
Katarzyna Bieniecka-Drzymala
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Fragen, die mehr können? Zum Potential von Coaching-Gesprächen für die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit und Lernerautonomie bei Fremdsprachenstudierenden

Abstract

Potential of coaching dialogues in supporting and developing self-reflection and autonomy with philology students

The author discusses the metacognitive awareness and self-reflection in foreign language studying, especially their role in developing learner self-awareness and autonomy. She perceives the teacher as a key agent in such a development, whose role is transforming from a person providing knowledge into a facilitator of the language learning process, encouraging students to start self-reflection, leading them throughout the process and thus empowering them for taking responsibility for their own learning process both in the classroom and outside. Although there are many ways of developing self-reflection for the purpose of improving foreign language acquisition, an individual dialogue with a student preceding or accompanying the learning process, where deep reasoning questions can be asked and issues important from the student's perspective discussed, seems not to enjoy much interest in the methodological literature. To fulfill these needs, the author presents the potential of coaching and coaching questions for supporting foreign language teaching in a broader context including both the activation of learner's self-reflection and providing teachers with a useful tool for their new, challenging role as coaches/facilitators.

Keywords

metacognitive awareness, learner autonomy, coaching in FLT

1. Einführung

Die Fähigkeit, sich des eigenen Lernprozesses bewusst zu werden und dabei die individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse zu erkennen, gehört zu einer autonomen Haltung dem Fremdsprachenlernprozess gegenüber und hilft den Lernenden konkrete, realisierbare Lernziele eigenständig zu identifizieren und zu verfolgen. Die Ausbildung solcher Haltung gewinnt an Bedeutung, besonders im Kontext von allgemein zugänglicher Bildung, größeren Klassengrößen sowie on-line und digitalen Technologien, die heutzutage immer öfter *face-to-face* Unterricht ersetzen (müssen). Auch Lehrkonzepte, wie *flipped classroom*

oder *blended learning* haben zur Folge, dass autonomes Lernen in der Fremdsprachenausbildung, besonders im universitären Kontext, integriert werden muss (vgl. u. a. Moore & Kearsley 2012).

Bei der Suche nach Methoden von Entwicklung und Förderung der Lernerautonomie und unter Berücksichtigung der evolvierenden Lehrerrolle, wird in dem vorliegenden Beitrag auf Sprachlern-Coaching als besondere Art allgemein konzipierter Sprachlernberatung hingewiesen. Das Konzept der Sprachlernberatung zielt darauf ab, Lernende in ihrem Fremdsprachenerwerb in unterschiedlichen Lernumgebungen (z. B. Selbstlernzentren, im Tandem beim Distanzlernen, aber auch als Kursbegleitung) zu unterstützen und ihnen zu helfen, für sich effiziente Lernwege zu finden und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Dieses an deutschen Hochschulen fest etablierte¹ Unterstützungskonzept ist in der polnischen Sprachlernwirklichkeit wenig verbreitet und es wäre geboten, es auch bei polnischen Fremdsprachenstudierenden zu erproben (vgl. Nerlicki 2011: 331). Nach einem Überblick über das Konzept von Lernerautonomie als theoretischer Grundlage der Sprachlernberatung, wird in dem vorliegenden Beitrag auf die Sprachlernbewusstheit und Möglichkeiten ihrer Entwicklung sowie auf Förderung der individuellen Lernerreflexion eingegangen. Das Sprachlern-Coaching als personalisierter, strukturierter Dialog über Fremdsprachenlernen zentrierte Themen scheint einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Sprachlernbewusstheit und der Lernerautonomie bei Fremdsprachenlernenden leisten zu können. In dem vorliegenden Artikel wird das Konzept samt seiner Hauptprinzipien und Anwendungsbereiche kurz dargestellt sowie das Potential seiner spezifischen Gesprächsführungstechniken und Fragestellungsmethoden skizziert.

2. Lernerautonomie und Sprachlernbewusstheit

Die Lernerautonomie ist im Sinne von dem im didaktischen Kontext häufig zitierten Henri Holec (1985) als eine didaktische Situation definiert, in der der Lernende die Steuerung und Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt, Lernziele selbständig definiert, Inhalte und Progression bestimmt, Methoden und Techniken auswählt und den gesamten Lernprozess überwacht und evaluiert. Das Konzept der Lernerautonomie hat seit den 90-er Jahren beim Fremd-

1 In Deutschland hat sich die Community der Sprachlernberater seit ihren Anfängen enorm entwickelt und mit Konzepten, empirischen Untersuchungen (siehe u. a. Berndt & Deutschmann 2014, Claußen 2009, Kleppin 2003, 2006, Saunders 2014), vor allem aber mit *best-practice* Beispielen auseinandergesetzt (vgl. auch Themenheft Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006). Es wird mittlerweile in vielen Lernkontexten angeboten und ist an den Institutionen in verschiedenen Settings organisiert.

sprachenlernen an Bedeutung gewonnen und wird kontinuierlich in Curricula und Lehr- und Lernmaterialien als das zentrale Ziel des Lehr- und Lernprozesses integriert. Die unterschiedlichen Aspekte des Konzepts und seine unterschiedlichen Ausprägungen hinsichtlich des Fremdsprachenlernens, bereiten jedoch zahlreiche definitorische Probleme, die in der Diskussion berücksichtigt werden müssen (Koch & Saunders 2014, Schmenk 2008, Vogler & Hoffmann 2011). Nerlicki (2011:321) definiert das Wesen der Autonomie als Fähigkeit eines Menschen, sich als Individuum unterschiedliche Ziele zu setzen, diese reflexiv zu verfolgen und zu verantworten. Eine der notwendigen Bedingungen für die Erreichung der Lernautonomie ist das Bewusstwerden der anzustrebenden Ziele, das sich u. a. aus dem Reflektieren über den eigenen Fremdsprachenlernprozess ergibt. Gleichzeitig weist der Autor auf den prozessualen Charakter der Autonomieentwicklung (ebda: 331) und auf die Selbstwahrnehmungsbereitschaft hin, die dem Prozess zugrunde liegen sollte (ebda: 323). Schmenk (2008: 13) plädiert für einen bildungswissenschaftlich fundierten Autonomiebegriff, der nicht einseitig auf die Individualisierung und Selbstverantwortlichkeit des Sprachlernens anhebt, sondern auch die Verwobenheit der Selbst- und Fremdbestimmung beim Definieren der Autonomie berücksichtigt. Der Übergang von Fremd- zur Selbstbestimmung definiert Schmenk (2008: 13) als Autonomisierung. Das Prozess der Autonomisierung von Fremdsprachenlernenden, die zur Lernerautonomie führen sollte, wurde 1999 von Wilczyńska beschrieben. Unter Lernerautonomie versteht die Forscherin eine gewisse Haltung, die im Laufe des Sprachlernprozesses entwickelt und gefördert werden kann und in dem Lernenden wird ein Individuum gesehen, das seine eigene (Sprach)Entwicklung aktiv und absichtlich steuern kann. Das Konzept wurde in einem umfangreichen Projekt zur Autonomisierung der Studierenden am Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatorik entwickelt und mit zahlreichen Untersuchungen untermauert (mehr zu diesem Projekt in Wilczyńska 2002).

Wie aus den oben angeführten Ausführungen hervorgeht, ist für die Entwicklung der autonomen Haltung neben der schrittweisen Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess auch die Förderung der Selbstwahrnehmung und Reflexivität bei den Lernenden von Bedeutung. Hierzu gehören nach Nerlicki (2011: 320) nicht nur die Kenntnisse über bevorzugte Lern- und Kommunikationsstile, sondern auch die Auffassungen der Studierenden bezüglich deren Selbstkonzepte, Selbstwertgefühle und Selbstwirksamkeit. Eine Auseinandersetzung mit eigenen sowie fremden Auffassungen evoziert Selbst- und Fremdwahrnehmung und in der Konsequenz Sprach-, Lern- und Kommunikationsbewusstheit. Hierzu bemerkt Harting (2011: 8–11), dass Selbststeuerung, die dem lebenslangen, eigenverantwortlichen Lernen zugrunde liegt, ohne eine realistische Selbstwahrnehmung nicht möglich ist. Myczko (2015) diskutiert die Rolle des bewussten Nachdenkens bei der Förderung der Sprachbewusstheit

und plädiert im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen für reflexive, erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdsprachenaneignung, die als „Wahrnehmung eigener kognitiver, affektiver und sozialer Voraussetzungen und die Fähigkeit zum Definieren eigener Lernziele, Überwachung des Lernprozesses und Durchführung der Selbstevaluation definiert werden kann“ (Myczko 2015: 48). Die Fähigkeit, eigene Lernprozesse bewusst wahrzunehmen, wird als metakognitive Bewusstheit (*metacognitive awareness*) definiert. Nerlicki (2011) betont die Schlüsselrolle der Sprachlernbewusstheit bei fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationsprozessen² und konstatiert, dass:

menschliche kognitive Prozesse auf der Metaebene durch das Individuum selbstreflexiv eingeschätzt, gesteuert und reguliert werden können und die Entwicklung und Förderung metakognitiver Bewusstheit bei Fremdsprachenstudierenden zu den primären Zielen ihres autonomen Fremdsprachenlernens werden sollte (Nerlicki 2011: 51).

Basiert auf einer eigenen Untersuchung zu Lernererfahrungen und -auffassungen über Fremdsprachenlernen und -Kommunizieren, die unter Germanistikstudierenden durchgeführt wurde, weist der Forscher auf die Entwicklungs- und Förderungsmöglichkeiten von individuellen Reflexionsprozessen bei Fremdsprachenlernenden hin (Nerlicki 2011: 149).

3. Entwicklung der Sprachlernbewusstheit bei Fremdsprachenlernenden

In Anlehnung an die Überlegungen, dass die metakognitive Bewusstheit als grundlegend für selbstreflexives Fremdsprachenlernen und -kommunizieren und somit auch für die Entwicklung von Lernerautonomie betrachtet werden kann, sollen in dem folgenden Artikel die Möglichkeiten ihrer Förderung und Entwicklung bei Fremdsprachenlernenden im universitären Kontext zur Diskussion gebracht werden. Die Berücksichtigung der Metakognition im Fremdsprachenlernprozess entspricht neueren Tendenzen, die die Fachdiskussion über die unterrichtliche Vermittlung von Sprache und den Spracherwerb außerhalb des Klassenzimmers seit den 90-er Jahren kennzeichnen (vgl. Saunders 2014). Es entspricht auch den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)³. Die in Kapitel 5 und 6 dieses Dokuments beschriebenen allgemeinen Kompetenzen umfassen theoretisches Wissen, Fertig-

2 Der Terminus Metakognition soll nach Nerlicki (2011: 52–53) sowohl auf das Lernen sowie das Kommunizieren in der Fremdsprache bezogen werden, wobei die beiden nicht als zwei getrennte, sondern ineinandergreifende Prozesse mit gegenseitiger Wechselwirkung zu betrachten sind.

3 Deutsche Version online unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i2.htm>.

keiten und prozedurales Wissen sowie persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-etre*) und die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*), über die Sprachverwendende/Lernende verfügen müssen, um kommunikative Aktivitäten erfolgreich auszuführen. Laut den Autoren wird die kommunikative Tätigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch individuelle ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierenden Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. Die persönlichkeitsbezogene allgemeine Kompetenz (*savoir-etre*) bedeutet nach Smuk (2016) nicht nur Kenntnis der oben genannten, individuellen Faktoren, sondern auch die Fähigkeit, diese zum optimalen Fremdsprachenlernen und Kommunizieren entsprechend einzusetzen. Der Autor zeigt anhand einer eigenen Untersuchung, dass es möglich ist, *savoir-etre* im Bereich des Fremdsprachenlernens als Kompetenz zu betrachten und diese zu entwickeln. Die Selbstlernkompetenz, verstanden als die Fähigkeit eigene Entwicklung einzuschätzen und den Lernweg selbst aktiv zu gestalten, gilt ebenfalls als eine der im Rahmen der Bologna-Reform geforderten Schlüsselkompetenzen (EHEA 2012). Janocha (2016: 76–77) bemerkt, dass viele deutsche Universitäten verbindliche Standards zur Förderung der Metakognition festlegen, um das Bewusstsein der Studenten für die eigenen Fähigkeiten und Stärken zu entwickeln aber auch für Schwächen und Lücken beim Lernen zu sensibilisieren.

Die praktische Umsetzung dieser Anforderungen und die stärkere Berücksichtigung des Selbstwahrnehmungsaspekts in den Ausbildungskonzepten der Fremdsprachendidaktik findet ihren Ausdruck in vielerlei Methoden zur Entwicklung der Selbstreflexivität der Lernenden. Ein wichtiges Instrument zur Förderung der Reflexionsprozesse, das begleitend zum eigentlichen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, bildet das Europäische Sprachenportfolio. Zur Rolle der Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht vgl. u. a. Ballweg (2015), die empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht durchgeführt hat. Die Entwicklung der Selbstreflexivität der Lernenden kann auch in der Form von Gesprächen oder (dialogischen) Lerntagebüchern (vgl. Stork 2017) realisiert werden⁴. Der Lernende wird dabei als ein Individuum betrachtet, das reflexiv handelt und seine Gegebenheiten im Fremdsprachenlernprozess selbst verbalisiert. Diese Auffassung entspricht den Prinzipien des sog. metakognitiv-kontextuellen Ansatzes (vgl. u. a. Wenden 1998). Der metakognitiv-kontextuelle Ansatz setzt voraus, dass die Lerner ihre Erfahrungen,

4 Das Werk von Stork (ges. 2016), wurde durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität 02.06.2010 angenommen und war die erste Habilitationsschrift in Deutschland zu dialogischen Lerntagebüchern. In der polnischen Forschungslandschaft hat sich Nerlicki intensiv mit dem Thema befasst. (vgl. Nerlicki 2008a, 2008b)

Auffassungen, Probleme und Erfolge im Fremdsprachenunterricht selbst reflexiv erfassen und über sie reden/sprechen können⁵. Das Ziel eines dialogischen Tagebuchs oder eines Gesprächs ist demnach, die Konstruktion eines Gefüges zwischen Lernern und Lehrern/Forschern in dem über das Fremdsprachenlernen reflektiert wird⁶. Der Lernende wird somit als Mitforscher in den Erkenntnisprozess einbezogen, weil er seine Voraussetzungen im Fremdsprachenlernen nicht nur verbalisiert, sondern auch diese zu erklären und zu begründen versucht (vgl. Nerlicki 2014: 143). Die Funktion eines reflexionsfördernden Dialogs mit dem Lernenden wird durch entsprechende Fragen realisiert. Auf differenzierte Funktionen von Fragen im didaktischen Prozess weist auch Iluk (2018) hin, sie sollen u. a. zum Nachdenken und zur Reflexion inspirieren.

Die Notwendigkeit, verschiedene Formen der Selbstreflexionsaktivierung zur Diskussion zu stellen, hängt mit der evolvierenden Rolle des Lehrers zusammen. Neben Bereitstellung von Informationen, die heutzutage zunehmend unabhängig von der Lehrperson bezogen werden können, bietet er immer öfter auch unterschiedliche Formen der Unterstützung. Auf den Unterstützungsaspekt der Lehrer-Lerner Beziehung wies bereits Prokop (2001) in der von ihr präsentierten alternativen Methode der Suggestopädie hin, nach welcher der Lehrer ein kluger Berater, Koordinator, der sog. Mentor für die Lerner sein soll. Von Kleppin und Spänkuch (2014: 36) wird die Unterstützung als Hilfe bei der Entwicklung von Sprachlernkompetenz verstanden, die als Aktivierung der Reflexion über eigene Lernprozesse oder die Anleitung zu bestimmten Verhaltensweisen realisiert werden kann. Der Lehrer gilt nun als Facilitator, Moderator, Mediator sowie als Berater/Coach, der den Lernenden „strukturierte Hilfe zum Nachdenken“ (Spänkuch 2014: 98) anbietet. Im Kontext der Entwicklung von interkultureller Kompetenz kann der Lehrende die Rolle des interkulturellen Mediators/Coach oder des kulturellen Mittlers übernehmen (Nazarkiewicz & Krämer 2012, Wolting 2016).

4. Sprachlern-Coaching als Vorschlag zur Aktivierung der Selbstreflexivität bei Fremdsprachenlernenden

Sprachlern-Coaching⁷ ist eine Unterstützungsform, deren Menschenbild und Konzept der Gesprächsführung an den nichtdirektiven, personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers (2002) anknüpft. Seine theoretische Grundlage

5 Im Gegensatz dazu steht der normative Ansatz, der den traditionellen Fragebogen, wie z. B. der BALLI Fragebogen (Horowitz 1988) einsetzt.

6 Zum Potential des Dialogs in Untersuchungsbeziehung siehe. u. a. Wiśniewska (2009: 283–298).

7 Im Allgemeinen ist Coaching als personenbezogene Beratungsform mit primärem Fokus auf beruflichen Anliegen zu einer festen Institution in der Personalentwicklung und auf dem

bildet u. a. das Konzept der Lernerautonomie verstanden als Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. In diesem Hinblick sehen Kleppin und Spänkuch (2014: 34) die Rolle der Sprachlernberater darin, den Lernenden dabei zu unterstützen, sich den eigenen Lernprozess bewusst zu machen, seine individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse zu erkennen sowie konkrete realisierbare Ziele zu identifizieren, bevor er in einem späteren Schritt den Zugriff auf nutzbare Ressourcen, beispielsweise auf solche „Werkzeuge“ wie Lernstrategien, organisiert.

Die konstruktivistischen Rahmenbedingungen für Coaching beinhalten Freiheit (der Lernende kann selbst entscheiden oder wählen, was mit dem Lernthema zusammenhängt) Freiwilligkeit (der Lernende meldet sich freiwillig), Ressourcenverfügung (der Lernende verfügt über Zugriff auf Ressourcen – Motive, Werte, Erfahrungen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und Selbststeuerung (der Lernende ist in der Lage, die Veränderungsanforderungen selbst zu erkennen und ist fähig, sich selbst so zu steuern, dass er seine Veränderung realisieren kann, vgl. Meier & Janßen 2011)

4.1 Systemisch-konstruktives Sprachlern-Coaching

Innerhalb der verschiedenen Sprachlern-Support-Konzepte⁸ etablierte sich das Konzept des systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coachings. Die Bezeichnung *systemisch* bedeutet im Sprachlern-Coaching, dass das Denken in Zusammenhängen erfolgt. Ein Problem wird als Geschehen gesehen und es wird nach einem kontextuellen Verständnis des Problems gesucht. Es wird als eine nicht-direktive, lösungs- und ressourcenorientierte Lernbegleitung verstanden, die zum Ziel hat, die Lernenden dabei zu unterstützen, Sprachlernkompetenz (weiter) zu entwickeln, einen höheren Grad der Selbststeuerung ihres Lernens herauszubilden und somit eine größere Nachhaltigkeit anzustreben. Im Folgenden werden diese drei Charakteristika nach dem Verständnis von Spänkuch (2014: 58) erklärt.

Nicht-direktive Lernbegleitung bedeutet, dass die Lösung von dem Lernenden selbst entwickelt wird, der als „Experte für die eigene Person“ gilt und dadurch die Verantwortung für seinen Sprachlernprozess übernehmen kann. Dem Lernenden wird in diesem Verfahren von einem Sprachlern-Coach als „Experten für das eigene Fremdsprachenlernen“ (Kleppin & Spänkuch 2014: 105) strukturierte

Weiterbildungsmarkt geworden (vgl. Graf 2008: 1). Zur Unterscheidung des Sprachlern-Coachings von anderen (meist direkterer) Beratungsformen siehe Kleppin und Spänkuch (2014).

8 Detaillierte Unterscheidung zwischen den verschiedenen Verfahren ist bei Kleppin und Spänkuch (2014: 36–37) zu finden.

Hilfe zum Nachdenken über ein Lernprojekt angeboten, vor allem durch deduktive Hypothesenbildung und Reflexionsangebote (ausschließlich) auf der Grundlage seiner Daten und Wünsche. Nur der Lernende entscheidet darüber, was zur Sprache kommt, auf welche Aspekte seines Themas er konkret fokussieren und welche Handlungsalternativen er für die Zielerreichung organisieren möchte.

Lösungs- und ressourcenorientierte Vorgehensweise setzt voraus, dass vorzüglich nach Ressourcen gefragt wird und danach, was funktioniert oder in der Vergangenheit funktionierte. Systemisch-konstruktivische Vorgehensweise setzt voraus, dass man sich grundsätzlich nicht mit Problemursachen beschäftigt, sondern nach Kompetenzen fragt, auf denen Lernprozesse aufbauen können.

Ein anderer sehr wichtiger Aspekt dieses Ansatzes ist seine Zukunftsorientierung. Das gesamte Gespräch basiert auf der Vorstellung des gewünschten Ergebnisses. Das Konzept der Zukunftsorientierung wurde auch von Dörney und Kubanyiova (2014) bei dem Vision-basierten Motivationstraining für Fremdsprachenlernen eingesetzt und ist nach den Forschern meist Erfolg versprechender als der Abbau vermeintlicher Defizite.

4.2 Zwischen Fragen und Zuhören

Nach einem dialogischen Verständnis ist Coaching ein Gespräch oder eine Interaktion, die von TeilnehmerInnen gemeinsam hergestellt und konstituiert wird. Graf und Spranz-Fogasy (2018) situieren Coaching im Rahmen professioneller Gespräche als eine helfende Interaktion, wobei die Hilfe in und durch das Gespräch der Beteiligten realisiert wird. Zu instrumentellen Zwecken dieses Interaktionstyps gehören neben der erwähnten Hilfe-zur-Selbsthilfe auch Beziehungsgestaltung. Das Gespräch dient jedoch einem übergeordneten Ziel, nämlich der gewünschten Veränderung oder dem angestrebten Erkenntnis- und Wissensgewinn auf Seiten des Coachees⁹. Charakteristisch für Coaching ist ein fester Ablauf und ein bestimmtes Technik-Repertoire. Dazu gehören hauptsächlich aktives Zuhören und systemische Fragetechniken (zirkuläre, hypothetische, skalierende Fragen), die in festgelegten Phasen eingesetzt werden.

– aktives Zuhören

Die Rolle des aktiven Zuhörens ist es, einen wohlwollenden und angstfreien Rahmen zu schaffen, in dem sich die Gesprächspartner öffnen und ihre subjektiven Sichtweisen darstellen können. Das Sprechen über das eigene Lernen

9 Als Coachee oder Klient wird die an dem Coachingprozess teilnehmende Person definiert.

trägt dazu bei, dass dem Lerner selbst vieles klarer wird. Der Coach signalisiert durch aktives Zuhören, dass seine gesamte Aufmerksamkeit dem Sprechenden gewidmet ist; er zeigt Interesse an dem Gesagten und dass er die Äußerungen des Lerners versteht – sowohl verbal als auch durch körpersprachliche Signale. Aktives Zuhören ist im Coaching nicht ausschließlich auf nonverbale Signalisierung der Aufmerksamkeit reduziert. Indem der Coach dem Klienten folgt, erfragt er auch präzise die Bedeutung, die Zusammenhänge und Bedeutsamkeit der Wörter. Auf der inhaltlichen Ebene versucht der Coach die Kernaussagen des Lerners zu erfassen. Aktives Zuhören heißt nicht nur gut zuhören zu können, sondern auch im entscheidenden Moment die richtigen Fragen zu stellen.

– Coachingphasen und -fragen

Fragen sind die zweite zentrale Intervention des Coachings. Fragen helfen Zusammenhänge aufzuzeigen, die Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit des Betroffenen zu erweitern und sie ermöglichen neue Blickwinkel – wie die Wirklichkeit anders gesehen werden könnte (vgl. Spänkuch 2014: 64). Interessant ist, dass Coachingfragen nicht immer Antworten erwarten, sie initiieren Denkprozesse für alternative Lösungen und verschieben die Verantwortung in Richtung dessen, der antwortet. Eine genaue Klassifikation von Coachingfragen bieten Wehrle (2012) sowie Graf und Spranz-Fogasy (2018).

Wie oben erwähnt ist Coaching ein strukturiertes Gespräch mit einem festen Verlauf, das aus spezifischen, zielgerichteten Phasen besteht, die im Folgenden in Anlehnung an Spänkuch (2014) samt ihrer kommunikativen Ziele und Fragebeispiele präsentiert werden.

- Phase 1: Kontakt/Kontrakt. Sie dient hauptsächlich dem Kontaktaufbau und Überprüfung der Motivation, die am häufigsten gestellten Fragen hier sind: Was bringt dir Coaching? Welche Ergebnisse erwartest du?
- Phase 2: Themenerklärung und Zielformulierung. Ihre Rolle beruht auf Auslösung der Wahrnehmungserweiterung und Ausbildung der Fähigkeit, aus den Problembereichen positive, konkrete und selbstrealisierbare Lernziele zu formulieren. Zu Leitfragen dieser Phase gehören: Welche Bereiche möchtest du bearbeiten? Was willst du am Ende deines Lernprojekts erreicht haben? Woran erkennst du, dass du das Ziel erreicht hast? Warum ist das wichtig?
- Phase 3: Ressourcen-Identifikation. Sie dient der Ausbildung des Ressourcenbewusstseins und der Bewertungsfähigkeit hinsichtlich der Nutzbarkeit von Ressourcen. Es wird hier gefragt: Was hast du schon, um das Ziel zu erreichen? Was und wer steht dir zur Verfügung? Welche Ressourcen müssen neu erworben werden? Welche Auffassungen unterstützen dein Lernvorhaben? Welche nicht?

- Phase 4: Entwicklung und Auswahl von Handlungsmöglichkeiten (Lernwegen). Sie dient der Wahrnehmung von Handlungsalternativen und dem Aufbau der Fähigkeit, realistische Handlungspläne zu schaffen. Die Leitfragen sind hier: Wie gehst du vor? Wie willst du das erreichen? Was könnte der erste Schritt sein? Was könnte dazwischen kommen?
- Phase 5: Metareflexion. Diese Phase dient direkt der Entwicklung des Selbstbewusstseins und der Selbstwahrnehmung im Reflexionsprozess sowie der Sicherung der Entscheidungsfähigkeit. Hauptfragen sind hier: Was hast du gerade über dich selbst erfahren? Was wurde dir heute hinsichtlich dieses Themas klar?
- Phase 6: Erprobung und Evaluation. Die Erprobung findet außerhalb der eigentlichen Coaching-Session statt. Der Lernende setzt seinen Handlungsplan um und prüft selbst, ob die Handlungen so wie geplant ausgeführt werden und ob sie die erwartete Wirkung haben. Die Leitfragen der Evaluationsphase sind: Was funktioniert (nicht)? Welche Anpassungen müssen vorgenommen werden? Ist dein Ziel immer noch wichtig? Müssen die Ressourcen aktualisiert bzw. angepasst werden?

5. Erforschung der Sprachlernberatung und des Sprachlern-Coachings

In der Fachliteratur werden einige Formen der Sprachlernberatung, wie Aussprachelernberatung, Schreibberatung, Paar-Tandemberatung oder Studierstrategien-Beratung beschrieben und teilweise empirisch erforscht (Ballweg 2011 und 2015, Claußen & Peuschel 2006; Hoffmann 2011, Mehlhorn & Kleppin 2006). Individuelle Sprachlernberatung und -Coaching stellen ein interessantes Feld der Sprachlernforschung dar, insbesondere in Bezug auf die Untersuchung individuellen Faktoren wie Sprachlernmotive, Attribution von Lernerfolgen, subjektive Lerntheorien, aber auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Lernbewusstheit (vgl. Mehlhorn & Kleppin 2006: 7). Einen wichtigen Forschungsmethodischen Rahmen bildet dabei die Aktionsforschung, die Lehrer/Sprachlernberatende selbst durchführen. Von Vorteil sind hier gute Zugangsmöglichkeiten zum Untersuchungsfeld als Berater und Forscher in einer Person, die die Einbeziehung des Lerners als Untersuchungspartner und die Ergänzung der Beraterperspektive durch die des Lerners (vgl. Schmelter 2004) erlauben. Die Forschung im deutschen Sprachraum erbrachte empirische Arbeiten (u. a. Ballweg 2015, Claußen & Peuschel 2006, Claußen 2009, Hoffmann 2014, Kleppin 2008, Sedlaczek 2008,), die auf den Mehrwert und zum Teil auch auf die empirisch geprüfte Wirksamkeit des Konzepts verweisen. In Rahmen dieser Forschungs-

ansätze wurden Fragen nach dem Auftreten und der Anregung von Reflexionsprozessen, sprachlichen, interkulturellen und strategischen Veränderungs- und Lernprozessen und ihren Ergebnissen bearbeitet (vgl. Böcker 2014). Nach der von Hoffmann (2014) durchgeführten empirischen Untersuchung zum Potential der Sprachlernberatung beim Aufbau fremdsprachlicher Kompetenz liegt der Einflussbereich der Fremdsprachenlernberatung hauptsächlich auf der metakognitiven Ebene. Sedlaczek (2008, nachfolgend Koch/Saunders 2004: 143) stellt fest, dass Lerner in der Untersuchungszeit autonomer und selbstsicherer geworden sind.

6. Fazit und Forschungsdesiderata

Aktuelle Herausforderungen in der Fremdsprachenvermittlung, die sich aus dem Anspruch der Lernerorientierung und dem Ziel der Autonomieförderung ergeben, bedürfen neuer, die Lernenden unterstützender Handlungsweisen (vgl. u. a. Saunders 2014: 69). Das Potential von Sprachlern-Coaching scheint sich in dieser Hinsicht aus der Förderung der Metakognition und Aktivierung der Selbstreflexion bei den Studierenden zu ergeben, die die Fähigkeit entwickeln, über eigene Stärken und Schwächen im Lernprozess zu reflektieren und entsprechend selbstkritisch zu handeln. Dieses erfolgt im Sprachlern-Coaching durch entsprechende Gesprächsführungsmethoden, insbesondere nicht-direktive Fragestellungstechniken. Die Coaching-Fragen können in diesem Sinne vielleicht deswegen mehr, weil sie tiefere, personenbezogene Reflexion auslösen und die Lernenden ermuntern, ihre Selbstwahrnehmung und dadurch auch ihre Fremdsprachenlern- und Kommunikationsbewusstheit zu erweitern. Auf weiteren Forschungsbedarf in diesem Bereich weisen u. a. Claußen und Peuschel (2006) sowie Schmelter (2004) hin. Um diesen Forschungsanforderungen nachzugehen und das Konzept des Sprachlern-Coachings mit polnischen Fremdsprachenstudierenden auszuprobieren, wurde im Institut für Angewandte Linguistik eine fallbasierte Longitudinalstudie zum Potential von Sprachlern-Coaching bei der Entwicklung der Sprachlernbewusstheit und Autonomisierung von Fremdsprachenstudierenden durchgeführt (Bieniecka-Drzymala in Vorbereitung). In Bezug auf polnische Studierende könnte u. a. erforscht werden:

- Welche Potenziale und Grenzen besitzt Sprachlern-Coaching als Instrument zur Förderung der metakognitiven Reflexion bei Fremdsprachenstudierenden und inwieweit kann es die fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationsprozesse beeinflussen?
- Welche Themen wollen die Studierenden aus der Perspektive eigener fremdsprachlicher Entwicklung einer vertieften Reflexion unterziehen und warum?

- Wie verläuft der Reflexionsprozess und wie entwickelt sich im Rahmen einzelner Sitzungen und innerhalb des gesamten Prozesses ihre Sprachlernbewusstheit?
- Welche Rolle spielen bei dieser Entwicklung die folgenden Elemente des Sprachlern-Coaching: die Struktur, der Prozess und die Rahmenbedingungen des Gesprächs.

Die Ergebnisse der Forschung zum Sprachlern-Coaching sollen nicht lediglich als Datenquelle betrachtet werden. Die im Laufe der Coaching-Gespräche gemeinsam ausgearbeiteten Lösungen der Probleme sollen zur Optimierung der Lern- und Kommunikationsprozesse der Studierenden führen und zur Verbesserung der didaktischen Praxis der Fremdsprachenlehrenden im Hochschulbereich beitragen.

Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra (2011). Schreibberatung für internationale Studierende. In: S. Vogler/S. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 123–136). Berlin: Frank & Timme.
- Ballweg, Sandra (2015). *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Berndt, Annette/Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Böcker, Jessica (2014). Die Qualitative Inhaltsanalyse als Instrument zur Beschreibung von Reflexionsprozessen. In: A. Berndt/R.U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 177–192). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Claußen, Tina/Peuschel, Kristina (2006). *Zur Wirksamkeit individueller Sprachlernberatungen*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/376/364>.
- Claußen, Tina (2008). Auswirkungen und Evaluation von Lernberatungen. Ergebnisse einer empirischen Fallstudie. In: R. Arntz/B. Kühn (Hrsg.), *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*: Vol. 43. *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Erträge des 1. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen (S. 119–130). Bochum: AKS.
- Claußen, Tina (2009). *Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dörnyei, Zoltan/Kubanyiova, Magdalena (2014). *Motivating students, motivating teachers. Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graf, Eva (2011). Wirksamkeitsforschung und authentische Coaching-Gesprächsdaten: Ist ‚Veränderung‘ im Coaching mittels diskursanalytischer Methoden analysierbar? In: E. Graf et al. (Hrsg.), *Beratung, Coaching, Supervision* (S. 133–148). Wiesbaden: VS Verlag. Online: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93341-2>.

- Graf, Eva/Spranz-Fogasy, Thomas (2018). Welche Frage, wann und warum? – Eine qualitativ-linguistische Programmatik zur Erforschung von Frage-Sequenzen als zentrale Veränderungspraktik im Coaching. *Coaching Theorie & Praxis*, 4 (2018), 17–32. <https://doi.org/10.1365/s40896-018-0021-4>.
- Harting, Angela (2011). *Eigenverantwortliches Lernen. Eine zentrale Aufgabe der Schule in Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung*, Heft 3, Oldenbourg Schulbuchverlag, 8–11. <https://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/schulmanagement/2011-3/eigenverantwortliches-lernen>.
- Hoffmann, Sabine (2011). Fremdsprachenlernberatung zur Erhebung von Lernvorhaben. In: S. Vogler/S. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 146–156). Berlin: Frank & Timme.
- Hoffmann, Sabine (2014). Sprachlernberatung beim Aufbau von fremdsprachlicher Kompetenz. In A. Berndt/R.U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 193–212). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Holec, Henri (1985): On autonomy: some elementary concepts. In: Ph. Riley (Hrsg.), *Discourse and learning* (S. 173–190). London: Longman.
- Janocha, Aleksandra (2016). *Fremdsprachenlerner als Reflexionspartner beim Aufbau der Feedbackkultur im universitären DaF-Unterricht*. Dopiewo: Rys.
- Koch, Lennart/Saunders, Constanze (2014). Theoretische und methodische Grundlagen der empirischen Erforschung von Sprachlernberatung. In: A. Berndt/R.U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. (S. 131–150). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kleppin, Karin (2003). Sprachlernberatung. Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 14 (1), 71–85.
- Kleppin, Karin (2008). „Eigentlich trifft kein Sprachkurs genau das, was ich brauche.“ Zur Implementierung von Sprachlernberatung in Fremdsprachenzentren. In: R. Arntz/B. Kühn (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF)* 43, 64–73.
- Kleppin, Karin/Spänkuch, Elke (2014a) Fremdsprachenlerner beraten/coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43 (1), 94–108.
- Kleppin, Karin/Spänkuch, Elke (2014b). Konzepte und Begriffe im Umfeld der Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: A. Berndt/R.U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 31–50). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Iluk, Jan (2018) Methodische Probleme beim Einsatz von Fragen im Fremdsprachenunterricht, *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45 (2), 151–167.
- Mehlhorn, Grit/Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 12. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/365/35>.
- Meier, Rolf/Janßen, Axel (2011). *CoachAusbildung – ein strategisches Curriculum*. Hamburg: Wissenschaft und Praxis.
- Moore, Michael/Kearsley, Greg (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Myczko, Kazimiera (2015). Wieviel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 42(2), 45–59.

- Nazarkiewicz, Kirsten/Krämer, Gesa (Hrsg.) (2012). *Handbuch Interkulturelles Coaching. Konzepte, Methoden, Kompetenzen kulturexreflexiver Begleitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nerlicki, Krzysztof (2008a). Dzienniczki i ich rola we wspieraniu świadomości uczeniowej i komunikacyjnej studentów neofilologii – studium przypadku. *Przegląd Glottodydaktyczny*, 25, 143–161.
- Nerlicki, Krzysztof (2008b). Selbstreflexives Fremdsprachenlernen im Philologiestudium mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher. In: R. Lipczuk/P. Jackowski (Hrsg.), *Wörter und Wörterbücher. Übersetzung und Spracherwerb* (S. 149–172). Hamburg: Verlag Dr Kovac.
- Nerlicki, Krzysztof (2011). *Lernerreflexionen im Blick. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Prokop, Izabela (Hrsg.) (2001). *Materiały z I Meetingu Glottodydaktycznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Rogers, Carl R. (2002). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Rebis.
- Saunders, Constanze (2014). *Online-Sprachberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung. Dissertation*. Universität Leipzig. <http://nbnresolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-165292>.
- Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Sedlaczek, Bettina (2008). *Aussprachelehreberatung: eine empirische Untersuchung*. unv. Magisterarbeit, Universität Leipzig.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Smuk, Maciej (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-etre. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Werset.
- Spänkuch, Elke (2014). Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: A. Berndt/R. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 51–81) Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Stork, Antje (2017). *Lernende im Dialog. Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*. Giessener Fremdsprachendidaktik online 10. http://geb.uni-giessen.de/geb/frontdoor.php?source_opus=13145&la=de.
- Vogler, Stephanie/Hoffmann, Sabine (Hrsg.) (2010). *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme.
- Wehrle, Martin (2012). *Die 500 besten Coaching-Fragen*. Bonn. Manager-Seminare Verlag.
- Wenden, Anita (1998). *Metacognitive knowledge and language learning. Applied Linguistics*, 19(4), December, 515–537. <http://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>.
- Wilczyńska, Weronika (Hrsg.) (2002). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: PWN.
- Wiśniewska, Danuta (2009). Dialog jako przestrzeń między badaniem, poznaniem a rozwojem nauczyciela. In: J. Nijakowska (red.), *Język–Poznanie–Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego* (S. 283–298). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wolting, Stephan (2016). Kulturelle Mittler. Überlegungen zum Aufgabenprofil interkultureller Wissens- und Dienstleistungsberufe. *Berliner Debatte Initial*, 27, 50–57.