_2007_D_A.pdf] Letzter Zugriff: 30.10.2019

Engel, F., Nestmann, F. & Sickendieck, U. (Hrsg.) (2007). „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: *Das Handbuch der Beratung*. dgvt-Verlag: Tübingen

ELQ, (Europäischer Leitfaden zur Qualitätssicherung von Lernprozessen) Leonardo da Vinci, Bfz-Bildungsforschung. [Aufrufbar unter: <https://docplayer.org/25510934-Europaeischer-leitfaden-zur-qualitaetssicherung-von-lernprozessen.html>] Letzter Zugriff: 30.10.2019

Ergür, D. (2010). Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, S. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9 [Aufrufbar unter: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf>] Letzter Zugriff: 06.11.2017

Ferrance, E., (2000). *Action Research*. Universität Brown. [Aufrufbar unter: https://www.brown.edu/academics/educationalliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf] Letzter Zugriff: 01.08.2019

Fischbach, J. & Schindler, K. (Hrsg.) (2015). Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben, *Zeitschrift Schreiben*, S. 43. Pädagogische Hochschule Zürich, Online publiziert: 16. Juni 2015 [aufrufbar unter: www.zeitschrift-schreiben.eu] Letzter Zugriff: 29.01.2018

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (4. Aufl., Bd. 55694). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. DLL, München: Langenscheidt, Goethe Institut, Klett

Genç, A. (1997). *Schreibtechniken*. Hacetepe Taş Yayınları

Genç, A. (2003). The Importance of Reading and Dictionary Use in Foreign Language Learning. (Yabancı Dil Öğreniminde Okuma Ve Sözlük Kullanmanın Önemi.) *Hacetepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, S. 104-108. [Aufrufbar unter: <http://www.efdergi.hacetepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/868-published.pdf>] Letzter Zugriff: 04.05.2019

Glaser, C. (2005). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten (Doctoral dissertation, Universitätsbibliothek). Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. Phil. eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. [Aufrufbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/205/file/GLASER.PDF>] Letzter Zugriff: 20.01.2020

Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2010). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Erziehungswissenschaft, Band 2*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Göbels, A., Bornickel, M.C., & Nijnikova, M. (2015). Meet the Needs_ Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen. *ZIF 20. Jahrgang Nummer 1, April 2015*, ISSN 1205-6545. [Aufrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/197>] Letzter Zugriff: 30.10.2019

Graßmann, R. (2016). Akademisches Schreiben in der Fachdisziplin: Schreibarrangements für L2-Lerner, In (Hrsg.) Bonazza, R., Rahe, S., & Welzel, T. *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung*, S.40-54. ISBN 978-3-00-055368-4. Osnabrück [Aufrufbar unter: <http://www.schreibdidaktik.de/images/publikationosnabrueck.pdf>] Letzter Zugriff: 30.10.2019

Grein, M. (2010). Konzeption und Auswertung einer Selbsterfahrung im Fremdsprachenunterricht – erste Vorschläge für einen neuen Typus der Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 1 (April 2010) [Aufrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/180/175>] Letzter Zugriff: 31.10.2019

Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, & N., Zegenhagen, J. (2016). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Einleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. 4-3.korr. Auflage. Schneider Verlag: Hohengehren

Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. DLL 7. München: Goethe Institut, Klett-Langenscheidt

Gundermann, A. (2015). Lernberatung. *Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. Online Erstveröffentlichung. [Aufrufbar unter: www.die-bonn.de/wb/2015-lernberatung-01.pdf] Letzter Zugriff: 24.06.2019

Gürbüz, A. F. & Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99. ISSN: 2146-5177. [Aufrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/210704>] Letzter Zugriff: 18.6.2019

Gürgür, H. (2016). *Eylem Araştırması*. In Saban A., Ersoy A. (Hrsg.): *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (S.1-50). Ankara: Anı Yayıncılık

- Hahn, N. & Reinecke, K. (Hrsg.) (2013). Erfahrungen mit Sprachlerntandems: Beratung, Begleitung und Reflexion. Beiträge der Freiburger Tandem-Tagung 2012. [online]. Pädag. Hochsch Freiburg. [Aufrufbar unter: <http://d-nb.info/1125456566/34>] Letzter Zugriff: 8.8.2017
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/978131583601>
- Hatipoğlu, S. (2004). Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur. *HAYEF Journal of Education*, 1(1). S.133-142 [Aufrufbar unter: [Aufrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93019>] Letzter Zugriff: 31.10.2019
- Hatipoğlu, S. (2005). Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (2). [Aufrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/428/404>] Letzter Zugriff: 31.10.2019
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, Michael C./ Ransdell, Sarah E. (Hrsg.); *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, S.1-28. New Jersey: Erlbaum
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980a). Identifying the Organization of Writing Processes. In Gregg, Lee W./ Steinberg Erwin R. (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*, S. 3-30. Hillsdale: Erlbaum,
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980b). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In Gregg, Lee W./ Steinberg Erwin R (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing*, S. 31-50. Hillsdale: Erlbaum
- Hellmann, C. (1995): The notion of coherence in discourse. In: Gerd Rickheit, Christopher Habel (Hrsg.): Focus and coherence in Discourse Processing s.190-202. Berlin
- Heine, C. & Knorr, D. (2017): Selbstreflexion akademischen Schreibens anstoßen. Nicht-direktive Gesprächsführung als Haltung des Betreuenden. In Knorr, D./ Lehnen, K./ Schindler, K. (Hrsg.), *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*, S.109–131. Frankfurt/Main: Lang [Textprod. und Medium; 15]
- Heinemann, W., & Viehweger, D. (2011). *Textlinguistik: eine Einführung* (Vol. 115). Auflage: Reprint 2011 (1. Januar 1991), Walter de Gruyter. Tübingen
- Heydrich, W., & Petöfi, J. S. (Hrsg.): (1986). Aspekte der Konnexität und Kohärenz von Texten (Vol. 51). Buske Verlag. Hamburg
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979), Strasbourg: Council of Europe
- Holzer D., Pichler, G., & Straka, C. (2012). Lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen. In erwachsenenbildung.at (Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung / BMBWF) Creative Commons Namensnennung 4.0 International 2016 [Aufrufbar unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/] Letzter Zugriff: 30.10.2019
- Hugger, K.U. (2008) Medienkompetenz. In: Sander U., von Gross F., Hugger KU. (Hrsg.) *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Honey, P. & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Berkshire. [Aufrufbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LernstileHoneyMumford.shtml>] Letzter Zugriff: 04.05.2019

- Huber, L. (1999). Selbständiges Lernen als Weg und Ziel Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. Schriftliche Fassung eines Vortrages zur Eröffnung des Modellversuchs SelMa am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest am 10.03.99. [Aufrufbar unter: http://dbbm.fwu.de/semik/publikationen/downloads/nw1_huber.pdf] Letzter Zugriff: 04.05.2019
- Hugger, K.U. (2008) Medienkompetenz. In: Sander U., von Gross F., Hugger KU. (Hrsg.) *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). Mixed-Methods-Designs. In: *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*, S.183-184. Springer, Berlin, Heidelberg
- Jacobs, J., Schwarz, A. & Schiffauer, W. (2009). Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung. [Aufrufbar unter: https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ws09/methoden-empirie/Vorlesung_15_10_2009.pdf] Letzter Zugriff: 30.06.2020
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Longman, Essex.
- JoSch, *Journal der Schreibernberatung*, Ausgabe 01, September 2010. ISBN:2191-4613
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara. Anı. (2015).
- Karaoğlu-Bircan, Ç. & Tuğlu, Y. (2016). Medienkompetenz an universitären Bereich und die neue Rolle des Lehrers, Blickpunkt: Aktuelle Probleme der Germanistik, IV. Internationale Wissenschaftliche Konferenz 24-25 November, Kuban Universität, Krasnodar, Russia
- Kasper, G. (1981). *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache: eine Untersuchung des Englischen fortgeschrittener deutscher Lerner* (Vol. 168). Gunter Narr Verlag. [Aufrufbar unter: https://bookvgl.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PaRHa26Yv0EC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Interimsprache&ots=RXS6mCmwWu&sig=GAMBWoXTMBVv9hxHJTbIAaJKe_Anhang&redir_esc=y#v=onepage&q=Interimsprache&f=false] Letzter Zugriff: 23.09.2019
- Käpplinger, B. und Rohs, M. (Hrsg.) (2014): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. *DIE*. Online-Erstveröffentlichung (August 2014) in der Sammlung *texte*. online: aus Projekten und Arbeitsbereichen des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen* ISBN 3-8309-1365-6, Waxmann Verlag GmbH, Münster 2004 [Aufrufbar unter: www.die-bonn.de/doks/2014-lernberatung-01.pdf] Letzter Zugriff: 23.10.2019
- Kelle, U., & Erzberger, C. (2000). *Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz*. Na-Verlag, Oppenheim
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleriyle İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi (Doctoral dissertation), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. [Aufrufbar unter: URL: <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9610/217287.pdf?sequence=1&isAllowed=y>] Letzter Zugriff: 23.06.2018
- Kielhöfer, B. (1995). Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb, in: N. Dittmar und M. Rost-Roth: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Frankfurt/Main 1995, S. 35-51
- Kleeberg, C. (2015). *Analyse von akademischen Qualifizierungen von Beratenden in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Kompetenzprofil von Schiersmann*. Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades im Fach Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. [Aufrufbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20570>] Letzter Zugriff: 23.06.2019

- Kleppin, K. (1998). Mündlich korrigieren. Ja, aber wie? Anregungen zum Nachdenken über das eigene Korrekturverhalten. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien. (2.verb. und erw. Aufl.), 323-327.
- Kleppin, K. (2001). Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, F.-J./ Reinfried, M. (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 51-60.
- Kleppin, K. (2002). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. Berlin u.a.: Langenscheidt, München Goethe Institut, 45-47
- Kleppin, K. (2003). Sprachlernberatung. Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14/1, 71-85.
- Kleppin, K., Mehlhorn, G. (2005): Sprachlernberatung. In: Ahrens, R./ Weier, U. (Hrsg.): *Englisch für Erwachsene. Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 71-90.
- Kleppin, K. (2006). Sprachlernberatung auf Distanz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 11/2. [Aufrufbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download>] Letzter Zugriff: 30.10.2019
- Kleppin, K. (2010). Lernberatung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch*. DE-G. 35.1, 1162-1166.
- Klein, R., & Reutter, G. (2011). *Die Lernberatungsskonzeption. Grundlagen und Praxis*, 2. unveränderte Auflage. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V.
- Klieme, E. & Beck, B. (2010). Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. *DESI-Studie* (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz, S.63-82 URN: urn:nbn:de:0111-opus-31405 [Aufrufbar unter: http://www.pedocvgl.de/volltexte/2010/3231/pdf/Eichler_Nold_Sprachbewusstheit_2007_D_Anhang.pdf] Letzter Zugriff: 30.10.2019
- Knorr, D., Andresen, M., Alagöz-Bakan, Ö., & Tilmans, A. (2015). Mehrsprachigkeit – Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende. Aus: *Impulse für die Migrationsgesellschaft Bildung, Politik und Religion*. (Hrsg.) İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Wolfram Weiße. Waxmann Verlag GmbH, Münster.
- Knorr, D. (2016a). Die Schreiblernberatung als integraler Bestandteil des Nürtinger Beratungsmodells Hrsg. Jessica Lubzyk, Sven Kielmann, Ingrid Monica Haas *Universitätskolleg-Schriften Band 13 Akademisches Schreiben IBIVGL*. Universitätskolleg-Schriften, Erscheinungstermin der Erstausgabe: 22.06.2016 Druckauflage 1. Ausgabe: 400 Druckauflage 2. (korr.) Ausgabe: 300 PDF-Download unter: www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de ISSN: 2196520x, ISSN: 2196-9345 (ePaper)
- Knorr, D. (2016b). Die Schreiblernberatersausbildung in der Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit – ein Evaluationsbericht. DOI: 10.13140/RG.2.2.15507.48169 <http://www.schreibdidaktik.de/index.php/arbeitsgruppen> Letzter Zugriff: 16.10.2015
- Koch, B. (2009). Ist Online-Coaching „richtiges Coaching? 5. Jahrgang, Heft 1, Artikel-6.April e-*Bsjournal.net*. [Aufrufbar unter: <https://www.researchgate.net/publication/26623328>] Letzter Zugriff: 22.06.2018
- Koch, L. (2017). Reziprozität und Beratung. Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen Beiträge zu einer Arbeitstagung (Hannover 2015). Hrsg. Böcker, Sauders, Koch & Langner, *GiF: on- Giessener Fremdsprachendidaktik*: online ; 09 URN:

urn:nbn:de:hebis:26-opus-125969 [Aufrufbar unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/>] Letzter Zugriff: 24.05.2019

Köhler, F. H. (1975). *Zwischensprachliche Interferenzen: eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen* (Vol. 51) Tübinger Beiträge zur Linguistik; 51 ISBN: 3878080514; 9783878080510.

Kolb, D. A., & Wolfe, D. M. (1981). *Professional Education and Career Development: A Cross Sectional Study of Adaptive Competencies in Experiential Learning, Lifelong Learning and Adult Development Project. Final Report.* NIE G-77-0053, ERIC no. ED 209 493 CE 030 519. [Aufrufbar unter: <http://filevgl.eric.ed.gov/fulltext/ED209493.pdf>]. Letzter Zugriff: 02.04.2017

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall. [Aufrufbar unter: <https://academic.regivgl.edu/ed205/kolb.pdf>]. Letzter Zugriff: 02.04.2017

Köksal, H. (2013). Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht: Tendenzen und Evaluationen in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(3), 304-318 [2013] [Aufrufbar unter: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/226-published.pdf>] Letzter Zugriff: 18.11.2017

Köksal, H. (2019). Magisterarbeitsbetreuung im Umfeld der Sprachlernberatung Retrospektive Ergebnisse aus der Universität Trakya. *Muttersprache Vierteljahresschrift für deutsche Sprache.* März 129, 75-92

Krumm, H. J. (2012). Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn.* Budapest: Eötvös-József-Collegium, 53-73. [Aufrufbar unter: http://honlap.eotvos.elte.hu/wpcontent/uploads/2016/02/Beruf_und_Berufung_beliv.pdf#page=53] Letzter Zugriff: 13.06.2019

Krapp, A. (1993,4). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *peDOCS Unterrichtswissenschaft* 21, S. 291-311 urn: nbn:de:0111-opus-81929. [Aufrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8192/pdf/UnterWiss_1993_4_Krapp_Lernstrategien.pdf] Letzter Zugriff: 04.05.2019

Krug, P. (1997). Das Jahr des lebenslangen Lernens–was hat es gebracht. In: Faulstich W., H., Nuissl, E., Siebert, H.& Weinberg, J. (Hrsg.) *Lebenslanges Lernen-selbstorganisiert? Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 50/1997.* DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. [Aufrufbar unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_02.pdf] Letzter Zugriff: 15.02.2020

Kurbjuhn, S. (2010). Handwerkszeug für Verlauf und Prozess in Beratungsphasen. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende* (S. 50–54). Opladen: Barbara Budrich.

Langner, M. (2006). Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprachlernprojekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.11.* [Aufrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/374/362>] Letzter Zugriff: 17.08.2017

Lammers, I. (2015). *Tutorielle Textfeedbackgespräche zwischen studentischen Schreibtutor/innen und fremdsprachigen Studienbewerber/innen – eine handlungstheoretische Analyse.* Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.), Universität Duisburg-Essen Fakultät für Geisteswissenschaften Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Essen. [Aufrufbar unter: <http://docplayer.org/26905766-Universitaet-duisburg-essen-fakultaet-fuer-geisteswissenschaften-institut-fuer-deutsch-als-zweit-und-fremdsprache.html>] Letzter Zugriff: 28.01.2018

- Lehmann, G., & Nieke, W. (2000). Zum Kompetenz-Modell. [Verfügbar unter: https://www.sozialberufe.net/fileadmin/daten/formulare/Einf%C3%BChrung_kompetenzorientierter_Unterricht.pdf] Letzter Zugriff: 20.06.2019
- Lernwerkstatt (2017). Lehren und Lernen, Modul 1 / Kapitel 3. Lernwerkstatt Olten GmbH. <https://www.lernwerkstatt.ch/> [Aufrufbar unter: <https://www.lernwerkstatt.ch/assets/kursunterlagen/sveb-kursleiter-lehren-und-lernen.pdf>] Letzter Zugriff: 17.11.2017
- Little, D. (2000). Learner autonomy and second/foreign language learning. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. [Aufrufbar unter: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#toc_0] Letzter Zugriff: 04.05.2019
- Lompscher, J. (2002). Lernstrategien: Zugänge auf der Reflexions- und Handlungsebene. In *LLF-Berichte (Bd. 9)*, S. 114-129. Potsdam: Universität Potsdam, 1994 Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler
- Looß, M. (2001). Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. *Die Deutsche Schule*, 93 (2001) 2, 186-198 [Aufrufbar unter: http://www.ifdn.tubs.de/didaktikbio/content/personal/documents/looss/DDS_Lerntypen_fuer_OECD.pdf] Letzter Zugriff: 15.11.2019
- Maliçoğlu, S. (2015). Kreatives Schreiben. Veröffentlicht in Serpils Schreibhaus. Id. Nr. 82 308 769 549 [Aufrufbar unter: <https://schreibhaus.wordpress.com/2015/08/26/was-heisst-kreativitaet-und-was-kreatives-schreiben/>] Letzter Zugriff: 08.10.2019
- Maliçoğlu, S. (2017). Anleitungen Für Schreibübungen. Veröffentlicht in Serpils Schreibhaus. Id. Nr. 82 308 769 549 [Aufrufbar unter: <https://schreibhaus.wordpress.com/category/anleitungen-fuer-schreibuebungen-2/>] Letzter Zugriff: 08.10.2019
- Markov, S. (2015). Lernberatung für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen. Was ist Lernberatung? *Aus Projekt: Anpassung der Basisqualifizierung Pro Grundbildung.1. Auflage: Februar 2015*, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. [Aufrufbar unter: http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_4_Teil_1_3.pdf] Letzter Zugriff: 20.05.2017
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag.
- Mehlhorn, G. (2006,2). Gesprächsführungen in der individuellen Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.11*, S.13. [Aufrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355>] Letzter Zugriff: 17.08.2017
- Mehlhorn, G., & Kleppin, K. (2006,2). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.11*. [Aufrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/365/354>] Letzter Zugriff: 17.08.2017
- Meier, J. (2011). Textmuster und Textstrukturen im DaF-Unterricht. Lernen von und mit Texten. Hrsg. Kürschner, W., Rapp, R., Strässler, J., & Vliegen, M. *Neue linguistische Perspektiven*. Bern, Switzerland: Peter Lang D. S:283-294
- Mohr, I. (2009). Individuelle Zugänge zum Sprachlernen durch Sprachlernberatung. Zur Entwicklung von Beratungskompetenz bei SprachenlehrerInnen *ÖDaF-Mitteilungen*. S: 87-92 [Aufrufbar unter: <https://docplayer.org/13657032-Individuelle-zugaenge-zum-sprachenlernen-durch-sprachlernberatung.html>] Letzter Zugriff: 04.05.2019
- Moser, H. (1977). *Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Verlag Kösel.

- Müller, R. (2008). *Marienthal: das Dorf-die Arbeitslosen-die Studie*. Innsbruck–Wien–Bozen: Studien Verlag.
- Mutzeck, W. (2002). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. 4. überarb. und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag (Taschenbuch).
- Niedermeier, S. & Schaper, N. (2017). Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess. Online publiziert: 17. November 2017 © Der/der Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation. ISSN: 2364-5148 (Online) Coaching | Theorie & Praxis. Spring. [Aufrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/321136879_Die_Rolle_der_emotionalen_Kompetenz_von_Coaches_im_Coachingprozess]. Letzter Zugriff: 22.06.2018
- Neuhaus, G. (2001). Förderung der Schreibkompetenz. In: *Schreibstrategien und Schreibprozesse Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung*. Bönen: Druck Verlag Kettler GmbH. VGL. 7-27. [Aufrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/material/ue_deutsch/d-schreibstrategie.pdf] Letzter Zugriff: 07.09.2019
- Neuland, E. (2002). Sprachbewusstsein-eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: (Hrsg.) Neuland, E., Berkemeier, A. *Deutschunterricht-Stuttgart-*, 54(3), 4-10.
- Nold, G. & Rossa, H. (2007). Sprachbewusstheit. Klieme, Eckhard, Beck, Bärbel [Hrsg.]. Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. *DESI-Studie* (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz 2007, 319 (Beltz Pädagogik) S.226. [Aufrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3140/pdf/978_3_407_25398_9_1A_D_Anhang.pdf]. Letzter Zugriff: 02.04.2017
- Nollmann, U. (2010). Wie kann Beratung gelingen? In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende* (s. 39–47). Opladen: Barbara Budrich.
- Oxford, R., L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle & Heinle
- Özpinar, İ., & Yenmez, A. A. (2015). *Eylem Araştırması*. In M. Metin (Hrsg.), Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. V.Kısım, Bölüm 2, (S.440-466). ISBN: 978-605-364-687-7, Pegem Akademi, Ankara.
- Peters, N. (2011). Wie nehmen die Ratsuchenden Studierenden die studentische Schreibberatung an der Europa-Universität Viadrina wahr? Eine qualitative Untersuchung auf der Basis von Interviews. Hrsg. Dr. Katrin Girgensohn, *Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina* Band 5. [Aufrufbar unter: <https://d-nb.info/1062702557/34>] Letzter Zugriff: 01.08.2019
- Pätzold, H., (2004). Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Online-Zweitveröffentlichung (August 2013) in der Sammlung: *Zweitveröffentlichungen in DIE-Autorenschaft*. [Aufrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/11022>] Letzter Zugriff: 29.09.2019
- Pätzold, H. (2006). Pädagogische Beratung und Lernberatung. In : *Qualitätssicherung an Schulen*, Hrsg.: Arnold, Rolf and Gómez Tutor, Claudia, s.135-175. Verlag: Auer, [Aufrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/281744989_Padagogische_Beratung_und_LernB] Letzter Zugriff: 29.08.2017
- Pätzold, H. (2009). Pädagogische Beratung und Lernberatung. PÄD-Forum: *Unterrichten Erziehen*. 37/28 5, S. 196-199. Mannheim urn: nbn: de: 0111-opus-31990ISSN 1611- 406 XE20312 [Aufrufbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3199/pdf/Paetzold_Paedagogische_Beratung_2009_5_D_Anhang.pdf] Letzter Zugriff: 22.06.2019

- Pomino, J. (2011). Sprachlernberatung in Tandem. In: Vogler, S. und Hoffmann, S. (Hrg.). *Sprachlernberatung für DaF*. S.69- 81. Berlin: Frank & Timm
- Quilling, K. (2015). Lernstile und Lerntypen. . In: *DIE-space. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Online. Erstveröffentlichung (Dezember 2015)*. S. 2-8. Registernummer: VR 8201. [Aufrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/wb/2015-lernstile-01.pdf>] Letzter Zugriff: 29.10.2019
- Rahunen, A. (2006). *Analytische Untersuchung der Fehler in deutschsprachigen Aufsätzen. Eine vergleichende Analyse von Aufsätzen finnischer und englischer DaF-Lernender*. Pro-Gradu-Arbeit, Toukokuu, Mai 2006. [Aufrufbar unter: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93422/gradu01059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>] Letzter Zugriff: 23.06.2018
- Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen Deutsch als Fremdsprache*, M. Hueber Verlag, ISBN 3-19-001638-0
- Reinheimer, L. (2016). Quantitative Methoden1: Population und Stichprobe – Unit 9. www.studocu.com 17.11.2016 [Aufrufbar unter: <https://www.studocu.com/hk/document/hochschule-osnabrueck/quantitative-methoden-1/summaries/unit-9-population-und-stichprobe/4256537/view>] Letzter Zugriff: 30.06.2020
- Reindl, R. (2009). Onlineberatung zur digitalen Ausdifferenzierung von Beratung. *Journal für Psychologie*, Jg. 17(2009), Ausgabe 1 [Aufrufbar unter: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/150/222>] Letzter Zugriff: 17.08.2017
- Ribbers & Waringa, (2015). *E-Coaching: Theory and practice for a new online approach to coaching* March 2015, ISBN: 9781317676102 Publisher: Routledge [Aufrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/330214243_E-Coaching_Theory_and_practice_for_a_new_online_approach_to_coaching] Letzter Zugriff: 16.01.2020
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Anhang. Francke Verlag
- Rogers, C. R., Dorfman, E., & Nosbüsch, E. (1972). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie: client-centered therapy*. Kindler Verlag.
- Rogers, C. R. (1973). *Die Klienten bezogene Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler Verlag.
- Rogers, C. R. (1977). *Die Kraft des Guten – ein Appell zur Selbstverwirklichung*. München: Kindler Verlag.
- Rogers, C. R. (1992). The processes of therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(2), 163–164. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.2.163>
- Rogers, C. R. (2010). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Röger, C. (2016). Selbständiges Lernen: Selbstgesteuert ist nicht autonom. In: *Bildungslücken*. [Aufrufbar unter: <http://bildungsluecken.net/453-selbstaendiges-lernen-selbgesteuert-ist-nicht-autonom#more-453>] Letzter Zugriff: 07.8.2017
- Saunders, C. (2015). *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*. Dissertationsarbeit An der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. [Aufrufbar unter: [http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16529/Saunders%20\(2014\).pd](http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16529/Saunders%20(2014).pd)] Letzter Zugriff: 20.05.2017

Sayınsoy Özünal, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Öğretimin Uygulama Boyutu. *HAYEF Journal of Education*, 1 (2), 79-95. [Aufrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8783/109772>] Letzter Zugriff: 22.12.2019

Schneider, A. (2014). Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung* (pp. 15-30). Springer VS, Wiesbaden.

Schlüter, A. (Hrsg.). (2010). *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende*. Opladen: Barbara Budrich.

Schmidjell, A. M. (2000). Lernen ist lernbar. Autonomes Lernen und Lernstrategien [Aufrufbar unter: <https://www.hueber.de/media/36/Lernen.pdf>]. Letzter Zugriff: 30.10.2019

Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme. ISSN 1205-654510. Jahrgang Nummer 1 (Januar 2005) *ZIF*. [Aufrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736>] Letzter Zugriff: 04.05.2019

Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner M. und Ziegler A. (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 2), S.63-75. [Aufrufbar unter: https://www.linguistik.tu-berlin.de/fileadmin/fg72/PDF/MSF_Publikation/SCHWARZ-FRIESEL_2006.pdf] Letzter Zugriff: 01.09.2018

Seifert, A., & Schaper, N. (2010). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(2), 179-198. [Aufrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14712/pdf/LbP_2010_2_Seifert_Schaper_Ueberpruefung_eines_Kompetenzmodells.pdf] Letzter Zugriff: 20.06.2019

Selinker, L. (1972). Interlanguage. In: *IRAL 10/1972*, 209-231.

Selting, M. (1987). *Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der BürgerVerwaltungs-Kommunikation*. Tübingen. Niemeyer Verlag.

Şengül, M., (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini Desteklemeye İlişkin Görüşleri. Bu çalışma, 21-24 Nisan 2016 tarihleri arasında İstanbul Kültür Üniversitesi, Pegem Akademi Yayıncılık ve ulusal eğitim dernekleri iş birliğiyle Antalya’da düzenlenen 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir. (Dieser Beitrag ist die erweiterte Form eines Praesentationsbeitrages) [Aufrufbar unter: <http://www.pegemindeks.net/index.php/Pati/article/view/9786053183563b2.065/9786053183563b2.065>] Letzter Zugriff: 06.11.2017

Şenyıldız, A. (2018). Überlegungen zur Vermittlung von Speicherstrategien beim Lernen mit der Wortliste des Goethe-Zertifikats B1. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 6 (1), 84-96. [Aufrufbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/38314/443535>] Letzter Zugriff: 20.01.2020

Seufert S. und Spiroudis E. (2017). Wissenschaftliche Schreibkompetenz in der Studieneingangsphase fördern. Erfahrungen mit einem Rückmelde- und Bewertungsraster (Rubrik), *Zeitschrift Schreiben*, 15. Februar 1-9 [Aufrufbar unter: http://zeitschriftschreiben.eu/globalassets/zeitschriftschreiben.eu/2017/seufert_spiroudis_studieneingangsphase.pdf] Letzter Zugriff: 28.01.2018

Siebert, H. (2001). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Weinberg, Johannes (Hrsg.). In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 47/2001: Weiterbildungspolitik*.

Siebert, H. (2006). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven*. 2. überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel Verlag

Stahlberg, N. (2014). Interkulturelle Kompetenzen in der Schreibberatung. In: *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Dreyfürst, S., Sennewald, N. (Hrsg.). ISBN:978-3-8252-8604-0 Verlag Barbara Budrich UTB, vgl.301-319

Stigler, H., & Reicher, H. (Eds.). (2016). *Praxisbuch empirische Sozialforschung: in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Studien Verlag.

Strahlenberg-Tabbert, P., J. (1730). *Das nord-und ostliche Theil von Europa und Asia*. Hsrg. J.R. Krueger, Philipp Johann von Strahlenberg (438 Seiten). Das Originalbuch ist als E-Book veröffentlicht. [Erreichbar unter <https://ia802607.us.archive.org/24/items/dasnordundostli00kruegoog/dasnordundostli00kruegoog.pdf>] Letzter Zugriff: 07.12.2019

Stangl, W. (2006). Lernstrategien, Lerntypen, Lernstile. In K.-H. Amthauer, W. [Aufrufbar unter: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LEHREN/Lerntyp-Unterricht.shtml>] Letzter Zugriff: 29.10.2019

Stangl, W., (2017). Stichwort: 'Aktionsforschung'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Aufrufbar unter: <http://lexikon.stangl.eu/2723/aktionsforschung/>] Letzter Zugriff: 29.10.2019

Stangl, W. (2019a). Stichwort: 'Übertragung'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Aufrufbar unter: [www: https://lexikon.stangl.eu/655/uebertragung/](https://lexikon.stangl.eu/655/uebertragung/)] Letzter Zugriff:25.06.2019

Stangl, W. (2019b). Stichwort: 'Tandem-Lernen'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. [Aufrufbar unter: [www: https://lexikon.stangl.eu/9641/tandem-lernen/](https://lexikon.stangl.eu/9641/tandem-lernen/)] Letzter Zugriff: 25.06.2019

Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching* (Ed. Posthumously, Allen, P. and Harley, B.) Oxford, UK: Oxford University Press.

Student, K. & Gall, M. (2005). Ein Referat zu Marienthal-Studie. [Aufrufbar unter: <http://www.katrin-student.homepage.t-online.de/41408.html>] Letzter Zugriff: 02.05.2019

Tepperwein, K. (2012). *Die Kunst Mühelosen Lernens*. Wilhelm Goldmann Verlag, München

Tok, E. (2015). Sprachlernberatung für DaF-Studierende. In: *Migration und kulturelle Diversität Teil: Bd. 2., Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik / Metin Toprak/İmran Karabağ* (Hrsg.). Unter Mitw. von Christine Özbek, Frankfurt, M.: Lang-Ed. S. 279-287

Tonhauser, I., (2019). Schreiben Heute. *Fremdsprache Deutsch Nr.60*. (S.3-7) Berlin: ESV ISBN: 978-3-503-18703-4

Tönshoff, W. (1997). Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. [Aufrufbar unter: <https://www.hueber.de/media/36/Lernstrategien.pdf>] Letzter Zugriff: 28.01.2018

Tuğlu, Y. & Karaoğlu-Bircan, Ç. (2016). Medienkompetenzentwicklung der Deutschlehrer kandidaten an den Türkischen Universitäten. Ein Beispiel an der Trakya Universität Edirne. In: *Philologische Rukurse Band II* (Hg.) Snezhana Boycheva/Antoaneta Dimitrova, (S.173-202) ISSN: 1314-6033 Universität Shumen, Bulgarien

Universität Ankara [Aufrufbar unter: [http://ybu.edu.tr/yabancidiller/content_detail-258-947-ogrenme-danismanligi-programi-\(lap\).html?src=0](http://ybu.edu.tr/yabancidiller/content_detail-258-947-ogrenme-danismanligi-programi-(lap).html?src=0)] Letzter Zugriff: 05.11.2017

Universität Ankara [Aufrufbar unter: [http://ybu.edu.tr/yabancidiller/custom_page-477-ogrenme-danismanligi-programi-\(lap\).html](http://ybu.edu.tr/yabancidiller/custom_page-477-ogrenme-danismanligi-programi-(lap).html)] Letzter Zugriff: 01.10.2018

Universität Duisburg, Auszug aus „Selbstmanagement für Studierende“
<http://www.uni-duisburg-essen.de/edit/selbstmanagement/index2.html> [Aufrufbar unter:
<http://lernfocus.ch/download/Fundgrube/Lerntechniken%20und%20Infos/Lernstrategien%20f%FCr%20Studierende.pdf>] Letzter Zugriff: 12.05.2017

Universität Freiburg [Aufrufbar unter: <http://www.unifr.ch/centredelanguages/de/Auto>] Letzter Zugriff: 01.10.2018

Universität Freiburg [Aufrufbar unter: <http://www.unifr.ch/unitandem/guide.php>] Letzter Zugriff: 01.10.2018

Universität Hacettepe [Aufrufbar unter:
http://www.ydyo.hacettepe.edu.tr/tr/menu/psikolojik_danismanlik_ve_rehberlik-84] Letzter Zugriff: 01.10.2018

Universität Paderborn [Aufrufbar unter: <https://www.uni-paderborn.de/zfs/>] Letzter Zugriff: 02.08.2017

Universität Paderborn [Aufrufbar unter:
<https://www.uni-paderborn.de/zfs/sprachenlernen/weitere-angebote/sprachlernberatung/>] Letzter Zugriff: 01.10.2018

Universität Potsdam [Aufrufbar unter:
<https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/sprachen/daf/individuell.html>] Letzter Zugriff: 03.08.2017

Universität Potsdam [Aufrufbar unter:
<https://www.uni-potsdam.de/de/zessko/sprachen/daf/individuell/slb.htm>] Letzter Zugriff: 03.08.2017

Universität Potsdam [Aufrufbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/zessko.html>] Letzter Zugriff: 03.08.2017

Universität Trakya [Aufrufbar unter: <https://dilmer.trakya.edu.tr/pages/misyon>] Letzter Zugriff: 01.10.2018

Uyan, A., & Genç, A. (2018). Zur Konzeption eines Rahmenlehrplans für den Einsatz in den DaF-Vorbereitungsklassen in der Türkei. *Turkish Studies Volume 13/4*, Winter 2018, p. 1269-1290 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12788> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY [Aufrufbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Adalet_Uyan/publication/324309830_Zur_Konzeption_eines_Rahmenlehrplans_fur_den_Einsatz_in_den_DaF-Vorbereitungsklassen/links/5acafb84aca272abdc6259cb/Zur-Konzeption-eines-Rahmenlehrplans-fuer-den-Einsatz-in-den-DaF-Vorbereitungsklassen.pdf] Letzter Zugriff: 06.05.2019

Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen der Texte*. Tübingen: (31-66)

Veijonen, J. (2008). Zur Fehleranalyse. Eine empirische Untersuchung von Wortstellungs- und Verbrektionsfehlern in deutschen Aufsätzen finnischer Gymnasiasten (Master's thesis). University of Tampere. Taukokuu, Finnland. [Aufrufbar unter: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-18297>] Letzter Zugriff: 20.01.2020

Vester, F. (1998). *Denken, Lernen, Vergessen*. 25. Auflage, München: dtv

Vogler, S. & Hoffmann, S. (Hrg.) (2011). *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme

- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wimmer, A., Buchacher, W., Kamp, G. & Wimmer, J. (2012). *Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung*. Wien: Linde.
- Wolff, D. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch et al: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag: Tübingen und Basel.
- Wolff, D. (2010a) Auszug aus: Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 1: Spracherwerb aus spracherwerbspsychologischer Sicht. Prof. Dr. Dieter Wolff und Arbeitsgruppe Kompetenzteam NRW [Aufrufbar unter : https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_4_Sprachenlernen_Teil-1.pdf] Letzter Zugriff: 21.08.2017
- Wolff, D. (2010b) Auszug aus: Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW – MM 4: Sprachenlernen / Teil 2: Zur Umsetzung der Erkenntnisse zum Spracherwerb in der Grundschule. Prof. Dr. Dieter Wolff und Arbeitsgruppe Kompetenzteam NRW [Aufrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_4_Sprachenlernen_Teil-2.pdf] Letzter Zugriff: 17.08.2017
- Woite, C. (2008). *Lernerautonomie Eine Untersuchung zum selbstgesteuerten Lernen im Tandem*, Magister-Diplomarbeit, Betreuer: O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien
- Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı), 96, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zenz-Kienart, C. (Hrsg.) (2016). Herausforderung Erziehung in sozialpädagogischen Berufen. *Troisdorf: Bildung Eins*. [Aufrufbar unter: werner stangs Arbeitsblätter. <http://arbeitsblaetter.stang-taller.at/LERNEN/>] Letzter Zugriff: 29.04.2017

Online-Literatur

- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- <http://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultview.jsp>
- <https://www.uludagtezmerkezi.com/evren-ornekleme-ve-denekler/> Letzter Zugriff: 05.05.2019
- <http://www.schreibdidaktik.de/index.php>
- <http://www.hangiuniversite.com/bolumler/almanca-ogretmenligi/>
- http://www.schreibdidaktik.de/images/girgensohn_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf
- <https://www.studocu.com/de/document/universitaet-hamburg/methoden-der-empirischen-sozialforschung/zusammenfassungen/methoden-der-emp-sozf-quali-und-quant/3842873/view> Letzter Zugriff: 04.05.2019
- <https://www.studocu.com/de/document/universitaet-hamburg/methoden-der-empirischen-sozialforschung/zusammenfassungen/empirische-sozialforschung/3322521/view> Letzter Zugriff: 04.05.2019
- https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ws10/schwarz-emp-meth/Methoden_Grundlagen.pdf Letzter Zugriff: 04.05.2019

<https://en.pons.com/translate/german-learner%27s-dictionary/Koh%C3%A4sion>

<https://quizlet.com/154632176/kapitel-5-qualitative-forschungsmethoden-flash-cards/>

http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/fvan_veen/StatistikII%20SS05/Folien/STICH1.pdf

<http://lexikon.stangl.eu/2723/aktionsforschung/> © Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik
Europäisches Sprachenportfolio, [Aufrufbar unter:
http://userpage.fuberlin.de/elc/portfolio/de/pdf/ESP_ELC_Biografie.pdf] Letzter Zugriff: 29.10.2018

Sekundärliteratur:

Literaturliste Personenzentrierte Beratung (Stand: August 2013) GWG, Köln.
<https://www.yumpu.com/de/document/read/22678564/literaturliste-personenzentrierte-beratung-stand-august-2013-gwg>

McLeod, J. (2004). *Counselling-eine Einführung in Beratung*. dgvt-Verlag.

Culley, S. (2002). *Beratung als Prozess*. Beltz.

Sander, K. (1999). *Personenzentrierte Beratung*. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis, 1.

Nußbeck, S. (2006). Einführung in die Beratungspsychologie (Vol. 2784). UTB.

ANHANG³⁷

Anhang 1: D1, Selbstgestaltetes Fragebogen wird unten aufgeführt. (Bei der Gestaltung dieses Fragebogens wurde von Peters (2011) profitiert, doch wegen der unterschiedlichen Zielgruppen der Forschungen wurde der Fragebogen von der Forscherin selber umgeformt und adaptiert.)

Dokument 1: Probanden Auswahl

Fragebogen zur Auswahl als Probanden an dem Aktionsforschungsprojekt "Sprachlernberatung in der Deutschlehrausbildung der Universität Trakya. Schreiben im Focus." (Dieser Fragebogen wird nur für die wissenschaftliche Bewertung der Forschung angewandt.)
 SprachlernberaterInnen: Handan KOKSAL und Çağlayan KARAOĞLU BIRCAN (Danke für die Teilnahme.)

FOTO

Voraussetzungen:

- Ich bin bereit einen Lernvertrag zur Teilnahme an mindestens 6 Beratungen zu unterschreiben.
 Ja: Nein:
- Bitte die Fragen mit (*) Zeichen unbedingt beantworten.
- Du kannst die Fragen auf anderen Sprachen beantworten. (*Schreibaufgabe in Phase D nur auf Deutsch bitte!)

Phase A: Schön, dass du da bist! (Angaben zur Person und Bildung.) Datum: _____

1. *Name: _____
2. *Geschlecht: männlich weiblich
3. *E-mail: _____
4. *Handy: _____
5. *Studiengang und letzte Durchschnittsnote: _____
6. *Vorbereitungsklasse: Ja Nein
7. *Herkunftsland: _____
8. *Erstsprache(n): _____
9. *Weitere Fremdsprache(n): _____
10. Sprachkurs/-e: _____
11. Auslandserfahrung(en): _____

Phase B: Schreibberatungskonzept (Deine Erwartungen und Beurteilungen).

12. Was bedeutet für dich "Schreiben"?
13. Welche Schreibstrategien kennst du schon?
14. Was denkst und weißt du über selbständiges Lernen?
15. * Was für Erwartungen hast du an der Schreibberatung?
16. *Wie bewertest du deine Schreibkompetenz/-fertigkeit in der deutschen Sprache?

³⁷ Alle in der Forschung angewandten Originaldokumente werden in diesem Anhang nummeriert mit Quellenangaben aufgelistet. Einige Dokumente die für die Forschung Priorität tragen werden als Exemplare ausführlich vorgeführt. Die jeweiligen Vervielfältigungen die von den Probanden erarbeitet wurden, werden von der Forscherin in den Probanden-Dossieren archiviert und können bei jeder Nachfrage aufgezeigt werden.

Phase C: Dein Schreibprozess und deine Textproduktion

17. Schreibst du gern?
18. Was schreibst du im Alltag?
19. Wie verläuft dein Schreibprozess?
20. Planst du deine Texte vor dem Schreiben?
21. Überarbeitest/ korrigierst du deine Texte?
22. * Schreiberfahrungen in der Erstsprache?
23. * Schreiberfahrungen in der Fremdsprache Deutsch?
24. * Schreiberfahrungen in anderen Fremdsprachen?
25. * Anliegen, Fragen, Schwächen? (Wo bist gut und wo hast du Probleme?)

- Deine Gedanken:

Phase D: Deine Schreibaufgabe

*Versuche die unten angegebenen Begriffe in einem sinnvollen Kontext zu benutzen. Schreibe einen Titel und die Textart zu deinem Text.

Unterricht / Universität / Sprache / Noten / Lehrer / üben / lernen / schreiben / planen / notieren

Anhang 2: D2, Checkliste zur Selbsteinschätzung Niveau A1-B2 [Aufrufbar unter: https://www.ebzuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/sprachenportfolio/d_checkliste.pdf] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 3: D3, ESP Europäisches Sprachen Portfolio/ Sprachenpass 2000/6³⁸ [Aufrufbar unter: <https://www.eaqualvgl.org/resources/the-equals-alte-electronic-european-language-portfolio-eelp/>] Letzter Zugriff: 04.06.2019.

Anhang 4: D4, *Öğrenme Stilleri Anketi* -110 Maddelik ÖSA. (Andrew D.Cohen, Rebacca L. Oxford & Julie C. Chi, Befragung der Lernstile, Türkische Fassung)

Anhang 5: D5, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Oxford 1990, Befragung der Sprachlernstrategien. Türkische Fassung)

Anhang 6: D6, Kolbtest Persönlicher Lernstil (2017, Modul 1/Kapitel 3 Lehren und Lernen. Lernwerkstatt Olten GmbH /Version 07, VGL.43-46) [Aufrufbar unter: <https://www.lernwerkstatt.ch/assets/kursunterlagen/sveb-kursleiter-lehren-und-lernen.pdf>] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 7: D7, Lerntypentest (2017, Modul 1/Kapitel 3 Lehren und Lernen. Lernwerkstatt, VGL.41-42) [Aufrufbar unter: <https://www.lernwerkstatt.ch/assets/kursunterlagen/sveb-kursleiter-lehren-und-lernen.pdf>] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 8: D8, Hirndominanztest (2017, Modul 1/Kapitel 3 Lehren und Lernen. Lernwerkstatt, VGL.38-40) [Aufrufbar unter: <https://www.lernwerkstatt.ch/assets/kursunterlagen/sveb-kursleiter-lehren-und-lernen.pdf>] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 9: D9, Aufgabenblatt zur Führung eines Lerntagebuchs (Bimmel, P., & Rampillon, U. Lernerautonomie und Lernstrategien, 2000 Arbeitsblatt 23. Fernstudieneinheit 23. Goethe Institut. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: L-Verlag. Gefühle Registrieren und Äußern: ein Lerntagebuch führen.)

Anhang 10: D10, Lernvertrag (Langer, 2006 aus Chromcak, 2008:76-77)

Anhang 11: D11, Deutschtest, Niveaustufe A2, GER [Aufrufbar unter: <https://eb-zuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests/deutsch-a1.pdf>] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 12: D12, Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck, Berliner Platz NEU, 2017. Einstufungstests A1-A2 VGL.4. [Aufrufbar unter: https://www.klettsprachen.de/download/828/berliner_platz_NEU_ET.pdf] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 13: D13, Schreibstrategien, Nach: Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 3. Aufl., Berlin: Cornelsen 2011, VGL. 30-39) [Aufrufbar unter: <http://www.wmelchior.com/modulevgl.php?op=modload&name=News&file=article&sid=63>] Letzter Zugriff: 03.06.2019

³⁸ 006.2000 - EAQUALS/ALTE version of the European Language Portfolio has been introduced to stimulate and support the learning of languages of adults (16+). [...] There is also an electronic version, available for free download from the dedicated website run by EAQUALS and ALTE. (Dieses Modell ist nicht mehr elektronisch erreichbar. Auf der angegebenen Quellen Seite befindet neue aktualisierte Formen.) vgl. <https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio/Browseportfolios/tabid/4182/pageid/3/language/en-GB/Default.aspx> ; [https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date#{"11838743":101}](https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date#{).

Anhang 14: D14, Verschiedene Web-Adressen (Von der Beraterin für die Schreiblernberatung zusammengestellt um den Probanden bei ihrem Deutsch Lernen zu unterstützen)

D14 -Web-Links als Input beim Deutschlernen (*Vorbereitet von der Beraterin für die Schreiblernberatungen*)

Grammatik, z.B. Konjunktionen und Online Übungen (Auch andere Themenbereiche sind unter den Links zu finden.) <https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/satzbau/konjunktionen>

Zu **verschiedenen grammatischen Bereichen**, können Sie Erklärungen finden sowie Online Übungen machen. <https://mein-deutschbuch.de/sitemap.html>

Deutsche Wörterbücher und Grammatik (In die Suchzeile, dass gesuchte Wort eintippen und alle Informationen und Beispielsätze kommen hoch.) <http://www.canoo.net/>

Videos, hier können Sie verschiedene Videos auf Deutsch sehen und hören. (Lieder, Stand- Ups, Interviews usw.) <https://mein-deutschbuch.de/videos.html>

Diktate, unter diesem Link finden Sie viele Übungen zu den verschiedenen Niveaus (A1-C2. Laden Sie den Flaschplayer, dann kommen auch die Hörtexte. <https://mein-deutschbuch.de/diktate.html>

Wortschatz, mit Hangman (adam asmaca) können Sie zu jedem Niveau (auswählen) spielend Wortschatz üben. <https://mein-deutschbuch.de/hangman.html>

Unter dieser Adresse sind viele Aufgabenbereiche sowie **die Fertigkeiten** behandelt. (Sie können zum üben Arbeitblätter ausdrucken oder auch Online arbeiten.) <https://de.islcollective.com/>

Wiki, unter dieser Adresse können Sie viele Themen zum Deutschlernen auswählen und verschiedene Aktivitäten machen. Sie können auch selber eigene Ideen und Aktivitäten zum Deutschlernen in die Wikis stellen und mit anderen Lernern teilen. <http://deutsch-online.zum.de/wiki/Hauptseite>
(Z.B sind hier aktive Puzzle - Übungen zum Wortschatz erweitern. Versuchen Sie Mal. (Sie können von dieser Seite auch weitere Übungen erreichen. Oben die Links anticken.
[http://deutsch-online.zum.de/wiki/Wohnen: Aufgaben](http://deutsch-online.zum.de/wiki/Wohnen:_Aufgaben)

Lerntechniken (Arbeit mit Karteikarten): <https://www.youtube.com/watch?v=pmPW1N-970s> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=bTtyBp3JbqI> ,
<https://www.youtube.com/watch?v=cl1n0-Vg9Bc> <https://www.youtube.com/watch?v=pElmQuQFjSE>
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNTECHNIK/Lernkartei.shtml>
<https://www.modu-learn.de/tipps-und-tricks/karteikarten-erstellen/>

Hilfen zur Fehlerkorrektur (Es gibt auch viele Übungen zur Grammatik, Wortschatz, Methodik und Aussprache.) <http://deutschtraining.org/textkorrektur/>

Grammatik Erklärungen und Beispiele /Redemittel zum Meinung ausdrücken / Aufgaben für Zusammenfassungen <https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/satzbau>

Grammatik Hinweise / Wortarten eintippen und Online- Übungen machen
<http://materials.lehrerweb.at/deutsch/online-materialien-uebersicht/>

„**Erste Wege in Deutschland**“: Sehen Sie sich die Episoden der Serie an und machen Sie die Übungen dazu; schreiben Sie dann zu jeder Folge einen Brief oder E-Mail an Freunde, Bekannte, Lehrer, Berater(in), in denen Sie von der Serie und den Erlebnissen von Nevin berichten.
<https://www.goethe.de/prj/mwd/de/deu/mse/ani.html>

Korrekt Zitieren,
http://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/handreichung_quellenangaben_zitate_ph_fhnw.pdf ; <http://home.unileipzig.de/schreibportal/zitationsregeln/>;
<https://www.bachelorprint.de/stilmittel-rhetorische-mittel/>

Protokolle Schreiben, <https://www.br.de/alphalernen/faecher/deutsch/4-verlaufsprotokoll-protokoll-anleitung-100.html>

Anhang 15: D15, Arbeitsblatt: Wörter Analysieren (Bimmel& Rampillon, 2000: 155).

Anhang 16: D16, Übung: Formelle E-Mails (Pluspunkt Deutsch Materialien zu unseren Lehrwerken Erwachsenenbildung Deutsch Ergänzungsmaterial zu Band 2, Lektion 7 Autorin: Dr. Dagmar Giersberg © Cornelsen Verlag GmbH & Co. OHG, Berlin 2006) [Aufrufbar unter: https://ivgl.muni.cz/el/1456/jaro2011/MPJ_JII2Nb/E-Mails_richtig_schreiben.pdf] Letzter Zugriff 05.06.2019

Anhang 17: D17, Checklisten für Lernberater (nach Mehlhorn et al. 2005:206 adaptiert, aus Chromcak, 2008: 84-87)

Anhang 18: D18, Schreiben zum eigenen Namen – Ein schönes Kennenlern-Spiel für Seminare [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2017/04/06/schreiben-zum-eigenen-namen-ein-schoenes-kennenlern-spiel-fuer-seminare/>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 19: D19, Schreibstrategien entwickeln sich unbewusst. Serpil (Maglicoglu, VGL., aus Ortner, H. (2000). Schreiben und Denken. Reihe Germanistische Linguistik. Niemeyer, Max Niemeyer Verlag GmbH. [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2015/08/25/schreibstrategien-entwickeln-sich-unbewusst/>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 20: D20, Kreatives Schreiben – Methodensammlung [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2015/09/06/methoden-des-kreativen-schreibens-vom-assoziativen-schreiben-bis-zum-schreiben-nach-stimuli/#more-467>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 21: D21, Schreibblockade und was nun? „Freewriting“ kann helfen – [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.files.wordpressvgl.com/2015/09/anleitung-fc3bcr-free-writing.pdf>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 22: D22, Methodische Zuordnung: Therapeutisches Schreiben. Imaginäre Briefe an mich. [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2017/02/23/imaginaere-briefe-an-mich/>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 23: D23, Methodische Zuordnung: Schreiben zu Stimuli. Schreiben an besonderen Orten. [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2017/02/21/schreiben-an-besonderen-orten/>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 24: D24, Methodische Zuordnung: Schreiben zu Stimuli. Schreiben zu,- mit und durch Musik [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2017/03/23/schreiben-zu-mit-und-durch-musik/>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 25: D45, Satzglieder-Kartei, Sabine Kainz, 2004 [Aufrufbar unter: http://materialvgl.lehrerweb.at/fileadmin/lehrerweb/materials/gs/deutsch/wort_satz/satzglieder/satzgliederkartei.pdf] Letzter Zugriff: 08.06.2019

Anhang 26: D46, Musterprotokoll. [Aufrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/durchfuehrung/organisation/protokoll/] Letzter Zugriff: 08.06.2019

Anhang 27: D27, Strukturieren, sich Notizen machen (einen Text vorbereiten) [Rampillon, 1995: 138]

Anhang 28: D48, Zitieren und wissenschaftliches Belegverfahren. [Aufrufbar unter: <http://gesamtschule-iserlohn.de/wp-content/uploads/2017/12/Regeln-Zitieren-und-Belegen.pdf>] Letzter Zugriff: 08.06.2019

Anhang 29: D49, Wie funktioniert das Lernen mit Karteikarten? [Aufrufbar unter: <http://www.detlef-faber.de/dfaber/upload/pdf-Daten/Wie%20funktioniert%20das%20Lernen%20mit%20Karteikarten.pdf>] Letzter Zugriff: 08.06.2019

Anhang 30: D30, Satzanfänge für die Stärkung des Selbstwertgefühls [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.filevgl.wordpressvgl.com/2015/09/satzanfange-zur-staerkung-des-selbstwertgefuehls-4.pdf>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 31: D31, Anleitung für ein Cluster nach L. Rico auf [Aufrufbar unter: www.schreibhauvgl.wordpressvgl.com] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 32: D47, Autobiographische Schreibübung: Die Glücksmomente meines Lebens [Aufrufbar unter: <https://schreibhauvgl.wordpressvgl.com/2015/10/16/autobiographische-schreibuebung-die-gluecksmomente-meines-lebens/#more-1432>] Letzter Zugriff: 06.06.2019

Anhang 33: D33, Deutschtest Niveaustufe B1, GER [Aufrufbar unter: <https://ebzuerich.ch/site/filemanager/files/pdf/einstufungstests/deutsch-a1.pdf>] Letzter Zugriff: 03.06.2019

Anhang 34: D34, Offizielle Korrekturzeichen für das Fach Deutsch [Aufrufbar unter: <https://www.lehrerfreund.de/medien/deutschunterricht/OffizielleKorrekturzeichen.pdf>] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 35: D35, «Schreiben ist wie» [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myuploaddata/files/schreibberat_idee0910_schreibanalogie.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 36: D36, Schreibstrategien – Plan, Konzept, Überarbeitung [Aufrufbar unter: https://lehrerfortbildungbw.de/u_sprachlit/deutsch/gym/bp2004/fb3/03_zwischen/3_training/train8/] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 37: D37, Texte markieren – Genaues Lesen [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/schreibberat_mat_texte_markieren.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 38: D38, Was möchte ich mitteilen? [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/schreibberat_mat_was_mitteilen.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 39: D39, Erstbearbeitung, Sich einen Überblick über Texte verschaffen. [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/schreibberat_mat_erstbearbeitung.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 40: D40, Überarbeiten: Formale Korrektur [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myuploaddata/files/schreibberat_idee1201-02_korrektur_formal.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 41: D41, Übungstext zur formalen Korrektur: Lösung [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myuploaddata/files/schreibberat_idee1201-02_korrektur_formal_uebungstext_loesung.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 42: D42, Aus Alt mach Neu. [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData/files/schreibberat_mat_aus-alt-mach-neu.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 43: D43, Geschlechterbewusste Sprache. [Aufrufbar unter: https://www.schreiben.zentrumlesen.ch/myUploadData%5Cfiles%5Cschreibberat_geschlechterbewusste_sprache.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 44: D44, Formulierungshilfen für das wissenschaftliche Schreiben. [Aufrufbar unter: https://www.owl.tudarmstadt.de/media/owl/materialien_tipps/Formulierungshilfen_fuer_das_wissenschaftliche_Schreiben.pdf] Letzter Zugriff: 07.06.2019

Anhang 45: Der Beratungsraum (von der Beraterin/Forscherin vorbereitet und fotografiert)



Anhang 46: Der Fragebogen des Gymnasiallehrers (Umfrage über das VOLUME-Projekt des Bildungsamtes in Edirne)

UMFRAGE

Ihr Feedback zum Thema Coaching/Beratung/Mentor- Ausbildung könnte für meine Dissertationsforschung sehr hilfreich sein. Der Fragebogen ist anonym, es ist keine Zuordnung der Antworten zu Ihrer Person möglich. Vielen Dank.

Beruf: Deutschlehrer Geschlecht: Männlich Alter: 44

1) Haben Sie an einer Ausbildung/ Weiterbildung/Workshop/Seminar oder ähnlichen Organisationen bzw. Aktivitäten zum Thema (-en) Coaching/Beratung/Mentor teilgenommen? Wenn ja,

- was für eine Organisation war das? Ja, VOLUME: Europa-Projekt. Mentoren Ausbildung Schülercoaching, Seminare + Workshops mit Zertifikat.
- wo hat es stattgefunden? In Österreich, Wien. Kursraum in der Fachschule-Helezen
- wie lange hat es gedauert? 6 Tage (Morgens + Mittags) Seminare, dann Kultur und Schatturen. (Gespräche mit Lehrern und Direktoren am Vorort von Praxis zu sehen.
- woher/wie haben Sie die Information zur Teilnahme erhalten? An meiner Schule / Europa-Projekt als ALGE finanziert von Europa-Büro in Edirne

2) Was waren die Ziele dieser Organisation? Wie wird Coaching/Mentoring in Wien praktiziert? Und kann es in der Türkei in den Schulen Praxis finden? (Jeder Lehrer hat dort mit plus 2 Jahren Ausbildung, Qualifikationen für Mentoring erworben)

- (Nach Bedarf machen Sie individuelle Beratung/Gespräche in geschlossenen Räumen wie z.B. Bücherei oder Office der Lehrer.
- Die Kurse wurden von Lehrer / Direktor-Mentoren gegeben, die in dortigen Gymnasien arbeiten und in der türkischen Sprache qualifiziert waren, damit keine Verständigungsprobleme auftauchten.

3) Wie ist ihre Evaluation/ Kommentar/Kritik zu der Organisation/Aktivität?

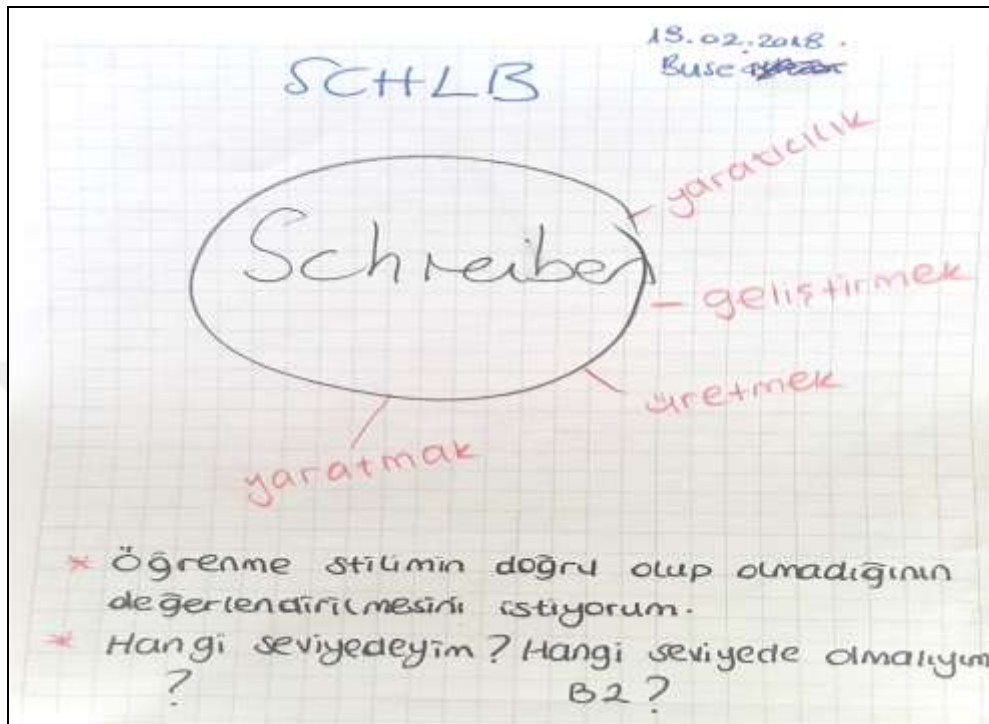
- Ich wünschte das gesammelte an Erfahrung an meinem Berufsort praktizieren zu können
- Die Praxisanwendungen in den Gymnasien waren sehr hilfreich, effektiv. Aber in der Theorie am Kurs bisschen Mangel aufgewiesen. Ich denke, ich fühle mich nicht als Mentor nach dem gelernten, besonders die Fragetechniken, Gesprächsführungs Techniken waren nicht genügend.
- Wenn dieses System aufgebaut werden soll, dann müssen die Erziehungswissenschaftler Fakultäten unbedingt (Kinder-Entwicklungs-fächer / Psychologie-Fächer usw.) geben. Damit sie für Mentoring qualifiziert werden. Mit 6-Tagen Ausbildung ist das unmöglich! Ich bin mit 6 Tagen mentor geworden → Ich denke nicht genügend zu sein!

4) Was denken sie über die Transferbarkeit der Abschlüsse von dieser Organisation?

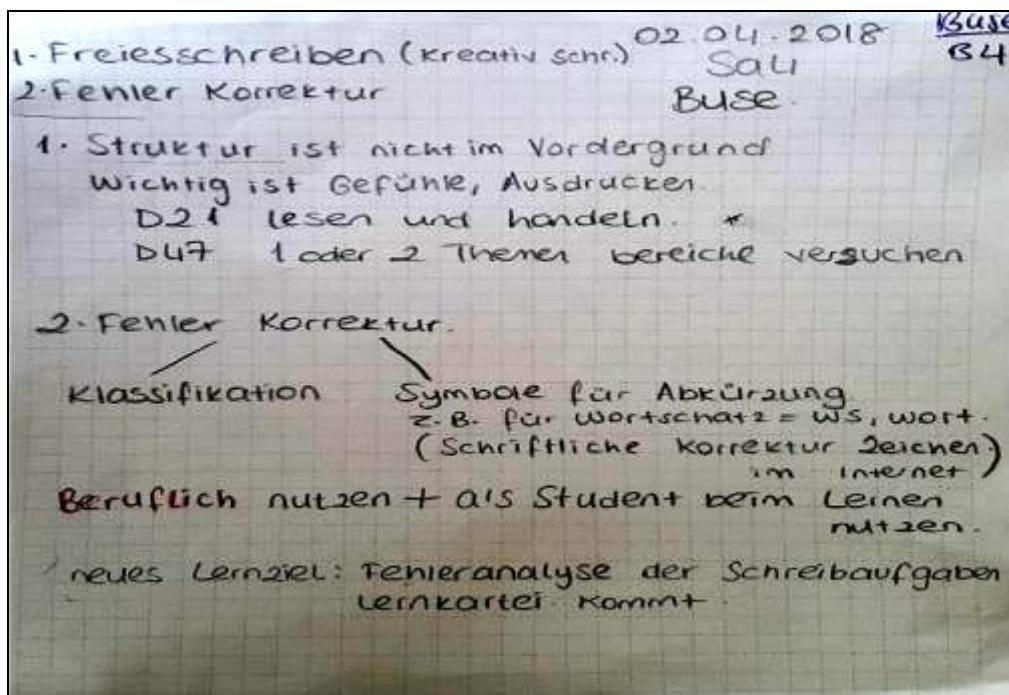
- Das System ist nicht in der Türkei erweitert. Es gibt keine Mentoren-Ausbildung und Berechtigungen.

Beratung sollte das Erzählen des Problems sein und nicht eine Lösung finden. In der Praxis sollten alle Lehrer Mentoren/Coaching Ausbildung haben. Mentoren sind dort jeder für jeden zuständig, keine Fachspezifik. Die Schulkollegen bekommen immer Information und signifiziert die Gespräche. Wenn im Gespräch psychologische od. rechtliche Situation (Kriminalität) bemerkt wird, kann/muss der Mentor weiterleiten. Bei uns ist "Rechtlerik" / Beratung da aber ein Lehrer/Mentor für die ganze Schule, es funktioniert anders als Coaching

Anhang 47: Assoziogramm von P1 (Die Gedanken und Erwartungen von der Schreiblernberatung aus B1)



Anhang 48: Lernzielbestimmung von P1



Anhang 49: Notizen zum Arbeitsplan von P1 (Strategietraining: Anwendung Mind-Map Techniken zum Notieren.)

26.02.21
82
Buse

bewusst werden — Arkadaşlarla internetten öğrenme.
 WS defizite: eksiklik
 gidermek.
 harekete geçmek.
 Yazarken düşünmek.

planen
Kreativität fördern.

Mind-Map
 clustern. Heugabel

WS — Karten
 Lesen — Kartei-karten
 (Lesestrategien Anwendung) (Wörterbuch Nachschlagen)

Kendi eksikliklerim } — Konjunktion.
 benim defizite } — WS

meine Ziele/Schritte.
 1. Vokabelkartei/anlegen anfertigen
 2. Konjunktionen — Internet
 — Online-Übungen
 — 5 komplex konjunktionen Benutzung. (Kartılara geirmek.)
 3. Notlar halinde geri dönüt (feedback)

Anhang 50: Kreative Schreibübung von P1 (Eine Erzählung zu Glücksmomenten im Leben)

Kreatives Schreiben
(Free-Writing)

PICKNICK

Vor drei Jahren ging die ganze Familie zum Picknick. Es war der zweite Tag des Ramadan. Wir wachen früh auf und vorbereitet unsere Taschen. Zuerst gingen wir, wie ^{Gr.} jedes Jahr, zum Grab meines Großvaters weil der Friedhof in ^{12s.} der Nähe des Picknickplatzes liegt. Wir putzten das Grab auf, bewässerten die Blumen und beteten. Wir verabschiedeten uns von meinem Großvater und gingen zum Picknickplatz. Der Picknickplatz war sehr voll, weil es Ramadanfest war. Obwohl es schwer war, fanden wir einen Platz für uns. Wegen meine Großmutter hat 5 Kinder und 7 Großkinder, ^{Gr./Temp} waren wir belebt. Wir breiteten unsere Decken aus. Wir zündeten ein Feuer, kochten Wasser und machten Tee. Weil es morgens ^{1 w.} machten wir Frühstück und tranken Tee. Nach dem Frühstück spielten meine Cousinen und ich mit dem Ball. ^{1 w.} Meine Onkel, Tanten, Mutter, Vater und Großmutter ^{1 s./p} plauderten. Meine zwei Onkel gingen in den Wald, um die Pilze ^{1 At.} zu sammeln. Als sie zurückkehrten, gab es Pilze, viele Pflaumen und Brombeeren in der Beutel! Aber wir mussten ^{1 Fly.} diese nach dem Essen essen. Einige Stunden später begannen mein Vater und mein Onkel zu grillen. Der Grill roch so gut. Ich konnte nicht erwarten zu essen aber ich konnte ^{1 2s.} nicht auch das Spiel verlassen. ^{1 Satz.}

An diesem Tag aß wir lang, plauderte, lachte und hatte ^{1 p.} viele Spaß. Es war ein unvergessliches und tolles Picknick. ^{1 p.}

Buse ~~HAHA~~
(Erlebniserzählung)
(Glücksmomente)

Anhang 51: Schriftliche Evaluation zu den Beratungen von P1

MEINE MEINUNGEN ÜBER DEN UNTERRICHTEN
Beratungen

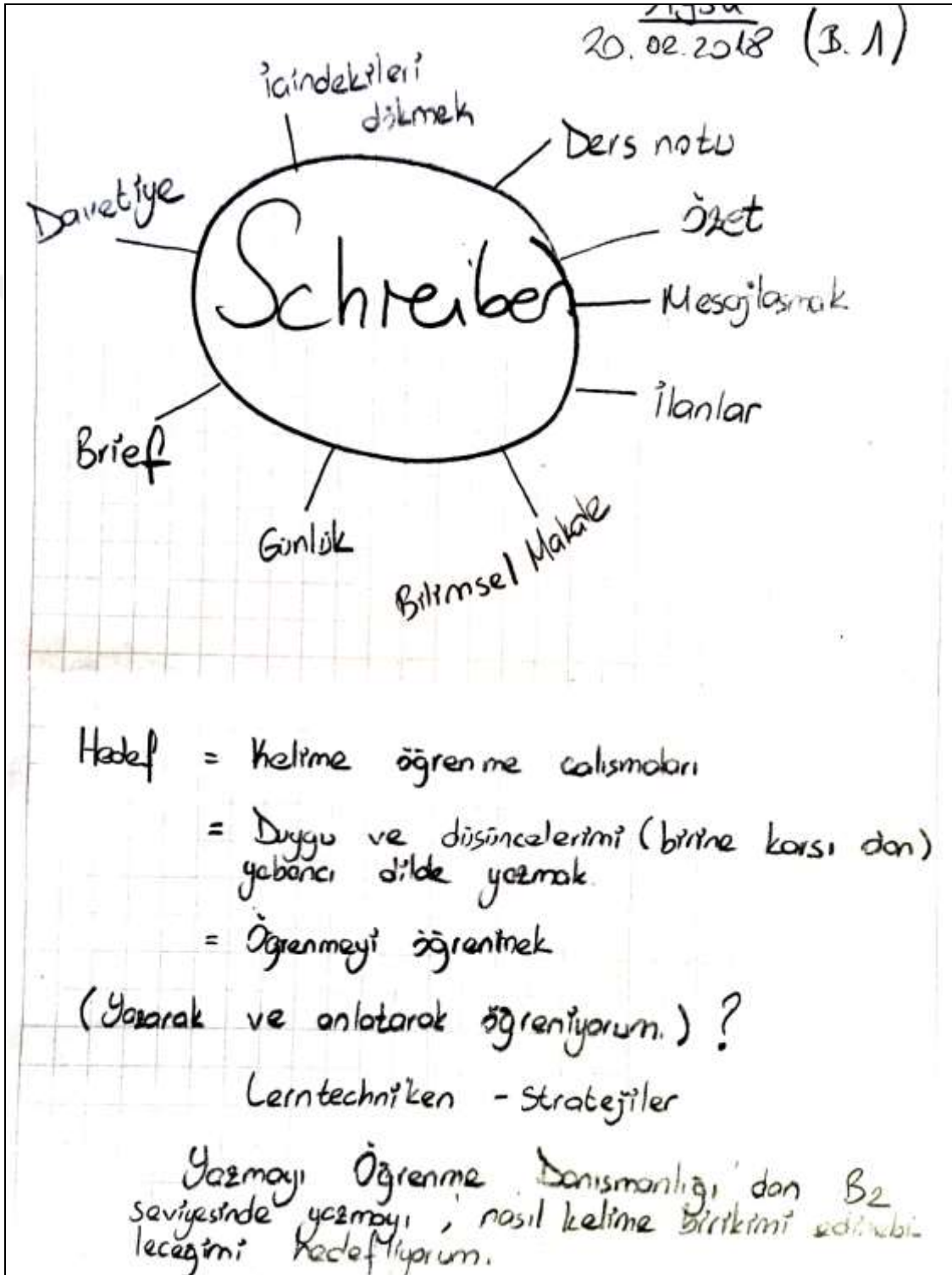
Die Unterrichten, die wir für 6 Wochen mit meinem Lehrer gemacht haben, haben mir geholfen, um Strategien zu erkennen und zu setzen, um meine Gedanken auszudrücken, mit kreatives Schreiben, autonomes Lernen und Selbstvertrauen und einen größtenteils akademischen Fortschritt.

Ich denke, daß diese Unterrichten eine große hilfreich ~~sein~~ sind.

Wir haben in unseren Unterrichten über viele Strategien und Methoden gesprochen und gearbeitet. Von dieser mag ich; die Kartei-karten, über meine Glücksmomente schreiben und über meine Träume schreiben.

Buse

Anhang 52: Assoziogramm von P2 (Die Gedanken und Erwartungen von der Schreiblernberatung aus B1)



Anhang 53: Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck von P2 (D12 aus B1)

D12 → Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (A1/A2)
(Durchführung: B1) → A130

Teil 1

Sie wollen mit Ihrem Freund Sebastian ins Kino gehen. Er ist noch nicht da und der Film beginnt gleich. Sie schreiben Sebastian eine SMS:

- Fragen Sie, wann er kommt.
- Informieren Sie, was Sie mit den Kinokarten machen.
- Schreiben Sie, wo Sie warten.

Schreiben Sie 20-30 Wörter.
Schreiben Sie zu allen drei Punkten.

Teil 2

Sie können heute nicht zum Deutschkurs gehen. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihre Lehrerin, Frau Kerzan:

- Schreiben Sie, warum Sie nicht kommen können.
- Informieren Sie Frau Kerzan, wie lange Sie fehlen werden.
- Fragen Sie nach den Hausaufgaben.

Schreiben Sie 30-40 Wörter.
Schreiben Sie zu allen drei Punkten.

- Teil 1 - Text 4 - SMS

Hallo Sebastian. Ich bin ins Kino, aber wo du bist? Wo sind kokemus die Kinokarten? Bitte beantwort, der film beginnt gleich.
Schnell! ~ ? ~
Name

(Kohärenz nicht beachtet)
21/6 sätze 4 Fehler ef

- Teil 2 - Text 6 - Formelle E-Mail

Hallo Frau Kerzan
Ich kann nicht zum Deutschkurs gehen. Ich bin krank. Ich gehe Arzt und Sie sagt mir, dass ich kann nicht nach Schule gehen 2 Tag. Haben wir Hausaufgaben? mick

(Grp fehlt) Text Form nicht Defekte

31/5 sätze
18 Fehler
(Ich → Wiederholung)

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart, 2017 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten. Von dieser Druckvorlage ist die Herstellung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet. Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Anhang 54: Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck von P2 (D12 aus B6)

D12 → Einstufungstest Schriftlicher Ausdruck (A1-A2)
(Durchführung: B6)
Aysu

Teil 1

Sie wollen mit Ihrem Freund Sebastian ins Kino gehen. Er ist noch nicht da und der Film beginnt gleich. Sie schreiben Sebastian eine SMS:

- Fragen Sie, wann er kommt.
- Informieren Sie, was Sie mit den Kinokarten machen.
- Schreiben Sie, wo Sie warten.

Schreiben Sie 20-30 Wörter.
Schreiben Sie zu allen drei Punkten.

Teil 2

Sie können heute nicht zum Deutschkurs gehen. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihre Lehrerin, Frau Kerzan:

- Schreiben Sie, warum Sie nicht kommen können. ✓
- Informieren Sie Frau Kerzan, wie lange Sie fehlen werden.
- Fragen Sie nach den Hausaufgaben.

Schreiben Sie 30-40 Wörter.
Schreiben Sie zu allen drei Punkten.

Teil 1

Text 5 - SMS

Sebastian!

Wo bist du? Der Film beginnt gleich,
Wann kommst du? Habe deine Kinokarten
gekauft und warte im Kino.
Komm schnell! ☺

B/7 ✓
OF

Teil 2

Text 7 - Formelle E-Mail

Liebe Frau Kerzan,

Ich kann nicht zum Kurs
kommen, denn ich bin krank.
Ich werde noch 2 Tage
nicht kommen können.
Können Sie mir die Hausaufgaben
schreiben?

Viele Grüße
Aysu

20/5 ✓
OF


Anhang 55: Lerntagebuch Repräsentative Beispiele von P2 (Strategietraining: Aufgabenblatt zur Führung eines Lerntagebuchs (Anhang 9))

(mein Lerntagebuch) - 5. März -

Buğün sevdiğimi ve eksiklerimi belirledik.

Kelime ekşatım için "Lernkartei" ve "Wortfamilie" çalışmalarını önerdi. Lernkartei' a benzer daha önceden bir çalışma yapmıştım ve üzerinden biraz zaman geçince sıkılıp bırakmıştım. Yapacağım çalışmaların yanlış olduğunu öğrendim. Lernkartei i araştırdıkları sonra benim bu tekniği kullanarak öğrenme bilincimi artıracağımı düşünüyorum.

Eğer direkt bir şekilde çalışsam bu görüşmelerden benim yararlanacağımı düşünüyorum.

-Ayşe 

- 19. März -


hebe

Heute bekomme ich diesen Feedback ^{Aus} die Umfrage bekommen. Zufolge nach der Umfrage.

mein Lerntyp ist "Entscheider" und mein Lernstil ist "Hören".

Mein links Hirnlappen ist dominieren. Mündlich ich ^{alle} rechts aktivieren. ^{F:)}


meine linke Hemisphäre ist dominant

-Ayşe 

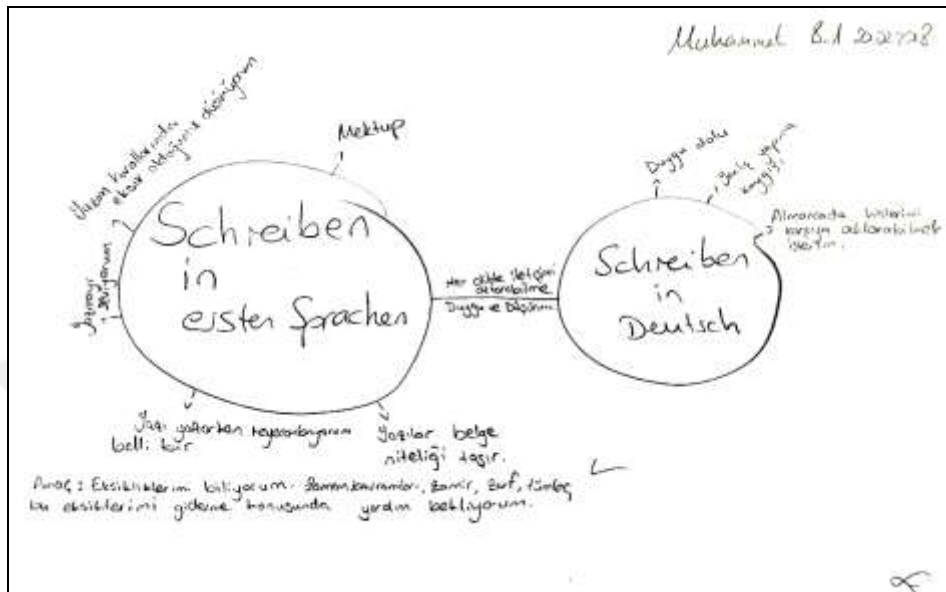
Anhang 56: Schriftliche Evaluation zu den Beratungen von P2

Bewertung auf Deutsch 08.05.2018

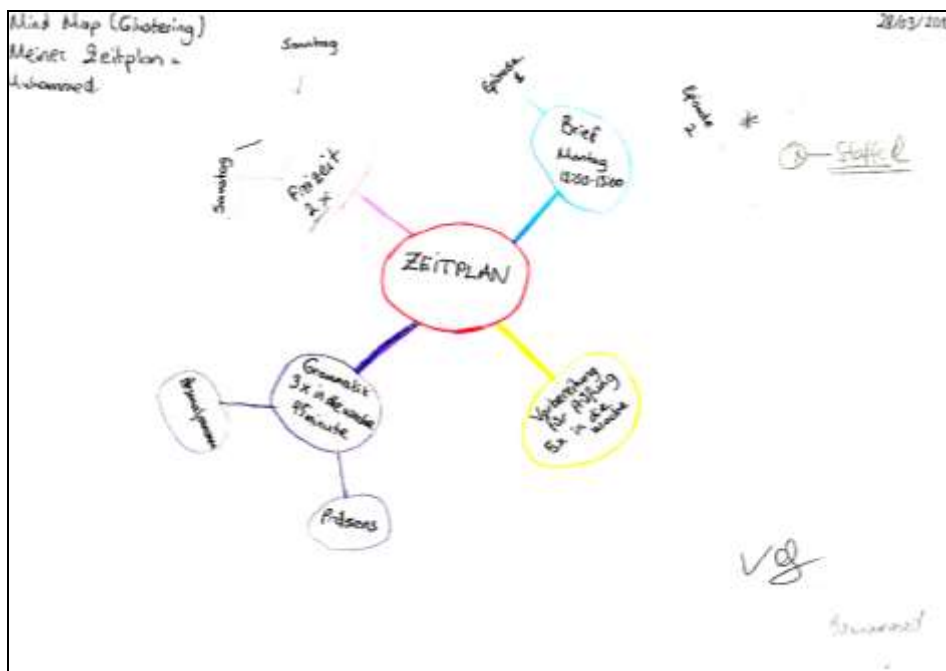
Wir haben 6 Beratungen mit meiner Lehrerin gemacht. Ich habe meine Lernzielen und mein Lerntyp in der erste Beratung gelernt. Zuerst konnte ich keine E-Mail schreiben. Jetzt erkenne ich schreiben kann. Aber ich muss regelmäßig arbeiten. Ich lerne Schreibstrategien, Korrekturzeichen, und das Cluster Technik. Ich verwende das Cluster Technik in meinem Schreiben Unterricht. Und ich verwende Satzglieder Kartei in meiner Grammer Prüfung. Meine favoriten Dokumente aus der Beratungen was E-Mail schreiben, Wortfamilie und Satzglieder Kartei.

Ayşe 

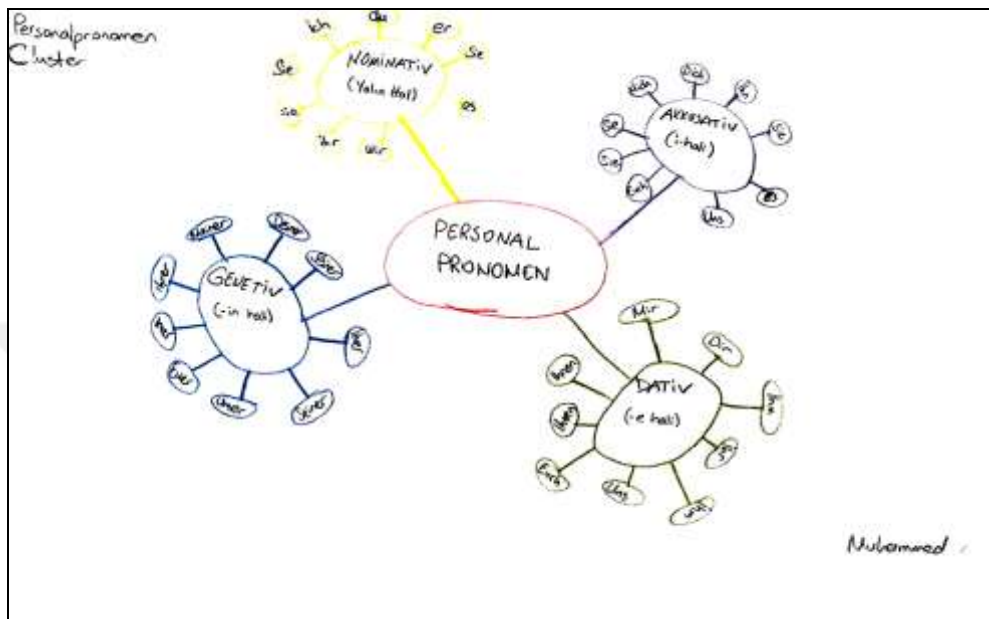
Anhang 57: Assoziogramm von P3 (Die Gedanken und Erwartungen von der Schreiblernberatung aus B1)



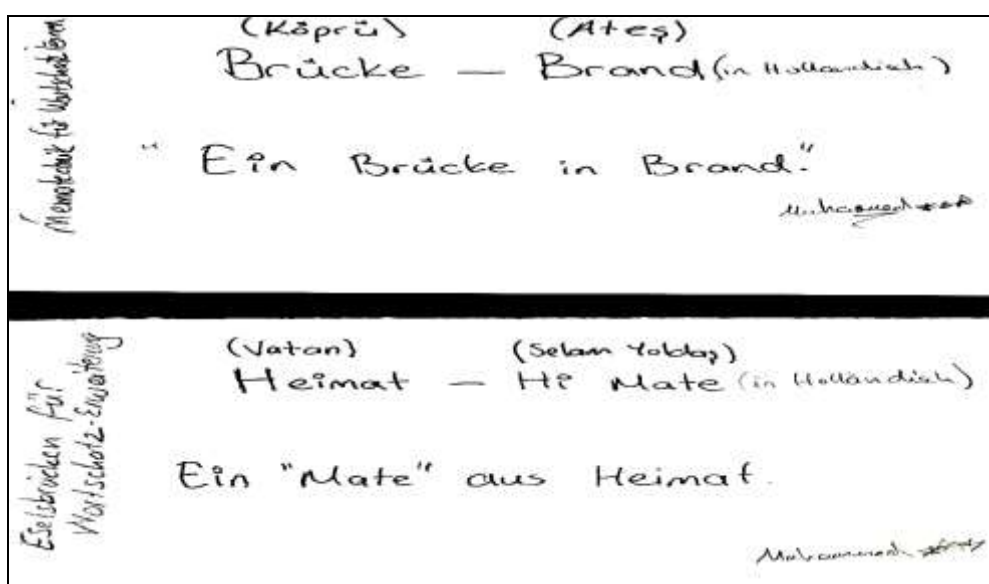
Anhang 58: Clusterarbeit von P3 (Strategietraining: Cluster als Arbeitsplanung)



Anhang 59: Clusterarbeit von P3 (Strategien-Transfer: Grammatiklernen mit Cluster-Technik)



Anhang 60: Strategieentwicklung von P3 für Wortschatzarbeit (Karteikarten als Menemotechnik und Eselsbrücken)

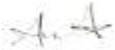


Anhang 61: Kreatives Schreiben von P3 (Schreibarbeit: Stimulus /Schreiben nach einer Musik)

(Stimulus Schreiben: nach Musik) Edirne, 2.05.201

Durch und Mit Musik
Schreiben.

Es ist wie im Himmel, dich zu lieben.
Du und ich sind die besten Freunde auf dieser Welt.
Jeden Morgen denke ich an dich und singe für dich.
Ich erinnere mich an Jeden Moment mit dir, meine liebe.
Du und ich sind wundervoll und ein bißchen wenig.

Muhammed



Anhang 62: Schriftliche Evaluation zu den Beratungen von P3

Edirne, 2.05.201

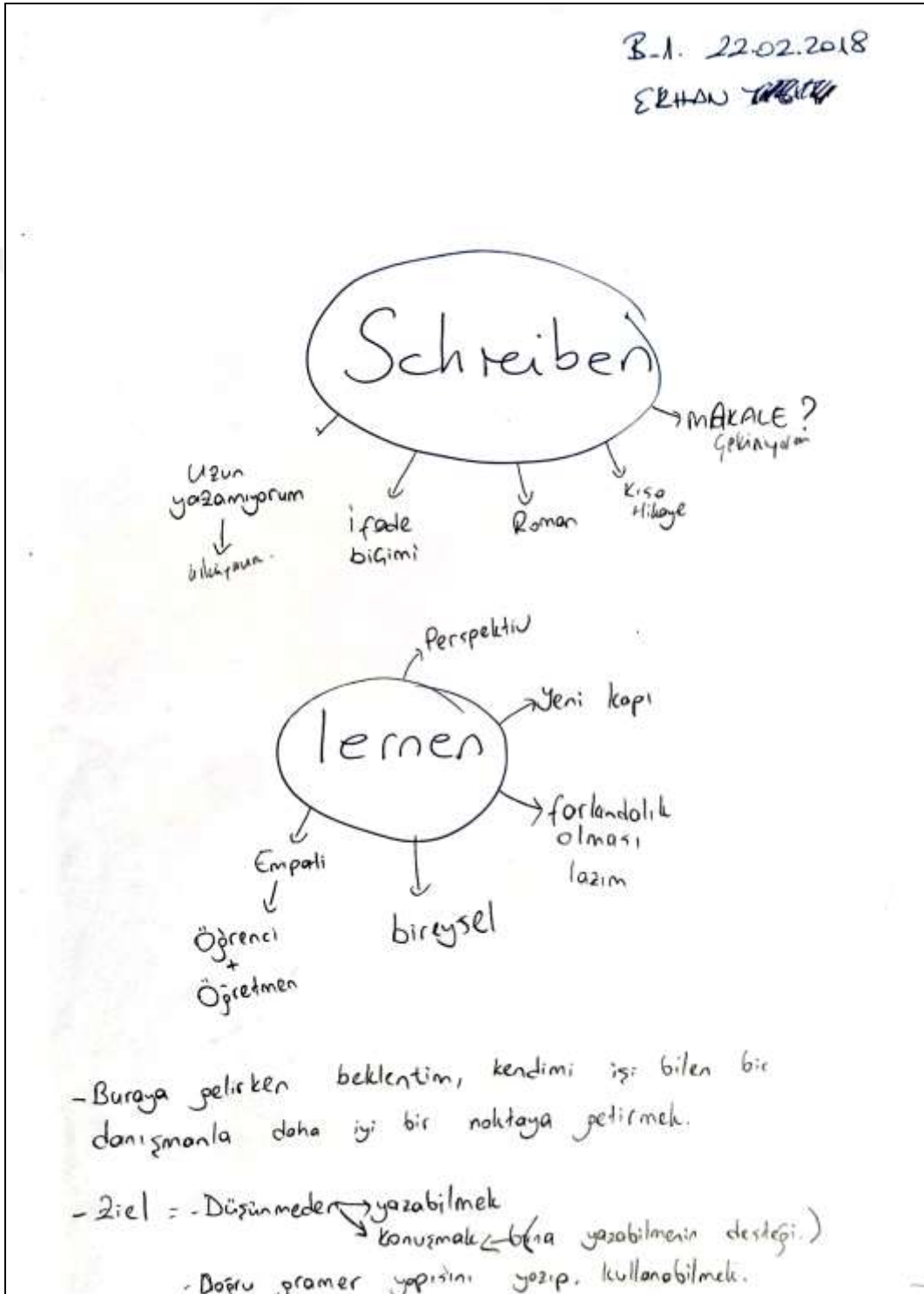
Bewertung

Beratung war sehr hilfreich für mich, ich habe viel gelernt. Ich bin so glücklich, ein Teil dieser Studie zu sein. Ich habe viel Schreibtechniken gelernt und wie man besser kann lernen. Ich habe auch die Verbindung zwischen verschiedene Sprachen gelernt mit diese Beratung und das ist sehr hilfreich für mich. Jetzt denke ich, dass ich besser schreiben und verstehen kann. Ich hoffe Jeder Beratung tun und viel davon lernen kann. In dieser Studie waren diese 3 Dokumente die ich am meisten mag.

- 1-) Durch und Mit Musik schreiben.
- 2-) Assoziatives schreiben.
- 3-) Freewriting.

Muhammed


Anhang 63: Assoziagramm von P4 (Die Gedanken und Erwartungen von der Schreiblernberatung aus B1)



Anhang 64: Informelle E-Mail-Übung von P4 (Nach Training mit D16)

~~Aufgabe~~ Eine informelle E-Mail schreiben. Thema/Betreff: Schreiben sie einem Freund/in in Deutschland (Stadt?). Erzählen sie von ihren Beratungen, Unterrichten, Freizeitaktivitäten, Urlaubswunsch.

Hallo meine Schatz,

Wir haben lange nicht geredet. Ich vermisse dich so mehr. Mach die keine Sorgen um mich! Ich bin OK. Ich habe hier ein Beratung angefangen. Ich versuche mich zu verbessern mit dem Beratung. Meine Lektionen sind gut genug. Ich fühle mich bereit um ein Lehrer zu sein. In meiner Freizeit fahre ich oft nach Istanbul. Ich treffe meine Freunde. Ich gehe mit ihnen ins Kino. Wir sitzen in einem Cafe und trinken. Diesen Sommer möchte ich nach Europa fliegen. Das Meise, was ich jemalls wollte, ist Interrail zu machen. Aber der Euro ist zu hoch. Ich beende den Bried. Vergiss nicht, dass ich dich so sehr liebe!

----- ?
?
?

Erhan

Anhang 65: Schriftliche Evaluation zu den Beratungen von P4

Schreiblernberatung Bewertung

Ich hatte immer ein Problem, bevor ich mich ihm anschloss. "Was, wenn ich nicht kann?". Ich wusste, dass mir das sehr helfen würde. Es war so. Bevor ich mit dieser Arbeit angefangen habe, habe ich getan, was ich als Amateur gemacht habe. Dank dieser Arbeit fing ich an, systematischer, geordneter und in Abhängigkeit von den Regeln zu sein. Ich sah, dass Schreiben auch für andere Fähigkeiten von Vorteil war. Ich sah, dass diese Schreibarbeit die Person entwickelte. Techniken zielen immer auf die Person ab. Es war mein Beitrag zu meinen Prüfungen und meinen Studien. Ich fing an, die Texte zu schreiben, die ich gemäß den Regeln geschrieben habe. Die gegebenen Übungen waren auf mich gerichtet. Daher waren diese Übungen sehr angenehm. Die Übungen waren sehr hilfreich und lehrreich. Diese Arbeit sollte in jeder Schule gemacht werden. Vor allem in Schulen mit Sprachunterricht.

Erhan

Anhang 66: Kreative Schreibübung von P5 (Stimulus /Schreiben nach einer Musik)

Stimulus (freies Schreiben)
Nach einer Musik

♫ Ezzymir Günlüğü
- Leyla -

Verstehen

• Manchmal sage ich wenn ich doch ein Kind immer geblieben wäre! Natürlich ist jeder Moment des Lebens, das mit der Familie verbracht wird, sehr wertvoll und aller Atem ist ein Schatz. Doch vergessen wir, glücklich zu sein, das Leben zu lieben. Unglückliche Zeiten sind mehr als glückliche Momente, als hätte das Leben kein Ende. Ich würde gern mit kleinen Dingen glücklich sein, indem ich aus schlechten Gedanken gereinigt werde. Und ich würde gern mit der Reinheit eines Kindes leben. Das Verstehen dauert ein Leben lang, warum das Leben schmutzig wird. ***

einsehen / erkennen } Sachverhalt / Fehler
begriffen
merken
bewusst werden
dahinter kommen?
Gardina vermisst / Geduld soll man nicht, erfindet

„Nachlagen / Redaction“
Synonyme für Verstehen

Hilal

Anhang 67: Textproduktion von P5 - Versuch 1 ‚einfach Losschreiben‘ (Schreibarbeit: Verfassung eines Aufsatzes zu einem selbst ausgewählten Thema: *Migranten in der Türkei*)

„Migranten in der Türkei“

→ Heutzutage gibt es viele Migranten von Syrien in der Türkei. Die meisten Leute denken, dass die Migranten trotz des Kriegs noch ihrem Land zurückkommen müssen. ^{Sie} ~~Sie~~ haben große Vorurteile gegen diese Menschen. Nach ihren Gedanken begehen die Migranten die Straftaten und sie zerstören die Ruhe der Gesellschaft. Niemand möchte mit ihnen die Nachbarschaft haben. Die Menschen sprechen nicht sogar mit ihnen obwohl diese geläufigen Vorurteile der Gesellschaft, gibt es die Menschen, die nicht so denken. Manche Menschen nennen die Migranten „Unsere Gäste“ und sie versuchen, der Migranten zu helfen. Meiner Ansicht nach sollen wir auch ihnen helfen weil sie statt schuldig(?) die Opfer des Kriegs sind. Vielleicht werden wir in der Zukunft an ihrer Stelle sein können. Wer kann wissen?

Hilal

Aufgabe: Einen Text verfassen zum Thema „Migranten in der Türkei“
als Textform → (Aufsatz / Kommentar / Kritik) auswählen.

* Erster Versuch → (ohne Leitung und Plan, einfach los schreiben).

Anhang 69: Textproduktion von P5 – Versuch 3: Textüberarbeitung (Schreibarbeit: Verfassung eines Aufsatzes zu einem selbst ausgewählten Thema: *Migranten in der Türkei*)

Aufgabe: = Einen Text verfassen zum Thema "Migranten in der Türkei"
3. Versuch → überarbeitete Version des Textes "Migranten in der Türkei"

Migranten in der Türkei (Aufsatz)

Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Migration. Heutzutage gibt es viele Migranten von Syrien in der Türkei. Ziel der Arbeit ist, einen Überblick zu geben über Vorteile und Nachteile der Migration nach Türkei und Syrien. Das ist sehr schwierige Situation nicht nur für die Syrer, sondern auch für die Türken. Die meisten Leute denken, dass die Migranten trotz des Kriegs nach ihrem Land zurückgehen müssen. Die Türken haben große Vorurteile gegen diese Menschen. Nach ihren Gedanken begehen die Migranten Straftaten und sie zerstören die Ruhe der Gesellschaft. Diese Türken haben nicht ganz Unrecht bei diesem Thema, weil man manchmal solche Nachrichten in der Zeitung liest, z.B. <http://www.haberler.com> (16.03.2018) Elindet: Däumeler Elv

<http://www.haberler.com/elindet-daumeler-yabalatti-10657055-haber/>
 Arbeitslosigkeit erhöht und viele Menschen können keinen Job finden, deswegen können manche Migranten etwas sehen. Dagegen können viele qualifizierten Menschen in die Türkei kommen. Die Migranten verlassen ihre Heimat und sie bleiben heimatlos. Tage lang laufen die Migranten, um in die Türkei anzukommen. Der Weg in die Türkei soll sehr ermüdend sein. Aber die Migranten retten ihr Leben, indem sie aus dem Krieg ausbrechen. Dadurch bekommen sie ein neues Leben und eine neue Chance. Außerdem können die studierenden Migranten an manchen Universitäten weiter studieren. Der Prozess der Anpassung an neuer Kultur ist auch sehr schwierig für die Migranten aber die beiden Völker können auf diese Weise eine andere Kultur kennen und man lernt, anderen Menschen zu helfen. Liebe und Toleranz retten diese Erde, deswegen sollte man den Migranten helfen.

ilulal Sığı

Anhang 70: Schriftliche Evaluation zu den Beratungen von P5 (als eine Antwort-E-Mail an die Beraterin im Rahmen ihres Erasmusaufenthalts)

Page 1 of 2

Kimden:	herald@trakya.edu.tr
Kime:	ca@trakya.edu.tr
Tarih:	Cts, May 11, 2019, 17:11
Konu:	Re: Beratung

Hallo liebe Frau Bircan,
vielen Dank für Ihre E-Mail. Vor kurzer Zeir ist mein Erasmus beendet und ich bin in Edirne zurückgekommen.

Mein Erasmusprozess dauerte etwa 5 Monate lang. Am Anfang begegnete ich natürlich einigen Schwierigkeiten besonders beim Sprechen aber ich kann mit meiner ganzen Herzlichkeit sagen, dass die Beratung alle Tätigkeiten in meinem Leben in Deutschland vereinfachte.

Während der Terminen erwähnten wir oft das Thema "autonomes Lernen". Durch die Beratung lernte ich allein zu recherchieren und konnte individuell Lösungen finden, ohne andere Menschen um die Hilfe zu bitten. Ich wusste, was ich machen sollen, wenn ich eine Sorge habe. Dadurch war mein Deutschland-Leben problemloser, als ich dachte.

Übrigens verwendete ich die Schreibstrategien und -techniken, die ich während der Beratung übte, bei den Vorlesungen in Deutschland. Fast im allen Unterricht schrieb ich einen Unterrichtsprotokoll und manchmal stellte ich ein Mind-Map. Auf diese Weise waren meine Notizen ordentlich. Vor dieser Beratung kannte ich zu wenig Schreibstrategien und lernte ich bei der Beratung, wie ich schreiben kann. Von diesen Strategien profitierte ich sowohl während der Serminaren als auch während der Prüfungen und so konnte ich meine Zeit beim Schreiben effektiver verwenden. Vor meinem Abflug nach Deutschland recherchierte ich das Sprachzentrum in der Universität Potsdam, weil Sie mir sagten, dass die Sprachzentren geläufig in Deutschland sind. Dann erreichte ich die Web-Seite von "Zessko" (Zentrum für Sprachen und Schlüsselkompetenzen) und sobald ich in Potsdam angekommen bin, besuchte ich dieses Zentrum. In diesem Sprachzentrum gab es viele Lernmöglichkeiten, z.B. viele Kurse und Beratungen auf verschiedenen Sprachen (Englisch, Italienisch, Polnisch, Russisch usw.) Ich nahm an einem DaF-Kurs (B1.2) und an einer Lernberatung dort teil. Diese Beratung beinhaltete einen ca. 30-40 Minuten lang dauernden Lernprozess. Mein Berater unterstützte mich beim individuellen Lernen und meine eigene Lernplanung zu stellen. Übrigens bot die Beratung mündliche und schriftliche Strategie- und Methodentraining an. Am Ende dieser Aktivitäten bekam ich bestimmte ECTS-Punkte und die Beide (DaF- Kurs und Beratung) schaffte ich.

Unsere Beratung förderte mich nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Türkei bei den Unterrichten besonders beim Unterricht "fortgeschrittenes Lesen und Schreiben Teil 2" in diesem Semester. Ich würde gern, dass die Sprachzentren und die Beratungen in den türkischen Universitäten bestehen, weil ich nur in 6 Stunden viel Gewinn durch die Beratung einheimste. Falls die Sprachzentren geläufiger in der Türkei sind, könnte die Erfolgsquote beim Fremdsprachenlernen erhöhen. Ich möchte mich nochmal bei Ihnen für diese Beratung bedanken.

Viele Grüße

Hilal E.K.

about:

10.06.2019

Anhang 71: Der wissenschaftliche Text von P6 (Schreibarbeit: Das Verfassen eines Einführungsteils zu einem wissenschaftlichen Text).

(36) Mein wissenschaftlichen Text 08.05.20
Oğuzkaan

DIE ROLLE DES LERNEN UND LEHREN MIT SPIELEN IM DaF UNTERRICHT IN DER TÜRKEI

EINFÜHRUNG *Prakt. / (Prakt.)*

In diesem Beitrag wird die Frage behandelt, wie die Lehrenden in DaF Unterrichten lehren können oder welche Spiele eine effektive Rolle in DaF Unterrichten haben. In dieser Arbeit handelt es sich darum, dass ein Lehrer Deutsch als Fremdsprache (DaF) mit den Spielen lehren kann. Der Autor Bilal Çoban beschreibt Spiele als die Tätigkeiten, die in bestimmtem Ort und bestimmter Zeit mit physische und kognitive Komponenten soziales Leben, Logik und einzige Fähigkeiten für bestimmte Absichten entwickeln. (Çoban, B, 2006, s. 7)

In letzten Jahren integrieren nur die wenigen Lehrenden kreativen Spiele in den fremdsprachlichen Unterrichten. Die Gründe sind, dass die Lernenden sich mit anderen Sachen in Unterrichten beschäftigen und keinen Unterricht zuhören. Die Lehrenden denken auch daran, dass die Spiele außer ihren Unterrichten sind. Deshalb unterrichten sie immer theoretische Kenntnisse mit traditionellen Methoden und Techniken. Außerdem haben die Spiele eine große Rolle, damit die Schüler sich sowohl die Deutsch als Fremdsprache genießen, wie auch in kurzer Zeit mehrere Sachen leichter lernen können.

Damit die Schüler aktiv im fremdsprachlichen Unterricht sein können, erklären die Lehrenden durch Sprachspiele einen effektiven Unterricht. Sprachspiele sind Ergebnisse eines Spielens mit Sprache - mit Lauten, Buchstaben und Schrifttypen, mit Wörtern und Wortkombinationen, mit Reimen, Sätzen und Stazzusammenhängen. Mit den Sprachspielen lernen die Schüler die Fremdsprache nicht auswendig, sondern kreativ und aktiv. Wenn die Lehrenden einen aktiven DaF Unterricht machen, müssen sie sich auf Alter, Niveau, Bedürfnisse der Schüler und die Methoden und Techniken des Unterrichts achten.

Die Verwendung der Spielen in Fremdsprachdidaktik wird einzige Wichtigkeit beobachtet. Die Spielen

- 1) entwickeln praktische Fähigkeit der Schüler
- 2) entwickeln Verständ- und Erklärungskomponent
- 3) lässt Wortschatz der Schüler aufbauen.
- 4) helfen die Wörter richtig auszusprechen.
- 5) verbessern die Nachahmungskompetent der Schüler (vgl: Türkçede.org, 2010)

1. Merkmale des Spiels

Ersöz hat seine Meinung über das Spiel im Fremdsprachenunterricht festgestellt: Das Fremdsprachlernen ist ganz schwierig und lässt uns manchmal eine Enttäuschung leben. Das Verstehen der Zielsprache braucht ständigen Arbeit. Die Spiele, die man korrekt auswählt, fördern die Entwicklung des Sprachkompetents.(Ersöz, 2000). Die Spiele ist die Motivationsquelle für die Lernenden auch in DaF Unterrichten. Bumpass führt über den Plan des effektiven Sprachlehrens aus:

- 1) Die Spiele sollen energievoll sein, damit die Schüler nicht befängen sind.
- 2) Sie soll die Besonderheiten " aufregend und Konkurrenz" haben.
- 3) Man soll die Spiele nach den Bedürfnisse der Lernenden vorbereiten.
- 4) Die Spiele sollen leicht sein, sowie die kurze Zeit genug für den Gewinn der Punkt und kurze Erzählungen ist.
- 5) Sie sollen die Qualitäten haben, die die Lernziele und Unterrichtstätigkeiten in der Klasse fördern. (Bumpass,1963, s: 22-27)

Der in der Klasse verwendete Spielauswahl ist nicht einfach. Die Autoren "Lengeling und Malarcher" stellt ihre These über den Spielauswahl auf, dass die Lehrenden sich auf die Größe des Klassraums, den Stummfall, die Materialien und Zeit beachten, die man fürs Spiel braucht, wenn sie einen Spielplan machen.(vgl:Lengeling und Malarcher, 1997)

Die manchen Sachen von der Durchführung des Spiels im fremdsprachlichen Unterricht soll nach Er bemerkt werden:

- a) Man soll den Lernenden nicht "nein" sagen.
- b) Wenn die Lernenden während des Spiels einige Fehler machen, werden sie später bewerten, indem man sie notiziert.
- c) Der Dauer des Spiel soll nicht lang sein. (vgl: Er,A, 2008, s:308)

2. Wichtige Faktoren von Spielauswahl im fremdsprachlichen Unterricht

Man soll jedes Spiel im DaF Unterricht nicht verwenden. Denn Jedes Spiel passt nicht zu jeden Adressantengruppen. Deshalb beobachten die Lehrenden die Alter von Lernenden, ihre Niveau und Bedürfnisse und wählen die Spiele nach dieser Kategorie.

Außerhalb der Besonderheit von Lernenden achten die Lehrenden sich auf die physische Faktoren vom Klassraum und von Schule. Nach Osman Engin, M. Ali Seven und Nuri Turhan werden die

Faktoren des Spielauswahl erläutert:

- a) die Größe des Klassraum (vgl: Lengeling und Malarcher,1997)
- b) Achtung der Klassenformen (Erwachsene oder Kinder)
- c) Bestimmung des Niveaus von Lernenden (hoch, mittel oder nicht hoch)
- d) Die Struktur von Unterricht
- e) Die arbeiteten physischen Orten
- f) Stimmfaktor (Engin,O, Seven,M und Turhan, N, 2007, s:112)

3. Die Spiele im DaF Unterricht

Die einigen Spiele für DaF Unterricht wurden seit 1999 vom Firma "Bosch" und im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft mit Heinz F. Gebauer entwickelt. Diese im DaF Unterricht verwendeten Spiele waren Pendelspiel, Schwebekünstler, Grillspiel, Mühle, Georgine, Kartenspiel etc. (Coşkun, H,2008, s: 73)

Nach Coşkun wurde der Pendel Deutsch zu Türkisch adaptiert und in DaF Unterricht verwendet. (Coşkun, 2006).

Außerdem wurde auch die Hilfsspiele für DaF Unterricht entwickelt. "Der Stuhlgriff, das Telefonspiel und Karte spielen usw."

Anhang 72: Kreative Schreibübung von P6 (Schreibarbeit: Freies Schreiben an einem besonderen Ort)

BL-023 = Schreiben an besonderen Orten (Freies Schreiben) Oğuzkaan

✓ EIN PAAR MINUTEN IN DER BIBLIOTHEK

Heute ist Freitag. Mir ist ganz langweilig. Ich weiß nicht, was ich heute mache. Ich habe mich dafür entschieden, dass ich heute in die Bibliothek zu Fuß gehe. Ich will ein kreatives Material für die Schüler am anatholischen Gymnasium "Ihomi Etem" entwickeln, sodass ich meine Freizeit für einen guten Absicht heuerte. In der Bibliothek sehe ich Von Fenster. Neben mir gibt es meinen Computer. Ich habe einige Lehrwerke gefunden. Sowohl in Lehrwerken wie auch auf meinem Computer habe ich schon begonnen, kreative Materialien zu recherchieren. und Von günstiges Material gefunden. Dafür bin ich ganz glücklich.

Nachdem ich meine Arbeit in der Bibliothek beendet habe, habe ich mich dafür dass ich nach Hause gehe. Während ich aus der Bibliothek rausgegangen bin, sind zwei Männer in die Bibliothek gekommen. Nach ein paar Minuten habe ich ~~das~~ bemerkt, dass ich den Koffer meines Computers vergessen habe. Dafür bin ich wieder in die Bibliothek gegangen und diese zwei Männer sprechen ganz laut an ~~ich~~ wütend. Ich habe den zwei Männern gesagt: "leise bitte! Die Menschen lesen Bücher, machen ihre Aufgabe, lernen etwas u.a. Stören Sie keine Menschen!" Sie haben mir gesagt: "Entschuldigung! Wir konnten nicht denken." und verstanden, dass ihre Betonen ganz falsch sind daran Verhalten waren * * *

Alles verstanden! inhaltlich keine Probleme!

"überarbeiten den Text" = Fehlerkorrektur (sprachlich).

Annotations on the left margin:
 A/gr.
 W
 W/gr.
 W
 T/W
 T
 A
 A
 T

Anhang 73: Schriftliche Evaluation zu den Beratungen von P6

Bewertung

Ich habe diese Beratung sehr nützlich und ersichtbar gefunden, weil ich viele Strategien und Techniken über das Schreiben gelernt habe. Bevor ich mich an diese Beratung teilgenommen habe, habe ich schon diese Strategien und Techniken gewusst oder vergessen. Ich möchte besonders drei Strategien, z.B. D 44, "Formulierungshilfen fürs wissenschaftliche Schreiben". Dieses Dokument war ganz erziehbar zum Schreiben des wissenschaftlichen Beitrags. Das hat mir gefallen. Außerhalb des Dokumentes "44" hat das Dokument "48" mir gefallen. In diesem Dokument kann ich einfacher etwas zitieren. Das heißt, ich habe die Redemittel des Zitates gelernt. Man hat die Merkmale von Zitat ganz gut und detailliert erklärt.

Außerdem habe ich die Fehlerkorrekturen und deren Zeichens gelernt. Ich habe schon die Fehler und Fehlerkorrekturen in Linguistik gelernt, aber ich habe ^{andere} andere Korrekturverzeichnisse gelernt. Das ist gut für mich. Deshalb war das Dokument "34" ganz nützlich. Außerhalb des Dokument "34" habe ich die anderen Korrekturverzeichnisse selbst geforscht. Deshalb habe ich sie autonom gelernt.

Oguz Kaya
A. Kaya

Wer einen Fehler gemacht hat
und ihn nicht korrigiert, begeht einen zweiten.

Konfuzius