Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand

Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung

An der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig

eingereichte

DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae
(Dr. phil.)

von Constanze Saunders

Gutachterinnen Prof. Dr. Grit Mehlhorn (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)

Datum der Einreichung: 12. Juni 2014

Datum der Verleihung: 5. Januar 2015

Danksagung

Ich danke allen, die mich auf dem Weg der Planung und Durchführung der Studie sowie der Verschriftlichung meiner Erkenntnisse unterstützt haben: meinen Mit-Promovierenden an der Technischen Universität Berlin und der Universität Leipzig, die mir Einsicht in ihren Forschungs- und Schreibprozess erlaubt haben, meinen DaF- und DaZ-Kolleginnen in Berlin, die bei methodischen Fragen ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben, und meiner Familie, die mich während der Promotion geduldig begleitet und unterstützt hat. *Last but not least* danke ich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Grit Mehlhorn, von der ich durch ihre unermüdliche, gründliche und freundliche Arbeitsweise viel gelernt habe.

Mein besonderer Dank gilt den Studierenden, die es mir erlaubt haben, ihren Lernprozess durch alle Höhen und Tiefen zu begleiten und geduldig meine Fragen auch nach längerer Zeit beantworteten. Ihre Anstrengungen, ihr Umgang mit Frustration und Rückschlägen, aber auch ihre Strategien der Selbstmotivation und ihre Erfolgserlebnisse waren mir eine Inspiration. *Bedankt*, *dziękuję*, *gracias*, *obrigado*, *xie xie*, danke!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung....7
2 Begriffsbestimmung und Stand der Forschung....10
2.1 Lerntheoretische Konzepte und der Begriff der Lernerautonomie....10
2.2 Sprachlernberatung....13
2.2.1 Der nicht-direktive, personenzentrierte Beratungsansatz nach Rogers....13
2.2.2 Formen und Ziele der Sprachlernberatung....14
2.2.3 Beraterqualifikationen und Gesprächstechniken in der Sprachlernberatung....16
2.3 Online-Sprachlernberatung....19
2.3.1 Allgemeine Merkmale, Stand der Praxis und der Forschung....20
2.3.1.1 Begriff, Funktionen und Ziele, Zielgruppen, Medien....20
2.3.1.2 Angebote von Online-Beratung im Bereich Fremdsprachenlernen....22
2.3.1.3 Eigene Vorstudie und allgemeiner Erkenntnisstand....24
2.3.2 Online-Beratungsformen und -instrumente....25
2.3.2.1 E-Mail-Beratung....25
2.3.2.2 Foren-Beratung....27
2.3.2.3 Chat-Beratung....28
2.3.2.4 Telefon-Beratung....31
2.3.2.5 Präferenzen in der Medienwahl....32
2.3.2.6 Instrumente in der OSLB....32
2.3.3 Spezifika der Kommunikation in der Online-Beratung....33
2.3.3.1 Fehlende non- und para-verbale Kommunikation....34
2.3.3.2 (Schrift)Sprachliche Kommunikation....34
2.3.3.3 Fremdsprachlichkeit und Interkulturalität in der OSLB....35
2.3.3.4 Phasierung von OSLB und Kombination mit Face-to-Face-Beratung....36
2.3.3.5 Beraterqualifikationen und Gesprächstechniken in der OSLB....38
2.3.4 Mehrwert und Herausforderungen von OSLB....42
2.3.4.1 Potenzieller Mehrwert von OSLB....42
2.3.4.2 Herausforderungen und potenzielle Schwierigkeiten....46
2.4 Erhebung zur bestehenden Praxis der OSLB....48
2.4.1 Beschreibung der Stichprobe....48
2.4.2 Ausgewählte Ergebnisse....49
2.4.3 Zusammenfassung....55
3 Forschungsziel und Forschungsfragen....56
3.1 Forschungsziel mit Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen....56
3.2 Forschungsfragen....57
4 Forschungsmethodologie....59
4.1 Beratungsforschung....59
4.1.1 Notwendigkeit von Beratungsforschung....59
4.1.2 Methoden der Beratungsforschung....60
4.2 Aktionsforschung....62
4.2.1 Definition, Merkmale, Ziele, Anwendungsfelder....62
4.2.2 Methodisches Vorgehen....63
4.2.3 Umsetzung von Aktionsforschung in der vorliegenden Studie....67
4.3 Einzelfallstudien....69
4.3.1 Definition, Ziele, Funktionen und Methoden....69
4.3.2 Kriterien der Fallauswahl....71
4.3.3 Bezug zur vorliegenden Studie....72
4.4 Qualitative Evaluationsforschung....73
4.5 Bewertung der Wirksamkeit von Sprachlernberatung....76

4.6 Gütekriterien....79
5 Datenkorpus, Datenerhebungs- und -analyseverfahren....81
5.1 Untersuchungsteilnehmer....81
5.2 Ablauf der Datenerhebung....83
5.3 Beratungsformen....86
5.3.1 Face-to-Face-Beratungen....87
5.3.2 Telefon-Beratungen....88
5.3.3 Chat-Beratung....89
5.3.4 E-Mail-Beratung....90
5.4 Beratungsinstrumente....94
5.4.1 Lernerdokumente....94
5.4.2 Beratungsbegleitende Instrumente....96
5.4.3 Beraterdokumente....98
5.5 Befragungsinstrumente....99
5.5.1 *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL)....99
5.5.2 Abschlussbefragung....100
5.6 Datenaufbereitung und -analyse....103
5.6.1 Übersicht über die Datensätze und Analysemethoden....103
5.6.2 Auswertung des Abschlussfragebogens und des SILL....105
5.6.3 Auswertung der qualitativen Daten....106
5.6.3.1 Verschriftlichung der Interviews....106
5.6.3.2 Thematisches Codieren nach Hopf/Schmidt (1993)....107
5.6.3.3 Interaktionsanalyse....115
5.6.3.4 Explikation und Kontextualisierung....116
5.6.4 Reflexion und Zusammenfassung....116
6 Ergebnisse der Arbeit....118
6.1 Fallübergreifende, differenzierende Evaluation der OSLB....118
6.1.1 Überblick über die Teilnehmerbewertungen....118
6.1.2 Evaluation einzelner Beratungsinstrumente....123
6.1.2.1 Lernertagebuch....123
6.1.2.2 Zeitplan....131
6.1.2.3 Schriftliche Zusammenfassung mit Lernvereinbarung....134
6.1.2.4 Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis....139
6.1.3 Evaluation der Beratungsformen....141
6.1.3.1 E-Mail-Beratung....141
6.1.3.2 Telefon-Beratung....158
6.1.3.3 Chat-Beratung....171
6.1.3.4 Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis....185
6.1.4 Zusammenfassung....189
6.2 Einzelfallanalysen....190
6.2.1 Einzelfallanalyse Anka....190
6.2.1.1 Beratungsverlauf und -inhalte....191
6.2.1.2 Medien- und Materialnutzung....191
6.2.1.3 Beratungsergebnisse und Zusammenhang mit der OSLB....195
6.2.1.4 Schwerpunkt: Motivation zum Lernen und Reflektieren durch E-Mail-Beratung....200
6.2.1.5 Zusammenfassung....202
6.2.2 Einzelfallanalyse Jian....202
6.2.2.1 Beratungsverlauf und -inhalte....202
6.2.2.2 Medien- und Materialnutzung....204
6.2.2.3 Beratungsergebnisse und Zusammenhang mit der OSLB....208

6.2.2.4 Schwerpunkt: Selbstständigkeit und OSLB....213
6.2.2.5 Zusammenfassung....215
6.2.3 Einzelfallanalyse Filipe....216
6.2.3.1 Beratungsverlauf und -inhalte....216
6.2.3.2 Medien- und Materialnutzung....217
6.2.3.3 Beratungsergebnisse und Zusammenhang mit der OSLB....222
6.2.3.4 Schwerpunkt: Aushandlung von Schwierigkeiten in der Chat-Beratung....227
6.2.3.5 Zusammenfassung....230
6.2.4 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen....231
6.3 Ein Spannungsfeld: Potenziale und Grenzen der OSLB....232
6.3.1 Sprachverwendung und Schriftlichkeit....232
6.3.2 Anregung zur Selbstreflexion....233
6.3.3 Motivationsfunktion....235
6.3.4 Durchführung nicht-direktiver Beratung....236
6.4 Resümee....239
7 Desiderata....241
7.1 Weiterführende Forschungsfragen....242
7.2 Reflexion der verwendeten Forschungsmethoden....243
Literaturverzeichnis....245
Anhang....259

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Netzanwendungen (Schmidt 2002:2571)....21
Tabelle 2: Varianten der Telefon-Beratung....31
Tabelle 3: Allgemeine Merkmale der Befragten der Stichprobe....49
Tabelle 4: In der Beratungsinteraktion verwendete Sprachen....50
Tabelle 5: Berufliche Situation und Nutzung von OSLB....50
Tabelle 6: Berufliche Situation und Zeit für OSLB....50
Tabelle 7: Genutzte Medien in der OSLB....51
Tabelle 8: Genutzte Funktionen in der OSLB....52
Tabelle 9: Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Online-Beratungen....54
Tabelle 10: Zufriedenheit mit Informationen und Ausbildung....54
Tabelle 11: Vertrautheit der Befragten mit Qualitätsstandards der Online-Beratung....54
Tabelle 12: Kollegialer Austausch zur Online-Beratung....55
Tabelle 13: Methoden der Fallauswahl (Flyvbjerg 2011:307)....71
Tabelle 14: Probanden mit Nutzung der Beratungsformen und -instrumente....82
Tabelle 15: Die drei Teilstudien im Überblick....83
Tabelle 16: Durchgeführte Face-to-Face-Beratungen....88
Tabelle 17: Durchgeführte Telefon-Beratungen....88
Tabelle 18: Durchgeführte Chat-Beratungen....89
Tabelle 19: Formen des E-Mail-Kontakts in der Studie....91
Tabelle 20: Beratungsverlaufstabelle....99
Tabelle 21: Übersicht Datensätze und Analysemethoden....104
Tabelle 22: Verfahren der Analyse qualitativer Daten im Vergleich....108
Tabelle 23: Beispiel für unterschiedliche Gewichtungen von Aussagen in der Analyse....112
Tabelle 24: Bewertung der eingesetzten OSLB-Instrumente und -Formen durch die Lerner....119
Tabelle 25: Fragebogen-Ergebnisse zum Lernertagebuch [2 Items]....123
Tabelle 26: Lernerbeschreibungen zur Verwendung des Lernertagebuchs [17]....124
Tabelle 27: Lernerkommentare zu Vorteilen des Lernertagebuchs [8]....125

Tabelle 28: Lernerkommentare zu Nachteilen des Lernertagebuchs [8].....127
Tabelle 29: Neutrale Lernerkommentare zum Lernertagebuch [17].....128
Tabelle 30: Beraterin-Kommentare zum Lernertagebuch [6].....130
Tabelle 31: Lernerbeschreibungen zur Verwendung des Zeitplans [5].....131
Tabelle 32: Lernerkommentare zum Zeitplan [7].....132
Tabelle 33: Lernerbeschreibungen zur Verwendung der schriftlichen Zusammenfassung [12].....135
Tabelle 34: Lernerkommentare zur schriftlichen Zusammenfassung [22].....136
Tabelle 35: Fragebogen-Ergebnisse zur E-Mail-Beratung [3 Items].....141
Tabelle 36: Lernerbeschreibungen zum Einsatz der E-Mail-Beratung allgemein [19].....142
Tabelle 37: Lernerkommentare zu sprachlichen Aspekten in der E-Mail-Beratung [8].....145
Tabelle 38: Lernerkommentare zu zeitlichen Aspekten der E-Mail-Beratung [13].....146
Tabelle 39: Lernerkommentare zur Funktion der E-Mails für ihr Lernen und die Beratung [17]…149
Tabelle 40: Lernerbeschreibungen zum Einsatz der beratungsvorbereitenden Fragen [10].....153
Tabelle 41: Lerner- und Beraterin-Kommentare zu den beratungsvorbereitenden E-Mails [5].....154
Tabelle 42: Lernerkommentare zum E-Mail-Zwischenbericht [4].....156
Tabelle 43: Fragebogen-Ergebnis zur Telefon-Beratung [1 Item].....158
Tabelle 44: Lerneraussagen und Reflexionen der Beraterin zur Audiotelefon-Beratung [14].....159
Tabelle 45: Jians Vergleiche von Audiotelefon-Beratung mit anderen Beratungsformen [7].....160
Tabelle 46: Lerner- und Beraterin-Beschreibungen zum Einsatz der Videotelefon-Beratung [8]…162
Tabelle 47: Lerner- und Beraterin-Kommentare zur Videotelefon-Beratung [36].....162
Tabelle 48: Lernerbeschreibung zum Einsatz der Chat-Beratung [6].....171
Tabelle 49: Lerner- und Beraterin-Kommentare zu Schwierigkeiten der Chat-Beratung [17].....173
Tabelle 50: Lerner- und Beraterin-Kommentare zu Potenzialen der Chat-Beratung [21].....177
Tabelle 51: Neutrale Lerner- und Beraterin-Kommentare zur Chat-Beratung [22].....180
Tabelle 52: Ankas Beschreibung und Kommentierung des Einsatzes des Lernertagebuchs [6].....192
Tabelle 53: Interviewaussagen von Anka zu den beratungsvorbereitenden Fragen [3].....193
Tabelle 54: Interviewaussagen von Anka zum E-Mail-Zwischenbericht [2].....193
Tabelle 55: Interviewaussagen von Anka zur E-Mail-Beratung allgemein [9].....194
Tabelle 56: Lernertagebuch Anka, 20.11.08 (Ausschnitt).....199
Tabelle 57: Interviewaussagen von Jian zur Chat-Beratung [5].....205
Tabelle 58: Interviewaussagen von Jian zur schriftlichen Zusammenfassung [11].....206
Tabelle 59: SILL-Ergebnisse von Jian.....209
Tabelle 60: Interviewaussagen von Jian zu Beratungsergebnissen [11].....209
Tabelle 61: Aussagen in den Beratungen (Jian, Beraterin) zu Beratungsergebnissen [10].....212
Tabelle 62: Interviewaussagen von Filipe zur Chat-Beratung [12].....218
Tabelle 63: SILL-Ergebnisse von Filipe.....222
Tabelle 64: Aussagen in den Beratungen (Filipe, Beraterin) zu Beratungsergebnissen [32].....223
Tabelle 65: Reflexionsanregende Gesprächstechniken im Chat (Beispiele).....234
Tabelle 66: Beratungs- und Interviewaussagen zu Beratungsergebnissen von Anka [84].....330

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kreislauf Reflexion – Aktion nach Altrichter et al. (2010:806).....65
Abbildung 2: Zyklischer Ablauf von Aktionsforschung nach van Lier (1994:34).....66
Abbildung 3: Zeitlicher Ablauf der Teilstudien 2 und 3.....85
Abbildung 4: Screenshot aus der Videoberatung mit Esteban.....169

1 Einleitung

In der vorliegenden Doktorarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema der Online-Sprachlernberatung (OSLB) im Bereich des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens im universitären Kontext. Anhand von Beratungen, die ich an der Technischen Universität (TU) Berlin in Zusammenarbeit mit dem universitären Sprachenzentrum (ZEMS, Zentraleinrichtung Moderne Sprachen) mit deutschen und internationalen Studierenden durchgeführt habe, beschreibe, bewerte und vergleiche ich in der Arbeit unterschiedliche Formen der Kombination von nicht-direktiver, personenzentrierter Face-to-Face- und OSLB. Der forschungsmethodische Rahmen ist eine longitudinal angelegte Aktionsforschung mit evaluativen Elementen, wobei ich hauptsächlich qualitative Methoden der Datenerhebung und -analyse eingesetzt habe, die ich innerhalb einer Datentriangulation mit geschlossenen Fragebögen ergänzte.

Zum Thema der Sprachlernberatung (SLB) wurden bisher vorwiegend Publikationen zu so genannter „Face-to-Face"- oder „Präsenzlernberatung" (PLB) veröffentlicht. Dies sind Beratungen, bei denen sich Lerner und Berater persönlich treffen. Digitale Medien sind jedoch mittlerweile als alltägliche Kommunikationsmittel in unserer Gesellschaft etabliert, und der Umgang damit ist für Studierende an Hochschulen weltweit zu einem Teil ihrer Lebensrealität und in Ansätzen auch ihres Studienalltags geworden. Parallel zu diesen allgemein-gesellschaftlichen Entwicklungen wurden seit den 1990er Jahren vielfältige Möglichkeiten des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien entwickelt, die tutorieller bzw. beratender Unterstützung bedürfen. International existiert ein breites Spektrum an eLearning-Angeboten in unterschiedlichen Bereichen des Fremdsprachenlernens. Das Goethe Institut beispielsweise bietet neben kostenpflichtigen eLearning-Sprachkursen auch kostenlose Online-Selbstlernmaterialien an. Diese reichen von multimedialen Aufgaben für die Einzelarbeit, bei denen meist rezeptive Kompetenzen geübt werden, über interaktive Chats und Foren bis hin zu 3D-Rollenspielen in der digitalen Welt des „*Second Life"*. Ein anderes etabliertes Lernangebot sind elektronische Tandempartnerschaften, bei denen zwei Personen unter Nutzung unterschiedlicher Medien gemeinsam die Sprache des Partners lernen (vgl. z. B. eTandem Europa 2014). Jedes dieser eLearning-Angebote basiert auf Vorstellungen der Entwickler bzw. Initiatoren über Lernziele und Lernprozesse, die für die Nutzer jedoch nicht immer nachvollziehbar sind. Wenn selbstgesteuertes Lernen im eLearning-Kontext Lernerfolge bringen soll, ist es notwendig, den Lernenden tutorielle, technische Unterstützung oder eine umfassendere, konzeptionell, strategisch und technisch orientierte Beratung anzubieten. Eine im Rahmen der Dissertation durchgeführte Umfrage hat ergeben, dass Sprachlernberater bereits häufig Online-Beratung in Kombination mit Face-to-Face-Beratung einsetzen; reine Online-Beratungen werden dagegen nur selten durchgeführt. Es zeigte sich eine generelle Aufgeschlossenheit der Berater dieser Beratungsform gegenüber, allerdings wurde auch ein Entwicklungspotenzial bei der Aus- und Weiterbildung zu diesem Thema deutlich.

Aus diesen Entwicklungen ergibt sich die Notwendigkeit, die Praxis der OSLB empirisch zu beschreiben und zu prüfen, diese Beratungsform entsprechend theoretisch zu verankern und weiterzuentwickeln. Es bedarf eines klärenden Überblicks über die bestehenden Möglichkeiten der OSLB, um diese Beratungsform als eine Ergänzung und Alternative zur Praxis der Face-to-Face-Beratungen definieren und je nach Gegebenheiten institutionalisieren zu können. Ziel meiner Arbeit ist es daher, das Konzept der OSLB zu beschreiben und Szenarien für die Kombination von Face-to-Face- und Online-Beratung als begleitende Unterstützung beim Fremdsprachenlernen zu erarbeiten, um daraus Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis zu formulieren. Daher beschreibe und diskutiere ich in dieser Arbeit einerseits die in den durchgeführten Beratungen verwendeten Einsatzmöglichkeiten sowie die Vor- und Nachteile der einzelnen Beratungsformen und -instrumente der OSLB und stelle andererseits deren potenziellen Einfluss auf den Verlauf und die Ergebnisse der Beratung dar.

Zu diesem Zweck habe ich zunächst bestehende Ergebnisse zur Online-Beratung (bzw. des Online-Coachings[1]) aus anderen Bereichen (z. B. der Psychotherapie), des Online-Tutorings (u. a. im Bereich der Fremdsprachenlehrerausbildung) und kontextrelevanter Phänomene der Sprachlernberatung (SLB) zusammengetragen. Forschungsmethodisch habe ich mich des Ansatzes der Aktionsforschung mit evaluativen Elementen bedient, wobei ich den Einsatz einzelner Instrumente und Formen der OSLB in einem zyklischen Design mit Hilfe unterschiedlicher Erhebungsinstrumente in drei Forschungs- und Entwicklungsphasen reflektiert und verbessert habe. Mit dem Ziel der Einbeziehung der Perspektiven aller Betroffenen habe ich sowohl die Beurteilungen der Ratsuchenden als auch meine eigene Beraterperspektive in der Datenerhebung und -analyse berücksichtigt.
Bei der Durchführung der vorliegenden Studie agierte ich als Forscherin, die die eigene Beratungspraxis empirisch erfasst, analysiert und modifiziert. Dieses in der Aktionsforschung angelegte Ziel der Verbesserung der eigenen Praxis birgt forschungsmethodische Konsequenzen, auf die ich in Abschnitt 4.2 detailliert eingehe. Die personale Einheit Beraterin-Forscherin ergab sich u. a. aus dem Umstand, dass Berater- und Forscherinteressen eine wichtige Schnittmenge aufweisen: meine Handlungen als Beraterin und Forscherin zielen beide auf die durch Beobachtung und Modifikation erreichte Verbesserung meiner Beratungspraxis. Sowohl in der Beratungs- als auch in der (Aktions-)Forschungstätigkeit sind eine Art formativer Evaluation bzw. kontinuierlicher, systematischer Reflexion integriert, um einen lerneradäquaten Einsatz von Gesprächsstrategien, aber auch digitalen Medien innerhalb der OSLB gewährleisten zu können. Als alleinige Beratungsperson konnte ich die Beratungen einheitlichen Grundsätzen und Beratungstechniken folgend homogen gestalten. Wenn ich in einem alternativen Design für eine Beratergruppe als externe Forscherin innerhalb einer Aktionsforschung agiert hätte, wäre diese nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich gewesen: alle dieser Berater hätten über Vorwissen und Erfahrungen mit Beratung verfügen, ein Interesse für die gemeinsame Forschung und Kooperationsbereitschaft mitbringen, ein relativ einheitliches Beratungsverhalten praktizieren und langfristig für diese Longitudinalstudie vor Ort sein müssen. Da diese Voraussetzungen in dem mir gegebenen institutionellen Rahmen nur schwer zu erreichen waren und ich außerdem Wissen und Kompetenzen in der SLB, in der Beraterausbildung und in empirischer Forschung besitze, stellt sich diese Entscheidung für eine Personalunion meines Erachtens als folgerichtig dar.
In der Rolle der forschenden Beraterin besitze ich eine langjährige Beratungserfahrung: ich absolvierte 2002/2003 eine Sprachlernberaterausbildung an der Universität Leipzig, bei der u. a. selbstreflexives, forschendes Lernen gefördert wurde. Im Rahmen der Ausbildung nahm ich die Rolle der Ratsuchenden und der Beraterin ein und dokumentierte und reflektierte diese Erfahrungen. Im Anschluss beriet ich zwei Semester lang Studierende der Universität im Rahmen eines studienbegleitenden Strategietrainings und zum Sprachenlernen im Tandem. Dieses Arbeitsumfeld ermöglichte mir die Durchführung einer longitudinal angelegten Fallstudie, für die ich die Interaktionen von zehn deutsch-amerikanischen Tandem-Paaren, die ein Semester lang mit Hilfe digitaler Medien kommunizierten, erfasste und hinsichtlich sprachlicher, interkultureller und autonomer Lernprozessen analysierte (vgl. Göbel 2004). Dabei habe ich diese Paare in der Rolle der Lernberaterin, die Beratungsinstrumente und -möglichkeiten via E-Mail und Chat anbot, begleitet. Die Ergebnisse der Studie geboten eine weitere Erforschung von OSLB.

[1] Ich verstehe Coaching als die Unterstützung von Einzelpersonen oder Gruppen hinsichtlich ihrer Rolle(n) in einer Organisation, z. B. einem Unternehmen in der freien Wirtschaft, vgl. Schreyögg (2007), Graf et al. (2011), zum eCoaching: Geißler (2008). Dieses etablierte Verständnis von Coaching gleicht der SLB in mancher Hinsicht (z. B. in der Gesprächsführung und dem Ziel der Selbstwirksamkeit), wird allerdings auf kommerzieller Basis in der Wirtschaft eingesetzt und agiert mit einer grundsätzlich anderen Zielgruppe als die SLB. Der Begriff der „Beratung“ impliziert im Coaching-Bereich eher eine direktive, informationsorientierte Gesprächsführung. Das Konzept der SLB ist meines Erachtens derzeit ausreichend ausführlich beschrieben, um Missverständnisse über den Grundsatz der Nicht-Direktivität und andere Kennzeichen auszuschließen. Von einer Übernahme des Begriffes „Coaching“ für diese Arbeit sehe ich daher ab.

Die Notwendigkeit für diese Arbeit ergibt sich einerseits aufgrund aktueller gesellschaftlicher und hochschulpolitischer Entwicklungen und andererseits durch den Informationsbedarf in der Praxisgemeinschaft der SLB. Außerdem liegen Motive dafür in meinem internationalen Ausbildungs- und Arbeitsbereich. Ich habe Erfahrungen in unterschiedlichen Beratungskontexten und an unterschiedlichen Institutionen gesammelt habe und dabei ähnliche inhaltliche Fragestellungen, aber auch technische Kompetenzen bei den Studierenden festgestellt. Dabei zeigten sich mir technische Möglichkeiten, über Länder- und Zeitgrenzen hinweg fremdsprachliches Lernen selbst durchzuführen und zu begleiten.

Die Arbeit enthält eine theoretische Begriffsbestimmung und die Beschreibung des Gegenstandes verbunden mit der Darstellung des Standes der Forschung (Kapitel 2), die Präsentation der Erkenntnisinteressen (Kapitel 3), die Beschreibung und Begründung der gewählten Methoden (Kapitel 4), eine ausführliche Darstellung der Datenerhebung und Datenanalyse (Kapitel 5), die Präsentation der Ergebnisse mit Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis (Kapitel 6) sowie Desiderata der Arbeit (Kapitel 7). Ein umfassender Anhang sowie digital gespeicherte Beratungstranskripte auf dem beigefügten Datenträger ergänzen die Ausführungen in der Arbeit.

Die Ergebnisse der Untersuchung haben Bedeutung für praktizierende Sprachlernberater, die Online-Beratung sinnvoll ergänzend zur Face-to-Face-Beratung einsetzen möchten. In dieser Arbeit wird beispielsweise diskutiert, was zu beachten ist, um in der OSLB möglichst „erfolgreich“ zu beraten, wie dabei nicht-direktive Beratungsgrundsätze berücksichtigt werden können und wie non-verbale Kommunikation ersetzt werden kann. Die Ergebnisse sind auch interessant für die Entwicklung neuer Beratungskonzepte, die eLearning begleiten sollen, sowie die Übertragung in andere Beratungskontexte, wie beispielsweise die eTandem-Beratung. Schließlich soll auch das empirische Vorgehen in dieser Studie Diskussionsanlass und Ausgangspunkt für weitere, ähnliche Studien zur SLB sein. Dies betrifft sowohl Aspekte der Erforschung von SLB allgemein, z. B. die Feststellung und Beurteilung von Beratungsergebnissen, als auch zur OSLB, z. B. die digitale, chronologische Dokumentation und Auswertung des Beratungsverlaufs.

2 Begriffsbestimmung und Stand der Forschung

Seit in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts das Konzept der Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen an Einfluss gewonnen hat und kontinuierlich in Curricula und Lehr- und Lernmaterialien integriert wird, mehrt sich auch die Forderung nach einer individuellen und kollektiven Begleitung der angeregten autonomen Lernprozesse. Exemplarisch dafür steht u. a. die Entwicklung konkreter Beratungsangebote für das autonome Lernen im Tandem, das auch digital durch Materialien und eTandem-Vermittlung unterstützt (vgl. eTandem-Europa 2014) und mittlerweile durch Online-Beratungsangebote ergänzt wird (vgl. Pomino 2011). Dabei hat sich der Einsatz dieser Art von Begleitung via Internet im eTandem als sinnvoll erwiesen (vgl. Göbel 2004).
Die für diese Arbeit 2011 durchgeführte Umfrage (vgl. Abschnitt 2.4) hat gezeigt, dass 41 der 59 Befragten bereits Online-Beratungselemente in ihre Beratungen integrieren. Dies geschieht hauptsächlich in Form von E-Mails zur Beantwortung von Fragen, dem Austausch von Dokumenten, dem Geben von Feedback zu Lernerfolgen und für Terminabsprachen. Vollständige Online-Beratungssitzungen werden dagegen kaum praktiziert. Die Beratungen fanden also meist als Ergänzung zu Face-to-Face-Beratungen und unter Einbeziehung weniger Online-Medien statt. Die Berater sahen sowohl Vor- als auch Nachteile in der Verwendung digitaler Medien innerhalb ihrer Tätigkeit; sie waren mit Qualitätsstandards der Online-Beratung wenig vertraut und wünschten sich mehr Informationen und Weiterbildung auf diesem Gebiet. Insofern ist OSLB ein Angebot, das an deutschsprachigen Universitäten bereits in Ansätzen besteht und auf ein breites Interesse stößt, das jedoch nicht empirisch erforscht ist und in seiner Komplexität noch nicht effektiv genutzt wird.
Die Prinzipien und die Anwendung der OSLB positionieren sich innerhalb verschiedener Theorien und Konzepte angrenzender Themenbereiche und Wissenschaften, die ich im Folgenden mit ihren Bezügen zum Gegenstand der Arbeit vorstelle. Dabei diskutiere ich die Thematik im aktuellen Stand der Forschung und zeige Forschungslücken auf. In den Bereichen der Erziehungswissenschaft und der Psychotherapie wurde das Themengebiet der Online-Beratung und des eTutoring dagegen seit den 1990er Jahren im Vergleich zur Fremdsprachenforschung intensiver diskutiert und erforscht. Daher beziehe ich mich in meinen Ausführungen zum Stand der Forschung auf Publikationen aus der SLB, der psychotherapeutischen Online-Beratung und zum eTutoring innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Fremdsprachenlehrerausbildung.
Nach einer allgemeinen Definition der OSLB diskutiere ich einzelne Merkmale und Forschungsergebnisse zur Online-Beratung und zum eTutoring thematisch geordnet detaillierter. Dazu gehören zunächst die lerntheoretischen Konzepte, auf die sich OSLB stützt, wobei ein Schwerpunkt auf dem Begriff der Lernerautonomie liegt (Abschnitt 2.1). Anschließend stelle ich das Konzept der SLB mit seinem Beratungsansatz, Formen, Zielen und notwendigen Anforderungen an die Berater dar (Abschnitt 2.2). Auf dieser Grundlage beschreibe ich danach umfassend den Forschungsstand, Merkmale, Beratungsformen und -instrumente sowie potenzielle Chancen und Herausforderungen von OSLB (Abschnitt 2.3). Dazu zählen auch Spezifika der Kommunikation, die u. a. durch die Variation von mündlichen und schriftlichen Texten sowie die Einbindung unterschiedlicher Medien und den fremdsprachlichen Kontext entstehen. Den Schluss des Kapitels bildet die Auswertung einer von mir durchgeführten geschlossenen Befragung, in der 59 praktizierende Sprachlernberater zu ihren Erfahrungen mit Online-Beratung Auskunft gegeben haben (Abschnitt 2.4).

2.1 Lerntheoretische Konzepte und der Begriff der Lernerautonomie

Nach der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht (vgl. z. B. Piepho 1974; Reinfried 2001) haben sich in den 1990er Jahren neue Tendenzen gezeigt, die die Fachdiskussion über die unterrichtliche Vermittlung von Sprache und den Spracherwerb außerhalb des Klassenzimmers kennzeichnen. Hierzu zählen u. a. die Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, die

Ganzheitlichkeit von Spracherfahrung und eine Lernerorientierung (Reinfried 2001:4f.). Letzteres beinhaltet, dass Lehrpersonen Lerner von nun an als Individuen mit unterschiedlichen Konstellationen kognitiver, affektiver und sozialer Persönlichkeitsfaktoren wahrnehmen und im Unterricht in offeneren methodischen Konzepten auf diesen „Faktorenkomplex" (Riemer 1997:230) der den Lernprozess beeinflussenden Variablen reagieren (sollen). Grundannahme dieser Arbeiten und der vorliegenden Studie ist der lerntheoretische Ansatz des Konstruktivismus, der Lernen als einen Prozess der Wissensintegration und -reorganisation versteht, der eigenverantwortlich von jedem Menschen individuell vollzogen wird. Jeder Lernende im Fremdsprachenunterricht oder beim Fremdsprachenerwerb wählt und verarbeitet den angebotenen Input nach individuellen Dispositionen und Maßgaben.[2]

Zurückzuführen sind diese Entwicklungen auch auf andere Erkenntnisse der Lernpsychologie, in deren Kontext Auswirkungen von individuellen Unterschieden im unterrichtlichen Kontext genauer beschrieben (vgl. z. B. Cooper 2002) und Ergebnisse auch im Bereich des Fremdsprachenlernens und -erwerbens verarbeitet und erneut erforscht wurden (vgl. Dörnyei 2006; Riemer 1997; Robinson 2002; Williams/Burden 2002). Die Vielfalt aus lernerendogenen und -exogenen Faktoren, die bei der Aufnahme und Verarbeitung sprachlichen Inputs und der Produktion sprachlichen Outputs eine Rolle spielen, verlangt nach Begleitmaßnahmen, die individuelles Sprachenlernen ermöglichen und unterstützen – innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Den Lernenden musste mehr Freiheit in der Auswahl ihrer Lernziele, -wege und -materialien gegeben werden und sie sollten selbsttätig auf ihre individuellen Interessen, Lerngewohnheiten und externe Gegebenheiten reagieren können. Dieses Konzept der „Lernerautonomie" gehört seit den 1980er Jahren zum internationalen Diskurs in der Fremdsprachendidaktik (vgl. z. B. Holec 1985), gewann in den 1990er Jahren im Zuge der o. g. Entwicklungen einen neuen Stellenwert und wurde extensiv in Curricula, Lehrmethoden und Lehr- und Lernmaterialien aufgenommen sowie empirisch erforscht (vgl. z. B. Cohen/Macaro 2007; Mißler 1999; Neuner-Anfindsen 2005).[3]

Der Begriff der Lernerautonomie hat im Fachdiskurs in den letzten Jahren nach einer anfänglich eher undifferenzierten, nach Vertreter, Ansatz bzw. Schule unterschiedlichen Verwendung eine konkretere Gestalt angenommen.[4] Betrachtet man diese Diskussion, die sowohl beschreibender als auch kritisch-reflexiver Art ist, zeigt sich, dass der Begriff nicht nur auf strategisch-technische Kompetenzen bezogen werden kann, sondern auch auf übergeordnete Ziele innerhalb erziehungswissenschaftlicher, politischer und psychologischer Diskurse. Er muss daher differenziert und unter Berücksichtigung der Verwendungszusammenhänge betrachtet werden. Wichtig dabei ist, dass keines der jeweiligen Konstrukte einem anderen vorzuziehen ist, sondern dass sie stattdessen in ihrer Merkmalskonstellation betrachtet und verwendet werden.

Kritisiert an dem Konzept der Lernerautonomie und der Erforschung seiner Umsetzung werden unterschiedliche Aspekte, die in der Diskussion weiterhin berücksichtigt werden müssen. Schmelter/Schmenk (2008) kritisieren, dass der Begriff teilweise auf den technizistischen Aspekt der Strategienutzung begrenzt werde und so das Ziel einer Emanzipierung der Lerner, wie von Holec vorgeschlagen, vernachlässigt werde. Sie stellen die Begriffspaare Autonomie – Heteronomie und Selbstbestimmung – Fremdbestimmung gegenüber und fordern einen Übergang der Betrachtung von der Außenperspektive der Lehrenden und Forschenden zur Innenperspektive der

[2] Wolff (2007:323f., 2008:24ff.) nennt als zugrundeliegende lernpsychologische Annahmen und Bezugswissenschaften, auf denen das Konzept der Lernerautonomie aufbaut, die kognitive Psychologie, Ergebnisse der Neurowissenschaften (konnektivistische Modelle) und „eine Art konstruktivistischer Lerntheorie" (2008:29).

[3] Cohen/Macaro (2007) und Schlak (2004) bemerkten, dass die empirischen Studien, die sich mit der Erforschung von Lernstrategien und der Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen beschäftigten, teilweise theoretische und methodische Schwächen aufwiesen. Es muss jedoch ergänzt werden, dass diese Studien eine Vielfalt an bestehenden strategischen Vorgehensweisen identifizieren und kategorisieren konnten, die von unterschiedlichen Lernertypen für verschiedene Lernziele verwendet werden können.

[4] Wichtig waren dabei u. a. die Schriften von Benson (1996, 2004, 2009a, 2009b), Benson/Voller (2004), Cotterall (1999), Holec (1985), Pemberton (1996) und Smith/Ushioda (2009) im anglo-amerikanischen und Schlak (2004), Schmelter (2004), Schmelter/Schmenk 2008, Schmenk (2008) und Wolff (2007, 2008) im deutschsprachigen Raum.

Lernenden. Sie sehen die Notwendigkeit einer konzeptionellen Alternative, die die Lerner in ihren subjektiven Zwängen berücksichtigt und schlagen einen Rückgriff auf eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie vor.
Schlak (2004) formulierte fünf kritische Thesen zu den lernpsychologischen Annahmen der Lernerautonomie und der empirischen Forschung dazu. Problematisch seien die seiner Meinung nach unzureichende zugrundeliegende Lerntheorie, fehlende empirische Studien, auch Replikationsstudien, eine nicht erwiesene Wirksamkeit von Lernstrategietrainings, ungenaue Definitionen und daher eine schwierige Operationalisierung von „Lernstrategien“ und „Lernerautonomie“ sowie eine für die Forschung (zu) anspruchsvolle Faktorenkomplexion (ebd.:64ff.). Allerdings räumt er ein, dass sich einzelne Aspekte (v. a. der Unterrichtsprinzipien) erforschen lassen, meist qualitativ (z. B. die Einstellungen der Lehrenden und Lernenden und die Auswirkungen auf den Unterricht bzw. das Lernen) (73f.). Er betont, dass eine bescheidenere und kleinschrittigere Herangehensweise an das Konzept und die Erforschung des autonomen Lernens notwendig ist, um gegenstandsadäquat forschen und sinnvolle Schlussfolgerungen für die Praxis ziehen zu können.
Schmelter (2004) definierte den Begriff der Lernerautonomie im Kontext der Beratung beim fremdsprachlichen Tandemlernen mit einem neuen konzeptionellen Zugriff. Er greift zunächst die im deutschsprachigen Diskurs zur Lernerautonomie bestehende Unterscheidung in selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen auf und definiert diese Begriffe genauer. Bei seiner Untersuchung stellte er fest, dass dieses Konzept des selbstgesteuerten Lernens lediglich „die mental-operative bzw. die allgemein handlungsorganisatorische Ebene des Lernens im Tandem erfassten (konnte). Die inhaltlichen Aspekte des Lernens – und damit die subjektiv-bedeutsame Dimension des Handelns/Lernens – konnte mit diesen Theorien nicht erfasst werden“ (ebd.:512). Um den Zugriff auf das selbstgesteuerte Lernen im Tandem um diese Dimension zu erweitern, nutzt Schmelter in Anlehnung an Holzkamp (1995) das Begriffspaar expansives Lernen – defensives Lernen. Schmelter (2004:518f.) definiert expansives Lernen als einen Prozess, der durch eine subjektiv wahrgenommene „Verfügungserweiterung bzw. Erhöhung der Lebensqualität“ motiviert wird, wobei diese angestrebten Ziele bereits im Lernprozess selbst eintreten können. Beim defensiven Lernen dagegen sei „der lernende Weltaufschluss [...] sekundär, weil er die Bedrohung, die ich durch ihn abwenden will, nicht unmittelbar beseitigen kann“ (ebd.:519). Handlungsmotiv beim defensiven Lernen sei nicht die Überwindung der eigentlichen Lernproblematik, sondern eine andere mit der Lernhandlung verbundene „primäre Handlungsproblematik“ (ebd.). Das Lernen im Tandem ermögliche potenziell expansives Lernen, biete aber auch die Möglichkeit zur Bearbeitung von kontextuell anders eingebundenen Handlungsproblematiken, „die aber nicht unbedingt zu einer lernenden Erweiterung subjektiver Handlungspotenziale führen“ (ebd.:534). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die von Schmelter (2004) geforderte Notwendigkeit einer genaueren Unterscheidung verschiedener Konzepte von „Lernerautonomie“ und „selbstgesteuertem Lernen“ sowie der Berücksichtigung subjektwissenschaftlicher Überlegungen, z. B. hinsichtlich motivationaler Aspekte beim selbstgesteuerten Lernen, im wissenschaftlichen Diskurs berücksichtigt werden muss.
Schmenk (2008) nahm sich dieser Forderung an und verfasste eine grundlegende, wegweisende Publikation zum Autonomiekonzept, in der sie darauf verweist, dass der Autonomiebegriff einer kritischen Untersuchung unterzogen werden müsse. Dessen „inflationärer Gebrauch“ in unterschiedlichen bildungspolitischen, allgemein-pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Bereichen führe zu einer „Entleerung und Sloganisierung“ (ebd.:12) des Begriffs und mache eine kritische Bestandsaufnahme der Entstehens- und Verwendungsgeschichte des Konzeptes notwendig. Trotz ihrer kritischen Betrachtung ist Schmenks Verhältnis zum Nutzen des Autonomiebegriffs konstruktiver Art: sie postuliert, dass er trotz seiner Sloganisierung keinesfalls *ad acta* gelegt werden sollte. Stattdessen sei das Konzept dringend notwendig, um als „potenziell kritische Folie, wenn es um die Einschätzung realer Möglichkeiten von Erziehung, Bildung und

Widerstandsfähigkeit geht“ genutzt zu werden (ebd.:278). Schmenks Forderungen nach mehr Reflexion und Bescheidenheit im diskursiven und praktischen Umgang mit dem Begriff und seiner Konzeptionalisierung (ebd.) ist nachvollziehbar und soll auch für diese Arbeit als Grundsatz angenommen werden.
Aus dieser Diskussion geht hervor, dass der Begriff der (Lerner-)Autonomie im jeweiligen Verwendungskontext differenziert und unter Berücksichtigung bestehender Bedingungen betrachtet werden muss. Ich habe die Diskussion über die unterschiedlichen Ansätze wahrgenommen, bin mir über die Vielfalt in der Begrifflichkeit bewusst und berücksichtige diese Differenzierung in der theoretischen Positionierung innerhalb der SLB. Ich verstehe Autonomie daher als ein Konstrukt, das sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt. Dazu gehören

- eine strategisch-technische und mental-handlungsorientierte Ausrichtung des Lernens, die zu Selbstsicherheit beim Lernen führen soll: Gegenstand von SLB ist daher u. a. der Einsatz unterschiedlicher Arten von Strategien;
- eine emanzipatorische Ausrichtung des Lernens, das zu emotional-affektiver Selbstsicherheit beim Lernen der Sprache führen soll: Gegenstand von SLB ist daher u. a. die Identifikation von erfolgreichen Maßnahmen und die Bewusstmachung von (langfristigen) Lernerfolgen;
- eine subjektiv-bedeutsame, inhaltliche Ausrichtung, die expansive oder defensive Ziele und Handlungsmotive berücksichtigt: Gegenstand von SLB ist daher z. B. die Einstellung zum Lernen und zu den Lernzielen.

Ich sehe autonomes Lernen weiterhin im Kontext von sozialen, institutionellen und individuellen Grenzen im Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie. Die Lerner agieren in einem Kontext, in dem sie bewusst oder unbewusst bestehender Fremdbestimmung oder persönlich bedingten Limitierungen unterliegen, sodass Lernerautonomie nur innerhalb dieser individuell bestehenden Grenzen möglich ist.

2.2 Sprachlernberatung

Eine Möglichkeit, das autonome Fremdsprachenlernen anzuregen und zu unterstützen, ist die Sprachlernberatung (SLB), deren Menschenbild und Konzept der Gesprächsführung auf den nicht-direktiven, personenzentrierten Beratungsansatz nach Rogers (2007) anknüpft und die in unterschiedlichen Formen bereits an einzelnen europäischen Hochschulen etabliert ist. Dabei müssen Spachlernberater einer Reihe an Beraterqualifikationen besitzen und Gesprächstechniken beherrschen, um diese Tätigkeit professionell ausführen zu können. Auf diese Punkte gehe ich in den folgenden Abschnitten näher ein, um die Ausgangsbasis für das Konzept der OSLB (Abschnitt 2.3) zu klären.

2.2.1 Der nicht-direktive, personenzentrierte Beratungsansatz nach Rogers

OSLB basiert wie auch SLB (im deutschsprachigen Raum) auf dem Konzept und den Funktionsweisen der klienten- oder personenzentrierten psychotherapeutischen Beratung, die mit nicht-direktiver Gesprächsführung arbeitet (vgl. Rogers 2007). Dieser Beratungsansatz wurde unter Berücksichtigung institutioneller Gegebenheiten und bestehender Wissens- und Kompetenzbereiche der Berater auf den Kontext des Sprachenlernens adaptiert (Brammerts/Calvert/Kleppin 2005; Mehlhorn/Kleppin 2006). Übernommen wurden das zugrundeliegende Menschenbild, die Gesprächstechniken und übergeordnete, emanzipatorische Ziele; mit psychologischen Themen und Anliegen beschäftigt sich die SLB jedoch ausdrücklich nicht.
Rogers (2007:28) versteht den Menschen als ein kreatives Individuum mit einem wahrgenommenen

Selbstbild und dem Potenzial, dieses Selbstbild und seine Einstellungen durch Einsicht selbstinitiiert modifizieren zu können. Grundmaxime des Ansatzes ist die Annahme, dass durch eine offene, nicht-direktive Art der Gesprächsführung der Ratsuchende dazu angeregt werden kann, seine Einstellungen und Handlungsweisen genauer zu analysieren und damit sein Verständnis von sich selbst und letztendlich sein Handeln konstruktiv zu ändern (ebd.). Der Ratsuchende soll selbstverantwortlich informierte Entscheidungen treffen und erfahren, dass er selbstständig und unabhängig Lösungen finden kann. Dadurch können Selbstwirksamkeit und Handlungssicherheit entwickelt werden: „das Wachsen und die verantwortliche Reife (werden) unterstützt“ (ebd.:120). Die prozesshafte, reflektierte Veränderung, wachsende Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit sowie Eigenverantwortung sind nicht nur zentrale Aspekte des personenzentrierten Beratungsansatzes nach Rogers, sondern auch der Autonomieförderung in anderen soziologischen Bereichen, z. B. in der Erziehungswissenschaft und der Fremdsprachendidaktik. Auf Grund dieser Übereinstimmungen bietet dieser Ansatz einen sinnvollen Ausgangspunkt für die SLB und wurde entsprechend theoretisch integriert (vgl. Brammerts/Calvert/Kleppin 2005; Mehlhorn/Kleppin 2006). Dabei wurden die Prinzipien der Gesprächsführung, nicht jedoch die psychotherapeutischen Behandlungsziele des Ansatzes übernommen.
Wenn Ratsuchende noch keine Erfahrungen mit nicht-direktiver Beratung sammeln konnten, kann dieses Konzept potenziell problematisch werden. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die im Klassenzimmer traditionell vorherrschende Rollenverteilung von Lehrperson und Lernenden in die Beratung übertragen und dort repliziert wird (u. U. bedingt durch eine Doppelrolle von Lehr- und Beratungsperson). Basierend auf ähnlichen Ergebnissen sieht Claußen (2009:194) das in der Fachdiskussion etablierte Beratungskonzept als nicht immer anwendbar und schlägt stattdessen vor zu überlegen, ob „in einigen Fällen eine direktivere Verfahrensweise für den Erfolg der Beratung nicht förderlicher wäre“ (vgl. hierzu auch Schmelter 2006). Sie kommt zu dem Schluss, dass es zu Beginn der Beratung notwendig ist, offen über die jeweiligen Erwartungen zu sprechen. Um unterschiedliche Ansprüche und Vorstellungen des Beratungsverlaufs und der -ziele transparent machen zu können, sollte ein Berater in den Gesprächen außerdem deutlich Empathie für die Belange des Ratsuchenden zeigen und gleichzeitig offen seine Vorstellungen zum Sinn von SLB mitteilen. So können sich die Beteiligten auf einen gemeinsamen Ansatz einigen, wobei die Erwartungen beider Personen berücksichtigt werden sollten (ebd.:188).

2.2.2 Formen und Ziele der Sprachlernberatung

In der Fachliteratur wurden die Formen der Aussprachelernberatung, Schreibberatung, Studierstrategien, Tandemberatung oder zum Fremdsprachenlernen allgemein (Mehlhorn/Kleppin 2006; Peuschel 2003; Claußen/Peuschel 2006; Hoffmann 2011) beschrieben und teilweise empirisch erforscht. Aussprachelernberatung widmet sich primär der Diagnose und Bearbeitung von phonetischen Abweichungen von der Standardaussprache (vgl. Mehlhorn 2007; Sedlaczek 2008), in der Schreibberatung werden Schwierigkeiten der akademischen Textkomposition von deutschen und internationalen Studierenden bearbeitet (vgl. Ballweg 2011; Grieshammer et al. 2012; Zegenhagen 2008), die Studierstrategien-Beratung widmet sich über sprachliche Schwierigkeiten hinaus der Begleitung und strategischen Bearbeitung individueller Probleme im Studienalltag (z. B. der Verbesserung des Hörverstehens in der Vorlesung oder der Vorbereitung auf eine Klausur; vgl. Claußen 2009) und die individuelle oder Paar-Tandemberatung ist ein Begleitangebot zum Tandemlernen, bei dem die Bearbeitung sprachlicher Lernziele innerhalb der Prinzipien des Lernens im Tandem geplant und reflektiert wird (vgl. Brammerts 2006; Brammerts/Kleppin 2005; Schmelter 2004). Diese thematisch spezialisierten Formen von SLB bestehen nicht flächendeckend an deutschen Hochschulen; vielmehr ist SLB in vielen Institutionen durch eine eher allgemein auf das Fremdsprachenlernen ausgerichtete Form vertreten, in der die Berater je nach Ausbildung bzw. Kompetenz zu den o. g. Lernschwierigkeiten beraten können bzw. gegebenenfalls an diese speziellen Beratungsangebote weiterverweisen können.

Obwohl sich die Beratungsthemen bei diesen einzelnen Formen von SLB unterscheiden, haben sie ähnliche Ziele, Grundsätze und Kommunikationsmodi. Es sind meist Face-to-Face-Treffen, in denen sich Lerner und Berater persönlich gegenüber sitzen, wobei sie gemeinsam versuchen, im Sinne des selbstgesteuerten Lernens individuelle Lernziele und -strategien zu finden und den Erfolg der Lernschritte zu evaluieren (vgl. z. B. Brammerts/Calvert/Kleppin 2005). Ziel der Beraterhandlungen in der SLB ist es neben dem Lösen von Lern- oder Kommunikationsproblemen, die Lerner dabei zu unterstützen (Mehlhorn 2006:3):

- genaue Vorstellungen und Ziele zu formulieren,
- Lernschwierigkeiten und mögliche Ursachen zu erkennen,
- die internen und externen Lernvoraussetzungen zu reflektieren,
- Lernziele gegebenenfalls in kleinschrittige Feinziele aufzuteilen,
- Lernmöglichkeiten (z. B. Materialien, Strategien, Lernformen) zu antizipieren und auszuwählen,
- die antizipierten Lernmöglichkeiten zu erproben, d. h. in Lernhandlungen umzusetzen,
- die Ergebnisse der Lernhandlungen zu reflektieren und zu evaluieren und
- Lernfortschritte zu erkennen.

Diese Ziele beziehen sich auf Veränderungen sowohl beim sprachlichen als auch beim autonomen Lernen innerhalb von kurz- und langfristigen Lernphasen bis hin zum Transfer auf neue Lernkontexte. Dabei können Veränderungen im affektiven Bereich (Motivation, Einstellungen, Selbstsicherheit) auch Lernfortschritte auf der sprachlichen Ebene bewirken.
Auch der Ablauf der einzelnen Formen von SLB ist ähnlich. Mehlhorn et al. (2009:167ff.) unterscheidet in der SLB bedingt durch die zyklische Struktur der Treffen ab der zweiten Beratung vier Phasen:

1. Evaluation des beschrittenen Lernweges: Bericht des Ratsuchenden zur Lernzielbearbeitung, Bericht und Evaluation zu Lernstrategieeinsatz; Selbsteinschätzung der Lernerfolge; Berater-Feedback zu Lern- und Arbeitsergebnissen
2. Lernschwierigkeiten, Lernziele: Klärung der gewünschten Lernziele und/oder bestehender (Lern-)Probleme; Berater unterstützt bei Bewusstmachung, Konkretisierung etc.
3. Lernwege, Lernschritte, Evaluationsmöglichkeiten: individuell geeignete Wahl von Wegen zu den Lernzielen, Berater unterstützt Ratsuchenden bei der Entscheidungsfindung; Resultat: gesteigerte Handlungssicherheit des Ratsuchenden; klar definierte nächste Lernschritte, die auch Verfahren der Selbstevaluierung beinhalten
4. Vereinbarung: Aushandlung einer Lernvereinbarung, zu deren Umsetzung der Ratsuchende sich verpflichtet; mündliche Formulierung des Ratsuchenden und schriftliche Fixierung für Ratsuchenden und Berater

In der ersten Beratung wird zu Beginn des Gesprächs die Sprachlernbiographie erhoben, sodann werden Grob- und Feinlernziele definiert, also in die o.g. zweite Phase übergegangen. Dieser zeitliche Ablauf erfordert eine langfristige Betreuungsmöglichkeit und regelmäßige Treffen über mehrere Wochen hinweg sowie die Bereitwilligkeit des Lerners, zwischen den Treffen an den Lernvereinbarungen zu arbeiten, neue Lernwege auszuprobieren und sich kritisch mit dem eigenen Lernprozess unter Verwendung von reflexionsanregenden Instrumenten auseinanderzusetzen. Hierzu zählt als wichtigstes Mittel das Lernertagebuch, aber auch andere Materialien bieten sich an (vgl. z. B. Langner 2006). Um den Lernenden in diesem Prozess professionell und erfolgreich begleiten zu können, gilt für den Berater eine Reihe von notwendigen Anforderungen, die im folgenden Abschnitt ausgeführt werden.

2.2.3 Beraterqualifikationen und Gesprächstechniken in der Sprachlernberatung

Um die genannten Ziele und Prinzipien der SLB umsetzen zu können, müssen Sprachlernberater über bestimmte psychosoziale Eigenschaften, spezifisches Wissen und unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Nach Kleppin (2003:77) gehören zu den notwendigen psychosozialen Verhaltensmustern von Sprachlernberatern z. B.

- die personalen Eigenschaften Geduld, Empathie, Offenheit, nicht beurteilendes Verhalten,
- die Fähigkeit, Lerner zu motivieren, sie zu ermutigen und ihnen dabei zu helfen, Barrieren zu überwinden, ohne sie zu manipulieren sowie
- die Fähigkeit, bei den Lernern Bewusstheit über das eigene Lernen zu entwickeln und ihre vorgefassten Urteile und eigenen subjektiven Theorien zum Lernen zu überdenken.

Die Umsetzung des nicht-direktiven Konzepts erfordert von den Beratern eine positive Wertschätzung des Ratsuchenden sowie eine Haltung von „nicht an Bedingungen geknüpfter Akzeptanz“ (ebd.:78). Der Berater sollte den Lerner als mündiges, selbstverantwortliches Individuum anerkennen und ihn in seiner informiert getroffenen Entscheidung akzeptieren und unterstützen. Des Weiteren erfordert die Beratungstätigkeit, dass Beraterhandlungen auf Echtheit, Kongruenz und Transparenz beruhen. Dies bedeutet, dass sich Lerner und Berater auf der Beziehungsebene hierarchisch gleichgestellt sind; auf der Sachebene ist der Berater fachlich kompetenter, der Lerner besitzt jedoch die Selbstverantwortung für sein Lernen. Der Berater muss daher seine eigene Meinung entsprechend offen und begründet, jedoch ohne notwendigen Handlungszwang für den Lerner ins Gespräch einbringen.
Neben diesen Eigenschaften und Einstellungen benötigen Sprachlernberater Fachwissen im Bereich Zweit- und Fremdsprachenerwerb und fundiertes Wissen zu den Prinzipien der nicht-direktiven Beratung, die durch praktische Lehr- und Beratungserfahrung umgesetzt sein sollte. Die Berater müssen ein umfangreiches Fachwissen besitzen und sollten z. B. über linguistisches Wissen, Kenntnisse über interkulturelles Verhalten, zu Prozessen des Fremdsprachenerwerbs sowie zur Lernerautonomie und zu Lernstrategien verfügen, wobei sie sich auch über die Grenzen des eigenen Wissens bewusst sein sollten (Kleppin 2003:81)[5]. Dieses Fachwissen zum Fremdsprachenlehren und -lernen muss durch Kenntnisse zum nicht-direktiven Beratungsansatz ergänzt werden. Dies sollte neben den spezifischen kommunikativen Kompetenzen und Gesprächstechniken auch die Genese des Ansatzes in der Psychotherapie und dessen philosophisch-humanistischen Grundsatz und das damit verbundene Menschenbild beinhalten, um die Beratungstechniken für die Ratsuchenden entsprechend eingebettet begründet und nachvollziehbar darstellen zu können und somit Akzeptanz des nicht-direktiven Beraterverhaltens zu schaffen.
Des Weiteren erfordert die Tätigkeit Erfahrungen mit autonomem Lernen und mit neuen Technologien (Mehlhorn 2006:4). Diese beiden Komponenten der Beraterqualifikationen sind meines Erachtens besonders wichtig, um in der Beratung eine Perspektivenübernahme in die Rolle des Lerners vornehmen zu können. Ähnlich den von Kleppin (2003:81) genannten notwendigen Erfahrungen zu allgemeinen Lernprozessen können Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen Einsichten in diesen Lernkontext und dabei bestehende Schwierigkeiten und Chancen sowie alternative Handlungen ermöglichen. Gleiches gilt für eigene Erfahrungen mit neuen Medien, die einerseits als Lernressourcen dienen können, andererseits in der Beratung – und zentral in der OSLB – auch als Kommunikationsmittel fungieren. Erfahrungen im Umgang mit diesen Technologien sind also sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der kommunikativen Ebene notwendig.
Im methodischen Kompetenzbereich müssen Berater die Techniken der nicht-direktiven Beratung kennen und anwenden können. Rogers beschrieb das Gesprächsverhalten nicht-direktiver Berater

[5] Für eine umfangreiche Liste der Wissensbereiche vgl. ebd.

auf der Grundlage eigener gesprächslinguistischer Studien (vgl. Rogers 2007:108ff.). Danach ist die nicht-direktive Beratung durch einen hohen Redeanteil des Klienten gekennzeichnet, wobei dieser vom Berater zu Einsichten angeregt und dazu ermuntert wird, Gefühle und Gedanken zu versprachlichen. Offene Fragen seien geschlossenen vorzuziehen, und bestimmte Gesprächstechniken (wie das Spiegeln), die diese Art des offenen Dialoges unterstützen bzw. den Ratsuchenden zum Erzählen und zur Selbstreflexion anregen, sollen eingesetzt werden (Rogers 2007:115-117). Mehlhorn (2006) hat diese und andere Beratungstechniken ausführlich und mit Beispielen versehen für die SLB adaptiert. Sie stellt Gesprächsstrategien vor, die Sprachlernberater einsetzen können, um die Gespräche zu strukturieren, um den Lerner bei der Suche nach geeigneten Lernzielen und -strategien zu unterstützen und zur Reflexion über die gefundenen Möglichkeiten anzuregen. Dabei nennt sie als zentrale Techniken folgende:

1. Das Aktive Zuhören, das eine erkennbare wertschätzende Grundhaltung des Beraters sowie Interesse an Person und Anliegen des Ratsuchenden zeigt und diesem einen Perspektivenwechsel ermöglicht. Es kann durch Spiegeln, das Mitteilen von Beobachtungen und vorsichtige Interpretationen umgesetzt werden (ebd.:2f.).
2. Verschiedene Fragetechniken, die dem Lerner und dem Berater dabei helfen, den Hintergrund einer Lernschwierigkeit umfassend zu beleuchten und geeignete Lösungswege auszuwählen. Sie helfen dem Ratsuchenden auch, Gedanken zu versprachlichen und so zu ordnen und zu reflektieren. Neben Fragen zur Lernerbiographie sind besonders offene Fragen, Nachfragen und akzentuierende Fragen in der SLB wichtig (ebd.:4).
3. Das Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen, die sich z. B. auf Selbstevaluation, aber auch auf affektive Aspekte wie Motivation, Einstellung oder Ängstlichkeit beziehen und den Ratsuchenden daran hindern, erwünschte Ziele zu erreichen. Konkret sind dies die Bewusstmachung von Attributionen (Ursachenzuschreibungen) und das Konfrontieren mit kontraproduktiven Einstellungen und Gewohnheiten (ebd.:4f.).
4. Techniken der Gesprächssteuerung, wie z. B. das explizite Einleiten einzelner Gesprächsphasen, das Intervenieren, das Anregen von Schlussfolgerungen (ebd.:5f.) und Transparenz in der Kommunikation (ebd.:9). Ergänzend muss hier die Metakommunikation über die Gesprächssituation erwähnt werden, die gerade in konflikt- oder affektbeladenen Situationen für die Steuerung des Gesprächs entscheidend sein kann (vgl. z. B. Bachmair 2011:108f.).
5. Das Geben von Feedback und die Initiierung von Selbstevaluation um erreichte Fortschritte sichtbar zu machen und zu eigener Bewertung anzuregen. Feedback sollte möglichst konkret und sachlich, nicht wertend, ermutigend und motivierend sein. Im nächsten Schritt können direkte Aufforderungen zur Reflexion über die Erfüllung von Aufgaben, erreichte Lernziele oder wahrgenommene Lernfortschritte die Selbstevaluation initiieren (Mehlhorn 2006:7f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprachlernberater innerhalb der o. g. Bereiche über wichtige, spezifische Gesprächstechniken verfügen, die sie je nach Phase und der damit verbundenen Gesprächsziele überlegt anwenden sollten. Die Techniken haben unterschiedliche Funktionen in der Interaktion, daher ist Genauigkeit bei der Formulierung von Fragen und Aussagen notwendig: manchmal unterscheiden sich Äußerungen „nur“ in der Intonation, können jedoch ganz verschiedene Implikationen haben bzw. als solche verstanden werden.[6] Werden die

[6] Beispielsweise unterscheidet sich die (spiegelnde) Aussage „Sie denken, dass Sie das schaffen können.“ (Mehlhorn 2006:3) von der konfrontierenden Frage „Sie denken, dass Sie das schaffen können?“ lediglich in der Stimmsenkung

Äußerungen jeweils gegenteilig interpretiert, könnten ungewollte Verstärkungen in Einstellungen und Attributionen entstehen. Daher ist meines Erachtens eine Ausweitung und Differenzierung dieser Techniken, besonders hinsichtlich des fremdsprachlichen und interkulturellen Beratungskontextes, notwendig. Es ist vorstellbar, dass auch der Metakommunikation in diesem spezifischen Kontext eine bedeutende Rolle zukommt. Es stellt sich die Frage, ob und wie Gesprächstechniken der nicht-direktiven Beratung auf die OSLB übertragen bzw. ersetzt werden können und inwiefern deren Einsatz Beratungsverlauf und -ergebnisse beeinflusst.
In der Face-to-Face-Beratung spielt neben dieser verbalen die non- und para-verbale Kommunikation eine entscheidende Rolle: dies betrifft auf der non-verbalen Ebene z. B. die Körperhaltung des Ratsuchenden, Augenkontakt zwischen den Gesprächspartnern und die jeweilige Mimik und Gestik sowie auf der para-verbalen Ebene z. B. die Intonation, die Sprechlautstärke und Pausierung. Berater können durch die aufmerksame Beobachtung solcher Signale ein genaueres Verständnis vom Gegenüber, seinen Gedanken und Gefühlen mit ihren empfundenen Widersprüchen und individuellen Deutungen erlangen. Non- und para-verbale Kommunikationsmittel können auch als zusätzliche Ausdrucksmittel bei sprachlichen Defiziten oder Blockaden fungieren und dienen den Interaktionspartnern schließlich auch zur Steuerung des Gesprächs (Redewechsel, Interventionen/Unterbrechungen, Klärungsaufforderungen, Bestätigung/ Aufforderung zum Weitersprechen). Außerdem steuern diese Signale Aushandlungen auf der Beziehungsebene und sind daher wichtig, um ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den beiden Gesprächsteilnehmern aufzubauen. Geschieht dies in unzureichender Quantität oder Qualität, entstehen Irritationen, die den Verlauf und das Ergebnis der Beratung grundsätzlich in Frage stellen können. Beispielsweise empfanden einige Berater in der Umfrage für diese Studie die Online-Beratung als „unpersönlich“, als „keine richtige Beratung“ und nicht als „direkten Kontakt“. Da die OSLB auf den Beratungsgrundsätzen der SLB aufbaut, müssen in ihrer Umsetzung sowohl die genannten Gesprächsstrategien als auch diese non- und para-verbalen Kommunikationsmittel adaptiert bzw. kompensiert werden.
Sprachlernberater müssen über ein umfangreiches fachliches Wissen zum Fremdsprachenlehren und -lernen sowie zur Theorie des nicht-direktiven Beratungsansatzes verfügen, das durch eigene Erfahrungen als Fremdsprachenlerner und Ratsuchende ergänzt sein sollte. Diese Kenntnisse und Erfahrungen können durch eine Lehrerausbildung mit integrierter oder anschließender Beraterausbildung erworben werden (vgl. Kleppin 2003). Voraussetzung für die nicht-direktive Beratung sind bestimmte psychosoziale Eigenschaften und persönliche Einstellungen zum Lerner und dessen autonomen Lernprozess. Wichtig ist daher meines Erachtens, dass es sich bei der Beraterausbildung um einen langfristigen Prozess handelt, der durch ein Zusammenspiel von Praxisreflexion und Handlungsmodifikationen charakterisiert ist und der zu Einstellungs- und Rollenveränderungen (von der Lehrer- zur Beraterrolle) führen kann.
Schließlich sollten Sprachlernberater auch hinsichtlich interkultureller Kommunikation geschult sein und dieser Aufmerksamkeit entgegen bringen. Obwohl erste Überlegungen zum Thema der interkulturellen Kommunikation in der Beratung bzw. interkulturellen Beratung (vgl. z. B. Gaitanides 2007; Mecheril 2007) und im Bereich der fremdsprachlichen Kommunikation schon länger bestehen (vgl. z. B. Günthner 1993; Knapp-Potthoff/Liedke 1997; Slembek 1997), sind interkulturelle Aspekte in der SLB bisher nicht erforscht. Einen Erfahrungsbericht bietet Zeilinger (2006), die sich darin auf die Beratung ostasiatischer Studierender bezieht.
Kulturspezifische Werte und Kommunikationsweisen können Anhaltspunkte bieten, um beratungsspezifische Inhalte und Gesprächspraktiken an den individuellen Ratsuchenden anzupassen. Allerdings sollten sie möglichst explizit vor Beratungsbeginn besprochen und nicht stereotypisierend als gegeben angenommen werden. Das kann z. B. durch die direkte Bitte an den

bzw. -hebung am Satzende. Während der Berater die erste Äußerung mit der Absicht formulieren könnte, durch Sichtbarmachen seiner inneren Überzeugung das Selbstvertrauen eines unsicheren Ratsuchenden zu stärken, versucht er mit der zweiten Frage möglicherweise auf ein zu hoch gestecktes Lernziel des Lernenden hinzuweisen.

Ratsuchenden, „typische“ (recherchierte) Werte innerhalb des Kulturkreises zu kommentieren, geschehen (vgl. z. B. *Society for the Psychological Study* 2005).
In der SLB könnte sich die Dichotomie Individualismus – Kollektivismus beispielsweise in der bevorzugten Sozialform des Lernens oder der Präferenz für Einzel- oder Peer-Beratung äußern. Kulturelle Unterschiede in der Erfolgszuschreibung könnten dazu führen, das Lerner ihre Erfolge und Misserfolge nicht mitteilen wollen (Bescheidenheit und Gesichtswahrung). Wichtig sind meines Erachtens dabei die individuellen Auffassungen von der Rolle als Ratsuchender, z. B. bei drohendem Gesichtsverlust durch den Anschein, nicht mit Problemen zurechtzukommen, und des Beraters, der sich innerhalb eines Spektrums zwischen Autorität und gleichrangigem Gesprächspartner positionieren muss. Inwieweit diese Vorstellungen von „typischen“ Rollen auf die Einzelnen zutreffen, sollte in der Beratung eruiert werden. Analog dazu könnten die beiden Gesprächspartner kulturell „typische“ Kommunikationsweisen explizit ansprechen. Der Berater sollte diese in der Interaktion beobachten, reflektieren und entsprechend verarbeiten, z. B. durch die Beobachtung der Gestaltung von Redewechseln und Pausen.
Generell ist festzuhalten, dass Multikulturalismus in der Beratung im Sinne des *Diversity*-Ansatzes als Mehrwert und nicht als Hindernis gelten sollte. Wenn Berater bereits zu Beginn der Zusammenarbeit Respekt, Interesse, Neugier und Lernbereitschaft gegenüber dem Anderen und seiner Kultur kommunizieren und in den Ratsuchenden das Bewusstsein für bestehende Unterschiede wecken können, dann besteht die Möglichkeit, eine Beratung individuell und offen zu gestalten und so eine positive Beratungsbeziehung aufzubauen. Diese Offenheit kann Missverständnissen entgegenwirken und individuell oder kulturell bedingte Ansprüche an die Beratung kann der Berater so besser berücksichtigen und thematisieren.

2.3 Online-Sprachlernberatung

OSLB muss zunächst im Kontext der Entwicklungen im kommunikativen Verhalten bzw. der Änderungen des kommunikativen Verhaltens innerhalb der Gesellschaft betrachtet werden, um seine Aktualität entsprechend einzuordnen. In den letzten Jahren hat sich das individuelle und kollektive Kommunikations- und Informationsverhalten weltweit verändert. Technische Neuerungen haben dazu geführt, dass sich Menschen heute in vielfältigen sozialen – physischen und virtuellen – Netzen bewegen und aktiv an einer neuartigen, globalen Kommunikations- und Informationsgesellschaft teilnehmen. Dabei nehmen Individuen je nach Alter, Herkunft und sozialem Status in unterschiedlichem Maße an dieser Entwicklung teil. Engel (2007:498) beschreibt diese Wandlungen im beruflichen und privaten Alltag, die auf Grund technischer Entwicklungen in den letzten Jahren zu einem veränderten Kommunikations- und Informationsverhalten geführt haben, und versucht, Schlussfolgerungen hinsichtlich der Beratung mit neuen Medien zu ziehen. So seien E-Mail, Chat, Foren u. ä. nicht nur im privaten Bereich, sondern auch in sozial-beruflichen, psychosozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern etabliert und können dort professionell genutzt werden. Dabei bietet das Internet mit seinen Eigenschaften einen potenziellen Mehrwert, aber auch Nachteile für die Beratungsführung. Zu diesen Eigenschaften und den daraus entstehenden Informations- und Kommunikationsmerkmalen gehören laut Schmidt (2002:2565f.):

- Interaktivität, durch die die Nutzer Zugriff auf ein „breites Potenzial an Kommunikations- und Dienstleistungsoptionen“ (ebd.:2565) erhalten;
- Entlinearisierung, wonach die Nutzer Informationen in freier Reihenfolge rezipieren können;
- Multimedialität, die die Kombination unterschiedlicher Medienformen und deren integrierten Transport über einen Kanal umfasst;
- Hypermedialität, die eine direkte Verbindung informationeller Einheiten über Verknüpfungen und damit die Entstehung einer neuen Organisation von Informationsräumen ermöglicht;

- visuelle Begrenzung, die den Nutzern lediglich die Wahrnehmung eines begrenzten Ausschnittes eines sehr großen Informationsangebots erlaubt, auch als „informationelle Kurzsichtigkeit“ bezeichnet;
- Synchronität/Asynchronität, d. h. dass die Kommunikation als gleichzeitig, zeitlich verschränkt oder zeitlich versetzt stattfinden kann, was zu zeitlicher Autonomie der Nutzer und Anbieter führt und
- Globalität der Kommunikation, die ein „ubiquitärer Zugriff, allgegenwärtiger Zugang und grenzüberschreitende Portabilität (vgl. Coy 1997,169)“ (ebd.:2566) ermöglichen; dabei beschleunigen die Kommunikationsformen des „*one-to-one*“, „*one-to-many*“, „*many-to-many*“ den Wissenstransfer und ebnen Hierarchien ein.

Auf diese Informations- und Kommunikationsfunktionen des Internets kann auch die OSLB zurückgreifen bzw. muss diese in ihrer Praxis reflektieren. So ist die Interaktivität mit Hilfe unterschiedlicher Medien Grundlage und Mehrwert für die Kommunikation. Die Multimedialität und die Synchronität/Asynchronität bieten Möglichkeiten für die sprachkompetenzadäquate Interaktion. Die Globalität ermöglicht einen geographisch betrachtet breiten Zugang zur OSLB.

2.3.1 Allgemeine Merkmale, Stand der Praxis und der Forschung

Da für die OSLB noch keine eindeutige Begriffsdefinition besteht, werden im Folgenden als Grundlage für die weiteren Ausführungen zunächst Merkmale wie Aufgaben und Ziele, Kommunikationsmedien, erste persönliche Erfahrungen und Erkenntnisse zur OSLB sowie der aktuelle Stand von Online-Begleitangeboten im Bereich des Fremdsprachenlernens dargestellt.

2.3.1.1 Begriff, Funktionen und Ziele, Zielgruppen, Medien

OSLB, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird, basiert auf dem von Kleppin (2006) beschriebenen Ansatz der „Distanzlernberatung“, der eine Form der SLB darstellt und autonomes Lernen begleiten soll. Der Begriff der Distanz ist in der Kommunikationswissenschaft jedoch innerhalb der Diskussion zur Dichotomie von Distanz und Nähe belegt, und der Diskurs zu „Nähe“ und „Distanz“ in der Beratungssituation ist auch in der derzeitigen empirischen Forschung zu Beratung, Coaching und Supervision ein zentraler Fokus – daher wird der Begriff der „Distanz“ ist in dieser Arbeit begrifflich in diesen Kontexten situiert. Statt „Distanzlernberatung“ verwende ich für diese Form der Lernberatung den Begriff „Online-Sprachlernberatung“.
OSLB ist eine Sonderform der SLB, bei der ergänzend zur Face-to-Face- (auch „Präsenz-“) Beratung oder als gesonderte, alleinige Beratungsform interaktive, digitale Medien und elektronische Dokumente/Materialien in der Kommunikation (Chat, E-Mail, Videokonferenz oder Telefon) kombiniert genutzt werden, um zeitliche Unterschiede oder räumliche Entfernungen zwischen den Ratsuchenden und den Beratenden zu überbrücken. Sie kann einmalig oder über einen längeren Zeitraum stattfinden. Bei der OSLB gelten weiterhin die Prinzipien und Funktionen der Sprachlernberatung (vgl. Abschnitt 2.2). Insofern wird OSLB wie andere Beratungsformen auch als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstanden, die eine Emanzipierung der Ratsuchenden zum Ziel hat. Das Ziel der Förderung der Lernerautonomie reicht in der OSLB ebenso wie in der SLB von einer Funktion der Strategieschulung bis hin zu einem allgemeinen Ziel der Persönlichkeitsentwicklung.
OSLB kann einzelne Funktionen innerhalb einzelner Beratungsphasen übernehmen. Dazu gehören nach Kleppin (2006:3f.) die Erhebung der Lernerbiographie, wobei sich unterschiedliche Formen anbieten (eine Telefon-Beratung, ein Online-Fragebogen oder ein vorformulierter Text, der von den Lernenden modifiziert werden kann) sowie die Unterstützung bei der Selbstevaluation (z. B. über vorformulierte Checklisten, Selbsttests und Lernfortschrittsaussagen zur Modifikation). Manche dieser Funktionen können erst nach intensiver Zusammenarbeit genutzt werden, weil sie dazu

dienen, vom Berater wahrgenommene und gesammelte Eindrücke und Informationen zurück zu spiegeln und den Lernenden zur Reflexion und Korrektur anzubieten.
Außerdem kann die Praxis der OSLB wie SLB allgemein durch die Rücksichtnahme auf die Individualität der Lernenden die Motivation beim Sprachenlernen unterstützen (vgl. Kleppin 2004). Dabei sollten Berater wie in anderen Beratungsformen auch ethischen Grundsätzen folgen (vgl. Schrödter 2007). Hier stellt sich für die OSLB u. a. die Frage, ob bzw. wie die Bearbeitung von einzelnen Materialien und der Kontakt zwischen den Face-to-Face-Beratungen den Lerner dazu anregen kann, die vereinbarten Lernschritte auszuführen, und so zu positiven Beratungsergebnissen beitragen kann.
OSLB richtet sich derzeit an Studierende an europäischen Hochschulen, eine Gruppe, in der sich das Medienverhalten in den letzten entsprechend den oben beschriebenen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen in den Industrieländern verändert hat. Evans (2009:4) betont, dass die „jüngeren Generation“ der Ratsuchenden (in der psychotherapeutischen Beratung und allgemein), die an Online-Kommunikation aus dem Alltag gewöhnt sind, an Bedeutung gewinnen wird:

> As growth in technology and computer usage continues to expand, traditional routes for accessing support will naturally be facilitated by engaging with clients through CMC [computer mediated communication, CS]. The movement is accelerating further by the demand from clients as the younger generation of today and tomorrow (who will already be familiar with, and favour, electronic communication) naturally progress into the age bracket of the counselling and support user group.

Diese Entwicklung ist in der vorliegenden Studie bereits anhand der Veränderungen im Mediennutzungsverhalten der Ratsuchenden von der Gruppe der ersten Teilstudie (2006/07) über die zweite (2008/09) bis hin zur dritten (2011) zu beobachten. Für den Bereich der Fremdsprachenlernberatung gilt dies für das Angebot der OSLB in besonderer Weise, weil Lernende so bereits in ihren Heimatländern über Zeitzonen hinweg Beratende im Zielsprachenland erreichen und ihre sprachlichen Vorbereitungen entsprechend effizienter gestalten können. Ich gehe daher davon aus, dass Online-Beratung in den nächsten Jahren weiter an Nachfrage und Einsatzmöglichkeiten gewinnen wird.
Durch die Spezifika der einzelnen digitalen Medien entstehen jeweils Besonderheiten in der Kommunikation. Die in der OSLB einsetzbaren Medien können folgendermaßen kategorisiert werden:

Tabelle 1: Netzanwendungen (Schmidt 2002:2571)

Bezeichnung	**Funktion**	**Art übertragener Daten**	**Richtung** ***one/many/all****	**Gleichzeitigkeit**
E-Mail	Elektronische Post, elektronische Rundmail	Text (Bild, Ton, Video, Daten)	1 → 1 1 → m	asynchron
Web-Chat	Text-basierte Online-Unterhaltung	Text	1 ↔ 1, m ↔ m	synchron
Instant Messaging	Simultane Internet-kommunikation	Text	1 ↔ 1	synchron
Internet phoning	Internet-basiertes Telefonieren	Ton	1 ↔ 1	synchron
Audio-Conferencing	Telefonkonferenz über Internet	Ton	m ↔ m	synchron
Video-Chat, Video-Conferencing	Internet-basierte Bildtelefonie und Videokonferenz	Ton, Video	1 ↔ 1 m ↔ m	synchron

*1 – beteiligte Einzelpersonen, m – mehrere beteiligte Personen

Ergänzt werden muss hier noch die Kommunikation im Forum, die ähnlich dem Web-Chat auf Textbasis zwischen zwei oder mehreren Personen, jedoch asynchron stattfindet. Des Weiteren lassen sich Internettelefon sowie Audio- und Video-Konferenzen durch Chats ergänzen, die damit eine zusätzliche Textkomponente bieten.
Aus diesen jeweiligen Merkmalskombinationen ergeben sich Vor- und Nachteile für die Interaktion, wobei das einflussreichste Charakteristikum die fehlende non-verbale Komponente in allen Beratungsformen mit Ausnahme der Videotelefon-Beratung ist (Kleppin 2006:2). Weiterhin können wichtige Techniken der nicht-direktiven Gesprächsführung, die para-verbaler und non-verbaler Signale bedürfen, wie z. B. das Aktive Zuhören, in schriftbasierten Beratungsformen nur bedingt umgesetzt werden und müssen daher adaptiert werden. Allerdings bietet die Schriftlichkeit gerade in der fremdsprachlichen Kommunikation einen zusätzlichen Mehrwert.

2.3.1.2 Angebote von Online-Beratung im Bereich Fremdsprachenlernen

Im Folgenden wird der Einsatz von Online-Beratung im weitesten Sinne als Begleitmaßnahme beim Lernen von Fremdsprachen in der derzeitigen Verwendung in Form von tutoriellen Angeboten, aber auch in der beschriebenen, noch weniger verbreiteten Anwendung als OSLB dargestellt.
Derzeit wird diese Art von Beratung im Bereich des Fremdsprachenlernens in Form von eTutoring bei an einem akademischen Klientel orientierten Angeboten wie dem internetbasierten Test-DaF-Vorbereitungsprogramm „Deutsch Uni Online“ (vgl. Feist 2008; Wegele 2006), in wirtschaftlich freien, kommerziell orientierten Portalen (vgl. Livemocha 2014; Rosetta Stone 2014) und innerhalb universitärer Tandemprogramme kursbegleitend eingesetzt (vgl. Pomino 2011). Die Ausbildung von Online-Sprachtutoren hat neben der von Sprachlernberatern daher auch ihren Weg an deutsche und internationale Unternehmen und Hochschulen gefunden. Zur Ausbildung universitär gebundener Tutoren wurden vereinzelt Beschreibungen und empirisch basierte Forschungen publiziert, die das didaktische Vorgehen und die Inhalte der Programme vorstellen und reflektieren (vgl. z. B. Kirchhoff 2008; Klippel/Doff 2002; Rösler/Würffel 2010; Schnaithmann 2008; Stickler/Hampel 2007; Tamme 2003).
Im Bereich des Online-Fremdsprachenlernens besteht eine Vielfalt an Lernangeboten (vgl. Rösler 2010), die potenziell autonomiefördernd sind, wobei der Lehrkraft v. a. die Funktion des „*facilitator*“ zukommt. Derzeit wird im deutschen und im anglo-amerikanischen Raum an einer genauen Kompetenz- und Wissensbeschreibung für Lehrende im eLearning-Bereich Fremdsprachen gearbeitet, da die bestehenden Beschreibungen teilweise noch vage sind. Die Tätigkeits- und Kompetenzbereiche von Fremdsprachen-„Tutoren“ wurden dagegen schon genauer beschrieben; sie werden derzeit bereits gezielt ausgebildet. Individuelle OSLB wird meines Wissens (noch) nicht praktiziert. Es bieten sich jedoch Anknüpfungspunkte und Schnittmengen zu bestehenden Angebote beim eLearning im Fremdsprachen-Bereich, die tutorielle oder individuelle Beratung beinhalten, weshalb ich diese hier kurz beschreibe.
Digitale Sprachlernangebote sind vielfältig und können in eher wissensbereich- und kompetenzspezifische Angebote, z. B. Grammatikerklärungen und -übungen, Wortschatztrainer, Hörverstehens-/Hörsehverstehensübungen und kompetenzübergreifende, anwendungsorientierte, didaktisierte Übungsangebote (z. B. Video- und Podcast-Angebote mit Texten, Chats, Webquests) unterschieden werden (vgl. z. B. die Online-Angebote der Deutschen Welle und des Goethe-Instituts). Neben diesen Selbstlernangeboten bestehen auch soziale Lernarrangements. Dies sind einerseits Tandemangebote, bei denen die Partner über digitale Medien oder das Telefon zusammenarbeiten. Solche „eTandems“ werden beispielsweise über das Tandemnetzwerk der Universität Bochum vermittelt und für etablierte Lerngruppen am Bochumer Zentrum für Fremdsprachenausbildung durch synchrone Online-Beratung betreut (vgl. Pomino 2011). Andererseits ergeben sich auf der Basis sozialer Netzwerke zusätzliche Möglichkeiten sozialen Lernens und des Kontakts zu L1-Sprechern, mit denen L2-Lerner kommunizieren oder bei denen

sie Feedback erhalten können. Ein solches Angebot ist *Livemocha* (vgl. Livemocha 2014), in dem L2-Lerner kostenlose Lernangebote nutzen und mit anderen Nutzern in Kontakt treten können.
Außerhalb des Hochschulbereichs bestehen online lernbegleitende, meist kostenpflichtige Beratungsangebote kommerzieller Anbieter. Deren Ausbildung und Tätigkeitsbereich ist häufig nicht öffentlich einsehbar, aus den Selbstbeschreibungen der Anbieter lässt sich jedoch schließen, dass es sich dabei eher um 1:1-Sprachunterricht bzw. Konversationen mit L1-Sprechern handelt. Ein Beispiel dafür sind die „Studio"-Zusatzmodule der etablierten Lernsoftware *Rosetta Stone* (vgl. Rosetta Stone 2014).[7]
Online-Angebote, bei denen Lernende in ihrem Sprachlernprozess individuell begleitet und beraten werten, existieren einige, meist als kostenpflichtige Zusatzpakete innerhalb bestehender Lernprogramme. Die wenig umfassende empirische Forschung, die hierzu die Tätigkeit von Fremdsprachen-Tutoren analysiert, ist kontextspezifisch (programm- und institutionsabhängig). Dennoch sind diesbezüglich in der Praxis bestehende Erfahrungen und Studienergebnisse wichtig für den OSLB-Kontext.
Im Bereich des Deutschlernens als studien- und fachsprachliche Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt oder auf den TestDaF bietet z. B. „Deutsch Uni Online" tutorielle Betreuung für die Nutzer des Programms an (vgl. Wegele 2006). Die Tutoren übernehmen eine eher lernorganisatorische Funktion, Beratungen zum Lernprozess sind nicht als zentrale Aufgabe vorgesehen, maximal eine (materialgeleitete) Anregung zur Reflexion: „Die Reflexion[8] kann vom Tutor eingesetzt werden, um gemeinsam mit einem Teilnehmer über Lernfortschritte nachzudenken und bei der Auswahl von passenden Materialien und Übungen zu helfen. Hier wäre es auch denkbar, dass der Teilnehmer sie selbständig bearbeitet und zur eigenen Reflexion verwendet." (ebd.:12). Feist (2008) beschreibt den Tätigkeitsbereich von Tutoren beim Selbstlernprogramm DUO, speziell bei der Förderung der Schreibkompetenz. Sie untersuchte den Umgang einzelner Lernender mit dem Programm „uni-deutsch sprachkurs" (mit einem Schwerpunkt zur Übungsform „schriftlicher Ausdruck") empirisch und kommt zu folgender Einschätzung:

> Das Ergebnis zeigt, dass die Förderung der Schreibkompetenz mittels elektronischer Lernprogramme gut möglich ist, auch oder vielleicht gerade dann, wenn es sich dabei um eine spezifisch studentisch-wissenschaftliche Schreibkompetenz handelt. Die DUO-Lernprogramme im Bereich Deutsch als Fremdsprache integrieren somit einen Weg Schreibkompetenz auf dem Stand wissenschaftlicher Forschung effektiv zu fördern. Wichtig ist dabei wie in jedem Unterricht die Mitarbeit der Lernenden. Diese zu fördern und den Lernenden Hilfestellung beim Umgang mit dem Programm zu geben, so dass sie sich zu Lernprofis entwickeln können, ist mitunter Aufgabe der Tutor/inn/en. (ebd.:21)

Die Rolle des Tutors bei der Schulung der Schreibkompetenz in DUO betrifft die Aufgaben der „persönlichen Beratung" der einzelnen Lernenden, den Aufbau einer „Klassengemeinschaft", der Forenmoderation, der Textkorrektur und des Gebens von Feedback auf Texte (ebd.:14).
Ein anderes Angebot sind die „didaktischen Chats", die zeitlich begrenzt von deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik- oder Philologie-Studierenden der Universität Gießen auf der „Jetzt-Chat"-Seite des Goethe-Instituts (http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejchat1.htm) angeboten werden (vgl. Marques-Schäfer 2013; Platten 2003). Aufgabe der Tutoren dort sei es in erster Linie, sich

> dem Sprachniveau der Nicht-Muttersprachler anzupassen, gegebenenfalls Korrekturen vorzunehmen und Wortbedeutungen zu erklären [...]. Zudem sind sie auch Übermittler landeskundlicher Informationen und ermöglichen durch ihre Studienrichtung und durch ihre eigenen fremdsprachlichen Lernerfahrungen einen fachkundlichen Austausch zu Themen wie *Lernstrategien* und *Institutionelles Lernen*. (Platten 2003:161)

[7] Eine interessante Entwicklung zeigt sich in der Übernahme von *Livemocha* im April 2013 durch *Rosetta Stone*, das als kommerzielles Lernprogramm im Online- und Offline-Bereich weltweit schon länger etabliert ist. Das neue Angebot kombiniert die Komponenten des aufgabenbasierten, sozialen und individuell begleiteten Online-Fremdsprachenlernens zu einem umfassenden Produkt auf dem globalen Markt. Diese Entwicklung indiziert meines Erachtens international relevante Veränderungen im Zugang zu digitalen Lernmaterialien, Lern- und Kommunikationspartnern und Online-Beratungsangeboten.

[8] Mit dem Ausdruck „Reflexion" bezieht sich Wegele hier auf ein Arbeitsmaterial mit demselben Titel.

Aktuell besteht für Deutschlerner weltweit ebenfalls die Möglichkeit, mehrmals wöchentlich Tutoren für eine Stunde auf einer durch das Goethe-Institut erworbenen „Insel“ in der virtuellen Umgebung *„Second Life“* anzutreffen und mit ihnen zu sprechen (http://www.goethe.de/z/jetzt/dejchat/dejsecon.htm).
Die bestehenden Beratungsangebote beim eLearning von Fremdsprachen betreffen in ihrer Funktion also hauptsächlich sprachliches Feedback und Hilfe (auch als authentischer Kommunikationspartner), landeskundliche Informationen, Informationen zu Lernstrategien, Hilfe beim Umgang mit dem Lernprogramm sowie eine eher durch Material und Programm geleitete, direktive Art der Lernorganisation (Evaluation der Lernerfolge, Hilfe bei Materialauswahl). Eine Anregung zur Reflexion über die Lernprozesse oder eine Entwicklung hin zur autonomen, emanzipierten Lernerpersönlichkeit sind keine erklärten Ziele. Hierin unterscheiden sich diese Angebote deutlich von der OSLB. Potenziell bietet sich OSLB aber auch als Ergänzung oder Ersatz für die etablierten Beratungsformen im Bereich Fremdsprachen (vgl. Abschnitt 2.2.2) an.
OSLB befindet sich am Beginn einer Phase der „annähernden Institutionalisierung“, der eine Phase der „Habitualisierung“ (erste experimentelle Versuche und zufällige Umsetzung von Ideen) vorausging und die von einer Phase der „Sedimentation“ (vollständige Institutionalisierung) gefolgt wird (vgl. Kühne 2009)[9]. Diese Phase der annähernden Institutionalisierung (bzw. „Objektivierung“) ist gekennzeichnet durch die systematische Erforschung und wissenschaftliche Reflexion des Tätigkeitsbereiches, durch Schulungen und Weiterbildungen für Online-Beratern und eine zunehmende Anzahl von allgemeingültigen Regelungen (ebd.:5). So lässt sich erklären, dass OSLB, die ohne Einbindung in ein institutionelles „Programm” thematisch allgemein auf das Fremdsprachenlernen fokussiert und die den Grundsätzen der nicht-direktiven personenzentrierten Beratung folgt, bisher in der Literatur weder in Berichten dokumentiert noch in Forschungsprojekten empirisch bearbeitet worden ist.

2.3.1.3 Eigene Vorstudie und allgemeiner Erkenntnisstand

In einer Fallstudie (Göbel 2004) habe ich im Rahmen der Erforschung von Lernprozessen bei zehn eTandem-Partnerschaften OSLB als Lernbegleitung integriert. Die Ergebnisse der Studie zeigten u. a., dass sich die Lernenden in der Wahl der Medien ausschließlich auf E-Mails beschränkten (Göbel 2004:22), ein ungenaues Konzept von Lernerautonomie besaßen und sich generell mehr Anleitung für ihr Lernen wünschten (ebd.:81). Demgegenüber konnte ich in diesem Rahmen bereits mit einer einzigen, freiwilligen Chatberatung, die ich mit einem der Lerner durchführte, klärende Impulse für sein individuelles Lernen geben, und der Einsatz von E-Mail-Fragebögen zur Selbstreflexion half den meisten dabei, über ihr Lernen nachzudenken. Insofern zeigten sich in der Arbeit erste Hinweise darauf, dass die Online-Begleitung selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens von einzelnen Lernern gewünscht wird und in ihrer Durchführung lernförderlich wirken kann. Eine weitere, umfassendere Erforschung von OSLB erwies sich daher als notwendig.
Derzeit ist die OSLB jedoch noch nicht systematisch empirisch erforscht. Studien zur Online-Beratung allgemein dagegen gibt es einige. Sie finden sich hauptsächlich in psychologischen und sozial-therapeutischen Publikationen, da Online-Beratung in diesen Bereichen in den letzten zehn Jahren vermehrt nachgefragt und angeboten wird (vgl. Goss/Anthony 2009). Besonders zur Chat-Beratung finden sich empirische Studien, zur Mail-, Foren- oder Videokonferenz-Beratung weniger. Im deutschen Forschungskontext bestehen noch keine einschlägigen Studien zum Thema, was möglicherweise auf die spätere Einführung dieser Angebote im Vergleich zum anglo-amerikanischen Raum zurückzuführen ist. Hier werden derzeit nur ansatzweise empirische Studien

[9] In dieser eher programmatischen Schrift zum gesellschaftlichen Entwicklungsstand der Online-Beratung im sozialen Bereich (z. B. Telefonseelsorge, psychologische Beratung für Jugendliche) orientiert sich Kühne (2009) an einem von Tolbert/Zucker (1996) entwickelten Phasenmodell aus der Organisationstheorie zur Institutionalisierung von Innovationen, um die drei Phasen der Institutionalisierung von Online-Beratung zu definieren.

durchgeführt, nachdem theoretische und methodische Grundlagen in den letzten Jahren anhand von Praxiserfahrungen in Ansätzen festgelegt wurden (vgl. Kühne/Hintenberger 2009, Gründung des e-Beratungsjournals 2005). Im anglo-amerikanischen Raum begann die Diskussion der theoretischen Grundlagen von Online-Beratung (Angebote, Beratungsgrundsätze, Qualitätssicherung, Beraterkompetenzen) einige Jahre früher.[10]
Generell muss jedoch festgehalten werden, dass die empirische Forschung auf diesem Gebiet noch lückenhaft ist, was einerseits auf die große Kontext- und Themengebundenheit (soziale, psychologische, akademische Beratung), andererseits auf unklare bzw. differierende Konzepte zurückgeführt werden kann (vgl. z. B. Engelhardt/Storch (2013) zum Begriff „Online-Beratung"). Daher stütze ich mich in den folgenden Ausführungen hauptsächlich auf theoretische Erläuterungen in praxisbezogenen Handbüchern der psychotherapeutischen und sozialen Beratung (Evans 2009, Jones/Stokes 2009, Kühne/Hintenberger 2009).

2.3.2 Online-Beratungsformen und -instrumente

Um entsprechend flexibel auf die jeweiligen, die Kommunikation beeinflussenden Eigenschaften des Mediums reagieren zu können, müssen Berater diese Eigenschaften und deren Grenzen und Möglichkeiten kennen. Im Folgenden werden (skizzenhaft) die jeweiligen technischen Merkmale der am häufigsten genutzten Medien vorgestellt und deren (mögliche) Auswirkungen auf die Kommunikation in der Beratung dargestellt.

2.3.2.1 E-Mail-Beratung

E-Mail-Beratung besteht aus dem Austausch von E-Mails zwischen dem Ratsuchenden und dem Berater, wobei Inhalte entweder direkt in der E-Mail oder als angehängtes Dokument, Bild oder Audio-Datei gesendet werden können (Jones/Stokes 2009:38f.). Dabei schließt der Begriff in dieser Arbeit sowohl die allein via E-Mail durchgeführte Beratung als auch die Verwendung von E-Mail-Korrespondenz in Kombination mit anderen Face-to-Face- und Online-Beratungsformen ein.[11] Die beiden entscheidenden Merkmale von E-Mail-Kommunikation, die sich auf die Beratungsinteraktion auswirken, sind einerseits die asynchrone Kommunikation und andererseits die Schriftlichkeit der Interaktion.
Die Ergebnisse der Beraterumfrage zeigten, dass E-Mails derzeit von allen in der OSLB zur Verfügung stehenden Medien am häufigsten eingesetzt werden. Durchschnittlich verwenden Sprachlernberater derzeit ein bis drei Stunden pro Woche auf das Schreiben von beratungsrelevanten E-Mails, wobei diese hauptsächlich zur Beantwortung von Fragen, Rückmeldungen zu Lernfortschritten, zum Austausch von Dokumenten und Terminvereinbarungen verwendet werden (vgl. Abschnitt 2.4). Altshul (2001:162f.) konnte bereits in der Anfangsphase der E-Mail-Beratung im Fremdsprachenbereich ähnliche Einsatzmöglichkeiten feststellen: sie berichtet von an sie gerichteten Fragen zur Sprachverwendung und einzelnen, selbst-initiierten Fragen zu Problemen des Lernprozesses, die dann über einen längeren Zeitraum bearbeitet wurden.
Es besteht derzeit ein Mangel an empirischer Forschung zu E-Mail-Beratung, was ein bedauerliches Defizit für die Praxis darstellt, da dieses Medium innerhalb der Online-Beratung und des Online-Coachings das am häufigsten genutzte Medium ist (vgl. Chester/Glass 2006; Theis 2008; eigene Umfrageergebnisse in Abschnitt 2.4). Vielmehr bestehen bisherige Publikationen eher aus Erfahrungs- und Praxisberichten, welche aus der Perspektive der Berater Diskussionen zu Vor- und Nachteilen der Beratungsform bieten, die ich im Folgenden skizzenhaft wiedergeben werde.

[10] vgl. hierzu z. B. die Debatte in *The Counseling Psychologist* (33),6: Barnett 2005; Caspar/Berger 2005; Mallen/Vogel 2005a; Mallen/Vogel 2005b; Mallen/Vogel/Rochlen 2005

[11] Reine E-Mail-Beratung, d. h. ohne Ergänzung durch andere Beratungsformen, hat weder in der Praxis der für diese Arbeit befragten Sprachlernberater noch in meiner Studie stattgefunden. Während sie in der psychotherapeutischen Beratung häufiger in Reinform auftritt, ist sie für die SLB derzeit noch nicht als eigenständige Beratungsform dokumentiert und wird im Regelfall in Kombination mit anderen Formen eingesetzt.

Zunächst werfe ich einen Blick auf die Herausforderungen in der E-Mail-Beratung, die beide Interaktionspartner betrifft. Der Berater muss z. B. Interpretationen und Entscheidungen ohne weitere Hinweise (z. B. non-verbalen Verhaltens) finden. Er führt dabei einen Dialog mit sich selbst bzw. mit dem Text, indem er manifeste und latente Sinninhalte erschließt, wobei der eigene Lebens-, Erfahrungs- und Wissenskontext in den Erschließungsprozess einfließt (Knatz 2009b:60). Lippmann/Ullmann-Jungfer (2008:76f.) nennen eine Reihe von Nachteilen, die E-Mail-Beratung im Vergleich zu Face-to-Face-Beratung mit sich bringt. Diese sind:

- die bestehende Anonymität, die in einem Gefühl der Unpersönlichkeit resultieren kann;
- der beiderseitige Verlust von non-verbalen Kommunikationselementen wie fehlende Körpersprache, Intonation, Mimik, Gestik und paralinguistische Elemente ist eine Herausforderung für Kommunikation und Empathiebestrebungen;
- eingeschränkte Interventionsmöglichkeiten, durch die Reaktionen der Ratsuchenden allein auf verbaler Ebene beobachtet werden und spontane Reaktionen nicht erfasst werden können; „viele v. a. erlebnis- und handlungsorientierte wie auch 'kreative' Methoden lassen sich [...] kaum anwenden“ (ebd.:77);
- die zeitliche Verzögerung in der Kommunikation, die erwünschtes, direktes Feedback des Beraters und direkte Nachfragen, z. B. bei Unklarheiten, verhindert;
- höhere Anforderungen an die Interaktionspartner bedingt durch die Schriftlichkeit, sodass schriftliches Ausdrucksvermögen auf beiden Seiten Voraussetzung für eine funktionierende Kommunikation wird und
- die Datensicherheit, die die Verwendung von Datenverschlüsselungsprogrammen notwendig macht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bei der E-Mail-Beratung für beide Interaktionspartner der direkte Kontakt und damit die „dichte Kommunikation“ verloren gehen (ebd.:77). Sie ist aufgrund der genannten Merkmale außerdem weniger gut geeignet für „komplexe Fragestellungen, Mehrpersonen-Konflikte sowie Krisenberatung“ (ebd.:78). Andererseits bietet die E-Mail-Beratung den Ratsuchenden auch Vorteile. Lippmann/Ullmann-Jungfer (2008:75f.) fassen diese folgendermaßen zusammen:

- Anonymität, die u. a. eine niedrige Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme bewirkt
- Selbstbestimmung des Intensitätsgrades, weil der Umfang und die Häufigkeit der Kommunikation von den Ratsuchenden bestimmt werden, wobei die Möglichkeit der Revidierung von Geschriebenem besteht
- Wahrung des Selbstgefühls, denn durch die Anonymität wird eine Gesichtswahrung erleichtert und eine Etikettierung als „Klient“ abgeschwächt
- vorurteilsfreie Kommunikation, da ein ungenaues Bild vom Gegenüber Urteilstendenzen des ersten Eindrucks begrenzt und u. U. sogar zu idealisierten, förderlichen Projektionen führt;
- Reflexionsmöglichkeit, weil ein unbeobachtetes, freies Schreiben beim Ordnen von Gedanken und Gefühlen hilft
- höhere Transfereffizienz durch die Möglichkeit der Archivierung der Texte
- örtliche und zeitliche Effektivität, wobei wiederholtes Lesen zum Wieder-Aufgreifen von verworfenen Lösungsmöglichkeiten führen kann; es besteht ein geringerer zeitlicher Aufwand als bei Face-to-Face-Beratungen und eine Beratung über Länder und Kontinente hinweg wird möglich

Generell ist E-Mail-Beratung durch eine „rasche, unkomplizierte Handhabung“ (ebd.:77) gekennzeichnet, die für „sachbezogene Fragestellungen, aber auch Rollendifferenzierungen, Auseinandersetzungen mit persönlichen Handlungsmustern“ geeignet ist (ebd.).
Wichtig ist bei der E-Mail-Beratung der Umstand, dass das Verfassen eines Textes per se dem Schreiber bereits abverlangt, sich mit seinen Gedanken und Einschätzungen einer Situation auseinanderzusetzen und ihn damit zur Selbstreflexion anregt (Knatz 2009b:65f.). In der OSLB kann es beispielsweise notwendig sein, dem Berater Entwicklungen, Bewertungen und Fragen, die z. B. mit dem Lernprozess zusammenhängen, via E-Mail zu schildern. Dabei müssen die Ratsuchenden die Ereignisse verständlich strukturieren, beschreiben und gegebenenfalls deuten. Durch diese Entwicklung von Distanz könnten Ratsuchende zu Einsichten und Lösungen gelangen. Hier fungiert das Schreiben ähnlich dem Sprechen und seiner großen Bedeutung für die Selbstreflexion und den Erkenntnisgewinn in der nicht-direktiven Beratung, jedoch mit dem zusätzlichen Mehrwert der verlangsamten Kommunikation. Kleppin (2006:3) vermutet ebenfalls, dass durch schriftliche Beratungsformen „eine genauere Auseinandersetzung mit Lernzielen, speziellen Lernschwierigkeiten oder auch Vorschlägen des Beraters erreicht werden (kann)“. Mit dem Einsatz von E-Mails können Berater daher Lerner gegebenenfalls zum Nachdenken anregen und den Beratungsprozess strukturieren; möglicherweise können so auch (fremd-)sprachliche Schwierigkeiten, die in der mündlichen Kommunikation entstehen, kompensiert werden. Diese Funktionen gilt es u. a. in der vorliegenden Studie zu prüfen.

2.3.2.2 Foren-Beratung

Die Ergebnisse der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Beraterumfrage zeigen, dass die Beratung in Foren (z. B. Moodle) nach der E-Mail-Beratung die am zweithäufigsten eingesetzte Online-Beratungsform ist (vgl. Tab. 7). Zurückzuführen ist dies vermutlich auf die institutionell vorhandenen Infrastrukturen und eine Einbindung der Beratung in Sprachkurs-Angebote mit integrierten Lernplattformen. Foren-Beratung bietet sich durch die Möglichkeit der offenen Kommunikation mehr als andere Beratungsformen für soziales Lernen und Peer-Beratungen an (vgl. z. B. Ludwig 2006).
Foren-Beratung ist allgemein betrachtet ein „asynchrones, textbasiertes Beratungsangebot im Modus des '*many-to-many*'“ (Brunner/Engelhardt/Heider 2009:81), die in formalisierte Beratung durch professionell Beratende, halb-formalisierte Beratung durch Peer-Beratende oder andere bevorzugte Nutzer, informelle Beratung durch andere Nutzer und eine Art „Selbstberatung” der Nutzer durch „Lektüre” (ebd.) differenziert werden kann. Foren-Beratung ist also sowohl durch das Schreiben als auch das Lesen von Beratungsbeiträgen durch eine Gruppe von professionell ausgebildeten und nicht ausgebildeten Nutzern gekennzeichnet. Abhängig von den technischen Voraussetzungen kann Foren-Beratung in der OSLB in unterschiedlichen personalen Konstellationen stattfinden: als 1:1-Beratung in einem geschlossenen Forum oder als öffentliche bzw. halböffentliche, zugangsbeschränkte Gruppenberatung, in der entweder ein Experte als Berater agiert oder die Ratsuchenden sich gegenseitig beraten können. Letzteres ist eine digitale Variante von Peer-Beratung.[12] Schließlich kann Foren-Beratung auch als Kombination der beiden beschriebenen Gruppen-Foren stattfinden. Dabei kann die Kommunikation in einem Forum, das innerhalb einer geschlossenen Lernumgebung besteht, auf deren weitere Funktionen (z. B. Dokumentenablage, Link-Sammlungen) zurückgreifen.
Die Peer-Beratung und die informelle Beratung in Foren bringen sowohl Vor- als auch Nachteile für die Beratungsführung. Peers erscheinen einander glaubwürdig und stellen „erfahrungsgesättigte Ressourcen” (Brunner/Engelhardt/Heider 2009:81) dar; so „werden zum Teil große Ressourcen von unterschiedlichsten Formen sozialer Unterstützung freigesetzt”, besonders in emotionaler Hinsicht (ebd.). Professionell Beratende fokussieren dagegen in Foren häufiger auf die Sachebene (ebd.).

[12] Zur Peer-Beratung in der SLB vgl. Helmling 2006.

Gruppendynamische Prozesse und hierarchische Beziehungen bestehen dabei im Forum ebenfalls (ebd.:83); in der OSLB könnten sich also z. B. in geschlossenen Foren Bezüge zu sozialen Gegebenheiten im Klassenzimmer oder in der realen Peer-Beratung wiederfinden. Öffentliche Foren zu Fragen des Fremdsprachenlernens bieten den Vorteil, dass sie global von einer Vielzahl von Lernenden bzw. Ratsuchenden mit unterschiedlichen Lernbiographien, Anliegen und Informationen genutzt werden können und daher die Ressourcenlage potenziert werden kann.
Die Öffentlichkeit der Beratung birgt für die Interaktionspartner Chancen und Herausforderungen. Für die Ratsuchenden bedeutet sie einerseits ein „Zur-Schau-Stellen“ ihrer Schwierigkeiten und Fragen, andererseits aber auch die Möglichkeit, Empathie und Unterstützung von Peers zu gewinnen; für Berater bietet sich die Möglichkeit, mehrere Ratsuchende mit ähnlichen Problemen gleichzeitig anzusprechen („Multiplikatoreneffekt”), allerdings wird ihr Beratungsverhalten aber auch kritisierbar (Brunner/Engelhardt/Heider 2009:82f.).

2.3.2.3 Chat-Beratung

Chat-Beratung wird in der OSLB derzeit noch selten durchgeführt. Die Beraterumfrage ergab, dass die sieben Beratenden, die diese Beratungsform nutzten, weniger als eine Stunde pro Woche darauf verwendeten. Eine Ausnahme bzw. Sonderform der Chat-Beratung bilden die „didaktischen Chats”, die z. B. im Web-Lernbereich des Goethe-Instituts angeboten werden (vgl. Marques-Schäfer 2013).
Chats nehmen kommunikationswissenschaftlich betrachtet eine Position zwischen der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation ein, denn „(im) Chat trifft eine Kommunikationsform, die sich der Schrift als Medium der Distanz bedient, auf eine Struktur, die in Gesprächsorganisation, Lexik, Syntax und Grammatik mündlicher Kommunikation entspricht“ (Hintenberger 2009:70). Textbasiert finden quasi-dialogische Interaktionen („getippte Gespräche“; ebd.) statt, die explizit festgelegten oder individuell angenommenen, auf Annahmen und Erfahrungen mit Chats basierenden Konventionen folgen. Dabei kann fehlende non-verbale Kommunikation teilweise durch Symbole oder Zeichenkombinationen ersetzt werden. Nach Hintenberger (ebd.:70f.) können dabei als Ersatzelemente Emoticons („Smileys“), Akronyme (z. B. „lol“ für „*laughing out loud*“), handlungskommentierende Gesprächsschritte (z. B. „weiß gar nicht, was sie schreiben soll“), Inflexivkonstruktionen (z. B. „gespanntwartet“) und para-sprachliche Elemente (z. B. Wörter in Großbuchstaben gelten als sehr laut gesprochen bzw. geschrien) fungieren.
Im Bereich der Chat-Beratung identifizierten Williams et al. (2009) in einer umfassenden Transkriptanalyse unterschiedliche Chat-Beratungstechniken, die sie in Techniken zur Bearbeitung der Beziehungsebene (*rapport building*) und des Problemlösens auf der Sachebene (*task accomplishments*) unterscheiden.

> Rapport-building:
> Encouragement provided by therapist empowered client; Use of empathic statements facilitated closeness with client; Paraphrasing facilitated clarification of client’s issues
>
> Task-accomplishments:
> Information-seeking questioning facilitated identification of client’s issues; Use of confronting language challenged client’s thoughts/feelings/behaviours; Feeling-orientated questioning raised the client’s emotional awareness; Discussion of solutions promoted self-reliance for the client; Follow-up appointment options promoted further contact with the client. (ebd.:96)

Mögliche Wirkungen dieser nicht-direktiven Gesprächstechniken, die auch in der Face-to-Face-Beratung eingesetzt werden, auf die Beratung und den Ratsuchenden sind nach Williams et al. (2009:97) u. a. eine enge Beziehung zwischen den Beratungspartnern, eine gewachsene Selbstsicherheit (*empowerment*) des Ratsuchenden, die Identifikation und Klärung von Anliegen, das In-Frage-Stellen von Gedanken, Gefühlen oder Handlungen, die Fokussierung auf emotionale Handlungsaspekte und die Förderung der Selbstverantwortung. Diese Ergebnisse implizieren, dass

der Einsatz nicht-direktiver Gesprächstechniken in den analysierten Chat-Beratungen im Sinne personenzentrierter Beratung zu Emanzipation und Selbstwirksamkeit bei den Ratsuchenden beitragen konnten. Ein Blick auf weitere Studien zur Chat-Beratung soll im Folgenden Aufschluss über Vor- und Nachteile dieser Beratungsform gegeben.
Im Gegensatz zu den anderen Beratungsformen sind Studien zur Chat-Beratung zahlreicher, da die schriftlichen Daten unmittelbar vorliegen und nicht erst transkribiert werden müssen (im Gegensatz zu Videokonferenzen), innerhalb eines kurzen Zeitraumes Daten in großem Umfang erhoben werden können (z. B. im Kontext von Jugendhilfe-Chats) und so im anglo-amerikanischen Forschungskontext vorherrschende quantitative Forschung bewerkstelligt werden kann.[13] In diesen Studien zeigten sich einige Vor- und Nachteile des Einsatzes von Chats.
Hintenberger (2009:78) fasst die Vorteile des Chat folgendermaßen zusammen: „Im Chat verbinden sich die Vorteile virtueller Kommunikation, wie die Möglichkeit zur Anonymität und subjektiven Gesprächskontrolle, die Ortsunabhängigkeit und die Reproduzierbarkeit der Kommunikationsabläufe, mit der Möglichkeit der unmittelbaren, synchronen Kommunikation.“ Dabei ist besonders die „schriftbasierte Nachhaltigkeit“, durch die die Beratungen dauerhaft verfügbar werden, für Ratsuchende und Berater gleichermaßen hilfreich, weil sie die Reflexion und „Transfereffizienz“ anregt (ebd.:73). Jones/Stokes (2009:59f.) weisen außerdem darauf hin, dass Chats durch ihre verbindlichen Termine leichter in eine Beratung integriert werden können als E-Mail-Kommunikation, also besser planbar sind. Im Vergleich zu E-Mail ermögliche der Chat eine größere Spontanität (und damit Authentizität) in den Äußerungen und die Möglichkeit zur Klärung von Wortbedeutungen oder Missverständnissen.
Empirische Studien im anglo-amerikanischen Raum konnten Ergebnisse hinsichtlich des Empfindens von Distanz und Nähe sowie daraus resultierende Auswirkungen auf die Bearbeitung von Beziehungs- und Sachebenen erarbeiten. Als ein Vorteil der Chat-Beratung gegenüber der Face-to-Face- und Telefon-Beratung stellte sich in der Studie von King/Bambling/Lloyd et al. (2006) heraus, dass jugendliche Ratsuchende die Privatsphäre und das „emotional sichere Umfeld“ im Chat schätzten. Sie konnten im Chat nachdenken und ihre geschriebenen Texte vor dem Senden überarbeiten (ebd.:172). Insgesamt wurden weniger Schwierigkeiten hinsichtlich der Darstellung von Emotionen genannt, als die Autoren erwartet hatten (ebd.:173). Bambling et al. (2008) fanden eine Reihe weiterer Vorteile der Chat-Beratung. Den Jugendlichen war das Medium und die Kommunikation aus dem Alltag bekannt, sie empfanden die Beziehung in der Chat-Beratung als weniger hierarchisch und kamen wiederholt auf das Angebot zurück, u. a. weil die Beratung weniger bedrohlich als die Face-to-Face- oder Telefon-Beratung für sie war. Letztendlich gaben ihnen die Pausen während der Beratung mehr Zeit zum Nachdenken. Auch die Beratenden sahen in den Chats Vorteile. Die örtliche Trennung und das Medium bot ihnen emotionale Distanz und damit die Möglichkeit zur Sachlichkeit (ebd.:112f.).
Erfahrungen aus der Praxis belegen jedoch auch eine Reihe von Nachteilen in der Chat-Beratung. Nach Hintenberger (2009) gehören dazu

- die Schriftlichkeit, die inhaltlich umfangreiche Interaktionen erschwert bzw. verhindert, die Kommunikation verzögert und durch die es zu Missverständnissen und Störungen in der Kommunikation kommen kann (ebd.:69),
- die fehlende non-verbale und para-verbale Kommunikation bzw. ihr Ersatz durch Zeichen, die zu einem Mangel in der Kommunikation führen (ebd.:70) und
- eine Unverbindlichkeit, zu der Chats einladen (ebd.:74).

Jones/Stokes (2009:62) weisen darauf hin, dass die Geschwindigkeit, mit der Ratsuchende und

[13] Vgl. z. B. die umfassende Forschung um Bambling und King zur Online-(Chat)-Beratung von Jugendlichen in Australien: Bambling et al. 2008; Chardon et al. 2011; King/Bambling/Lloyd et al. 2006; King/Bambling/Reid et al. 2006.

Beratende tippen, einen negativen Einfluss auf die Interaktion haben kann. Durch eine langsame Schreibweise, die durch das Ziel sprachlich korrekter Formulierungen und/oder fehlende Übung entsteht, wird der Interaktionsfluss gehemmt. Des Weiteren erlaube synchrone Beratung weniger Zeit zur Reflexion (ebd.). Sowohl Beratende auch als Ratsuchende müssen in Chats unter zeitlicher Begrenzung Texte des Interaktionspartners entschlüsseln und spontan darauf reagieren. Dies beinhaltet nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine inhaltliche Enkodierungsarbeit. Die Problematik des zeitbegrenzten schriftbasierten Rezipierens und Produzierens von Äußerungen ist in der OSLB besonders unter fremdsprachlicher Perspektive bedeutsam.

In der Studie von King/Bambling/Lloyd et al. (2006:171ff.) bestand selbst bei den in ihrer L1 kommunizierenden Jugendlichen die Angst, im Chat ihre Gefühle nicht ausreichend gut ausdrücken zu können. Die Ratsuchenden empfanden es auch als schwierig, mit den Beratern eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen („*building a therapeutic alliance*“, 172). Außerdem traten Missverständnisse in der Kommunikation auf (warum und welcher Art wird von den Autoren nicht genannt). Kritisch kommentiert wurde von den Jugendlichen besonders das gegebene Zeitlimit von einer Stunde pro Beratung, begrenzte Kontaktzeiten und lange Wartezeiten.

Auch für Berater stellt die fehlende non-verbale Kommunikation eine Schwierigkeit in der Beratungsführung dar. Die Ergebnisse einer Studie von Bambling et al. (2008) zeigten, dass die größte Herausforderung für die Berater das Erkennen und der Umgang mit den Emotionen der Kinder und Jugendlichen war. Sie empfanden es als schwierig, die Tragweite des Problems oder der emotionalen Irritation bei den Jugendlichen einzuschätzen (ebd.:114). Sie berichteten auch von medial bedingten Kommunikationsschwierigkeiten, die auftraten, weil die Jugendlichen traditionelle Gesprächstechniken als zu herablassend (*patronizing*, ebd.) empfanden. Durch die Verwendung von Prinzipien und schriftsprachlichem Verhalten, wie sie in Chat-Umgebungen etabliert sind, riskierten die Berater wiederum das Auftreten von Missverständnissen (ebd.). Sie waren sich also nicht sicher, ob sie Chat- oder Beratungstechniken zur Kommunikation einsetzen sollten. Durch die langsame Kommunikation fühlten sich die Berater affektiv nicht involviert, die Informationsaufnahme und einzelne Aushandlungen waren oft mühsam. Ebenso wie die Nutzer empfanden die Beratenden die zeitliche Begrenzung des Angebots von einer Stunde als oft nicht ausreichend für eine gelungene Beratung (ebd.:114f.).

Die Ergebnisse der Studien von Bambling et al. (2008) und King/Bambling/Lloyd et al. (2006) zeigen ein vielseitiges Bild der Wahrnehmung des untersuchten Chat-Beratungsangebotes für Jugendliche, das meines Erachtens wichtige allgemeine Tendenzen aufzeigt. Sowohl von den Ratsuchenden als auch den Beratern wurde die gegebene Distanz und die Schriftlichkeit als Vor- und Nachteil empfunden. Die Chat-Beratung führte zu emotionaler Sicherheit und damit mehr Sachlichkeit auf beiden Seiten und brachte auch weniger hierarchische Verhältnisse als die Face-to-Face- oder Telefon-Beratung mit sich. Allerdings ergaben sich auch Kommunikationsschwierigkeiten und Missverständnisse auf Grund fehlender non-verbaler Signale und der Verwendung von „Chat-Sprache“ anstelle etablierter Beratungstechniken. Es war für beide Seiten schwierig, eine funktionierende Beratungsbeziehung aufzubauen. Zeitdruck und Ausdrucksprobleme im emotionalen Bereich verbunden mit Schwierigkeiten für die Berater, die Probleme der Jugendlichen adäquat auf Distanz einschätzen zu können, führten zu Unzufriedenheit auf beiden Seiten. Dennoch ist festzuhalten, dass die Berater Strategien anwenden konnten, um mit den Herausforderungen des Mediums umzugehen. Insofern erlauben Flexibilität und Gewöhnung möglicherweise eine individuelle, progressive Anpassung an erkannte Herausforderungen – auf beiden Seiten.

Eine Studie von King/Bambling/Reid et al. (2006) zeigte, dass Chat-Beratung mit ihren Angeboten – zumindest hinsichtlich messbarer Erfolgsergebnisse – hinter den Angeboten der Telefon-Beratung (noch) zurückbleibt und den Anforderungen der Ratsuchenden nicht gerecht werden kann. Dennoch sehen die Autoren weiterhin ein Potenzial in Online-(Chat)-Beratung, das allerdings erst unter Maßgabe weiterer zeitlicher Ressourcen und weiterer Entwicklungen in der Theorie des Online-Beratungs-Ansatzes voll genutzt werden kann:

> We think that it is possible that with greater duration of sessions, or use of a counselling approach designed to compensate for reduced speed of exchange, the impact of online counselling, relative to telephone counselling, might be enhanced (ebd.:179).

Die Textmenge beim Schreiben im Chat ist also deutlich geringer als in einer mündlichen Beratung, jedoch bedeutet das nicht gleichzeitig eine Qualitätseinbuße, wenn zeitliche und gesprächstechnische Anpassungen vorgenommen werden. Im Kontext der OSLB müssen hierbei fremdsprachliche Kompetenzen in den unterschiedlichen Fertigkeitsbereichen und interkulturelle Aspekte zusätzlich beachtet werden (vgl. Abschnitt 2.3.3.3).
Chat-Beratung bedarf aufgrund der fehlenden non-verbalen Komponente und der verlangsamten Kommunikation einer Anpassung in der Gesprächsführung. Williams et al. (2009) haben diesbezüglich erkannt, dass die Herstellung eines harmonischen, kooperativen Verhältnisses auf der Beziehungsebene im Verhalten von Chat-Beratenden einen größeren Umfang im Gespräch einnimmt als die Techniken der Problemlösung und Handlungsplanung auf der Sachebene.

2.3.2.4 Telefon-Beratung

Audio- und Videotelefon-Beratung kann mit kommerziellen (z. B. Adobe Connect) oder frei verfügbarer Software (z. B. Skype) an einem frei wählbaren Ort zu einer vereinbarten Zeit durchgeführt werden. Dabei kann der mündliche Aspekt bei der Nutzung von Internettelefon gegebenenfalls durch eine zusätzliche schriftliche Chat-Funktion ergänzt werden, z. B. zum Sammeln von Fragen oder zur Zusammenfassung von Beratungsergebnissen. Die Ratsuchenden sollten der nicht-kommerziellen, technisch weniger sicheren Variante hinsichtlich datenschutzrechtlicher Bedenken jedoch zustimmen. Audiotelefonat-Beratung kann auch mittels analoger Geräte durchgeführt werden. Dabei unterscheiden sich die Formen in ihrer Medialität, wobei eine wachsende Multimedialität von der reinen Audiotelefon- zur Videotelefon-Beratung mit Chat-Funktion erkennbar ist:

Tabelle 2: Varianten der Telefon-Beratung

	mündlich	**schriftlich**	**bildlich-visuell**
Audiotelefon	x	-	-
Audiotelefon mit Chat-Funktion	x	x	-
Videotelefon	x	-	x
Videotelefon mit Chat-Funktion	x	x	x

Die Videotelefon-Beratung ist dabei die Beratungsform, die in ihrer Merkmalskonstellation der synchronen, mündlichen 1:1-Kommunikation der Face-to-Face-Beratung am ähnlichsten ist. Simpson (2009) führte eine Analyse bestehender Publikationen zu Videotelefon-Beratung in der Psychotherapie durch. Sie kritisiert einen bestehenden Mangel an Studien zur Wirksamkeit, zu Prozessen, ethischen Aspekten und Kosteneffektivität von Videokonferenz-Therapie; die vorhandenen Fallstudie lassen jedoch vermuten, dass Videotelefon-Beratung (in der klinischen Psychotherapie) effektiv sein kann und von Patienten akzeptiert wird (ebd.:271). Eine therapeutische Beziehung (*therapeutic rapport*) könne aufrecht erhalten und in manchen Fällen sogar verbessert werden (ebd.:277). Sie zitiert zwei frühe Studien (Simpson et al. 2001, 2002), nach denen trotz Einschränkungen in der Kommunikation die Beziehung adäquat etabliert werden konnte: „*In both studies, the development of a positive therapeutic rapport was not hindered at a lower bandwidth despite the loss of some non-verbal cues and body language and a slight sound delay*“ (ebd.). Angesichts technischer Entwicklungen im Bereich der computervermittelten Kommunikation in den Jahren seit diesen Studien ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse heute noch zutreffen.

2.3.2.5 Präferenzen in der Medienwahl

Die Präferenzen in der Medienwahl scheinen je nach Geschlecht und Persönlichkeitsfaktoren individuell unterschiedlich, wobei die Face-to-Face-Beratung von Ratsuchenden generell bevorzugt wird. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Empfinden von Distanz und Nähe. Tsan/Day (2007) untersuchten, welche Medien von Jugendlichen für Online-Beratung bevorzugt würden. Die Ergebnisse zeigten, dass Extraversion und Geschlecht die Medienwahl beeinflussten: Extravertierte würden Audio- und Videotelefon bevorzugen; Introvertierte bevorzugten Chats, da diese anonym und besser steuerbar seien (ebd.:50). Männer mochten generell keine Art der Beratung, wenn sie jedoch eine in Anspruch nehmen müssten, dann am liebsten als Face-to-Face- oder „*text-messaging*"-Beratung (ebd.:51). Wichtig an dieser Studie ist das Ergebnis, dass sich die überwältigende Mehrheit (87%) für Face-to-Face-Beratung entscheiden würde, wenn sie die freie Wahl hätten (ebd.:51), Online-Beratung wäre nur die „zweite Wahl". Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis bietet Engel (2007). Er sieht in der Beratung in unserer von digitalen Medien geprägten Welt eine Art Rückzugsraum, einen „Möglichkeits-, Reflexions- und Zwischenraum" (ebd.:501), der eine gewisse „Trägheit, Ruhe und Langsamkeit" mit sich bringt (ebd.:502) und eine Art Entschleunigung des Lebens (zumindest zeitweise) herbeiführt, die von Ratsuchenden geschätzt wird. Face-to-Face-Beratung gewinnt so für einzelne Lerner an Attraktivität und Wirksamkeit.
Die Medienwahl in der OSLB kann also u. U. geschlechts- und persönlichkeitsbedingt getroffen werden. Dies ist ein Hinweis, dass die individuelle Vielfalt der Einzelnen Einfluss auf die Medienwahl hat. Insofern ist meines Erachtens ein Auswahl-Konzept im Sinne des *Diversity*-Ansatzes, der diese Individualität berücksichtigt und nutzt, sinnvoller als verallgemeinernde Auswahlkriterien. Vielmehr scheint ein Blick auf die individuelle, alltägliche Mediennutzung und die Sprachkompetenz (in den einzelnen Fertigkeitsbereichen) hier interessanter.
Neben spezifischen Gesprächstechniken (vgl. Mehlhorn 2006) können in der OSLB wie in der Face-to-Face-Beratung auch Dokumente eingesetzt werden, die helfen, den Beratungs- und Lernprozess zu strukturieren und inhaltlich zu begleiten (vgl. z. B. Langner 2006 zu Lernerdokumenten, Peuschel 2006 zu Beraternotizen). Hierbei bieten sich in der Online-Beratung neue Möglichkeiten, die in der Face-to-Face-Beratung nicht bestehen.

2.3.2.6 Instrumente in der OSLB

Neben diesen Medien werden in der OSLB Materialien bzw. Dokumente eingesetzt, die auch in der SLB genutzt oder aufgrund der zusätzlichen Informationsmöglichkeiten innerhalb der Online-Beratung zugänglich sind. Sie helfen den Lern- und Beratungsprozess zu strukturieren und inhaltlich zu begleiten (vgl. z. B. Langner 2006 zu Lernerdokumenten). Dazu gehören

- vorentlastende Fragebögen (vgl. Langner 2006:3f.),
- Lernertagebücher (auch als „Logbücher"), die zur Dokumentation von Lernschritten und der Anregung zur Selbstreflexion dienen (vgl. z. B. Dam 2009; Langner 2006:5f.; Walti 2004),
- tabellarische Zeitpläne zum Ausfüllen,
- Checklisten zu Lernstrategien (vgl. z. B. Mehlhorn et al. 2009),
- Beratungsprotokolle mit schriftlichen Zusammenfassungen und/oder Lernvereinbarungen (auch Lernverträge, „Kontrakte", vgl. Langner 2006:4f.),
- Dokumente aus dem Internet (z. B. Informations- und Arbeitsmaterialien, fremdsprachige Primärtexte, Webseiteninhalte) und
- durch die Beratungsperson oder die Ratsuchenden selbst erstellte Materialien.

Diese Dokumente beschreibe ich in Abschnitt 5.4 speziell in ihrem Einsatz innerhalb dieser Studie mit Beispielen ausführlich.

2.3.3 Spezifika der Kommunikation in der Online-Beratung

Die in der computervermittelten Kommunikation fehlende non-verbale Ebene stellt ein Problem in der OSLB dar, jedoch kommen im Allgemeinen und in der personenzentrierten Online-Beratung im Speziellen modifizierte, teilweise recht kreative „Ersatzsignale“ zum Einsatz, die nicht-sprachliche Zeichen und Handlungen wiedergeben. In der Netzkommunikation allgemein ist eine Art „Code“ entstanden und entwickelt sich stetig weiter, ein Code, der das Bedürfnis der Sender reflektiert, sich (besonders) auch auf non-verbaler Ebene mitteilen zu wollen – als Teil der Selbstdarstellung und um vom Gegenüber verstanden zu werden. In der Online-Beratung wird dieser bestehende Code übernommen und von den Interaktionspartnern modifiziert. Im Hinblick auf einen erfolgreichen Beziehungsaufbau sollte dabei der Ratsuchende mit seinem individuellen Kommunikationsstil tonangebend sein; der Berater sollte sich entsprechend auf diesen einstellen und gegebenenfalls den eigenen Stil anpassen (vgl. Evans 2009:42).[14]
Ein weiteres Merkmal computervermittelter Kommunikation ist die zeitliche Komponente, die in der Interaktion beachtet werden muss. Durch die medialen Gegebenheiten und die dadurch verlangsamte und textlich weniger umfangreiche Kommunikation im Vergleich zur Face-to-Face-Beratung können weniger Redewechsel stattfinden. Bei der Verwendung von E-Mail verhindert eine zeitversetzte Kommunikation mit Pausen von mehreren Tagen zusätzlich, dass die Gesprächspartner direkt in der aktuellen Lebens- oder Arbeitssituation aufeinander Bezug nehmen können. Die fehlenden non-verbalen Signale und der Zeitdruck erschweren eine auf eine Lösungsfindung ausgerichtete Gesprächsführung:

> The pressure of time and absence of body language and physical inferences used by a practitioner and client to indicate that they are sharing or allocating responsibility to the other party for finding a resolution to the problem can make the process of assisting a client in problem solving more complex. (Evans 2009:50)

Diese Problematik der erschwerten Beratung auf Grund computervermittelter Kommunikation ist einer der zentralen Gegenstände des Diskurses zur Online-Beratung derzeit, dem sich u. a. auch Brunner (2009) widmet. In einem Grundlagenartikel nennt er vier Begriffspaare (mündlich/schriftlich, sinnlich/textlich, real/imaginär, personal/depersonal), mit denen er Ansätze zu einer theoretischen Beschreibung dieser Beratungsform bietet. In seinen Ausführungen kristallisieren sich einige wichtige Punkte für die OSLB heraus, die ich im Folgenden in einer Synthese darstellen werde:

1. Die in der Online-Beratung medial bedingte fehlende non- und para-verbale Kommunikation erschwert die Verständigung. Dies hat Auswirkungen auf die Sachebene, vor allem aber auch auf die Beziehungsebene in der Interaktion.
2. In der Online-Beratung entscheidet die schriftsprachliche Kompetenz darüber, wie gut die Verständigung und damit die Beratung funktioniert.

Diese beiden Punkte erläutere ich nun genauer und gehe danach – ebenfalls im Kontext der Spezifika der Kommunikation in der Online-Beratung – auf die Fremdsprachlichkeit und die Interkulturalität in der OSLB, die Phasierung von OSLB und deren Kombinationsmöglichkeiten mit Face-to-Face-Beratung sowie Anforderungen an die Berater bei der OSLB näher ein.

[14] Viele der vorliegenden Ausführungen sind der Publikation von Evans (2009) entnommen, die zum Zeitpunkt des Verfassens meiner Arbeit eine einschlägige Handreichung unter wenigen darstellte. Evans stellt detailliert und ausführlich Techniken der Online-Beratung (für Psychotherapeuten) vor und hat damit eines der ersten Handbücher dieser Art der Praxisorientierung verfasst. Meine Wahl begründet sich außerdem in der Professionalität der Autorin (als Beraterin, Trainerin und Supervisorin (ebd.:4f.)) und ihrem Ziel der Professionalisierung und Qualitätssicherung (auch unter ethischen Gesichtspunkten) in der Online-Beratung, das sich meines Erachtens auch in der Publikation reflektiert findet, und der expliziten Nennung von Beratenden im akademischen Bereich als eine Zielgruppe der Publikation (ebd.:1). Andere Publikationen in dem Bereich mit ähnlicher Zielsetzung im deutsch- und englischsprachigen Raum sind Kühne/Hintenberger 2009 und Jones/Stokes 2009.

2.3.3.1 Fehlende non- und para-verbale Kommunikation

In einem persönlichen, Face-to-Face-Gespräch entsteht ein Reichtum an Kommunikationsmöglichkeiten nicht nur durch Sprache, sondern auch durch para- und non-verbale Hinweise. So werden Bedeutungsnuancen, Intentionen und Einstellungen durch die Sprecher bewusst und unbewusst über mehrere Kanäle oft synchron vermittelt, wodurch eine klare und zügige Beziehungs- und Bedeutungsaushandlung unterstützt wird. Diese Mechanismen werden in der Online-Kommunikation medienabhängig behindert. Fehlen diese „sinnlichen" Reize, können inhaltliche Missverständnisse oder Beziehungsirritationen bis hin zum Kommunikationsabbruch die Folge sein. Dieses Problem entsteht besonders in der schriftlichen Kommunikation (E-Mail, Chat, Foren). Brunner (2009) schreibt dazu, dass

> computervermittelte Kommunikation als Schriftkommunikation [...] dies alles [para- und non-verbale Zeichen, CS] nicht bieten und leisten (kann), sondern [...] vielmehr andere Ausdrucksformen wie Aktionswörter, Emoticons und ganz generell die Beschreibung und Umschreibung dessen forcieren muss, was in der Interaktion unter Abwesenden eben nicht unmittelbar wahrnehmbar ist [...] (ebd.:33).

Fehlende non- und para-verbale Kommunikation kann in der computervermittelten Kommunikation ansatzweise durch typographische Zeichen ersetzt werden (vgl. z. B. Brunner 2009:35f.; Evans 2009:71f.), lässt jedoch auch Leerstellen, die es erlauben, das Bild des Gegenübers individuell auszugestalten. Vorstellungen über die andere Person werden sowohl auf Lerner- als auch auf Beraterseite ergänzt (vgl. auch Engel 2007:504), was aber auch zu einer unrealistischen Wahrnehmung von Vertrautheit führen kann. Diese Art von „Intimität" ähnele einem „*Talk to a stranger"* (Brunner 2009:37); ihre Auswirkung wird von Knatz (2009b:64) als eine „scheinbar paradoxe Situation einer Nähe durch Distanz" umschrieben. Ergebnisse einer Studie von Bambling et al. (2008) zeigten zu dieser Problematik, dass die Distanz von beiden Partnern nicht nur als hinderlich, sondern auch als emotionale Entlastung in der Problembehandlung wahrgenommen wurde.
Um diese Leerstellen möglichst reflektiert wahrnehmen und füllen zu können, schlägt Knatz (2008, 2009a) ihrem „Vier-Folien-Prinzip" folgend Erschließungsstrategien zur Person und zum Problem vor, mit deren Hilfe Berater versuchen sollen „zwischen den Zeilen" zu lesen. Brunner (2009) fordert für die Online-Beratung von den Beratern eine „imaginative Askese" und „(eine aktive) Auseinandersetzung mit den Bildern, die über den oder die andere(n) entstehen" (ebd.:40). Sie sollten in der Beratung die Bilder thematisieren, die beide Gesprächspartner voneinander haben, und den Ratsuchenden dazu anregen, sein Bild vom Berater gegebenenfalls zu korrigieren (ebd.).

2.3.3.2 (Schrift)Sprachliche Kommunikation

In der OSLB können sowohl mündliche als auch schriftliche Texte in unterschiedlichen Formen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden. Dies hat jeweils Auswirkungen auf die Problematik der sprachlichen Aushandlungen im fremdsprachlichen Kontext. Studien zur psychotherapeutischen Beratung haben gezeigt, dass z. B. Chat-Beratung für die Beteiligten Vor- und Nachteile in der Kommunikation bietet, wobei die Berater versuchen ihre Gesprächsführung auf unterschiedliche Art und Weise strategisch anzupassen (vgl. Bambling et al. 2008, King/Bambling/Lloyd et al. 2006, King/Bambling/Reid et al. 2006). Wichtig für das Thema der OSLB ist Brunners Feststellung, dass schriftsprachliche Kompetenz darüber entscheidet, wie gut eine Verständigung im Netz funktioniert:

> Diejenigen, die über eine hohe Kompetenz verfügen, sich auszudrücken – ob mündlich oder schriftlich – , sind in Beratungssituationen in einer bevorzugten Position. Beratungstheoretisch auf die Online-Beratung angewendet, müsste eine Erkenntnis daraus sein, im Prozess der Beratungskommunikation die schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Ratsuchenden neben den zu behandelnden Fragen und Problemstellungen zu fördern und anzuregen. (Brunner 2009:36)

Die Sprachkompetenz beeinflusst in der Beratung nicht nur den Kommunikationsfluss, sondern daraus folgend auch die Dominanz- bzw. Machtverhältnisse und Rollen der Partner. Sprachkompetenz sollte nach Brunner (2009) daher in der Beratung gefördert und angeregt werden.[15]
Vor dem Schreibprozess steht jedoch ein Leseprozess bei beiden Interaktionspartnern, dessen Qualität in der OSLB ebenfalls entscheidend ist; ein entsprechendes Leseverständnis ist Voraussetzung. Knatz (2009b:63) behauptet z. B., dass der Ratsuchende in den E-Mails des Beraters „Gefühle wie Verständnis, Anteilnahme aber auch Konfrontation und konstruktive Kritik [...] lesen, diese aber durch mehr Distanz leichter entgegennehmen (kann).“ Dies erfordert eine Lese- und Textkompetenz, die fremdsprachige Ratsuchende oder Berater nicht immer aufweisen. Beide Interaktionspartner müssen in der schriftlichen OSLB, in der viele Mittel der Face-to-Face-Kommunikation nicht zur Verfügung stehen, besonders sorgfältig beim Lesen und Schreiben der Texte vorgehen.[16] E-Mail-Beratung bedarf daher bestimmter Lese- und Schreibtechniken, die Berater erwerben und reflektiert einsetzen müssen. Dazu gehören das „Lesen zwischen den Zeilen” (Knatz 2008) und das Verfassen einer gut strukturierten Antwort, die den Ratsuchenden involviert, zu Handlungsschritten anregt und zu weiterer Korrespondenz einlädt.[17]
Um diesen Schwierigkeiten der Sprachlichkeit zu begegnen, bietet nach Brunner (2009) der Wechsel von Online- und Offline-Phasen eine sinnvolle Ergänzung: Themen können offline angesprochen werden, wenn sie vorher noch unpassend erschienen, verpasst wurden oder der Mut zum Ansprechen fehlte:

> Gerade in längeren Prozessen mit eventuellen Wechseln zwischen online und offline können hier große Vorteile liegen, weil schriftlich die Themen geäußert werden können, die im direkten Kontakt nicht oder noch nicht angesprochen werden können, auf die es aber auf diese Weise dann doch wieder möglich ist Bezug zu nehmen. (ebd.:37)

Für die OSLB sind Brunners Hinweise, die sich zunächst auf die L1-Sprachkompetenz von Ratsuchenden in der psychotherapeutischen Beratung beziehen, insofern bedeutend, als sie erneut auf die Komplexität der fremdsprachigen Kommunikation in der Beratung hinweisen.

2.3.3.3 Fremdsprachlichkeit und Interkulturalität in der OSLB

Die im Rahmen der Arbeit durchgeführte Erhebung zur bestehenden Praxis der OSLB (Abschnitt 2.4) hat ergeben, dass Sprachlernberater im deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf Deutsch und Englisch, jedoch auch in anderen Fremdsprachen praktizieren. Diese Sprachenvielfalt lässt vermuten, dass die Beratungssprache häufig zumindest für einen der Interaktionspartner eine Fremdsprache ist, also durchaus auch für die beratende Person.
Im Kontext der Fremdsprachenlernberatung beeinflussen zusätzlich in besonderem Maße nicht nur kommunikationsstrategische, sondern auch sprachliche Kompetenzen der Ratsuchenden den Beratungserfolg. Hier ist daher besondere Aufmerksamkeit (von beiden Seiten) gefragt. Für die OSLB bedeutet das, die Sprachkompetenz der Lernenden und der Beratenden in der

[15] Auf Möglichkeiten, wie dies im Detail geschehen kann, geht Brunner jedoch nicht ein.
[16] Während zum Beraterverhalten hierbei einige Überlegungen veröffentlicht wurden (vgl. z. B. Brunner 2006; Knatz 2008, 2009a), ist die Situation der Ratsuchenden gänzlich unbearbeitet.
[17] Brunner (2006) verweist auf Unterschiede zwischen dem analogen („Stift und Papier“-basierten) und dem digitalen Lesen und Schreiben von Texten und definiert beim digitalen Lesen von Beratungstexten vier Leseformen: psychoanalytisch, phänomenologisch, dialogisch und technisch (ebd.:5ff.). Beim digitalen Schreiben von Beratungstexten unterscheidet er zwischen Sachtexten, Beziehungstexten und Texten, die aus einem freien Schreibfluss entstehen (ebd.:8ff.). Er weist darauf hin, dass es notwendig sei, als Berater nicht nur in der Face-to-Face-Beratung, sondern auch in der Online-Beratung einen eigenen Beratungsstil und eine eigene Beratungshaltung zu entwickeln. Um den Ratsuchenden zu erreichen und die Ziele von Beratung zu erfüllen, müssen Online-Berater über entsprechende sprachliche und schriftstellerische Kompetenzen bis hin zur Entwicklung von „poetischer“ Sprache verfügen (ebd.:10).

Beratungssprache einzuschätzen und deren Gebrauch hinsichtlich der Auswirkungen auf die Kommunikation (Macht- und Rollenverhältnisse) zu bewerten. Es ist also wichtig, dass Berater über die Wahl der Beratungssprache reflektiert entscheiden. Weiterhin stellt sich die Frage, ob bzw. wie die Sprachkompetenz der Ratsuchenden innerhalb der Beratungskommunikation gefördert und zu einem reflektierten Gebrauch von Sprache angeregt werden sollte. Wenn reflektierter Sprachgebrauch und Sprachkompetenz in der Beratung in einer Art Unterrichtssituation oder Tutorium gefördert werden sollen, ist auch zu bedenken, welche Auswirkungen diese „sprachliche Förderung" auf die Beratungsbeziehung, z. B. hinsichtlich hierarchischer Gegebenheiten, hat.
Die Kanalreduktion und fehlende non-verbale Signale können die Interaktion auch hinsichtlich kulturell bedingter Kommunikationsweisen beeinflussen. Denkbar ist jedoch auch, dass interkulturelle Kommunikation in der OSLB gerade durch diese Reduktion auf das Schriftliche und die Notwendigkeit der Explikation transparenter und eindeutiger gestaltet werden kann. Andererseits entfallen die die Kommunikation unterstützenden Strategien der (kulturell universellen) non-verbalen Kommunikation wie z. B. Nicken, Lachen. Die Frage des Auftretens und der Verarbeitung kultureller Spezifika in der Online-Kommunikation und damit in der Online-Beratung ist meines Wissens noch wenig bearbeitet, ist jedoch für die Beratungspraxis relevant.
Bevor diese Frage jedoch durch die Wissenschafts- und Praxisgemeinschaft beantwortet wird, ist es meines Erachtens notwendig, dass Online-Sprachlernberater die Kommunikationsweisen, Werteinstellungen und Beratungsansprüche des Einzelnen vor einem Gesamthintergrund als Deutschlerner, Männer/Frauen, Studierende etc. mit einem bestimmten kulturellen Hintergrund wahrnehmen, diesen letzten Aspekt jedoch als einen Teil der ganzen Person innerhalb eines sozialen Netzwerkes verstehen (vgl. z. B. die Debatte um individuelle Deutungsmuster beim kulturellen Lernen, z. B. in Altmayer/Koreik 2010). Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse sollte der Beratende dann die Beratung entsprechend personenzentriert durchführen.

2.3.3.4 Phasierung von OSLB und Kombination mit Face-to-Face-Beratung

Die Adaption der Gesprächstechniken und der Phasierung an den Online-Kontext bietet neue Möglichkeiten der Beratungsführung, die je nach institutionellen Gegebenheiten und persönlichen Präferenzen des Ratsuchenden und des Beraters erwogen und kontinuierlich evaluiert und angepasst werden müssen. Die vorliegende Studie versucht dies in einem eng begrenzten institutionellen Kontext. Eine Orientierung können hier erste Arbeiten aus der psychotherapeutischen Online-Beratung bieten. Evans (2009:24ff.) beschreibt die Struktur von synchroner und asynchroner Online-Beratung und unterteilt dabei jeweils in drei Phasen: Anfangsphase (*Beginning Phase*), Hauptphase (*Middle Phase*) und Abschlussphase (*End Phase*). Unabhängig vom Medium (E-Mail oder Chat) sind diese charakterisiert durch:

- Begrüßung und Fokussierung in der kurz gehaltenen Anfangsphase,
- Problemaushandlung und Lösungsorientierung unter Einsatz geeigneter Gesprächstechniken bzw. gesprächsstrukturierender Elemente in der Hauptphase und
- eine sorgfältig geplante Zusammenfassung der wichtigsten Punkte in der Abschlussphase, wobei bei E-Mail-Beratungen auch weitere Schreibanlässe angeboten werden können.

In der Chat-Beratung sollen die Berater besonders auf ein gutes Zeitmanagement achten, um diese Phasen zufriedenstellend bearbeiten zu können (ebd.:25).[18]

[18] In ähnlicher Art unterscheidet Hintenberger (2009:74ff.) drei Phasen in der Chat-Beratung:
- Initialphase: Kontakt herstellen, Vertrauen bilden, gemeinsam Kontext erschließen, Beziehung aufbauen, Problem definieren
- Aktionsphase: dialogische Auseinandersetzung mit dem Problem
- Neuorientierungsphase: Veränderungsszenarien und Lösungsmöglichkeiten entwickeln

Im Ablauf orientiert sich die OSLB an der Beschreibung der Phasierung in der SLB von Mehlhorn et al. (2009:167ff.). Diese Phasen können medial unterstützt ausgelagert werden, z. B. die Erhebung der Sprachlernbiographie oder die Evaluation des beschrittenen Lernweges, was eine Zeitersparnis und eine Fokussierung auf die betreffenden Themen zur Folge haben kann. Kleppin (2006:3f.) schlägt z. B. für die Online-Erhebung der Sprachlernbiographie unterschiedliche Medien und Materialien vor (Telefonat, Fragebogen, konfrontierende Texte zur Stellungnahme).
Dabei erfordert in der OSLB der Erstkontakt in synchroner und asynchroner Beratung besondere Aufmerksamkeit. Weil sich die Gesprächspartner an unterschiedlichen Orten befinden, ist es besonders wichtig, dass der Berater eine entspannte Atmosphäre schafft und sich der Ratsuchende mit der Praxis der Online-Beratung sowie mit dem Berater vertraut machen kann (Evans 2009:26). Themen können dabei bestehende Erfahrungen mit Online-Beratung, Einstellung zur Beratungsform und technische Vorkenntnisse sein (ebd.:40). Neben der Sachorientierung dient dieses erste Kennenlernen damit auch dem Beziehungsaufbau. Die Ergebnisse der Studie von Mallen et al. (2011) implizieren jedoch, dass auch der Erstkontakt in Online-(Chat)-Beratungen selbst bei weniger erfahrenen Beratern durch ein flexibles Gesprächsverhalten in einem erfolgreichen Beziehungsaufbau münden kann.
Während der Beziehungsaufbau in der Online-Beratung eine längere Phase als in der Face-to-Face-Beratung in Anspruch nehmen kann (vgl. Williams et al. 2009), können sich auch innerhalb der Phasen der sachlichen Aushandlungen Verschiebungen ergeben. Chardon et al. (2011) haben untersucht, inwieweit Chat-Beratende dem nicht-direktiven, lösungsorientierten Beratungsmodell, nach dem sie ausgebildet wurden, und seinen entsprechenden Phasen folgten. Die Ergebnisse zeigten, dass 53% der Beratungen alle Phasen durchliefen – jedoch lag der Schwerpunkt bei den meisten Beratungen auf der Informationssammlung zum Problem, wobei die meiste Aktivität in der Phase zu finden war, in der der Ratsuchende seine „Geschichte erzählt“ (ebd.:589). Die Zielerfassung und das Planen der nächsten Handlungsschritte wurden meist nur oberflächlich behandelt oder fehlten gänzlich. Die Autoren vermuten, dass die Gründe hierfür weniger in mangelnder Kompetenz der Berater als vielmehr in den ihrer Studie zugrundeliegenden Standards des idealen Beratungsverhaltens, die mit den Ansprüche der neuen Medien an die Beratenden nicht kompatibel sind: „*we think that the counselors did what they could to work within the model but constrained by the scope of communication available in the online environment“* (ebd.:590).
Generell ist daher festzuhalten, dass die in der Face-to-Face-Beratung bestehende Phasierung nicht 1:1 auf den Online-Kontext übertragbar ist und diesbezüglich Veränderungen im Beraterverhalten je nach Medium erfasst und reflektiert werden müssen. Die medialen Spezifika der Online-(Chat)-Beratung erfordern von den Beratern also nicht nur Handlungsmodifikationen bezüglich der Gesprächstechniken, sondern gegebenenfalls auch der traditionellen Phasierung mit ihren etablierten zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben. Die Auslagerung von Phasen in den asynchronen Bereich oder die Kombination von Online- und Offline-Beratungen sind hier Möglichkeiten.
Die Überlegungen zur Kombinierbarkeit von Online- und Face-to-Face-Beratungsphasen, die zur psychotherapeutischen und zur SLB bisher publiziert wurden, weisen einerseits auf einen Mehrwert solcher hybrider Formen hin, fordern aber andererseits auch einen reflektierten Einsatz dieser Kombinationen. In der psychosozialen Arbeit wird derzeit eine Niederschwelligkeit des Zugangs zu Beratungsangeboten gefordert, die Online-Beratungsformen ebenso wie kombinierte, so genannte „*Blended Counseling*”-Formen beinhaltet (Nestmann 2008:12f.). Lippmann/Ullmann-Jungfer (2008:80) befürworten ebenfalls eine Kombination verschiedener Formen unter dem Aspekt der Funktionalität. Sie sollten angeboten, ihre Vor- und Nachteile den Ratsuchenden gegenüber kommuniziert und nur bei deren Wunsch verwendet werden. Die Autoren sehen das Optimum in diesen Mischformen, „bei denen sich die Vorteile beider Varianten kombinieren lassen und Nachteile minimieren.“ (ebd.:81)
Durch die Kombination von Online- und Offline-Phasen könnte beispielsweise einer zentralen Problematik des langwierigen Beziehungsaufbaus (vgl. Williams et al. 2009:99) begegnet werden.

In einer inhaltlichen, asynchron stattfindenden Vorentlastung könnte die Schilderung des Problems beispielsweise in eine E-Mail-Komposition auslagert werden, was eine Fokussierung auf dieses Thema erlaubt, in der darauf folgenden synchron stattfindenden Beratung mehr Zeit für den Beziehungsaufbau schafft und so letztendlich die Problemlösung erleichtern kann. So argumentieren auch Chardon et al. (2011), die ergänzend zu einem Chat-Angebot ein interaktives Modul vorschlagen, in dem die Ratsuchenden u. a. Informationen zur Person und der Problemsituation geben (ebd.:591). So kann in der Beratungssitzung nach einer erneuten Prüfung des durch die Vorinformation wahrgenommenen Problemcharakters recht zügig in die folgenden Phasen eingestiegen werden (ebd.) Die Kombination von Online- und Offline-Phasen in der Beratung stellt Beratende und Ratsuchende jedoch auch vor neue Herausforderungen. Weiß/Engelhardt (2012:6) geben zu bedenken, dass eine unzureichend reflektierte Kombination, die z. T. durch qualifikationsbedingt unterschiedliche Beratungspersonen entsteht, zu Verunsicherung bei Ratsuchenden führen kann. Sie fordern daher u. a., dass „die Fachkräfte [...] neben ihrer Beratungsausbildung auch in Online-Beratung geschult sein (müssen)“ (ebd.:7).
Hinsichtlich der Kombinierbarkeit von Online- und Präsenzlernen und Beratung vermutet Kleppin (2006:2), dass Distanzlernberatung aufgrund seiner Eigenschaften Präsenzlernberatung nicht ersetzen kann und dass die genutzten Medien die Kommunikation in der Beratung beeinflussen. Sie fordert daher, dass Distanzlernberatung und Präsenzlernberatung in einem „sinnvollen Wechsel“ stattfinden und betont, dass Lern- und Beratungsformen medial keiner „Deckungsgleichheit“ bedürfen, Präsenzlernen also beispielsweise durch Distanzberatung begleitet werden kann. Sie sieht besonders in der schriftlichen Kommunikation Möglichkeiten zur Ergänzung von Face-to-Face-SLB. Kleppin (ebd.:5) verweist darauf, dass erprobte Lernszenarien fehlen, „die sowohl Präsenz- und Distanzlernen als auch Präsenz-SLB und SLB auf Distanz sinnvoll miteinander kombinieren.“ Weiterhin gibt sie zu bedenken, dass „eine genaue Abgrenzung und Zuordnung von Funktionen der beiden unterschiedlichen Beratungsformen wohl kaum möglich sein wird, sondern dass sicherlich auch die individuellen Vorlieben und Stile sowohl von Lernern als auch Beratern die Wahl der Form mit beeinflussen sollten.“ (ebd.) Eindeutige Handlungsanweisungen bezüglich der Funktion von OSLB in Kombination mit Face-to-Face-Beratung sind daher schwierig zu formulieren; vielmehr müssen individuelle Bedürfnisse und Gewohnheiten in der Kommunikation (auch hinsichtlich präferierter Medien) besonders berücksichtigt werden.
Um dem von Kleppin (2006:5) genannten Forschungsdefizit zur Kombination von Online- und Face-to-Face-Beratungsformen in der SLB zu begegnen, ist u. a. ein Ziel der Arbeit, diese Kombination zu erproben. Dies geschieht allerdings in einem Setting des reinen Präsenzlernens von Sprache (z. B. im Sprachkurs oder dem universitären Selbstlernzentrum) und nicht als Begleitung von eLearning, weil diese Konstellation dem derzeit am häufigsten praktizierten Lernberatungskontext entspricht. Des Weiteren soll der Forschungsgegenstand auch die reine OSLB, also ohne Präsenztreffen, sein. Konkret stellt sich daher einerseits die Frage, wie OSLB Face-to-Face-Beratungen so ergänzen kann, dass beide Beratungsformen ihrem jeweiligen kommunikativen und beratungsstrukturierenden Potenzial entsprechend genutzt werden können. Andererseits ist zu erschließen, ob und wie mit Hilfe der Medien Chat und Internettelefon vollständige Beratungen durchgeführt werden können, die alle Phasen einer Face-to-Face-Beratung enthalten, notwendige Ergebnisse (Reflexion, Kontrakt) erarbeiten und so den Beratungserfolg fördern.

2.3.3.5 Beraterqualifikationen und Gesprächstechniken in der OSLB

Die oben beschriebenen bestehenden Angebote zur Begleitung von eLearning im Fremdsprachenbereich stellen bestimmte Anforderungen an die beratenden Personen, die meist als Tutoren fungieren. In deren beschriebenen Profilen und Ausbildungskonzepten finden sich jedoch kaum Bezüge zu Beratungstätigkeiten im Sinne des personenzentrierten Ansatzes (vgl. z. B.

Klippel/Doff 2002; Rösler/Würffel 2010; Schnaithmann 2008; Stickler/Hampel 2007).[19] Im anglo-amerikanischen Bereich wird der Lernberater (*advisor-counsellor*) als eine von vielen Rollen[20] von Online-Lehrenden (*facilitator)* beschrieben (Lamy/Hampel 2007:62).[21] In der weiteren Qualifikationsbeschreibung finden sich jedoch keine Bezüge zu Gesprächsführung oder anderen beratungsrelevanten Skills; vielmehr werden neben technischen Fertigkeiten Kompetenzen in Bezug auf Didaktik und computervermittelte Kommunikation gefordert (Lamy/Hampel 2007:62f.). Im Tätigkeitsbereich von Online-Lehrenden bzw. -Tutoren wurde die Lernberatung daher zwar als eine Rolle gefordert, im (anglo-amerikanischen) Fachdiskurs jedoch nicht separat ins Kompetenzraster aufgenommen.
Diese Ausführungen zeigen, dass SLB in der in dieser Arbeit beschriebenen Form derzeit noch nicht als Begleitung beim selbstgesteuerten oder unterrichtlich gebundenen Fremdsprachenlernen in Online-Umgebungen wahrgenommen wird und eine Kompetenzbeschreibung der Beratenden noch aussteht. Berater in der OSLB stehen unter dem gegebenen personenzentrierten, nicht-direktiven Beratungskonzept neuen Anforderungen an Wissen und Kompetenzen gegenüber, die sich auf die Gesprächsführung, eingesetzte Medien und Materialien sowie den interkulturell-fremdsprachlichen Kontext beziehen.
Engel (2007:499f.) sieht in der Online-Beratung mit ihren neuen Medien gleichzeitig eine grundlegend andere Form der Beratung als die traditionelle Face-to-Face-Beratung. Das bedeutet auch, dass „die Relationen und Bezugssysteme, sowohl der Beratungskonzepte wie auch des Beratungshandelns sich verändern müssen und werden“ (ebd.:499f.) und dass sich Beratende zu diesen neuen Medien „verhalten und [...] verorten“ (ebd.:500) müssten. Die Spezifika computervermittelter Kommunikation haben Auswirkungen auf das notwendige Verhalten der Berater in der OSLB. Die Herausforderung gerade für Beratende, die nicht-direktiv, personenzentriert beraten möchten, ist dabei groß: sie müssen darauf achten, den Ratsuchenden auch im Online-Kontext genügend Entscheidungsfreiheit einzuräumen; andernfalls kann sich dies negativ auf eine autonomiefördernde und partnerschaftliche Beziehung auswirken (Evans 2009:50). Zusätzlich zu den allgemeinen Qualifikationen von Sprachlernberatern (vgl. Abschnitt 2.2.3) müssen Online-Berater daher weiteres Wissen und Kompetenzen aufweisen, die sie für ihre Tätigkeit im digitalen Bereich legitimieren. Dazu gehören Fertigkeiten bei der Adaption der nicht-direktiven Gesprächstechniken für die jeweiligen Online-Medien, ein erweiterte Medienkompetenz und interkulturelle Kompetenz.
Die Berater müssen wissen, wie die Techniken der nicht-direktiven Beratung für die jeweilige Beratungsform angepasst werden müssen. Erste Vorschläge zu Online-Beratungstechniken bestehen im Bereich der psychotherapeutischen Beratung. Evans (2009:55ff.) beschreibt eine Vielzahl an Beratungstechniken in der Online-Beratung, die der nicht-direktiven Face-to-Face-Beratung entnommen sind und von Beratern auch online umgesetzt werden müssen. Dazu gehören:

1. Ausdrucksstrategien (*Online Expression*): Empathie zeigen, zu expliziten Äußerungen anregen, Gefühlsausdrücke wahrnehmen und fördern, typographische Sonderzeichen einsetzen und ihre Verwendung beobachten
2. Hör- und Verstehensstrategien (*Online Listening and Attunement to the Client*): Gegenwart, Interesse und Aufmerksamkeit kommunizieren, Übereinstimmung auf der Beziehungs- und Inhaltsebene entwickeln und fördern[22]

[19] Mehr als auf die personelle Begleitung des eLearnings im Bereich Fremdsprachen konzentriert sich die Fachdiskussion auf Fragen des Einsatzes bestimmter technischer Tools (vgl. z. B. Armbrüster 2010; Strasser 2011), bestehender oder möglicher Lernszenarien, häufig verbunden mit Projektberichten (vgl. z. B. Klippel/Koller/Poletti 2007; Kohn/Warth 2011; Müller-Hartmann/Schocker-von-Ditfurth 2008) oder mit Schlussfolgerungen für die Fremdsprachenlehrerausbildung (vgl. z. B. Legutke/Rösler 2003).

[20] Die anderen Rollen sind z. B. „*process facilitator, advisor-counsellor, assessor, researcher, content facilitator, technologist designer, manager-administrator“* (Lamy/Hampel 2007:62).

[21] Lamy/Hampel (2007) gründen ihre Aussagen auf eine umfassende Literaturanalyse im anglo-amerikanischen Bereich zu Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen in Online-Lernszenarien.

[22] Zur Entwicklung und Förderung von diesen Übereinstimmungen nennt Evans (2009:79ff.) eine Vielzahl von

3. Strategien der Gesprächssteuerung (*Establishing and Maintaining an Open Dialogue*): z. B. um Klärungen bitten, besonderes Augenmerk auf non-verbale Hinweise legen („zwischen den Zeilen" und graphemisch), vorsichtig konfrontieren und Feedback geben, Missverständnisse durch eine klare Ausdrucksweise vermeiden und bestehende und vermutete Unklarheiten auf Seiten des Ratsuchenden ansprechen

Techniken, die Berater in der Face-to-Face-Beratung mit Hilfe von non-verbale Kommunikation einsetzen, müssen sie nach Evans in der OSLB z. B. im schriftlichen Bereich durch typographische Sonderzeichen und eine gezielte Explizitheit adaptieren. In der E-Mail-Beratung kommt der textuellen und bildlichen Visualisierung von Informationen und Zusammenhängen dabei eine wichtige Rolle zu: „Mindmaps, Paraphrasieren, Zusammenfassungen sowie Fragen, offene und eingrenzende, erlebnisfördernde oder distanzierende, Fragen nach den Unterschieden zu anderen handhabbaren Situationen […] können gezielt eingesetzt werden" (Lippmann/Ullmann-Jungfer 2008:78).
Hintenberger (2009) nennt eine Reihe von gesprächssteuernden Techniken in der Chat-Beratung, die Berater erlernen können, um den Herausforderungen in der Chat-Kommunikation zu begegnen (ebd.:72f., vgl. auch Hintenberger 2006). Dazu gehören:

- die aktive Gestaltung des Sprecherwechsels, z. B. durch den Einsatz von Hörersignalen oder Füllwörtern, das Aufteilen von Textblöcken in Chunks und die Verwendung von Fortsetzungsmarkierungen;
- die Entschleunigung der Interaktion durch ein „ruhiges Interaktionsmanagement" (vgl. Beißwenger, zitiert in Hintenberger 2006:73), z. B. durch den Einsatz von Füllwörtern oder Verzögerungslauten und direkte Aufforderungen an den Ratsuchenden zum pausierenden Nachdenken, handlungskommentierende Äußerungen verwenden (z. B. „Berater überlegt kurz");
- die Nutzung schriftbasierter Nachhaltigkeit, z. B. durch Festhalten und Übermitteln wichtiger Kernsätze in einem Chat-Protokoll und
- der gezielte Einsatz von Wissens- und Informationsmanagement, das z. B. durch Verlinkungen zu bestimmten Internet-Ressourcen, das Senden von Dokumenten und die Verwendung häufig notwendiger Informationen in Form von Textbausteinen stattfinden kann.

Hintenberger (2006:10) nennt als Anforderungen speziell an Chat-Beratende eine Textkompetenz, die sich auf die Rezeption und Produktion der Chat-Äußerungen bezieht, sowie die Fähigkeiten zum schnellen Reagieren und Planen, Tippfertigkeit und Offenheit der neuen Beratungsform gegenüber. Evans (2009) weist zusammenfassend darauf hin, dass der Berater auch in der Online-Beratung die Verantwortung dafür trägt, die Interaktion und die Beziehung mit dem Ratsuchenden klar und konstruktiv zu gestalten; er muss dessen Verhalten auf der sprachlichen und auf der nicht-sprachlichen Ebene beobachten, reflektieren und entsprechend darauf reagieren:

> The primary responsibility for achieving a clear and constructive dialogue pathway lies with the practitioner in their role as facilitator of the online interaction and relationship. The majority of such skills are conveyed in the explicit narrative or dialogue with a client. The remainders are formed by the practitioner paying close attention to undertones or nuances which they sense are evident within what is being explicitly expressed by the client, or is sensed from unspoken dynamics that are more intangible in presentations by a client. (ebd.:118)

Techniken, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden kann. Interessant sind dabei die Beobachtung von Redegeschwindigkeit und Gedankenstrukturierung der Ratsuchenden, die Wahrnehmung thematischer Blockaden sowie die Beobachtung soziokulturell bedingter Varianten in der Kommunikation, das Zeigen interkultureller Kompetenz und die Vermeidung von Stereotypenbildung.

Diese auch in der Face-to-Face-Beratung geltenden Grundsätze müssen in der OSLB dem Medium entsprechend umgesetzt werden. Dies beinhaltet die Beobachtung der jeweiligen entstandenen Texte hinsichtlich fehlender Informationen, unbeantworteter Fragen und unvermittelter Themenwechsel als mögliche Vermeidungsstrategien und die Berücksichtigung durch Symbole und andere Zeichen kommunizierten non-verbalen Verhaltens. Diese Anforderungen an den Berater sind im fremdsprachlichen Kontext der SLB generell anspruchsvoll und im Online-Kontext möglicherweise eine noch größere Herausforderung.
Neben diesen Kompetenzen verlangt die OSLB von den Beratenden medienspezifische und aufgrund des internationalen Anwendungskontextes nicht zuletzt interkulturelle Kompetenzen. In der Online-Beratung unterstützen digitale Medien die synchrone (zeitgleiche) oder asynchrone (zeitversetzte) Kommunikation. Das gemeinsame Ziel einer Verständigung vorausgesetzt, ist es für die Partner notwendig, sich auf die jeweiligen Kommunikationsgegebenheiten des einzelnen Mediums einzustellen und ihr Kommunikationsverhalten entsprechend anzupassen. Dies trifft auf den Berater in besonderer Weise zu, denn er muss sicherstellen, dass der Ratsuchende entsprechend Hilfe erfährt. Online-Sprachlernberater sollten neben technischen Kenntnissen und Kompetenzen (zu Hardware, Software, Systemkompetenz, Datensicherung und -schutz) auch bezüglich der Eigenheiten des Beziehungsaufbaus und der notwendigen Adaption von Praktiken der Face-to-Face-Beratung (z. B. zu Gesprächsstrategien) informiert bzw. geschult sein.
Diese Medienkompetenz spiegelt sich in der E-Mail-Beratung wider. Berater müssen nach Lippmann/Ullmann-Jungfer (2008:78f.) z. B. die Grenzen des Mediums kennen und wissen, für welche Fragestellungen das Medium geeignet ist. Sie sollten E-Mails mit entsprechenden Techniken analysieren können und wissen, wo Hinweise auf zugrundeliegende Problemstellungen zu finden sind (vgl. Knatz 2008: „zwischen den Zeilen lesen“).
Auch die medial und interaktional bedingten Besonderheiten der Foren-Beratung verlangen von den Beratenden besondere Kompetenzen. Dazu gehört es nach Brunner/Engelhardt/Heider (2009), „durch Moderation prinzipiell eine möglichst breite Partizipation und ein Zu-Wort-Kommen möglichst vieler, zum Teil unterschiedlicher Nutzerinnengruppen zu ermöglichen und zu gewährleisten”, Beiträge auf der Sach- und Beziehungsebene in einer „Balance” zu halten, und nicht zuletzt das Verhalten der Nutzer zu moderieren und gegebenenfalls einzelne Beiträge zu zensieren (ebd.:85). Prinzipiell müssen Berater bei der Moderation von Foren bedenken, „dass eine enge Betreuung und Pflege des Forums wesentlich für das Gelingen dieser Form der Online-Beratung ist“ (ebd.).
Des Weiteren verweist z. B. Evans (2009:94ff.) u. a. auf die Notwendigkeit der Reflexion soziokulturell bedingter Kommunikationsmuster, die Demonstration interkultureller Kompetenz und die Vermeidung von Stereotypisierung. Da sich die OSLB u. a. an internationale Studierende richtet und in der computervermittelten Kommunikation die Interaktion zusätzlich erschwert, ist es in diesem Kontext besonders wichtig, dass die beratende Person eine Atmosphäre schafft, in der die Ratsuchenden das Gefühl haben, „gehört“ und verstanden zu werden und sich in ihrer ihnen eigenen Art und Weise ausdrücken dürfen (vgl. Evans 2009:96).
Eine Gefahr besteht bei der Suche nach der „Person“ des Anderen bei der Online-Beratung in der Bildung von klischeebehafteten Projektionen. Durch die fehlenden physischen Merkmale wird eine Identität des Gegenübers geschaffen und auf diesen übertragen (vgl. Brunner 2009:38). Über die Bildung solcher Projektionen müssen sich die Berater im Klaren sein und diese vermeiden, um eine funktionierende Beziehung schaffen zu können:

> If a practitioner forms an image of their online client as a means of consolidating their engagement with the person, this may lead to projections of the client. It is therefore important for online practitioners to note that this may occur, and monitor their image interpretation of clients to avoid such projections which may subsequently impair the client relationship. (Evans 2009:97)

Daher ist eine erhöhte Aufmerksamkeit angebracht, um vorschnell geformte Bilder der Person des Ratsuchenden, auch vor dem Hintergrund kultureller Unterschiede und Stereotypisierungen, kritisch zu hinterfragen und dialogisch immer wieder neu zu verhandeln. Es kann generell auch nicht von einem statischen Identitätsbild ausgegangen werden, zumal der Prozess der Veränderung des Ratsuchenden der Beratung inhärent ist.

2.3.4 Mehrwert und Herausforderungen von OSLB

Computervermittelte Kommunikation kann medial bedingt nicht das Gleiche bieten wie Face-to-Face-Interaktion, hat aber innerhalb ihrer technisch bedingten Grenzen eine Daseinsberechtigung. Jedoch herrscht in der Beratungspraxis allgemein ein defizitorientiertes Nutzungsverständnis von Online-Beratung: „Netzkommunikation wird als defizitär und ungeeignet für Beratungsbeziehungen und Beratungsprozesse gesehen und vor allem als Möglichkeit für den Erstkontakt interpretiert." (Brunner 2009:34). Eine zentrale Aussage für den Bereich der OSLB ist daher Brunners (2009) Forderung, Online-Beratung solle ressourcen- statt defizitorientiert arbeiten und souverän gewinnbringende, medial bedingte Elemente für die Beratung nutzen (ebd.) Die folgenden Abschnitte enthalten daher Überlegungen zum potenziellen Mehrwert, den OSLB innerhalb der SLB darstellen kann und zu Herausforderungen, denen sich Ratsuchende und Beratende in diesem Zusammenhang stellen müssen.

2.3.4.1 Potenzieller Mehrwert von OSLB

OSLB bietet zum einen praktisch begründete Vorteile. Jones/Stokes (2009:123) weisen darauf hin, dass der Zugang zum Internet weitere Informations- und Unterstützungsmöglichkeiten bietet, in Zeiten besonderer Schwierigkeiten schnell Unterstützung eingefordert werden kann und Flexibilität auf Reisen gewährleistet wird. Je nach Medium bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten hinsichtlich der mündlichen oder schriftlichen, synchronen oder asynchronen Kommunikation, wobei die Kombination einzelner Medien und Materialien miteinander möglich ist. Die Kombination von Online- und Offline-Phasen erlaubt eine effektivere Bearbeitung von Inhalten und Problemen, aufgabenabhängig können unterschiedliche Kommunikationsformen gewählt werden. Auf ähnliche Art und Weise können so auch fremdsprachliche Kompetenzprofile individuell berücksichtigt werden. So stellt sich bezüglich der OSLB die Frage, ob bzw. wie der Zugang zu Informationen und Unterstützung im Internet und die Medien durch einzelne technische Funktionen neue Arbeitsmöglichkeiten in der Beratung bieten, die in der Face-to-Face-Beratung nicht existierten. Der mögliche Mehrwert, den die OSLB im fremdsprachlichen Kontext bieten kann, wird im Folgenden erläutert.
Dem nicht-direktiven Beratungsansatz nach Rogers (2007) entsprechend werden die Ratsuchenden in der OSLB dazu ermuntert, sich möglichst ausführlich in der Beratung zu äußern. Dies kann mündlich in Form eines hohen Redeanteils und durch längere Erzählungen erfolgen oder schriftlich in Form von Ausführungen in E-Mails oder Chats. Ausgehend von Argumentationen zu Sprache und Beratung im einsprachigen Kontext erörtere im Folgenden Überlegungen zur Problematik der Fremdsprache in der Beratung sowie Konsequenzen für die OSLB.
Engel/Sickendiek (2007:749) schreiben, dass für viele so genannte narrative Beratungsansätze, zu denen meines Erachtens auch der personenzentrierte, nicht-direktive Ansatz zählt,

> Beratung aus Erzählungen (Narrationen) besteht, die aus der Sicht der Ratsuchenden mit sprachlichen Mitteln konstruiert werden. Sprachliche Mittel sind die jeweiligen subjektiven 'Sprachen' mit ihren kulturell verankerten Begriffen, Metaphern, Erzählstrukturen und den mit ihnen verbundenen Bedeutungen.

Dies impliziert einen komplexen Interaktionsvorgang, der zum einen individuell spezifische Konstruktionen auf Senderseite und zum anderen einen De- und Re-Konstruktionsprozess auf der

Grundlage individueller Bedeutungszusammenhänge auf Empfängerseite beinhaltet.
Auch Eberhart (2006) beschäftigt sich allgemein in einem L1-Kontext mit der Rolle der Sprache in der Beratung. Er argumentiert mit Verweis u. a. auf Watzlawick/Beavin/Jackson (1969) und Schulz von Thun (1981), dass die verwendete Sprache nicht nur der Übermittlung von Inhalten dient, sondern auch Auskunft über die Beziehung der Gesprächspartner zueinander gibt. Komplexe Zusammenhänge beeinflussen die Kommunikation in der Beratung nicht nur auf der verbal vermittelten Inhaltsebene, sondern besonders auf der Beziehungsebene durch non-verbale Signale. Weiterhin ergibt sich eine Schwierigkeit aus der Tatsache, dass der Hörer die Information selektiv empfängt und versteht und so Teile des Gesagten unterschiedlich wichtet (Eberhart 2006:126). Sprache konstruiert individuelle, soziale und kulturelle Wirklichkeit, indem sie ein Raster bereitstellt und Bedeutungsvorgaben macht (ebd.:135). Diese Raster und die Bedeutungsvorhaben sind meines Erachtens individuell, sozial und kulturell geprägt und unterscheiden sich bei unterschiedlichen Sprechern. In einem Dialog, auch in einer L1-Interaktion, treffen Vertreter zweier (Sub)Kulturen aufeinander, für die keine identischen Bedeutungsraster gelten:

> Auch wenn zwei Menschen die gleiche Sprache sprechen, so ist es wegen ihrer kulturellen Unterschiede nicht ohne weiteres zu erwarten, dass sie wichtige Ausdrücke oder Sätze im gleichen Sinn verwenden. […] Wir müssen davon ausgehen, dass die gleichen Worte in derselben Sprache für verschiedene Adressaten Verschiedenes bedeuten können. Umgekehrt kann auch die Art und Weise, wie Menschen vergleichbare Gegenstände in Sprache fassen, sehr unterschiedlich sein, sodass der Empfänger gefährdet ist, „falsch“ zu reagieren. (ebd.:137)

Übertragen auf die Kommunikation zweier Menschen mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellem Hintergrund, stellt sich die Frage nach den Auswirkungen dieser Uneinheitlichkeit in Bedeutungszuschreibungen und Konnotationen sowie den aus dem individuellen Verständnis heraus erfolgten Reaktionen umso mehr.
Eine mögliche Antwort darauf, wie diesen Schwierigkeiten begegnet werden kann, ist es nach Eberhart (2006:129ff.), Missverständnisse als Chance für ein punktuelles Innehalten im Gespräch zu sehen – nicht nur zum Klären inhaltlicher Fragen, sondern auch um die Beratungsbeziehung durch Metakommunikation zu stärken. Letzteres bietet beiden Seiten die Möglichkeit, über das gemeinsame sowie das eigene sprachliche Handeln zu reflektieren und konstruktive Schlüsse daraus zu ziehen. Im Fazit bedeutet dies: „‚Beraten‘ heißt zur Hauptsache ‚Zuhören‘ und ‚Fragen stellen‘. Als Berater darf ich auch scheinbar Selbstverständliches nicht von vornherein annehmen. Noch viel weniger darf ich mich aufs Erraten verlassen.“ (ebd.:145) Unter diesen Bedingungen kann den Ratsuchenden in einem fremdsprachlichen Kontext das Erzählen ermöglicht und erleichtert werden.
Neben dem Erzählen kann in der OSLB auch das Schreiben als eine Funktion der Reflexions- und Handlungsanregung dienen. Knatz (2009b:65ff.) beschreibt das Potenzial, aber auch die Herausforderung, die das Verfassen einer E-Mail an den Berater auch für L1-Sprecher birgt:

> Das Schreiben filtert, schält heraus, kondensiert, da für die eigenen Problemstellungen Worte, Begriffe, Beschreibungen gefunden werden müssen, die dem Erlebten entsprechen. Schreiben hat einen höheren Verbindlichkeitscharakter als Sprechen. Geschriebene Worte sind, wenn sie verschickt worden sind, nicht zurückholbar. Daher erfordert der Verschriftlichungsprozess eine hohe Aufmerksamkeit und eine erhebliche Abstraktionsleistung.

Durch das Schreiben können Gedanken konkretisiert werden, es birgt jedoch auch in der Erstsprache Herausforderungen, die die inhaltliche und sprachliche Formulierung der Gedanken betrifft.
Ehlich (1984:18) definiert Text „als ein sprachliches Handlungsmittel, [das eingesetzt wird, CS] um die Gebundenheit dieses Handelns an die Unmittelbarkeit und die Vergänglichkeit ihres Vollzuges zu überwinden.” Diese Sprechsituation der Überlieferung, die sich im geschriebenen Text wiederfindet, bezeichnet er als „zerdehnte Sprechsituation” (ebd.). Diese ist u. a. dadurch

gekennzeichnet, dass die Interaktionspartner „auf die Verbindlichkeit des gemeinsamen Wahrnehmungsmittels verzichten müssen", wobei der Text einen Bruch überwinden muss, der „als das Zerbrechen des gemeinsamen Wahrnehmungsraumes zu beschreiben ist" (ebd.:19). Daher müsse der Text in Form einer Überlieferung „die Dialektik des sinnlich Gewissen im sprachlichen Handeln (aufheben)", wobei sich der Text auch „als neue Entfaltung von sprachlichen Handlungsmöglichkeiten (erweist)" (ebd.). In der Herausforderung der Verschriftlichung von Gedanken liegt also auch eine Chance zur Gedankenentwicklung, die in der OSLB genutzt werden kann. Dabei können Techniken innerhalb der E-Mail-Beratung dazu beitragen, durch die Texterstellung Fokussierung und Reflexivität anzuregen und so neue Handlungsschritte zu initiieren. Wright (2002) schreibt hierzu in einem frühen Text zur psychotherapeutischen E-Mail-Beratung, in dem sie für eine Übertragung von Erkenntnissen aus der Schreibtherapie plädiert, Folgendes:

> What can be learned and adapted from the research into 'writing therapy' is the power of reflective, focused writing, which draws on imagination and creativity to enable some people to become much more knowledgeable about themselves and to increase their sense of agency. (ebd.:295)

Auch für die OSLB lohnt es sich daher meines Erachtens zu betrachten, inwiefern die schriftliche Textproduktion innerhalb der Beratung wirken kann.
In der fremdsprachlichen mündlichen Beratungssituation ergibt sich auf Grund der Komplexität des sprachlichen Geschehens auf Inhalts- und Beziehungsebene eine noch größere Herausforderung für beide Seiten als in der Beratung in der Erstsprache. Das Aufdecken von Missverständnissen kann hier Potenzial zu klarer Kommunikation bieten. Es erfordert jedoch Feingefühl nicht nur beim Verstehen der offenen und verdeckten Aussagen der Ratsuchenden (wie im muttersprachlichen Dialog), sondern auch auf der rein sprachlichen Ebene. Lexik und Grammatikfehler der fremdsprachigen Sprecher, jedoch auch Verstöße gegen die Pragmatik und soziokulturellen Konventionen der Kultur des Anderen könnten den Beratungsprozess auf beiden Seiten stören, ohne dass sie bemerkt werden. Dem kann auf Beraterseite entgegengewirkt werden. Innehalten und Metakommunikation über die Kommunikation können hier unterstützend wirken und den Ratsuchenden für diese Art von Störungen in der Interaktion sensibilisieren.
Hinsichtlich der Bedeutung des Erzählens in der fremdsprachigen Beratung ist zu bedenken, dass linear aufgebaute Geschichten oder Anekdoten nicht nur inhaltlich, sondern auch auf sprachlicher Ebene möglicherweise einfacher zu schildern sind als abstrakte, logisch-argumentative Aussagen, gerade auf den Niveaustufen A und B des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GeR) für Sprachen 2014). Wenngleich auf Lexikebene Abstrakta häufig Kognaten aus der L1 oder dem Englischen darstellen, so ist doch die Textsorte der logischen Argumentation und hypothetische Formulierungen (z. B. Wünsche) im höheren Niveaubereich definiert. Hier stellt sich die Frage, ob bzw. wie einzelne OSLB-Beratungsformen und -instrumente und der Kontakt zwischen Ratsuchenden und Berater sprachliche Probleme in der Beratung (face-to-face und online) kompensieren und schriftliche Kommunikationsformen eingesetzt werden können, um die Verständigung innerhalb der Beratung zu unterstützen.
Wird als eines der Ziele von OSLB die Anregung zur Selbstreflexion verstanden, stellt sich die Frage, wie dies innerhalb dieser Beratungsform erreicht werden und ob diese möglicherweise andere Varianten als die Face-to-Face-Beratung bieten kann. Ratsuchende können in der OSLB auf unterschiedliche Weise zum Nachdenken über ihre Lern- und Kommunikationsprozesse angeregt werden. Dazu gehören sowohl mündliche als auch schriftliche Techniken und Instrumente.
Trager/Wilbers (2008:48ff.) stellen Selbstreflexion als einen komplexen Prozess dar, bei dem zunächst Selbstaufmerksamkeit geweckt werden muss, bevor einzelne Aspekte des Selbstkonzepts beachtet und schließlich Handlungskonsequenzen erfolgen können. Einzelne Phasen dieses Reflexionsprozesses könnten jedoch durch „e-Coaching" unterstützt werden (ebd.:54f.). Studien,

die sich mit der Anregung von Reflexion in der Online-Kommunikation beschäftigt haben, konnten beispielsweise intensivere Reflexionsvorgänge in der asynchronen (E-Mail- bzw. Forenkommunikation) als in der synchronen (Online- bzw. Face-to-Face-) Interaktion feststellen (vgl. Hawkes 2006; Lamy-Goodfellow 1999). Knatz (2009b:65) betont, dass das Schreiben einer Mail zur Selbstreflexion und ersten Problemlösung anregen kann:

> Viele Mailer erwähnen, dass allein die Tatsache, die eigenen Gedanken und Probleme einmal aufgeschrieben zu haben, bereits ein spannendes Unterfangen und von großem Nutzen war. So kann schon das Verfassen einer Mail Erleichterung, Klarheit oder Entlastung verschaffen.

Weitere Methoden der Anregung zur Selbstreflexion in der OSLB sind ausgewählte Gesprächsstrategien, die aus der Face-to-Face-Beratung übernommen und adaptiert werden müssen, das Versenden beratungsvorbereitender Fragen oder Fragebögen sowie das Führen von Lernertagebüchern (vgl. z. B. Dam 2009; Jiménez Raya 2006). Dabei ermöglicht die Online-Kommunikation einen dialogischen, reflexionsanregenden Austausch der Interaktionspartner zwischen den Beratungssitzungen, z. B. in Form der Kommentierung und Rücksendung eines Lernertagebuchs durch den Berater. Für die OSLB stellt sich hier die Frage, wie die Bearbeitung einzelner Materialien und der Kontakt von Ratsuchendem und Berater zwischen den Face-to-Face-Beratungen gezielte die Selbstreflexion anregen und so den Beratungserfolg fördern können.
Online-Beratung bietet außerdem neue Möglichkeiten der Beteiligung der Ratsuchenden. In einer Art von Demokratisierung werden Informationen und die Beratungsangebote an sich einem größeren Adressatenkreis zugänglich. Technische und finanzielle Einschränkungen der Institutionen weltweit müssen jedoch in dieser Hinsicht kritisch betrachtet und als Grenzen dieses universellen Zugangs wahrgenommen werden. Es muss bedacht werden, welche Personenkreise, auch international betrachtet, damit erreicht und welche durch die Medienwahl ausgegrenzt werden. Je nach technischer Ausstattung und Geschwindigkeit der Datenübertragung bieten sich u. U. nur asynchrone Kommunikationsformen an (E-Mail, Foren), die technisch weniger störanfällig sind, weil sie nicht an eine stehende Online-Verbindung gekoppelt sind. Weiterhin können Ratsuchende, die öffentliche Computer nutzen, möglicherweise nur in textbasierten Medien kommunizieren (E-Mail, Chat, Foren), weil die mündliche Kommunikation im öffentlichen Raum ihre Privatsphäre verletzen könnte.
Eine Folge der vielfältigen Informationsmöglichkeiten durch die multimediale Vernetzung ist die „potenzielle Besserinformiertheit“ (Engel 2007:503) der Ratsuchenden, die durch zu ihrem Problem bereits – möglicherweise unreflektiert – universell abrufbare Expertenmeinungen vor Beratungsbeginn eingeholt haben. So werden „allgemeine Expertenkonzepte [...] brüchiger“ (ebd.), Beratung wird diskursiver, muss mehr Dissens aushalten können und erfordert ein transparenteres Beraterverhalten, wovon die Beratung jedoch profitiert (ebd.) Jedoch bleibe nach Engel offen, wie die Bewertung des neuen Wissens und die Umsetzung der gesammelten Informationen geleistet werden kann (ebd.). Denkbar ist, dass dies weiterhin zentrale Aufgaben der Beratung bleiben, die dialogisch und reflexiv ausgehandelt werden müssen.
Eine weitere Demokratisierung von Online-Beratung tritt ein, indem die Angebote einem größeren Kreis von Interessenten zugänglich werden (vgl. Engel 2007:503f.).[23] Dies betrifft bei der OSLB einerseits Lernende außerhalb der Universitätsstädte, aber auch weltweit. OSLB kann Ratsuchenden sowohl eine Demokratisierung des Zugangs zur Lernbegleitung und als auch zu Informationen ermöglichen, die ein transparentes Beraterverhalten erfordern und damit zu einer effektiveren Beratung beitragen.

[23] Eine im anglo-amerikanischen Raum bestehende Kontroverse entspann sich um die Fragen nach dem Zugang, Mehrwert, Effektivität und „*impact*“ (Wirksamkeit) von psychotherapeutischer Online-Beratung (vgl. u. a. Barnett 2005; Mallen/Vogel 2005b). Dieser Diskurs konnte einige wichtige bestehende Schwächen der psychologischen Online-Beratung aufdecken, die perspektivisch auch für die OSLB relevant werden könnten.

2.3.4.2 Herausforderungen und potenzielle Schwierigkeiten

In Publikationen aus der Beratungspraxis werden einen Vielzahl von Herausforderungen für die Online-Beratung benannt, die auch für die OSLB gelten. Dazu gehören als zentrale Problemfelder die zeitversetzte oder verlangsamte Interaktion und die fehlende außersprachliche Kommunikation, die selbst in Videokonferenzen nicht immer adäquat wiedergegeben werden kann (vgl. Kleppin 2006:2). Die Ergebnisse der für diese Arbeit durchgeführten Berater-Befragung bestätigen diese Schwierigkeiten (vgl. Abschnitt 2.4).
Für die OSLB ist wichtig, dass sich durch die medial unterschiedlich eingeschränkte Kommunikation inhaltliche Leerstellen ergeben können, die einerseits die Beziehung betreffen, die die beiden Partner meinen gestaltet zu haben, aber auch die Sachebene der Beratung. Fehlende soziale Hinweise und Informationen können sich auf die Erhebung der Sprachlernbiographie, die Spezifizierung des Lern- bzw. Kommunikationsproblems sowie die Reflexionen zum Beratungsprozess auswirken. Diese Leerstellen bzw. ihre Ausfüllung müssen reflektiert und bewusst wahrgenommen werden, um subjektive Wahrnehmungen zur Person, zur Sachlage und zur Beziehung soweit möglich bearbeiten zu können.
Der Aufbau eines vertrauensvollen, kooperativen Verhältnisses, wie sie für die personenzentrierte, nicht-direktive OSLB notwendig ist, stellt sich als eine weitere Herausforderung dar. In einer Reihe von Studien (vgl. King/Bambling/Lloyd et al. 2006, Williams et al. 2009) erwiesen sich diesbezüglich fehlende non-verbale Hinweise für beide Interaktionspartner als hinderlich.
Auch in der eLearning-Tutorentätigkeit ist der Beziehungsaufbau eine zentrale Problematik. Rösler/Würffel (2010) stellten fest, dass es den Tutoren teilweise sehr schwer fiel, die Beziehung zu den Lernern klar auszugestalten, was Auswirkungen auf die inhaltliche und methodische Arbeit in den Tutorien hatte (ebd.:245). Die angehenden Lehrer fühlten sich in ihrer Rolle unsicher und wussten nicht genau, inwieweit sie als Lehrperson oder Freund agieren sollten. Die Autoren kommen u. a. zu dem Schluss, dass „nur wenige [Tutoren, CS] in der Lage (sind), ihren Beziehungsaufbau und die Qualität ihrer Beziehung (auf der persönlichen wie formalen Ebene) bewusst zu steuern“ (ebd.:56). Sie nahmen ihre Rolle auf der formalen und der persönlichen Beziehungsebene als Dichotomie und damit als unvereinbar wahr und erkannten in dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung auf persönlicher Basis keinen Wert für ihre Lehrerrolle:

> Eine Verbindung zwischen dem persönlichen, freundschaftlichen Austausch und dem Sprachenlehren wird kaum hergestellt; viele Tutorinnen und Tutoren sehen darin eher eine Schwierigkeit. Für sie steht die Entwicklung einer persönlichen Beziehung in einem Widerspruch zu ihrer Aufgabe der Unterstützung des Sprachenlehrens. (ebd.:64)

Diese Einstellung ist interessant, wenn man Ergebnisse der Forschung zur Online-Beratung im psychotherapeutischen Bereich bedenkt. Williams et al. (2009) stellten z. B. fest, dass Online-Berater verhältnismäßig viel Zeit für den Aufbau der Beratungsbeziehung verwenden. Geschieht dies nicht, bleibt fraglich, inwieweit die Ratsuchenden bzw. die Lernenden bereit sind, mit dem Berater bzw. der Lehrperson zusammenzuarbeiten. Rösler/Würffel (2010) beschreiben das in ähnlicher Art und Weise für ihren Kontext:

> Im Rahmen dieser formalen Beziehung gibt es nun aber eine persönliche Ebene, die in ihrer Intensität bzw. dem Grad ihrer Bindung unterschiedlich gestaltet werden kann; diese Ebene ist es, die auf beiden Seiten sowohl die [...] beschriebenen Probleme als auch die (für den Spracherwerb bzw. die Unterstützung des Spracherwerbs durch die Tutorinnen relevanten) Glücksmomente produziert. (ebd.:73)

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass die Beziehungsgestaltung nicht nur in der psychosozialen Online-Beratung, sondern auch in den untersuchten Online-Tutorien bedeutende Auswirkungen auf die affektive Ebene („Probleme“ und „Glücksmomente“) hat. Daher stellt sich die Frage, wie in der OSLB die Etablierung einer partnerschaftlichen, vertrauensvollen Beziehung stattfinden kann. Dabei können unterschiedliche Vorstellungen bei Beratern und Ratsuchenden

bezüglich ihrer jeweiligen Rollen bestehen, die verhandelt werden müssen.
Auch die Anwendbarkeit und Adaption des nicht-direktiven Ansatzes für die OSLB stellt eine Herausforderung für die Praxis dieser Beratungsform dar. Ausgehend vom Diskurs zur psychotherapeutischen Online-Beratung lassen sich für die Kommunikation in der OSLB einige Schlussfolgerungen ziehen. Engel (2007:498) stellt fest, dass „(man) in den Neuen Kommunikations- und Informationsmedien Formen sehen (kann), die Beratung nicht wie die ‚alten' weiterhin begleiten werden, sondern die ihre grundlegenden Bezüge und Thematisierungen, ihre Konzipierung und auch Praxis verändern werden." Da Beratung eine Form der Kommunikation und Information sei, würden auch die Medien, die das alltägliche Kommunikations- und Informationsverhalten verändern, allmählich die bestehenden Beratungsformate in vielerlei Hinsicht modifizieren bzw. neu schaffen:

> Da Beratung zu großen Teilen immer auch ein kommunikatives Geschehen ist, da Beratung in Sprache eingebunden ist und auch eine Form des Informierens und des Umgehens mit Information ist, wird sie in allen Handlungsfeldern an den Veränderungen teilhaben – gewollt oder ungewollt. Denn Medien übertragen nicht nur einfach Botschaften, sondern entfalten Wirkkräfte, durch die die Modalitäten des Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns, Handelns und Kommunizierens geprägt und verändert werden. (Engel 2007:499)

Evans (2009:5) gibt zu bedenken, dass aufgrund zügig voranschreitender technischer Entwicklungen neue Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion entstanden seien, die in der Gesellschaft auch skeptisch gesehen werden. Elektronische Kommunikation könne mündliche und schriftliche Erzählungen nicht gleich bedeutsam wie traditionelle Kommunikation vermitteln, weil die Persönlichkeit und Körperlichkeit der Partner nicht in gleicher Weise übertragen werden könne wie in der Face-to-Face-Kommunikation. Vielmehr erfahre diese Übertragung eine Begrenzung und Modifikation, auf die beide Partner eingestellt sein sollten (vgl. Brunner 2009, Engel 2007).
Mallen et al. (2011) stellten fest, dass Beratende, die wenig Erfahrung mit Chat-Beratung hatten, in ihrer Gesprächsführung flexibel auf Schwierigkeiten beim Beziehungsaufbau reagierten. Sie setzten die aus der Face-to-Face-Beratung bekannten Interventionen (qualitativ gesehen) in ihrer Vielfalt ein, variierten sie allerdings in ihrer Häufigkeit. So wurden in der Chat-Beratung häufiger Zustimmung und Bestätigungen sowie offene Fragen verwendet; weniger häufig kamen Interpretation und direkte Anleitung (*direct guidance*) zum Einsatz. Insgesamt waren die Berater zuversichtlicher als vorher gegenüber der Aufgabe, über Distanz eine funktionierende Beziehung aufbauen zu können (ebd.:224).
Eine Studie von Williams et al. (2009) zeigte u. a., dass in Chat-Beratungen von den Beratenden die Beziehungsebene zeitlich gesehen sehr umfassend bearbeitet wurde. Beratungstechniken, die dem Beziehungsaufbau dienten, wurden von den Beratern häufiger eingesetzt als Techniken, die zur Problemlösung auf der Sachebene führen sollten. Die Autoren führen das auf fehlende non-verbale Signale und zu langsame Textproduktion innerhalb der gegebenen Zeitvorgaben zurück (ebd.:97). Weiterhin zeigte die Analyse, dass Beratungstechniken, die mit Bedeutungsnuancen arbeiteten und daher eigentlich durch weitere verbale oder non-verbale Hinweise des Beraters unterstützt werden mussten, nicht oder nur schwer von den Ratsuchenden verstanden bzw. richtig interpretiert wurden (ebd.:98).
Eine weitere notwendige Anpassung im Beraterverhalten betrifft die Möglichkeiten der unterschiedlich extensiven Bearbeitung der Beziehungs- und Sachebene in der Online-Beratung, die den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung beeinflussen. Studienergebnisse deuten darauf hin, dass es für Online-Berater aufgrund der erforderten umfassenden Bearbeitung der Beziehungsebene schwer oder gar unmöglich ist, innerhalb eines begrenzten Zeitraums eine adäquate Beziehung zu den Ratsuchenden aufzubauen und sie außerdem effektiv bei der Lösung ihrer Schwierigkeiten zu unterstützen. So entsteht nach Williams et al. (2009:99) das Dilemma, dass die Ratsuchenden entweder die entwickelten Handlungsvorschläge auf Grund fehlender Klarheit oder Akzeptanz auf der Beziehungsebene nicht umsetzten oder die beiden Partner zwar eine vertrauensvolle Beziehung entwickelten, jedoch zu wenig Gelegenheit zur Lösungsfindung hätten.

2.4 Erhebung zur bestehenden Praxis der OSLB

Mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme zur OSLB habe ich für diese Arbeit 2011 eine Online-Umfrage durchgeführt, an der 59 praktizierende Sprachlernberater teilnahmen. Die Durchführung von Online-Beratung war keine Teilnahmevoraussetzung, da ich u. a. Gründe für eine Nicht-Nutzung digitaler Medien sammeln wollte. Ich habe die Berater per E-Mail über die Online-Umfrage informiert, ein wichtiger Verteiler dabei war die Mailingliste des AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute). Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Der Fragebogen (vgl. Anhang 1) umfasst vier thematische Blöcke:

1. institutioneller Kontext, in dem die SLB der einzelnen Beratenden stattfand: Institution, Art der Tätigkeit, Zeitraum der Beratungstätigkeit, Beratungssprache und Nutzung von Online-Medien in der Beratung
2. je nach Antwort auf die letzte Frage unterschiedlich:
   a) Beratende, die keine Online-Beratung durchführten: Motive für diese Entscheidung in einer offenen Antwortform
   b) Beratende, die Online-Beratung durchführten: Fragen bezüglich ihrer Erfahrungen mit deren Einsatz (Art der genutzten Medien, zeitlicher Umfang der Nutzung, Funktionen der Medien in der Beratung, Zufriedenheit mit deren Einsatz, Schwierigkeiten und gelungene Nutzungsmöglichkeiten, Informiertheit und Quellen zum Thema, Vertrautheit mit Qualitätsstandards in der Online-Beratung)
3. biographische Daten, die später möglicherweise Tendenzen in der Nutzung weiter differenzieren helfen können: Geschlecht, Alter, Nutzung von Online-Medien im Alltag
4. ein Feld zur Ergänzung von Kommentaren oder Fragen zur Umfrage

Um ein Bild über den Stand der derzeitigen Nutzung von OSLB zu geben, werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse dargestellt.

2.4.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Umfrage nahmen 50 Frauen und neun Männer teil, deren Alterspanne von unter 30 bis über 60 Jahre reichte, also sehr weit gefächert war. Ungefähr zwei Drittel, 41 der Befragten, nutzten Online-Medien zur Beratung, die restlichen 18 Beratenden nutzten diese nicht. Die Mehrzahl, 53 der 59 Berater, führten SLB an einer Universität oder Hochschule durch, 21 der Befragten berieten einzig oder zusätzlich zu ihrer universitären Tätigkeit in Sprachlernzentren. Die Tätigkeitsbereiche der Befragten erstreckten sich von Fremdsprachenunterricht (n=30) über Forschung (n=8), Mitarbeit in und Leitung von Selbstlernzentren (n=7) und Administratives (n=6) bis hin zur Teilnahme an der Beraterausbildung (n=3). Die Zeiträume, während der die Befragten als Sprachlernberater tätig waren, zeigen eine gleiche Verteilung von unter und über vier Jahren (n=28 bzw. n=29). 45 dieser 57 Befragten (79%) hatten über zwei Jahre Erfahrung – es kann daher davon ausgegangen werden, dass eine professionelle Fach- und Gesprächskompetenz in der Gruppe der Befragten vorhanden ist und somit repräsentativ für professionell Beratende im Bereich der SLB ist. Tabelle 3 zeigt die Merkmale der Stichprobe für die gesamte Gruppe und unterteilt nach Nutzung („OSLB“) bzw. Nicht-Nutzung von OSLB („keine OSLB“).

Tabelle 3: Allgemeine Merkmale der Befragten der Stichprobe

	gesamt	**OSLB**	**keine OSLB**
Befragte	59	41	18
Geschlecht			
weiblich	50	38	12
männlich	9	3	6
Alter			
< 30	9	6	3
31-40	11	7	4
41-50	20	15	5
51-60	14	10	4
> 60	5	3	2
Tätigkeit (Mehrfachnennungen mgl.)			
Fremdsprachenunterricht	30	10	20
Forschung	8	2	6
Tätigkeit als Angestellte/r in der Mediothek/Sprachlernzentrum	5	1	4
Leitung Selbstlernzentrum	2	1	1
Administratives	6	1	5
Studium	3	1	2
andere Tätigkeit	5	3	2
Institution (Mehrfachnennungen mgl.)			
Universität/Hochschule	53	37	16
Sprachlernzentrum	21	15	6
Andere (Goethe-Institut, Online-Sprachkurse, private Sprachschulen)	6	3	3
Grundschule	0	0	0
Sekundarschule	1	1	0
Berufsschule	0	0	0
Volkshochschule	4	3	1
Tätigkeitszeit als Berater			
< 1 Jahr	5	3	2
1-2 Jahre	7	3	4
2-3 Jahre	7	6	1
3-4 Jahre	9	6	3
> 4 Jahre	29	22	7
ohne Angabe	2		

2.4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Zur Verwendung von OSLB innerhalb der Gruppen mit unterschiedlicher Praxiserfahrung („Tätigkeitszeit“) ist festzustellen, dass vor allem erfahrende, d. h. zeitlich länger praktizierende Beratende OSLB nutzen, während Novizen (besonders im zweiten Praxisjahr) eher Face-to-Face-Beratung durchführen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die Berater in Ausbildung Online-Beratung häufiger nutzen als die bereits länger praktizierenden, älteren Berater – im Gegenteil. Ich vermute daher, dass Beratungserfahrung und Handlungssicherheit zu einer zunehmenden Innovationsfreudigkeit bzw. -bereitschaft und damit zum Ausprobieren neuer Beratungsformate führen. Umgekehrt sind Techniken der Online-Beratung möglicherweise (noch) nicht in den bestehenden Curricula der Beraterausbildung etabliert und werden deswegen wenig von den Novizen genutzt. Meines Erachtens könnten Schulungen zur OSLB daher in allen Altersgruppen auf Interesse stoßen.

Da sich die SLB u. a. an internationale Studierende richtet, deren Sprachkompetenzprofile vielfältig sind und auch von Beratern mit der L2 Deutsch durchgeführt wird, bieten sich unterschiedliche Sprachen für die Interaktion an. Um der Frage nachzugehen, ob in der Praxis der SLB andere Sprachen als Deutsch verwendet werden, habe ich in den Fragebogen eine Frage zur Interaktionssprache in der Beratung aufgenommen (Tabelle 4). Die Befragten gaben am häufigsten an, auf Deutsch (n=46) und/oder Englisch (n=35) zu beraten (Mehrfachantworten waren möglich). Aber auch Spanisch (n=13), Französisch (n=7) und weitere Fremdsprachen (n=11) wurden genutzt, was möglicherweise auf die L1 der Berater zurückzuführen ist.

Tabelle 4: In der Beratungsinteraktion verwendete Sprachen

Sprache	**gesamt**	**Nutzung von OSLB**	**Keine Nutzung von OSLB**
Deutsch	46	32	14
Englisch	35	27	8
Spanisch	13	9	4
Französisch	7	5	2
andere	11	8	3

Dieses Ergebnis zeigt eine generelle Offenheit in der Durchführung von SLB bezüglich der in der Interaktion verwendeten Sprache und erlaubt meines Erachtens eine größere Freiheit der Beteiligten in der Kommunikation unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachkompetenzen, auch innerhalb der unterschiedlichen Spielarten von Online-Beratung (z. B. die Verwendung mündlicher und schriftlicher Texte in beiden L1 nach dem Prinzip der Interkomprehension; zu diesem Prinzip vgl. z.B. Doyé 2006).

Von den 59 Befragten arbeiteten 21 hauptberuflich als Sprachlernberater, für 38 stellt die SLB eine Nebentätigkeit dar. Prozentual betrachtet nutzten diese hauptberuflichen Lernberater häufiger OSLB als die nicht-hauptberuflichen (81% bzw. 63% innerhalb der jeweiligen Gruppe):

Tabelle 5: Berufliche Situation und Nutzung von OSLB

	gesamt	**OSLB**	**keine OSLB**
Hauptberufliche	21	17	4
Nicht-Hauptberufliche	38	24	14
gesamt	59	41	18

Diese Zahlen zeigen auch, dass auch viele nicht-angestellte Berater Online-Medien nutzen. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass diese Berater auf Grund einer fehlenden Infrastruktur (Räume, institutionelle Integration) innovative Lösungen für ihre freie Beratungstätigkeit suchen (müssen).

Die Zeit, die hauptberufliche und nicht hauptberufliche Sprachlernberater auf OSLB verwenden, unterscheidet sich vor allem darin, dass einige wenige hauptberufliche (vier Befragte) sehr viel Zeit darauf verwenden (mehr als 6 h/Woche) während die Mehrheit aller anderen (hauptberuflichen und nicht hauptberuflichen) Berater lediglich ein bis drei Stunden pro Woche mit OSLB verbringen (31 Befragte) (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Berufliche Situation und Zeit für OSLB

	Stunden pro Woche für OSLB						**gesamt**
	1-3	**3-6**	**6-9**	**9-12**	**12-15**	**> 15**	
Hauptberufliche	11	2	1	0	1	2	17
Nicht-Hauptberufliche	20	4	0	0	0	0	24
gesamt	31	6	1	0	1	2	41

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrzahl aller Online-Sprachlernberater zwischen einer und drei Stunden pro Woche für diese Tätigkeit aufwenden (n=31); einige wenige (n=7) benötigen drei bis neuen Stunden wöchentlich. Drei Berater, alle hauptberuflich tätig, führten OSLB von mehr als zwölf Stunden pro Woche durch. Einer dieser drei arbeitete seinen Angaben zufolge bei Deutsch-Uni-Online (DUO); die anderen beiden gaben lediglich hauptberufliche SLB als ihre Tätigkeit an.
Die Beratenden, die Online-Medien bisher nicht in ihre Beratungen integrierten, gaben dafür eine Reihe von unterschiedlichen Gründen an. Eine Analyse der Antworten auf die offene Frage „Warum nutzen Sie diese Online-Medien nicht?“, die die achtzehn Beratern beantworten sollten, die keine OSLB durchführten, ergab, dass sie hauptsächlich auf Grund fehlender Ressourcen und Erfahrungen, eines fehlenden wahrgenommenen Bedarfs und der als schwierig betrachteten Kommunikation diese Beratungsform nicht praktizierten. Bezüglich der Ressourcen fehlte es den Beratern vor allem an Zeit und an Erfahrung zur Online-Beratung. Die Studierenden wiederum hätten nicht immer die technischen Voraussetzungen (Internetzugang).
Die Berater selbst empfanden die bestehenden Möglichkeiten der Face-to-Face-Beratung als ausreichend und adäquat. Dazu kommt, dass der erste Kontakt mit den Ratsuchenden oft auf persönlicher Ebene stattfand und in dieser Form erhalten bliebt. Interessant ist auch der häufig genannte Grund, dass Online-Beratung „in unserem Konzept nicht vorgesehen“ war (Ber 13) bzw. „keine institutionelle Notwendigkeit“ (Ber 4) bestand. Möglicherweise agierten die Berater hier bestimmten Handlungsvorgaben folgend, die u. U. so gar nicht existieren bzw. die sie als Rechtfertigung für traditionelle Beratungsformen nutzten. Andererseits ist es auch möglich, dass die Berater bestehende Vorgaben der Institutionen, die traditionelle Beratungsformen als ausreichend betrachten, erfüllen mussten, sodass für OSLB unter technischem Aspekt und hinsichtlich der Vergütung keine adäquaten Bedingungen vorhanden sind.
Das letzte Argument gegen die Nutzung von Online-Medien spiegelt den allgemeinen Diskurs zur Online-Beratung (wie er z. B. in der Psychotherapie geführt wird) wider: dass die durch die Medien bedingten Reduktionen in der Kommunikation die Gesprächsführung und damit den Beratungsprozess behindern. Dazu gehörten besonders die fehlende non-verbale Kommunikation, weniger mögliche Redewechsel durch eine verlangsamte Kommunikation und Bedenken, dass Missverständnisse auftreten könnten. Nur wenige Aspekte der Beratung könnten in die Online-Beratung ausgelagert werden (z. B. die Terminfindung), jedoch sei es beispielsweise sehr schwer, das Sprachniveau der Lernenden adäquat zu evaluieren. Insgesamt wurde diese Beratungsform immer wieder als zu unpersönlich bezeichnet.
Um ein genaueres Bild vom bestehenden Einsatz der OSLB zu erhalten, folgt eine Darstellung der von den Online-Beratern eingesetzten Medien, der von ihnen Beratern genutzten Funktionen der OSLB sowie der von ihnen genannten Schwierigkeiten und Mehrwerte dieser Beratungsform. Die Ergebnisse zeigten, dass die Berater wenige synchrone Medien (Chat und Internettelefon) verwendeten; stattdessen dominierte die E-Mail-Kommunikation, gefolgt von der Beratung in Foren. Tabelle 7 zeigt die Antworten auf die Frage „Welche Online-Medien nutzen Sie dabei?“ (n=41, Mehrfachantworten möglich).

Tabelle 7: Genutzte Medien in der OSLB

Medium	**Nennungen**
E-Mail	41
Forum (z. B. auf Moodle)	16
Internet-Telefon (z. B. Skype)	8
Chat	7
andere	5

Interessant ist hier u. a. die Frage, warum Foren in der OSLB vergleichsweise häufig eingesetzt wurden und inwiefern die Bündelung der Funktionen auf Lernplattformen, in deren Rahmen diese

Foren bestehen, für die Durchführung der Beratungen genutzt wurde bzw. noch mehr genutzt werden konnte. Tabelle 8 zeigt die Funktionen, für die OSLB von den Befragten genutzt wurde, nach Häufigkeit der Nennungen geordnet (n=41, Mehrfachantworten möglich).

Tabelle 8: Genutzte Funktionen in der OSLB

Funktion	**Nennungen**
Fragen beantworten	39
Dokumentenaustausch (z. B. Informationsblätter, Lernertagebuch, Kontrakt)	33
Feedback geben zu Lernerfolgen	28
Terminabsprache für Beratungen	26
Erinnern an vereinbarte Deadlines	18
kürzere Beratungssequenzen	16
Einholen von Informationen über die Ratsuchenden (z. B. Lernerbiographie)	12
vollständige Beratungssitzungen	3
etwas anderes:	3

Die am häufigsten genutzten Funktionen von OSLB waren demnach das Beantworten von Fragen, der Dokumentenaustausch, das Geben von Feedback zu Lernerfolgen und Terminabsprachen. Weniger häufig wurden Lernerbiographien oder andere Informationen über die Lerner eingeholt, und auch das Erinnern an Deadlines wurde per Internet wenig praktiziert. Auffällig ist bei dieser Funktionsvielfalt, dass die Online-Berater v. a. den Vorteil in schneller und zeitnaher Kommunikation und dem Austausch kurzer, einfacher Informationen sowie in kürzeren Beratungssequenzen sahen. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass Online-Beratung vor allem in bereits etablierten Beziehungen greift, denn erste Informationen und die Lernerbiographien werden den Daten nach in den meisten Fällen immer noch persönlich aufgenommen. Sie wurde außerdem eher beratungsbegleitend praktiziert, weniger häufig beratungsvorbereitend (z. B. als Informationsabfrage) oder in vollständigen Sitzungen.

Diese Ergebnisse zeigen auch, dass die vielfältigen Möglichkeiten der Integration unterschiedlicher Medien noch nicht genutzt wurden oder dass dafür im Arbeitsfeld der meisten Befragten möglicherweise noch kein Bedarf bestand. Aufgrund dieser Erfahrungen haben die Befragten ihre Schwierigkeiten mit OSLB, aber auch die von ihnen erkannten Potenziale genannt. Die qualitative Inhaltsanalyse der Antworten auf die offenen Fragen „Was finden Sie bei der Online-Beratung von speziell Ihren Ratsuchenden besonders schwierig?“ und „Wofür finden Sie Online-Beratungen in Ihrer Arbeit besonders hilfreich?“ ergab folgende Erkenntnisse.

Als eine der größten Schwierigkeiten betrachteten die Online-Berater die Folgen, die sich aus der Schriftlichkeit ergeben. Nicht nur wurde die „Schreibarbeit“ (Ber 30) im Sinne einer Aufwand-Nutzen-Überlegung als teilweise nicht lohnend beschrieben, vor allem brachten die schriftbasierten Medien hohe Anforderungen an L2-Lernende und die Beratenden hinsichtlich ihrer Verstehens- und Ausdruckskompetenzen mit sich. Sprache müsse in der (schriftlichen) Online-Beratung vereinfacht werden, die Kommunikationspartner müssten versuchen, ihre Gedanken klar und deutlich, allerdings auch präzise und ausführlich darzustellen. Wenn die Kommunikation unklar bleibe, und das passiere bei L2-Lernern oder *Lingua-Franca*-Kommunikation häufiger, seien Nachfragen gerade in Mailkommunikation schwierig zu klären. In E-Mail-Kommunikation bedürfe es mehrerer Nachfragen und Antworten, um komplexere Probleme klären zu können, wobei dies manchmal dennoch nicht gelänge. Gerade für Beratungsfälle mit Lernenden mit besonders schwerwiegenden Lernproblemen sei Online-Beratung schwierig.

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus der Distanz und Anonymität, die Online-Medien mit sich bringen. Dadurch gäben sich Studierende häufig zu wenig kritisch und entwickelten eine

konsumierende Haltung, die für die SLB nicht produktiv sei. Einzelne der Online-Berater sahen eine durch die Online-Medien-Nutzung verursachte mangelnde Effizienz, Oberflächlichkeit und fehlende Verbindlichkeit gegenüber Face-to-Face-Beratung. Auch die „Seriösität/Dringlichkeit der Anfragen“ sei nicht immer leicht einzuschätzen, und häufig dauerte es lang, bevor die „Zuständigkeiten“ geklärt seien (Ber 42).
Ein drittes Problem stellt schließlich die Dekodierung von Lerneräußerungen im Sinne eines Lesens „zwischen den Zeilen“ dar. Einige Berater sahen bei der Online-Beratung die Schwierigkeit, die Sprachkompetenz der Lernenden mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln (meist schriftlichen Texten) nicht adäquat einschätzen zu können; diese Diagnosetätigkeit verstanden sie als Teil ihrer Beratungsaufgabe. Hörverstehens- und Sprechkompetenz seien auch nicht direkt zu erfassen. Außerdem könnten die Lernschwierigkeiten nur nach längerem (schriftlichen) Erörtern relativ treffsicher festgestellt werden. Fehlende Mimik und Gestik erschwerten solche Einschätzungen, ebenso wie den Zugang zu emotionalen Aspekten der Lerner.
Interessanterweise übten die praktizierenden Online-Sprachlernberater wenig Kritik an der fehlenden non-verbalen Kommunikation; nur zwei von ihnen nannten diese Schwierigkeit. Technische Schwierigkeiten wurden von nur einem Online-Berater genannt, während sie häufig von den Beratern angegeben wurden, die keine OSLB durchführten. Vielmehr stellt für praktizierenden Online-Sprachlernberater die Schriftlichkeit die größte Herausforderung dar. An auditiven Möglichkeiten und Chat-Beratung wurde wenig Kritik geübt, vermutlich aufgrund geringer Erfahrungen damit; im Fokus der Reflexion stand stattdessen die Nutzung von E-Mails.
Bezüglich der Vorteile, die OSLB bietet, nannten die Sprachlernberater Punkte, die sich in drei Themenfelder untergliedern lassen: eine örtliche und zeitliche Flexibilität, ihre Funktionalität innerhalb einer mit Face-to-Face-Treffen kombinierten Beratung und die elektronische Dokumentation der Beratungen.
Aufgrund der örtlichen und zeitlichen Flexibilität von OSLB sei ein zeitnaher Austausch von Informationen möglich. Außerdem beeinflusse die Erreichbarkeit und (scheinbar) immer währende Präsenz der Beratenden affektive und motivationale Aspekte in der Beratung positiv. Der „persönliche Bezug“ und schnelle Antworten führen dazu, dass die Studierenden „sich ernst genommen“ fühlen (Ber 19). Schließlich sei durch die zeitliche Flexibilität auch die Möglichkeit gegeben, auf aktuelle Ereignisse im (Studien-)Alltag einzugehen und einzelne Lernschritte einzuleiten bzw. alternative Handlungsweisen zeitnah auszuhandeln. Die örtliche Unabhängigkeit erlaube außerdem den Zugang zu anderen Gruppen von Ratsuchenden. So berichteten und spekulierten die Befragten darüber, wer lokal und global erreichbar wird: Teilnehmende an Gruppen- oder Tandemberatung in interkulturellen Projekten sowie Lernende weltweit, die sich auf ihren Studienaufenthalt in Deutschland vorbereiten möchten oder die bereits zurückgekehrt sind und weitere Betreuung wünschen. Von den Online-Beratern wurden weiterhin einige etablierte und einige weniger gebräuchliche Funktionen genannt, für die sie digitale Medien in einer mit Face-to-Face-Sitzungen kombinierten Beratung einsetzten. Zu den oben genannten Funktionen (vgl. Tab. 8) schätzten die sie die Möglichkeit, das Internet als Ressource in die Beratungen einbeziehen und eigene oder Netz-Materialien (auch Links) unkompliziert bereitstellen oder verschicken zu können.
Einen interessanten Aspekt stellt meines Erachtens der wiederholt genannte Vorzug der Dokumentation dar. Zum einen hilft die elektronische Sammlung von „Tipps, Ratschläge(n), Infos etc. ‚schwarz auf weiß‘“ (Ber 46) den Lernenden, die so auch in Feedback- oder Strategiehinweise wiederholt Einsicht nehmen können. Zum anderen dient sie den Beratern als Informationssammlung und Gedankenstütze zum Verlauf der einzelnen Beratungsfälle. Manchmal fungiert sie aber auch als institutionelles Legitimationsinstrument, denn durch die Dokumentation sammeln einzelne Berater relativ einfach statistische Daten und können so einer geforderten Nachweispflicht innerhalb der Institution nachkommen. Wie sich diese Dokumentationsmöglichkeit in Bezug auf einzelne eingesetzter Materialien und Medien darstellt, konnte im Rahmen der Beratung nicht gezeigt werden. Dies ist jedoch Teil der vorliegenden Untersuchung.

Trotz der genannten Schwierigkeiten sind die Online-Beratenden zum größten Teil mit den Ergebnissen ihrer Beratungen in den einzelnen Beratungsfällen zufrieden bzw. sehr zufrieden. Tabelle 9 zeigt die Antworten auf die Frage „ Wie zufrieden sind Sie mit den Ergebnissen ihrer Online-Beratungen hinsichtlich des Gesamtberatungserfolges bei den einzelnen Ratsuchenden?“ (n=40).

Tabelle 9: Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Online-Beratungen

	Nennungen	**Prozent**
sehr zufrieden	4	10
zufrieden	31	77,5
ein wenig zufrieden	4	10
gar nicht zufrieden	1	2,5
gesamt	40	100

Fast die Hälfte der Online-Berater fühlt sich jedoch nicht ausreichend gut informiert und ausgebildet, um Online-Beratung den persönlichen Erwartungen entsprechend durchführen zu können. Tabelle 10 zeigt die Antworten auf die Frage „Fühlen Sie sich gut genug informiert und ausgebildet, um Online-Beratungen Ihren persönlichen Erwartungen entsprechend durchzuführen?“ (n=40).

Tabelle 10: Zufriedenheit mit Informationen und Ausbildung

	Nennungen	**Prozent**
sehr zufrieden	4	10
zufrieden	19	47,5
nicht besonders	16	40
gar nicht zufrieden	1	2,5
gesamt	40	100

Die Zahlen zeigen, dass die Online-Berater mit der Informationslage und der Ausbildung zur OSLB zu etwa gleichen Teilen zufrieden oder sehr zufrieden (23 von 40 Befragten; 57,5%) bzw. nicht besonders oder gar nicht zufrieden waren (17 von 40 Befragten; 42,5%). Auffällig ist dabei, dass wenige Berater „sehr zufrieden“ (n=4) oder „gar nicht zufrieden“ (n=1) waren; die Meinungen bewegen sich eher im Mittelfeld „zufrieden“ (n=19) bzw. „nicht besonders zufrieden“ (n=16).
Bei der Vertrautheit mit Qualitätsstandards in der Online-Beratung zeigt sich, dass diese nur dreien der Online-Sprachlernberater bekannt waren, während die Mehrzahl (n=36) solche Standards nicht kannte, was einen Informationsbedarf diesbezüglich impliziert. Tabelle 11 zeigt die Antworten auf die Frage „Sind Sie mit veröffentlichten, allgemeinen Qualitätsstandards der Online-Beratung vertraut?“ (n=39).

Tabelle 11: Vertrautheit der Befragten mit Qualitätsstandards der Online-Beratung

Vertrautheit	**Nennungen**	**Prozent**
Nein	36	92
Ja, und zwar mit denen von: *(bitte nennen)*	3	8
gesamt	39	100

Die Ergebnisse der Befragung zeigten auch, dass sich die Online-Berater in ihrer Praxis teilweise Unterstützung im kollegialen Bereich suchten. Mehr als die Hälfte der Online-Sprachlernberater tauschten sich mit Kollegen aus (22 von 40; 55%). Tabelle 12 zeigt die Antworten auf die Frage „Stehen Sie im Austausch mit Kolleg/innen bezüglich des Einsatzes von Online-Beratungen?“ (n=40).

Tabelle 12: Kollegialer Austausch zur Online-Beratung

Bestehender Austausch	Nennungen	Prozent
Nein	18	45
Ja	22	55
gesamt	40	100

Des Weiteren bestand in der gesamten Gruppe Interesse an weiterem Austausch und Informationen sowie Schulungen. Die Antworten auf die offene Frage „Sind Sie interessiert an kollegialem Austausch, Schulungen und Handreichungen zur OSLB? Welche Themen interessieren Sie hier besonders?“ (n=29) zeigten, dass sich die Mehrzahl der Berater, die auf diese Frage antworteten, (26 der 29) davon mehr wünschten. Dabei suchten sie besonders einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch sowie Informationen zu Themen der Qualitätsstandards in der Online-Beratung, der technischen Weiterentwicklungen und der Optimierung von OSLB unter Berücksichtigung begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen. Auch die Integration von OSLB in bestehende Lernarrangements (institutionell und medial, z. B. mit Lernplattformen) ist ein solches Interessengebiet. Vorgeschlagen wurde auch die Schaffung eines gemeinsamen Materialienpools mit Beratungsdokumenten und Literatur. Neben solchen eher technischen und organisatorischen Fragestellungen bestand besonderer Bedarf an der Vermittlung von Online-Beratungstechniken, z.B. Problemdiagnose, Beziehungsaufbau und Strukturierung solcher Beratungen betreffend.

2.4.3 Zusammenfassung

OSLB fand zur Zeit der Umfrage innerhalb der Gruppe der in Deutschland hauptsächlich an Hochschulen praktizierenden Sprachlernberater unterschiedlicher Altersgruppen meist in Form von wöchentlich ein bis drei Stunden E-Mail-Beratung pro Berater statt, wobei sich die Funktionen auf das Beantworten von Fragen, den Austausch von Dokumenten, Rückmeldungen zu Lernerfolgen und Terminabsprachen konzentrierten und so das Spektrum der Möglichkeiten der Online-Beratung noch nicht in vollem Umfang genutzt wurde. Zeitlich aufwändigere, beratungsvorbereitende Maßnahmen oder vollständige Online-Beratungstreffen wurden kaum durchgeführt. Die Mehrzahl der Berater war mit den Ergebnissen ihres Einsatzes von OSLB zufrieden bzw. sehr zufrieden. Sie schätzten an dieser Beratungsform v. a. die zeitliche und örtliche Flexibilität, eine Funktionsvielfalt und Möglichkeiten der Dokumentation der Beratungsfälle. Schwierigkeiten bildeten dagegen die Schrift-Sprachlichkeit, auch unter fremdsprachlicher Perspektive, und der Verlust an physischer Nähe, der mit einer medial bedingt wahrgenommenen Distanz zu den Ratsuchenden einhergeht. Die Sprachlernberater, die keine Online-Beratung nutzten, begründeten ihre Entscheidung mit mangelnder Zeit und Erfahrung, fehlendem Bedarf sowie potenziellen Kommunikationsschwierigkeiten. Dieses komplexe Argumentationsgefüge deutet darauf hin, dass institutionelle Belange und individuelle Erfahrungen bei der Integration von Online-Beratung in die Praxis der SLB berücksichtigt werden müssen. Innerhalb der Gruppe der Online-Berater fühlte sich etwas weniger als die Hälfte noch nicht ausreichend zur Praxis der OSLB informiert, allerdings bestand kollegialer Austausch. Bei jedem zweiten aller Befragten (Online- und nicht Online-Berater) bestand Interesse an weiteren Informationen und Weiterbildungsangeboten zur OSLB, wobei u. a. der Bereich der Qualitätsstandards berücksichtigt werden sollte.
Nach diesen theoretisch-konzeptionellen, empirischen und praxisbezogenen Belegen zur Online-Beratung, der Begleitung von eLearning von Fremdsprachen und der OSLB stelle ich im folgenden Kapitel die konkreten Forschungsziele und -fragen vor, die meiner Studie zugrunde liegen.

3 Forschungsziel und Forschungsfragen

Durch Aktionsforschung, die den methodischen Rahmen meiner Arbeit bildet (vgl. Abschnitt 4.2) versuchen Praktiker Entwicklungen anzuregen, die auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen basieren. Insofern ist es für meine Studie sinnvoll, sowohl Entwicklungs- als auch damit zusammenhängende Erkenntnisinteressen zu formulieren. Posch/Zehetmeier (2010) unterscheiden diese folgendermaßen:

> Das *Entwicklungsinteresse* geht von Fragen aus, welche die Ziele oder das erforderliche Handeln zur Verbesserung oder Weiterentwicklung einer Situation betreffen, z.B. Was möchte ich verbessern? Was ist in dieser Situation zu tun? Wie kann ich Idee X verwirklichen?
>
> Das *Erkenntnisinteresse* geht von Fragen aus, die den Wissenserwerb zum besseren Verständnis einer konkreten Situation betreffen, z.B. Was genau ist vorgefallen? Wie sehen die Schüler/innen die Situation? Warum ist X geschehen? (ebd.:10, Hervorh. im Orig., CS)

Dieser Unterscheidung entsprechend bestimme ich für meine Studie Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen, die sich aus meinem Forschungsziel ergeben.

3.1 Forschungsziel mit Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen

Das Forschungsziel und das Beraterziel sind in meiner Studie vereinbar. In meiner Rolle als forschende Beraterin möchte ich den Einsatz von OSLB in Reinform oder in Kombination mit Face-to-Face-Beratung praktizieren und kontinuierlich verbessern. Ich möchte Lerner in der SLB dabei unterstützen, fremdsprachlich bedingte Kommunikationsschwierigkeiten zu bearbeiten und Lernprobleme zu lösen, wobei ich die Prinzipien der nicht-direktiven Beratung berücksichtige und Lernerautonomie zu fördern versuche. In der Beratung möchte ich den individuellen kommunikativ-sprachlichen und medialen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Präferenzen der Lerner entsprechend agieren. Ich verfolge dieses Ziel um

- den einzelnen Ratsuchenden bestmöglich bei der Lösung seiner Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten zu unterstützen und zu langfristiger, autonomer Handlungskompetenz zu befähigen (Ziele von SLB),
- meine Beratungspraxis den individuellen Beratungsfällen entsprechend zu verbessern, speziell hinsichtlich der Gestaltung und der Nutzung der entwickelten Online-Beratungsinstrumente, des medienspezifisch adäquaten Einsatzes der Online-Beratungsformen sowie meines nicht-direktiven Online-Beratungsverhaltens (Ziele von Aktionsforschung) und
- Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis zu ziehen und diese mit der Praxisgemeinschaft zu teilen (Ziele von Aktionsforschung).

Meine Studie ist den Merkmalen der Aktionsforschung entsprechend von Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen geleitet. Mich interessiert bezüglich der Entwicklung einer professionellen Tätigkeit, wie ich die Ratsuchenden in meinen Beratungsfällen innerhalb des Kontexts der OSLB bei der Lösung ihrer Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten unterstützen kann, wobei ich den nicht-direktiven und autonomiefördernden Grundsätzen der SLB entsprechend handeln möchte. Das bedeutet herauszufinden,

- wie ich die entwickelten Online-Beratungsinstrumente verändern muss, um sie für den Einsatz in der OSLB für die Gruppe meiner Ratsuchenden passend zu gestalten,
- wie ich die Online-Beratungsformen je nach Merkmalskonstitution der einzelnen Medien passend für die Gruppe meiner Ratsuchenden einsetzen kann und

- welche Szenarien sich für den Einsatz von OSLB in Reinform oder als Kombination mit Face-to-Face-Beratung in der Praxis anbieten.

Ausgehend von diesen Entwicklungsinteressen muss ich Erkenntnisse darüber gewinnen,

- wie die Ratsuchenden und ich die Beratungsinstrumente und -formen innerhalb des Einsatzes in den jeweiligen Fällen bewerten und welche Gründe dafür jeweils bestehen und
- welche Ergebnisse die Beratungen in den jeweiligen Fällen aufweisen und inwiefern diese mit dem Einsatz der OSLB in Beziehung stehen.

Diese Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen werden in einem Kreislauf von Aktion (Entwicklung) und Reflexion (Erkenntnis) in drei Teilstudien betrachtet. Ausgehend von den Ergebnissen dieses zyklischen Forschungsprozesses kann ich dann Schlussfolgerungen für die Tätigkeit von Online-Sprachlernberatern an Hochschulen ziehen, die ich an die Praxisgemeinschaft in Form dieser Arbeit weitergeben möchte. Diese Schlussfolgerungen beziehen sich auf zwei Fragekomplexe:

1. Welche Potenziale und Grenzen besitzt OSLB als alleinige Beratungsform und in Kombination mit Face-to-Face-Beratung und wie können diese bestehenden Potenziale innerhalb der Beratung genutzt und den Schwierigkeiten begegnet werden? Diese Frage bezieht sich einerseits auf den Einsatz digitaler Kommunikationsmedien und deren Auswirkungen auf die Kommunikation innerhalb des nicht-direktiven personenzentrierten Ansatzes, andererseits auf konkrete beratungsspezifische Materialien und Dokumente.
2. Inwiefern beeinflusst der Einsatz von OSLB den Beratungsverlauf und die Ergebnisse der Beratung (im Einzelfall)? Diesbezüglich möchte ich vorsichtige Interpretationen über die Wirkung einzelner Elemente dieser Beratungsform auf den Beratungserfolg anbieten.

Die gewonnenen Erkenntnisse sollen anschließend in ihren Konsequenzen als konkrete Hinweise für die Beratungspraxis präsentiert werden. Beispielhaft an Fallstudien dargestellte Beratungsszenarien, die hinsichtlich ihres Medien- und Materialeinsatzes sowie möglicher Berater- und Lernerhandlungen beschrieben und diskutiert werden, können anderen Beratern als Ausgangspunkt bei der Umsetzung von OSLB dienen. Es sollen konkrete Hinweise für Sprachlernberater zum Einsatz von Online-Beratung als alleinstehende Beratungsform oder in Kombination mit Face-to-Face-Beratung formuliert werden. Dabei werden sowohl die Nutzungsmöglichkeiten dargestellt, die sich als sinnvoll bzw. hilfreich erwiesen haben, als auch die Herausforderungen, die OSLB mit sich bringt, die aber auch mit konkreten, kompensierenden, alternativen Handlungsvorschlägen für die Berater versehen werden. Schließlich sollen auch Schlussfolgerungen für die Forschungsmethodik in der SLB und der Beratungsforschung allgemein gezogen werden, die eine kritische Reflexion des Vorgehens sowie alternative Instrumente und forschungsmethodische Ansätze beinhalten.

3.2 Forschungsfragen

Aus diesen Erkenntnisinteressen ergeben sich folgende konkrete Fragestellungen, die Grundlage der Analyse sind:

1. Einsatz von Instrumenten und Formen der OSLB: Potenziale und Grenzen
   a. Beratungsinstrumente
      - Worin sehen die Lerner und ich die Vor- und Nachteile der in der OSLB

eingesetzten Instrumente (Materialien und Dokumente)?

- Wie können die Lerner und ich diese Instrumente nutzen, um die übergreifenden Ziele und Funktionen von SLB zu erreichen?
- Was muss ich beachten (Form, Inhalt, Zeitpunkt, Funktion der einzelnen Medien und Materialien), um diese Instrumente ihrem Potenzial entsprechend einsetzen zu können?

b. Beratungsformen

- Worin sehen die Lerner und ich die Vor- und Nachteile von Mail-, Chat- und Telefon-Beratung, auch im Vergleich zur Face-to-Face-Beratung?
- Welchen Mehrwert bieten die Online-Beratungsformen und die damit verbundene computervermittelte Kommunikation im Vergleich zur Face-to-Face-Beratung in den jeweiligen Beratungsfällen? Was muss ich beachten, um diese ihrem Potenzial entsprechend einsetzen zu können?
- Welche Schwierigkeiten entstehen beim Einsatz dieser Online-Beratungsformen und der damit verbundenen computervermittelten Kommunikation im Vergleich zu Face-to-Face-Beratungen in den jeweiligen Beratungsfällen? Wie können die Lerner und ich diesen begegnen, welche „Kompensationsstrategien“ können wir einsetzen?

2. Individuelle Beratungsverläufe und -ergebnisse in Verbindung mit dem Einsatz von OSLB
   a. Wie beurteilen die Lerner und ich mittel- und langfristig die Ergebnisse der jeweiligen Beratung?
   b. Welche Rolle spielten die OSLB-Elemente im Verlauf und hinsichtlich der Ergebnisse in den jeweiligen Beratungsfällen, auch betrachtet in der Kombination mit Face-to-Face-Beratung?
   c. Welche fallspezifischen und fallübergreifenden Schlussfolgerungen lassen sich über den Zusammenhang zwischen dem Einsatz von OSLB und den Beratungsergebnissen ziehen?

Diese Fragen werden einerseits mit Hilfe von Methoden der qualitativen Evaluationsforschung bearbeitet, andererseits hermeneutisch-interpretativ erschlossen. Eine Offenheit der Ergebnisse gegenüber unerwarteten neuen Themen und Problemstellungen soll gegeben bleiben. Genaue Erläuterungen zu meinem methodischen Vorgehen in der Studie folgen in den Kapiteln 4 und 5.

4 Forschungsmethodologie

In diesem Kapitel stelle ich den methodischen Zugang dar, mit dem ich die genannten Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen bearbeitet habe. Nach einer kurzen Einführung zur Notwendigkeit von Beratungsforschung beschreibe ich den Ansatz der Aktionsforschung. Danach diskutiere ich die Funktionen und Durchführung von Fallstudien und die Methodologie qualitativer Evaluationen, da ich mich innerhalb der Aktionsforschung dieser beiden Zugänge bedient habe. Außerdem erläutere ich den Kriterienkatalog, den ich zum Ziel der Erfassung der Beratungsergebnisse erarbeitet habe. Eine Diskussion der Gütekriterien, die ich dieser Studie zugrunde lege, schließt diese Ausführungen ab.

4.1 Beratungsforschung

Ich sehe die vorliegende Studie einerseits verortet im Ansatz der Aktionsforschung, andererseits allerdings auch innerhalb von Beratungsforschung allgemein. Daher begründe ich in den folgenden Abschnitten die Notwendigkeit für Forschung innerhalb der professionellen Beratergemeinschaft und stelle etablierte und neuere Methoden der Beratungsforschung mit Bezügen zu meiner Arbeit dar.

4.1.1 Notwendigkeit von Beratungsforschung

Beratung zu erforschen ist nicht nur eine professionelle, sondern auch eine gesellschaftliche Notwendigkeit. Berater arbeiten in verantwortungsvollen Positionen, in denen sie andere Menschen in Entscheidungsfindungs- und Veränderungsprozessen unterstützen, die direkte Auswirkungen auf deren Arbeits- oder Lebenssituation haben. Um kontinuierlich eine adäquate Betreuung mit förderlichen Auswirkungen für alle Beteiligten zu gewährleisten, ist es daher notwendig, die jeweiligen praktischen und theoretischen Grundannahmen der Beratung und der dazu gehörigen Prozesse und Wirkungen in der Praxis empirisch zu erfassen und kritisch-reflektierend zu betrachten. McLeod (2003:1f.) gibt eine Anzahl weiterer Gründe, warum Beratung erforscht werden muss. Er bezieht sich in erster Linie auf die Praxis der psychotherapeutischen Beratung, jedoch können diese Argumente auch für Lernberatung im Allgemeinen und SLB im Speziellen gelten:

1. *„gaining a wider perspective“*: durch Beratungsforschung werden Wissen und Forschungsergebnisse individuell praktizierenden Beratenden (auch international) zugänglich gemacht; Forschung ermöglicht dadurch eine Perspektiverweiterung für die einzelnen Beratenden
2. *„accountability“*: Forschung ermöglicht die Rechtfertigung der investierten (öffentlichen) Mittel, indem die Effektivität der Arbeit bzw. die Beratungsergebnisse evaluiert werden
3. *„developing new ideas and approaches“*: Forschung ermöglicht die Evaluation neuer Ideen und innovativer Ansätze, die in der Praxis entstanden sind
4. *„application of counselling in new areas“*: neu entstandene Beratungsangebote (zu bestimmten Problemfeldern, für bestimmte Gruppen) können durch Forschung hinsichtlich ihrer Relevanz und Effektivität evaluiert werden
5. *„personal and professional development“*: die persönliche und berufliche Entwicklung der Berater wird durch eigene Forschung gefördert, dies gilt besonders für berufserfahrene Beratende, die Fragen entwickelt haben, die nur wissenschaftlich beantwortet werden können

Insgesamt geht es bei Beratungsforschung nicht zuletzt darum, Legitimität für das Berufsfeld zu schaffen, um seine Existenz vor den Ratsuchenden, den Mittelgebern und der Gesellschaft zu

rechtfertigen. Dies kann durch selbstkritische Forschung und eine Verbindung von Theorie und Praxis in diesem offenen Tätigkeitsfeld erreicht werden (McLeod 2010:3).
Für die OSLB gelten diese Punkte in gleicher Weise wie für die psychotherapeutische Beratung. OSLB ist ein Beratungsangebot, das sich medial neuen Bedingungen angepasst hat und dadurch u. U. einen neuen Beratungsansatz in der SLB mit Modifikationen der traditionellen Gesprächstechniken vornehmen muss. OSLB stellt damit nicht nur ein neues Anwendungsfeld (McLeods 4. Punkt), sondern auch einen innovativen Ansatz (3. Punkt) bezüglich der Kommunikationspraktiken dar. Gerade bei der Verwendung neuer Medien und der damit entstehenden Kosten für Hardware, Software und Netzdienste sowie höherer Personalkosten auf Grund entstehender längerer Beratungszeiten muss OSLB vor institutionellen Entscheidungsträgern gerechtfertigt werden (2. Punkt). Schließlich hat die für diese Studie durchgeführte Beraterbefragung gezeigt, dass das Praxisfeld der OSLB ein Bereich ist, in dem die Beratenden einen hohen Informations- und Kommunikationsbedarf haben und eine Perspektivenerweiterung erbitten (1. Punkt). Mit dieser Studie möchte ich basierend auf den Ergebnissen meiner Aktionsforschung diese Informationslücken aus der Beratungspraxis schließen. So wäre letztendlich auch ein erster Schritt hin zur Legitimierung der Praxis der Online-Beratung, die derzeit noch nicht gegeben ist, getan.

4.1.2 Methoden der Beratungsforschung

Beratung kann aufgrund ihrer vielfältigen Bezugswissenschaften nicht auf eine bestimmte Art und Weise, d. h. z. B. prinzipiell quantitativ oder qualitativ, erforscht werden. Die einzelnen Methoden bringen eine Vielzahl von Theorien, Modellen und Methoden in praktischer und empirischer Hinsicht in das Feld ein – eine Vielfalt, mit der sich Beratungsforschung auseinandersetzen muss, von der sie aber auch profitieren kann. Die Wahl der empirischen Methoden ist letztendlich abhängig von der zugrunde gelegten Erkenntnistheorie (Epistemologie) und wird mit dieser begründet.
Für die SLB besteht eine Vielfalt an unterschiedlichen Bezugswissenschaften, aus der sich eine Methodenvielfalt in Theorien, Praktiken und Forschung ergibt. Neben der Soziologie und Psychologie sind hier die Linguistik und die Angewandte Linguistik bzw. die Sprachlehr- und -lernforschung wichtig, für die OSLB außerdem die Kommunikations- und Medienwissenschaften. Diese Methodenvielfalt sollte nach McLeod (2003:5) als Bereicherung der empirischen Möglichkeiten gesehen werden: „*If this* [interdisciplinary, CS] *perspective is adopted, it is essential that research in counselling is defined in such a way as to give equal weight and legitimacy to methods of inquiry drawn from* all [Hervorh. im Orig., CS] *these disciplines.*“ Dies beinhaltet folgerichtig quantitative und qualitative Methoden sowie mehrmethodische Ansätze.[24]
In der Forschung zur SLB wurden bisher häufig Beratungsgespräche und Lerner- sowie Beraterdokumente analysiert sowie qualitative Interviews geführt und analysiert (vgl. Claußen 2009; Mehlhorn 2007; Schmelter 2004; Sedlaczek 2008), vereinzelt wurden validierende Beobachtungen durchgeführt oder qualitative Daten auch quantifiziert (vgl. Hoffmann 2011). In diesen Studien waren die Forscher innerhalb von Aktionsforschung entweder selbst Berater (Mehlhorn 2007; Schmelter 2004) oder arbeiteten mit den Beratern zusammen (Claußen 2009; Hoffmann 2011; Sedlaczek 2008). Diese Studien betrachteten Einzelfälle in ihrer individuellen

[24] Die für diese Arbeit rezipierten Studien zur Online-Beratung bedienten sich je nach Forschungsziel und vorhandenem Datenzugang unterschiedlicher Verfahren. So wurden z. B. (Gruppen-)Interviews mit Hilfe inhaltsanalytischer Verfahren qualitativ und quantitativ ausgewertet (vgl. z. B. King/Bambling/Lloyd et al. 2006), Beratungstranskripte wurden inhalts- und gesprächsanalytisch bearbeitet, z. B. hinsichtlich der Phasierung, Kommunikationsschwierigkeiten oder Gesprächstechniken (vgl. Bagraith 2010; Chardon et al. 2011; Mallen et al. 2011; Williams et al. 2009) und mit Hilfe von geschlossenen Befragungen wurden Daten z.B. zum Mediennutzungsverhalten in der Online-Beratung oder zu den wahrgenommenen Beratungsergebnissen erhoben (vgl. z. B. King/Bambling/Reid et al. 2006; Murphy et al. 2009; Tsan/Day 2007).

Konstitution. Alternativ ist hier der Einsatz gesprächsanalytischer Verfahren denkbar, die eine weitere Perspektive in die Analyse des Beratungsverlaufs einbringen können (vgl. McLeod 2003, 2010), wie sie auch in der psychotherapeutischen, Face-to-Face-Beratungs- und Coaching-Forschung eingesetzt werden (vgl. z. B. Graf 2011; Nothdurft 1984; Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994). Quantitative Methoden können daneben zu einer Methoden- und Datentriangulation beitragen. In der Online-Beratungsforschung wurden z. B. Skalen eingesetzt, in denen Ratsuchende und Beratende ihre Zufriedenheit mit der Beratung angeben sollten (vgl. z. B. Murphy et al. 2009).[25]
In der Erforschung von OSLB können vorhandene Instrumente aus der Face-to-Face-Beratungsforschung angewendet werden. In den rezipierten Studien zur Online-Beratung hat sich jedoch gezeigt, dass z. B. gesprächsanalytische Instrumente nur bedingt auf den Online-Kontext bzw. auf die veränderten Anforderungen an die Beratung übertragen werden können. Instrumente der Face-to-Face-Beratungsforschung müssen daher auf ihre Vorannahmen zum Forschungsgegenstand geprüft und bei Bedarf angepasst werden, um eine entsprechende Validität zu gewährleisten.
Qualitative Methoden können in der Beratungsforschung dazu eingesetzt werden, um persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Bewertungen der Ratsuchenden und der Berater zu erfassen. Gründe dafür liegen in den Merkmalen qualitativer Forschung, die nach Berrios/Lucca (2006:181) sowohl die verwendete Sprache als auch die natürliche Umwelt der Beratung abbilden und analysieren kann. Mit ihrer Hilfe können Forscher weiterhin induktiv Kategorien aus dem Material selbst entwickeln, Hypothesen bilden und eigens entwickelte Kriterien verwenden, anstatt vorgegebenen Kategorien folgen zu müssen.
Innerhalb der qualitativen Beratungsforschung bietet sich nach McLeod (2010:169) die Konversationsanalyse aus mehreren Gründen für die Erforschung von Beratung unmittelbar an. Dazu gehört u. a., dass Gespräche als Forschungsgegenstand der Beratungsforschung auf diese Weise methodisch erschließbar gemacht werden können und die Daten relativ leicht zugänglich sind. Eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse und eine fundierte Theoriebildung kann jedoch schlecht bis gar nicht gewährleistet werden (ebd.). Diskursanalyse kann in der Beratung allerdings z. B. strukturelle und prozessuale Fragen von Macht und Kontrolle, die im Alltag zwar wahrgenommen werden, allerdings nicht genauer ergründet werden (können), mikroskopisch sichtbar machen (McLeod 2010:186). Gerade im Hinblick auf die Beziehungsebene und den sich daraus ergebenden Folgen für die sachliche Ebene sind die Erkenntnisse der Gesprächsanalyse für die Beratungsforschung besonders wichtig. Machtfragen beeinflussen nicht nur die Gesprächsführung (bzw. spiegeln sich darin wider), sondern auch die Handlungsmotivationen der Ratsuchenden und haben dementsprechend Auswirkungen auf die Ergebnisse der Beratung (Veränderung von Handlungsweisen, Selbstständigkeit etc.).
In der Beratungsforschung ist die Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahren insofern sinnvoll, dass dadurch unterschiedliche Perspektiven auf eine Fragestellung einbezogen werden können. In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Forschung favorisiert McLeod (2003:181) Methodentriangulation in der Beratungsforschung und weist darauf hin, dass trotzdem kein einheitliches Bild an Forschungsergebnissen entstehen kann. Mit einem mehrmethodischen Ansatz ist lediglich eine Annäherung an die Wahrheit ist möglich, wobei diese Spannung durch neue Fragestellungen zu neuen Erkenntnissen führen kann. Zu beachten ist bei der Triangulation von beiden Methodenparadigmen, dass beide Ansätze ihre Stärken und Schwächen haben, die in der Forschungspraxis berücksichtigt werden müssen: „*Each of these approaches possesses its own distinctive 'logic of justification', which includes values, rules of evidence and criteria for soundness.*“ (ebd.) Diese Erwägungen zu den Vorteilen von mehrmethodischen Ansätzen werden in der vorliegenden Studie berücksichtigt. Es handelt sich dabei um eine Aktionsforschung mit evaluativen Elementen, die Fallstudien integriert und in der ich hauptsächlich qualitative Verfahren einsetze.

[25] Zu Methoden der Erforschung von SLB vgl. Koch/Saunders (2014).

4.2 Aktionsforschung

Im Rahmen dieses aus den Sozialwissenschaften stammenden Ansatzes können Handelnde in unterschiedlichen professionellen Feldern aktuelle, kontextuell gebundene Probleme ihrer Praxis in einem zyklischem Vorgehen eigenständig oder mit Hilfe von Experten mit dem Ziel der Verbesserung ihrer Arbeitsweise empirisch untersuchen. Im Folgenden erläutere ich den Ansatz zunächst näher und setze ihn in Bezug zu meiner Studie.

4.2.1 Definition, Merkmale, Ziele, Anwendungsfelder

Aktionsforschung wird je nach Wissenschaftsbereich in der Fachliteratur auch als Handlungsforschung, Praxisforschung oder Unterrichtsforschung bezeichnet. Schart (2010:1370f.) definiert den Begriff im Kontext der Fremdsprachenforschung folgendermaßen:

> Aktionsforschung […] ist ein Oberbegriff für eine heterogene Gruppe von Forschungsmodellen aus den empirischen Sozialwissenschaften, denen die grundlegende Auffassung gemeinsam ist, dass Menschen im Prozess der Bewältigung alltäglicher Lebenspraxis Erkenntnisse von wissenschaftlicher Bedeutung hervorbringen. Die Generierung dieses Wissen erfolgt in einem Kreislauf von Aktion und Reflexion, der die zielgerichtete Veränderung eines sozialen Geschehens und deren systematische Analyse aneinander koppelt. Der Perspektivenvielfalt und der Wertgebundenheit des Handelns in sozialen Gruppen gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit.

Die Aktionsforschung ist also ein Ansatz, bei dem forschende Praktiker Daten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven direkt aus der Praxis beziehen, ihre Handlungen entsprechend gruppenspezifisch analysieren und anschließend verändern. Nach Altrichter et al. (2010:803) werden bei der Aktionsforschung

- Forschung und Entwicklung methodologisch „als aufeinander zu beziehende Teile ein und desselben Vorhabens verstanden“,
- die von der Forschung „Betroffenen“ als Forschungspartner in die Untersuchungstätigkeit integriert, was eine offene Kommunikation voraussetzt und zu einer Demokratisierung von Forschung führen kann,
- unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt, um der „Perspektivität von Erkenntnis und Forschung“ gerecht zu werden, z. B. durch Methodentriangulation und die Befragung unterschiedlicher Personen und
- die Ergebnisse der individuellen Forschung in den Diskurs einer professionellen Gemeinschaft eingebettet.

In einem Kreislauf von Reflexionsprozessen und Handlungen soll die Durchführung von Aktionsforschung Praktikern dabei helfen, Probleme zu erkennen, alternative Handlungen selbstständig durchzuführen und die Ergebnisse dieser Handlungen zu bewerten, um so letztendlich im Sinne von selbstreflexiver, professioneller Praxis die eigenen Handlungen kontinuierlich zu verbessern. Altrichter/Posch (2007:13) beschreiben dies für den Unterrichtskontext:

> (Eines) der wesentlichen Motive, Aktionsforschung zu betreiben [...] besteht darin, die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten, zu verbessern. Aktionsforschung soll LehrerInnen und Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.

Darüber hinaus können diese Lehrenden ihr Wissen und ihre berufliche Kompetenz erweitern und als Multiplikatoren fungieren, neue Sichtweisen ihrer beruflichen Arbeit verwirklichen und Neues

erproben, ihr Denken und Handeln mit der Öffentlichkeit teilen sowie die Lehr- und Lernkultur an der Institution dynamischer gestalten (ebd.:13f.). Meines Erachtens treffen diese Motive nicht nur auf Lehrende, sondern auf alle Praktiker, die Aktionsforschung durchführen, zu. Letztendlich sind die Ziele von Aktionsforschung für Altrichter/Posch (2007:21) sowohl Erkenntnis (Ergebnis von Reflexion) als auch Entwicklung (Ergebnis von Aktion) (vgl. auch Posch/Zehetmeier 2010:10). Insofern lassen sich für jede Aktionsforschung sowohl Entwicklungs- als auch Erkenntnisinteressen formulieren.
Auch für Grotjahn (2006) geht das Ziel der Aktionsforschung über eine personal oder institutionell gebundene Verbesserung der Praxis hinaus. In einem erweiterten Verständnis sieht er das Ziel von Aktionsforschung in „der Entwicklung einer praktischen Theorie/Theorie der Praxis“ (ebd.:262), um einerseits Lehrenden eine individuelle Weiterentwicklung und Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis zu ermöglichen, andererseits aber auch einen weiteren Kreis von anderen Praktikern und Forschern zu informieren und so gemeinsame theoretische Grundlagen der Spracherwerbs- und Unterrichtsforschung weiterzuentwickeln (ebd.:263).
Nach Altrichter et al. (2010:811) kann Aktionsforschung generell in allen sozialen Feldern und Berufen, deren Vertreter eng mit Menschen arbeiten und in denen „Interesse an einer sozial verantwortlichen Entwicklung“ besteht, durchgeführt werden. Dazu sollte bei den Beteiligten die Bereitschaft zur Veränderung und Entgegennahme von Kritik bestehen. Neben Feldern in sozialwissenschaftlichen Bereichen bietet sich Aktionsforschung in den Erziehungswissenschaften (vgl. Altrichter/Posch 2007; Altrichter et al. 2010), in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung (vgl. Riemer 2010; Schart 2010; Schocker-von Ditfurth 2001), aber auch in der Beratungsforschung (vgl. Koch/Saunders, erscheint) an, um die bestehende Praxis zu reflektieren und zu verbessern.

4.2.2 Methodisches Vorgehen

Forschende sind in der Aktionsforschung zunächst an keine spezifische Methode gebunden. Vielmehr sieht z. B. Grotjahn (2006:260) in der Methodologie der Aktionsforschung eigenständige Spezifika, verortet sie jedoch letztendlich eher im Bereich des qualitativen Paradigmas:

> Die Aktionsforschung weist eine Reihe von eigenständigen Merkmalen auf, die sie sowohl von der quantitativen als auch von der qualitativen Methodologie abheben. Allerdings ist zumeist eher eine Nähe zur qualitativen Methodologie festzustellen – so z. B. zur qualitativen Evaluationsforschung (vgl. Kardorff 2012:248).

Bei der Datenerhebung kämen neben qualitativen Instrumenten jedoch auch andere „bis zu standardisierten Tests infrage“ (ebd.:262); quantitative Instrumente werden also nicht ausgeschlossen. Burns (2005:244) nennt Fallstudien, Interviews, Tagebücher und Beobachtungen als geeignete Methoden, und betont, dass Aktionsforschung nicht über seine Methodenauswahl definiert werden sollte:

> In carrying out AR [action research, CS], practioners draw extensively on *qualitative methods* [Hervorh. im Orig., CS], such as case studies, interviews, journals, and classroom observations. However, quantitative procedures are not excluded; [...], AR should not be defined in terms of its methods [...].

Meines Erachtens ermöglicht es diese methodische „Freiheit“ den Forschenden, gegenstandsadäquat *Mixed-Method*-Designs (vgl. z. B. Creswell/Clark 2007; Dörnyei 2007) einzusetzen, um einen möglichst extensiven und intensiven Zugang zum Praxisfeld zu erhalten und dieses auf der Grundlage der so gewonnenen verschiedenartigen Daten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven zu analysieren und zu verbessern.
Wichtig für das Ziel der Praxisverbesserung ist bei der Methodenauswahl die Aufnahme unterschiedlicher Sichtweisen und Bewertungen, wie es Altrichter/Posch (2007:15) für das Berufsfeld der Lehrer darstellen:

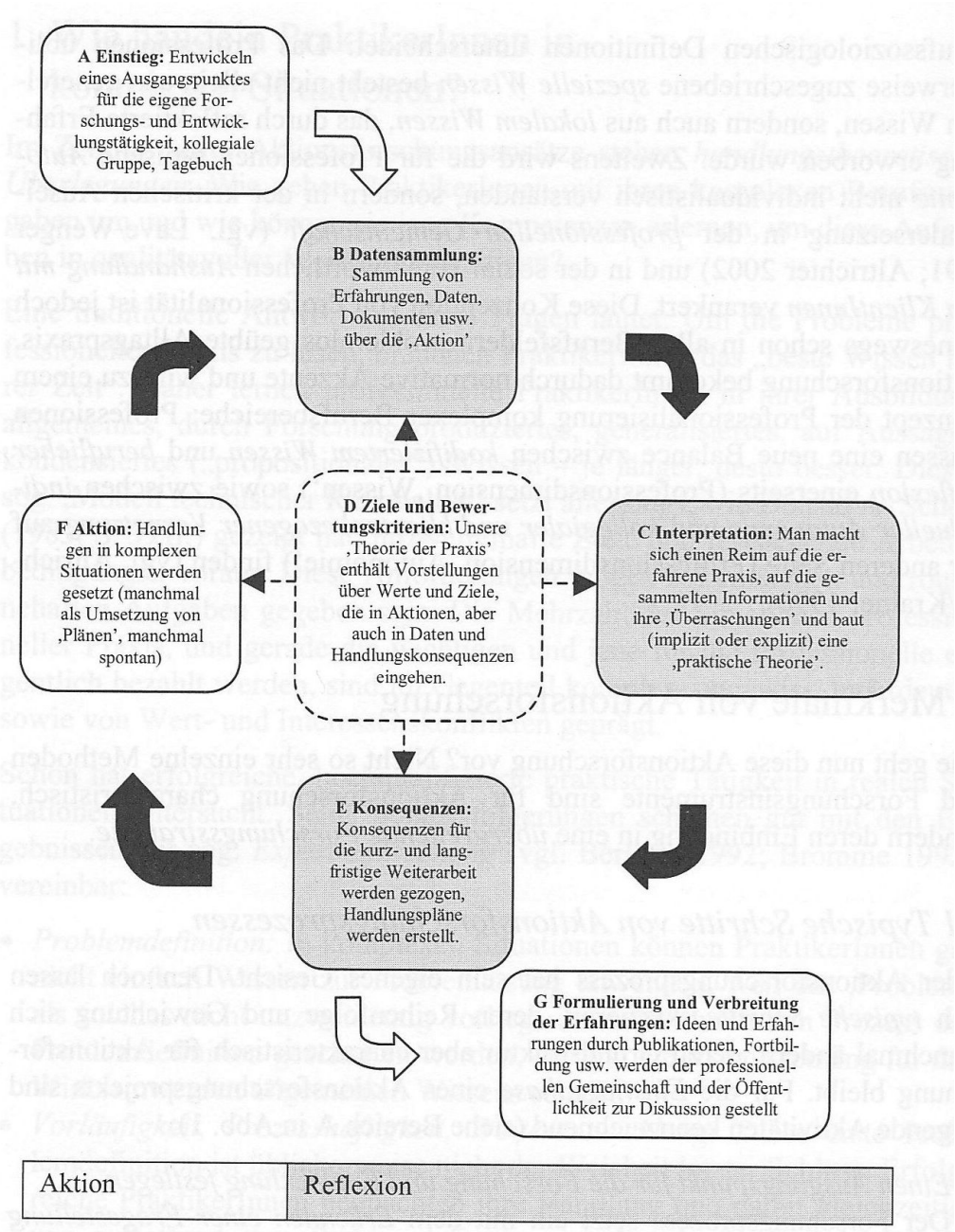
> Aktionsforschung ist Forschung, die von Personen betrieben wird, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind. Im Falle der sozialen Situation „Unterricht“ sind dies zunächst einmal die Lehrerinnen und Lehrer, weil sie berufliche Verantwortung dafür tragen. Wenn auch die Initiative für Aktionsforschung in der Regel von LehrerInnen ausgehen wird, so können sie in den meisten Fällen kaum eine einigermaßen tragfähige Verbesserung der Situation erreichen, wenn sie nicht andere „Betroffene“ – je nach dem erforschten Problem werden das SchülerInnen, Eltern, die Schulverwaltung, die Gemeinde usw. sein – zur Mitarbeit gewinnen.

Die Integration der Meinungen aller an einer Maßnahme oder Veränderung im jeweiligen Kontext Betroffenen, im Falle der SLB der Berater und der Ratsuchenden, gegebenenfalls auch der Sprachlehrer, ist also ein weiteres zentrales Merkmal von Aktionsforschung. Gerade bei der SLB, die eine individuelle Unterstützung der Ratsuchenden darstellt, ist es zwingend, die Perspektive der Lerner in die Forschung zu integrieren. Jedoch ist auch die Perspektive des Beraters wichtig, der letztendlich die Situation aus Sicht des interessierten Praktikers erfährt und damit Einsichten in diese Rolle geben kann.

Prinzipiell folgt der Ablauf von Aktionsforschung einem Reflexions- und Aktions-Kreislauf. Im Fachdiskurs gleichen sich die Darstellungen dieses zyklischen, selbstreflexiven Vorgehens. Eine umfangreiche Beschreibung der einzelnen Phasen eines solchen Kreislaufs bietet Grotjahn (2006:262). Zuerst werden durch Analyse der eigenen Unterrichtspraxis (z. B. durch schriftliche Reflexion) Fragestellungen formuliert sowie dazu passende Erhebungs- und Analysemethoden ausgewählt und erprobt. Die erhobenen Daten werden im Anschluss analysiert und interpretiert, mit dem Ziel, eine valide, „praktische Theorie“ (ebd.) zu entwickeln, die dann dabei hilft, neue Handlungsstrategien zu entwickeln, die sich auf die Ausgangsfragestellung beziehen. Hier könne sich dann ein weiterer Aktion-Reflexion-Kreislauf anschließen.

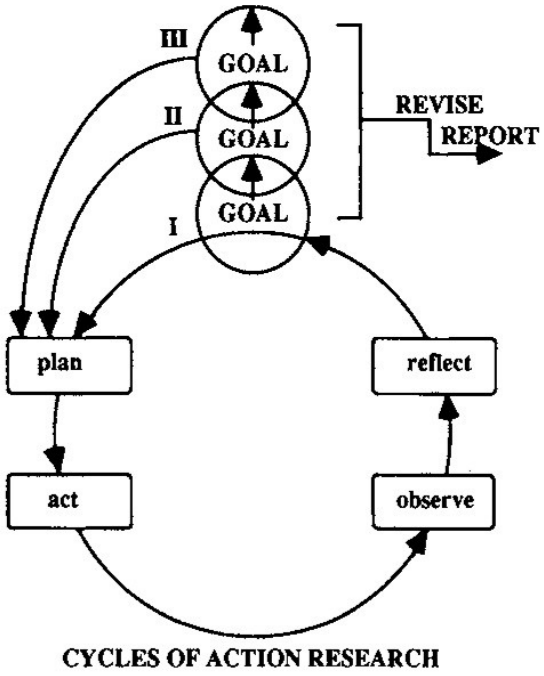
Altrichter et al. (2010:806) unterteilen den Kreislauf von Reflexion und Aktion in eine „Einstiegsphase“, eine „Kernphase“ und die „Veröffentlichung“. Zunächst muss der Forschende in der Einstiegsphase einen Ausgangspunkt festlegen, personelle Unterstützung suchen und die Ausgangssituation näher klären. In der Kernphase sammelt, analysiert und interpretiert er die Daten, entwickelt Handlungsstrategien und erprobt diese in der Praxis. Die Forschung endet mit der Veröffentlichung der Erfahrungen und Erkenntnisse in der professionellen Gemeinschaft und in der Öffentlichkeit. Weitere Details finden sich in Abbildung 1, die eine detaillierte Weiterentwicklung des Kreislaufes von Altrichter/Posch (2007:16) darstellt und einige Entwicklungen im Diskurs zum Vorgehen bei Aktionsforschung zeigt. Das bisherige Konzept von Altrichter/Posch (2007) wurde um die Einstiegsphase und die Phase der Formulierung und Verbreitung der Erfahrungen ergänzt und Aktionsforschung damit in einen größeren zeitlichen Rahmen mit der deutlichen Bestrebung einer wissenschaftlichen und praktischen Wirkung positioniert. Weiterhin verweisen Altrichter et al. (2010) hier deutlicher als Altrichter/Posch (2007) auf die subjektiven Wert- und Zielvorstellungen, die den gesamten Forschungsprozess kontinuierlich beeinflussen und transparent diskutiert werden müssen („D Ziele und Bewertungskriterien“). Altrichter et al. (2010) zeigen hier einen aufgeklärten Blick auf Aktionsforschung und fordern damit implizit Klarheit, Systematik und Transparenz von den Forschenden.

Abbildung 1: Kreislauf Reflexion – Aktion nach Altrichter et al. (2010:806)



Innerhalb einer Aktionsforschung können mehrere Teilzyklen mit unterschiedlichen bzw. modifizierten Zielen aufeinander folgen, wie die folgende Darstellung von van Lier (1994) illustriert:

Abbildung 2: Zyklischer Ablauf von Aktionsforschung nach van Lier (1994:34)



Dieses Modell illustriert den traditionellen Kreislauf von Aktion und Reaktion, in dem die einzelnen Schritte von „Planung“ (*plan*), „Handlung“ (*act*), Beobachtung (*observe*) und Reflexion (*reflect*) sowie einer in jedem Zyklus neu erfolgenden Zielsetzung (*GOAL I, GOAL II, GOAL III*) aufgeschlüsselt sind. Am Ende des gesamten Kreislaufes, nach Bearbeitung aller Ziele, erfolgt die Formulierung und Präsentation der gewonnenen Erkenntnisse (*revise, report*). Die Darstellung von van Lier (1994) sehe ich als Ergänzung zur Darstellung von Altrichter et al. (2010); sie verdeutlicht in dieser umfassenden zyklischen Darstellung den in der Arbeit angewandten Forschungsprozess.
Eine Besonderheit bei der Aktionsforschung im Vergleich zu empirischer Sozialforschung im Allgemeinen ist die Personalunion von Forscher und Praktiker, die einerseits einen Angriffspunkt für Kritik, andererseits jedoch auch Chancen bietet.[26] Die Präsenz im Feld und die Untersuchung und Bewertung des eigenen Handelns birgt eine Nähe des Forschenden zum Gegenstand (im Sinne von Handlungen und an den Handlungen Beteiligten), die sich z. B. in der Analyse und Interpretation von Daten in ihrer Subjektivität auswirkt. Aufgrund der Involviertheit des Forschenden wird eine objektive Distanz zum Gegenstand aufgegeben, die in der empirischen Forschung traditionell verlangt wird. Jedoch birgt diese Personalunion auch Vorteile. Der forschende Praktiker hat durch die Präsenz im Feld und die Untersuchung der eigenen Praxis einen direkten Zugang zu unterschiedlichen Arten von Daten und verschiedenen beteiligten Personen, um die kontextbezogenen Fragestellungen zu erforschen. Er kann so gezielt kontextrelevante Erkenntnisse schaffen und Schlussfolgerungen ziehen, um so speziell für dieses Praxisfeld erarbeitete Veränderungen vorzunehmen. Durch Aktionsforschung werden zeitnah umgesetzte, reflektierte Handlungsveränderungen möglich, die eine unmittelbare Verbesserung der spezifischen Praxis innerhalb eines eng begrenzten Handlungs- und Forschungskontexts zur Folge haben können.
Aktionsforschung muss sich zwei zentralen Kritikpunkten stellen, mit denen sich qualitative Forschung im Allgemeinen auseinandersetzen muss und deren Repliken darauf im Fachdiskurs ansatzweise einstimmig sind, teilweise aber noch ausgehandelt werden. Diese betreffen die

[26] Hier finden sich Schnittmengen mit dem Ansatz der internen Evaluation (vgl. z. B. Stockmann/Meyer 2010:80f.).

„Wissenschaftlichkeit“, d. h. die Konformität der Forschungspraxis mit gegebenen Qualitätskriterien empirischer Forschung, sowie die Verallgemeinerbarkeit und damit die „Nützlichkeit“ der Ergebnisse für andere Kontexte des Forschungsgegenstandes.
Die Ergebnisse von Aktionsforschung sind nicht verallgemeinerbar, da der Forschungsgegenstand kontextuell eng gebunden ist. Allerdings ist Generalisierung auch nicht Ziel von Aktionsforschung; stattdessen nennt Schart (2010:1374) die Gütekriterien der „Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit der Darstellung, die Vertrauenswürdigkeit der Erkenntnisse oder die umfassende Transparenz im Hinblick auf den gesamten Forschungsprozess“ als notwendig, um entscheiden zu können, ob die Ergebnisse auch Relevanz für andere Kontexte besitzen. Generalisierbarkeit wird daher zwischen Produzenten und Rezipienten von Aktionsforschung kommunikativ ausgehandelt (ebd.).
Ein weiterer Kritikpunkt an Aktionsforschung ist die mangelnde Objektivität der Forschenden, die ihre eigene Praxis dokumentieren, analysieren und interpretieren, wobei sie eine „Befangenheit gegenüber eigenen Werten und Urteilen“ (ebd.) mitbringen. Dem kann meines Erachtens durch Forschungsmethoden, die eine Perspektivenvielfalt erfassen und durch kollegiale Diskussionen von Ergebnisinterpretationen begegnet werden.
Weiterhin stellt die personelle Gestaltung von Aktionsforschung ein potenzielles Problem hinsichtlich notwendiger Anforderungen an die Forscher dar: forschende Praktiker müssen neben ihrer fachlichen Expertise auch über Wissen und Kompetenzen im Bereich der empirischen Forschung (Instrumente, Methoden, Gütekriterien) verfügen. Alternativ zur Aneignung und Weiterentwicklung dieses Wissens und der Kompetenzen bieten sich daher in der Aktionsforschung Kooperationen mit extern Forschenden, so genannten „kritischen Freunden“ an (vgl. Altrichter et al. 2010:806). Bei diesen stellt sich wiederum die Frage, inwieweit sie mit der Praxis, d. h. dem Forschungsgegenstand, vertraut sind. Eine transparente Kommunikation sowie enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit ist hier zwischen Praktikern und Forschern gefragt.

4.2.3 Umsetzung von Aktionsforschung in der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie habe ich als Aktionsforschung konzipiert, indem ich:

- kontextuell gebundene, aus der Praxis entwickelte Fragen formuliert habe,
- im Sinne des Reflexions-Aktions-Kreislaufes ein längerfristiges, zyklisches Design angewandt habe,
- unterschiedliche Perspektiven auf den Forschungsgegenstand berücksichtigt habe, erreicht durch den Einsatz vorwiegend qualitativer Methoden,
- ich sowohl als Beraterin als auch als Forscherin agiert und somit die eigene Praxis analysiert habe, um diese zu verbessern und
- ich die gefundenen Ergebnisse in Form einer Publikation an praktizierende Berater und die *scientific community* vermittle.

Der Kontext der vorliegenden Studie ist die Durchführung von OSLB an einer spezifischen Institution durch mich als Beraterin, die einem konkret definierten Ansatz folgt, den ich in dieser Arbeit ausführlich dargestellt habe (vgl. Abschnitt 2.3). Dabei kommen Beratungsformen und -instrumente zum Einsatz, die ich für diesen Zweck übernommen, adaptiert oder entwickelt habe.
Der Verlauf der Studie orientiert sich an dem oben dargestellten Kreislauf von Reflexion und Aktion. Nach der Analyse des bestehenden Fachdiskurses und der Reflexion erster Versuche mit Chat-Beratung (vgl. Göbel 2004) habe ich explorativ unterschiedliche Formen und Instrumente der OSLB in kombinierten Face-to-Face- und Online-Beratungen ausprobiert und evaluiert (erste Teilstudie, TS 1). Anschließend habe ich einzelne Instrumente und Praktiken mit dem Ziel des verbesserten Einsatzes modifiziert und erneut in einem kombinierten Beratungs-Setting erprobt (zweite Teilstudie, TS 2). Schließlich habe ich das nach dieser Teilstudie systematisch evaluierte

Konzept der kombinierten OSLB in einer dritten Teilstudie (TS 3) für die Gegebenheiten der reinen OSLB modifiziert, umgesetzt und erneut evaluiert. In die Analyse fließen Fallstudien von Studierenden aus allen drei Zyklen ein.
Dem Prinzip der Gegenstandsangemessenheit folgend habe ich vorwiegend qualitative Daten erhoben, die eine multiperspektivische Bewertung von eingesetzten Beratungsformen und -instrumenten und damit verbundenen Begründungszusammenhängen ermöglichen. Die Daten stammten einerseits direkt aus meiner Beratungspraxis, andererseits habe ich sie mit Hilfe speziell für die Studie entwickelten, an evaluativen Grundsätzen orientierten Instrumenten erhoben. Im Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse habe ich die Gütekriterien der empirischen Forschung berücksichtigt.
In der Studie war ich zugleich Forscherin und Beraterin – ein Vorgehen, das auch Schmelter (2004) praktiziert und kritisch reflektiert hat. Darauf Bezug nehmend, betont Mehlhorn (2005:4) die Eignung der Personalunion von Berater und Forscher für den Kontext der SLB hinsichtlich des in die Beratungen integrierten Forschungsprozesses:

> Die 'Doppelrolle' von Berater und Forscher in einer Person, die Lars Schmelter problematisiert, sehe ich jedoch viel positiver. Die Suche nach geeigneten Lernwegen für den Ratsuchenden in der individuellen Sprachlernberatung stellt doch im Prinzip bereits einen (gemeinsamen) Forschungsprozess dar, an dessen Ergebnissen sowohl der Lerner als auch der (forschende) Berater Interesse haben müssten. Erst wenn der Berater über Informationen zur Sprachlernbiographie und dem Kontext des Lerners, seinen Lernstrategien, Vorlieben, subjektiven Sichtweisen und Einstellungen verfügt, kann er dem Lerner weitere Bedingungen in den Blick bringen. Wenn es also um die Frage geht, WIE Lerner Fremdsprachen lernen, birgt diese 'Doppelrolle' die Chance in sich, den Forschungsgegenstand in der individuellen Beratung zu untersuchen und den Lerner gleichzeitig angemessen zu beraten, wozu sowohl die über ihn erhobenen Daten als auch der Erhebungsprozess, nämlich das gemeinsame Beratungsgespräch, beitragen.

Übertragen auf mein Ziel, den Einsatz von Formen und Instrumenten der OSLB zu analysieren, gilt, dass auch die kontinuierliche Suche nach geeigneten Beratungspraktiken bzw. die Anpassung des bestehenden Vorgehens bei der Beratung „einen (gemeinsamen) Forschungsprozess (darstellt), an dessen Ergebnissen sowohl der Lerner als auch der (forschende) Berater Interesse haben müsste“ (ebd.). Umgesetzt habe ich diesen gemeinsamen Forschungsprozess u. a. durch die in die Beratungen integrierte Aushandlung der Medien- und Materialverwendung mit dem Ziel der individuellen Anpassung der Beratungspraxis an die jeweiligen medialen und Arbeitspräferenzen der Lerner.
In der durchgeführten Studie bot sich die Doppelrolle auch aufgrund meines Wissens- und Kompetenzprofils als Beraterin und Forscherin an. Ich habe meine Beratungskompetenz in einer mehrjährigen Tätigkeit erlangt, die von einer Ausbildung als Sprachlernberaterin an der Universität Leipzig über eine Tätigkeit in der allgemeinen Fremdsprachenlernberatung und der Tandemberatung im universitären Kontext bis hin zu Erfahrungen mit OSLB reicht. Wissen zum Fremdsprachenerwerb und zum Fremdsprachenlernen habe ich in meiner universitären Ausbildung, forschungsmethodisches Wissen und entsprechende Kompetenzen in der universitären Forschung und Lehre vor und während der Promotion erworben. Meine Forschungsziele sind außerdem mit meinen Beratungszielen gut vereinbar; die durchgeführte Aktionsforschung soll durch die Verbesserung der Beratungspraxis letztendlich direkt den Lernern zugute kommen.
Die Ergebnisse der Aktionsforschung möchte ich mit dieser Publikation an andere praktizierende Sprachlernberater bzw. Personen in der Beratungsforschung weitergeben. Je nach Zielgruppe kann ich in weiteren Veröffentlichungen die Ausführlichkeit der Darstellung der Ergebnisse, der Schlussfolgerungen für die Praxis und der forschungsmethodischen Überlegungen anpassen. Ziel dabei ist es, den jeweiligen Lesern interessenspezifische Informationen zur Weiterentwicklung der professionellen Praxis, zum Forschungsgegenstand der OSLB bzw. der Beratungsforschung als Aktionsforschung zu vermitteln.

4.3 Einzelfallstudien

Auf Grund des Forschungsgegenstandes und des Forschungsziels stehen im Zentrum meiner Aktionsforschungsstudie einzelne Beratungsfälle, in denen die Ratsuchenden OSLB als einzige Beratungsform oder als Ergänzung zur Face-to-Face-Beratung nutzen. Die Analyse von Einzelfällen korrespondiert mit einer Reihe anderer Fallstudien in der Fremdsprachenforschung, die u. a. den Umgang erwachsener Fremdsprachenlerner mit Online-Medien und deren Auswirkung auf ihr sprachliches Lernen zum Gegenstand hatten (vgl. z. B. Lam 2000, 2004). Fallstudien wurden auch im Bereich der Erforschung von SLB durchgeführt (vgl. z. B. Claußen 2009; Hoffmann 2011; Peuschel 2003; Schmelter 2004; Sedlaczek 2008), ebenso in der Forschung zur Tätigkeit und Ausbildung von eTutoren (Rösler/Würffel 2010; Tamme 2003), wobei einige dieser genannten Studien auch Merkmale von Aktionsforschung aufweisen.
Burns (2005:244) nennt Fallstudien als einen möglichen methodischen Zugang in der Aktionsforschung. Auch Altrichter/Posch (2007:269) bezeichnen Fallstudien neben Übersichtsberichten als eine der „gebräuchlichsten Formen der schriftlichen Darstellung von Erfahrungen aus Aktionsforschungsprozessen“ und führen dies aus:

> Fallstudien sind schriftliche Berichte, in denen PraktikerInnen über *einen* Fall ihrer Praxis Mitteilung machen: über ihre Fragestellung und deren Hintergrund, über den Prozess ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit, über deren Ergebnisse wie über weiterführende Handlungsideen und offene Fragen. (ebd., Hervorh. im Orig., CS)

Während Altrichter/Posch hier in Anlehnung an die Lehrerforschung von der Analyse eines Einzelfalles ausgehen, der unter verschiedenen Fragestellungen betrachtet wird, orientiere ich mich in meiner Studie aufgrund des evaluativen Charakters an der traditionellen empirischen Forschung und beziehe mich auf einschlägige Veröffentlichungen, die auch die Analyse mehrerer Fälle vorschlagen (Duff 2008; Fatke 2010; Lamnek 2010; Stake 2009; Yin 2009).

4.3.1 Definition, Ziele, Funktionen und Methoden

In der Soziologie ist die Fallstudie ein etabliertes forschungsmethodisches Design (vgl. z. B. Lamnek 2010:272ff.), wobei als „Fall“ nicht nur Einzelpersonen, sondern auch Familien, Organisationen oder Institutionen betrachtet werden (Flick 2009:83). Stake (2009:444) versteht einen Fall als „*a specific One“*, der ein einzigartiges, gebundenes System konstituiert und in seiner Normalheit, aber auch in seiner Besonderheit dargestellt werden kann; er nennt diese Art von Fallstudien „*intrinsic case study“(ebd.:*445). Ziel von Fallstudien ist es, einen Einzellfall genau zu beschreiben und zu rekonstruieren. Fatke (2010:162) grenzt Fallstudien von sogenannter „Fallarbeit“, die auf die Lösung eines Praxisproblems zielt, ab und sieht Fallstudien in einem größeren Rahmen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung:

> Eine *Fallstudie* geht darüber hinaus, insofern als dass sie die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert, d. h. auf methodisch kontrollierte (i. e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen, allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) *Erkenntnis*. (Hervorh. im Orig., CS)

Ziel von Fallstudien ist es nicht, allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten abzuleiten oder Theorien zu bilden (Stake 2009:445). Vielmehr geht es darum, durch präzise Beschreibung und transparent dargestellte und nachvollziehbare Interpretation einen Fall als einzigartiges System darzustellen, das sich durch ausgewählte Fragen, Themen oder Probleme (*issues*) definiert (ebd.:448f.). Verallgemeinerungen sind nur schwer möglich, denn „*the purpose of the case report is not to represent the world, but to represent the case“* (ebd.:460).
In methodischer Hinsicht ist es bei Fallstudien von zentraler Bedeutung, einen aussagekräftigen Fall

auszuwählen, das Umfeld des Falles, das für die Fragestellung relevant ist, zu erfassen und die methodischen Zugänge gegenstandsadäquat zu wählen (Flick 2009:83). Eine Fallstudie kann z. B. über die Beobachtung und Befragung einer Einzelperson hinausgehen und die Dokumentation von Prozessen im Umfeld sowie die Befragung anderer Personen mit einbeziehen (ebd.). Bei Vergleichsstudien werden mehrere Fälle hinsichtlich bestimmter Fragen untersucht; die Komplexität des Einzelfalles ist hier nicht das primäre Erkenntnisinteresse. Dabei muss der Forscher entscheiden, welcher Grad an Konstanthaltung der übrigen Fallmerkmale notwendig ist, um Unterschiede auf das Analysemerkmal zurückführen zu können (ebd.:83f.).
Bei Fallstudien muss der Forscher notwendigerweise Entscheidungen zur thematischen Auswahl und Ausführlichkeit der Beschreibung des Falles sowie der Richtung seiner Interpretation treffen, die letztendlich dem Fall ein bestimmtes Profil verleihen, das von Rezipienten je nach Erwartungen und Vorwissen über andere Fälle unterschiedlich wahrgenommen wird und daher vom Berichtenden eine klare Kommunikation verlangt (Stake 2009:455f.). In seinem Bericht kann der Forscher „didaktisch" neues Wissen vermitteln und/oder (weniger interpretierend) durch die Bereitstellung von Material den Rezipienten die Möglichkeit geben, durch „entdeckendes Lernen" vorhandenes Wissen weiterzuentwickeln (ebd.: 454).
Für die vorliegende Studie sind besonders die von Stake (2009:450) als „intrinsische Fallstudien" bezeichneten relevant. In diesen Fallstudien analysiert der Forscher die Fälle innerhalb ihres jeweiligen Kontextes mit dem Ziel, fallspezifische Schwerpunkte und Interpretationen zu entwickeln (ebd.). Das methodische Vorgehen muss notwendigerweise gleichermaßen komplex und datenbasiert, aber auch nachvollziehbar und transparent sein:

> Thus, the methods for case work actually used are to learn enough about the case to encapsulate complex meanings into a finite report but to describe the case in sufficient descriptive narrative so that readers can experience these happenings vicariously and draw their own conclusions. (ebd.).

Fallstudien sind letztendlich Ergebnisse der Konstruktion, Rekonstruktion und Mitteilung von Erfahrungen – der an der Studie Teilnehmenden, des Forschers und des Rezipienten („*experiental knowledge"*, ebd.:454f.). Dies muss bei der Interpretation und Darstellung intrinsischer Fallstudien berücksichtigt werden.
Um in einer Studie Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie zentrale Themen der Fälle untereinander herauszuarbeiten, Zusammenhänge herzustellen und gegebenenfalls Verallgemeinerungen abzuleiten, kann in evaluativen Studien mit mehreren Fällen eine vergleichende Analyse von Einzelfällen (c*ross-case analysis*) einsetzt werden (Mathison 2005). Mit Hilfe dieser fallübergreifenden Analysen können das Auftreten einzelner Kategorien bzw. Merkmale oder Kombinationen davon verglichen werden; die Ergebnisse dieser Vergleiche ermöglicht anschließend eine Typenbildung (Yin 2009:160). Dies verlangt eine plausible Argumentation vom Forscher, die nachvollziehbar auf der Datengrundlage aufbaut (ebd.). Insgesamt sind die Ergebnisse fallübergreifender Analyse belastbarer als die von Einzelfallanalysen (ebd.:156); ob jedoch eine vergleichende Fallanalyse durchgeführt werden kann, ist von der Qualität der vorangegangenen Einzelfallanalysen abhängig (Goodyear 2005:427).
Es besteht jedoch auch eine Reihe von Punkten, die an Fallstudien kritisiert werden und mit denen sich der Forscher auseinandersetzen muss. Dazu gehören Duff (2008:47f.) zufolge u. a.:

- Bedenken bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse,
- die Verwendung einer zum Zweck der Triangulation gewonnenen, großen Mengen an Daten, die aus unterschiedlichen Quellen stammt,
- eine fehlende Objektivität im Forschungsprozess,
- die Vernachlässigung theoretischer Bezüge aufgrund eines datengesteuerten Erkenntnisprozesses und
- ein unreflektierter Einsatz statistischer Verfahren (z. B. deskriptiver Analysen).

4.3.2 Kriterien der Fallauswahl

Weiterhin stellt die Auswahl eines oder einzelner Fälle aus einer Gruppe von Probanden eine zentrale Problematik dar. Die Fallauswahl unterliegt aufgrund geringer Fallzahlen häufig pragmatischen Zwängen. So kann des Kriterium des Erkenntnispotenzials wichtiger sein als die Repräsentativität eines Falles (Stake 2009:451): „*Potential for learning is a different and sometimes superior criterion to representativeness. Sometimes it is better to learn a lot from an atypical case than a little from a seemingly typical case.*“ Flyvbjerg (2011:307) unterscheidet zwei Arten der Auswahl von Fällen, die entweder zu Zufallsstichproben (*Random Selection*) oder informationsorientierte Stichproben (*Information-oriented Selection)* führen (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Methoden der Fallauswahl (Flyvbjerg 2011:307)

Type of selection	**Purpose**
A. Random selection	To avoid sysematic biases in the sample. The sample's size is decisive for generalization.
1. Random sample	To achieve a representative sample that allows for generalization for the entire population.
2. Stratified sample	To generalize for specifically selected subgroups within the population.
B. Information-oriented selection	To maximize the utility of information from small samples and single cases. Cases are selected on the basis of expectations about their information content.
1. Extreme/deviant cases	To obtain information on unusual cases, which can be especially problematic or especially good in a more closely defined sense. To understand the limits of existing theories and to develop new concepts, variables and theories that are able to account for deviant cases.
2. Maximum variation cases	To obtain information about the significance for various circumstances for case process and outcome; e.g. three to four cases that are very different on one dimension: size, form of organization, location, budget, etc.
3. Critical cases	To achieve information that permits logical deduction of the type, „If this is (not) valid for this case, then it applies to all (no) cases.“
4. Paradigmatic cases	To develop a metaphor or establish a school for the domain that the case concerns.

Flyvbjerg (2011) beschreibt innerhalb der informationsorientierten Stichproben u. a. eine Fallauswahl nach maximaler Varianz (*maximum variation cases*) und nach paradigmatischen Gesichtspunkten (*paradigmatic cases*). Diese beiden Selektionstypen charakterisieren die Fallauswahl in der vorliegenden Studie. Die Auswahl der sieben Fälle für die fallübergreifende Evaluation von OSLB folgt dem Selektionstyp der maximalen Varianz, bei denen sich die Fälle in einem entscheidenden Merkmal, dem Analysefokus, unterscheiden. Ich habe dementsprechend sieben Fälle ausgewählt, die eine möglichst große Vielfalt an Medien- und Materialnutzung in der reinen oder kombinierten OSLB aufweisen. Die drei in der vorliegenden Studie detailliert beschriebenen Fälle (vgl. Abschnitt 6.2) wurden dem Selektionstyp der „paradigmatischen Fälle“ entsprechend ausgewählt. Bei diesen weisen die Fälle einen „metaphorischen oder prototypischen Wert“ auf; die Fallauswahl beruht auf Intuition bzw. Erfahrung des Forschers und erfolgt häufig erst nach Ende der Datenerhebung (ebd.:308). Ich habe in diesem Schritt im Anschluss an die fallübergreifende Analyse versucht, aus den ersten sieben Fällen drei auszuwählen, die paradigmatisch für eine bestimmte Art des Einsatzes von OSLB stehen.
Nach der erfolgten Auswahl geeigneter Fälle besteht dann die Schwierigkeit, aus einem großen Umfang an Daten diejenigen auszuwählen, die hinsichtlich des Forschungsziels die größte Aussagekraft besitzen. Je detaillierter und tiefgründiger die Analyse erfolgt, desto weniger Fälle werden in der Forschungspraxis bearbeitet:

> Und auch in gegenwärtigen qualitativ-psychologischen Untersuchungen sind kleine Fallzahlen eher die Regel als die Ausnahme – das ergibt sich schon aus der Zielsetzung, detaillierte und in die Tiefe gehende Analysen der ausgewählten Fälle vorzunehmen: Je mehr Details, desto geringer notwendiger Weise die Anzahl der Fälle. (Schreier 2012:238).

Bereits das einzelne Auftreten eines Phänomens kann in der qualitativen Forschung zur Erkenntnisbildung beitragen. Mason (2010:1) schreibt dazu:

> Frequencies are rarely important in qualitative research, as one occurrence of the data is potentially as useful as many in understanding the process behind a topic. This is because qualitative research is concerned with meaning and not making generalised hypothesis statements (see also CROUCH & McKENZIE, 2006).

Mason (2010) hat eine unverhältnismäßig hohe Fallzahl in qualitativen Dissertationsstudien festgestellt und auf unzureichende Überlegungen der Forschenden zu Kriterien der Sättigung zurückgeführt. Er vertritt daher die Auffassung, dass nicht die Anzahl der Fälle, sondern die Qualität der Daten der Wert sein sollte, an dem die Sättigung eines Samples gemessen wird:

> Ultimately, qualitative samples are drawn to reflect the purpose and aims of the study. A study schedule is then designed, the study is carried out and analysed by researchers with varying levels of skill and experience. The skill of the interviewer clearly has an effect on the quality of data collected (MORSE, 2008) and this will have a subsequent effect in achieving saturation (GUEST et al., 2006)—the sample size becomes irrelevant as the quality of data is the measurement of its value. (ebd.:14)

Diese theoretischen Grundlagen und Diskussionen haben Bedeutung sowohl für die Entscheidung des Fallstudien-Designs als auch die Kriterien der Fallauswahl innerhalb der vorliegenden Studie.

4.3.3 Bezug zur vorliegenden Studie

Mein forschungsmethodischer Zugang über Fallstudien schließt sich einerseits einer Reihe an Vorgängerstudien in der Forschung zur SLB an (z. B. Claußen 2009; Schmelter 2004), andererseits bietet sich dieses Vorgehen aber vor allem aufgrund des Forschungsgegenstandes. Betrachtet man den Einsatz der OSLB als die Evaluation einer Maßnahme, die bewertet werden soll, ergeben sich Parallelen zum Einsatz von Fallstudien in qualitativen Evaluationen (vgl. Abschnitt 4.4). Nach Guba/Lincoln (1989:223) sind Fallstudien in diesem Kontext dazu geeignet, Ergebnisse von Evaluationen, die eine Perspektivenvielfalt berücksichtigen, darzustellen. Eine sorgfältige Präsentation von Fakten und eine transparente Darstellung des Interpretationsprozesses erlauben es den Lesern, die Ergebnisfindung nachzuverfolgen, aber auch eigene Schlussfolgerungen zu ziehen:

> The report cannot simply be *about* the evaluand and its context, but must enable readers to see *how the constructors make sense of it, and why*. The best way to do that, we feel, is the case study report, which provides a vicarious experience of the situation, allowing the readers to 'walk in the shoes' of the local actors. [...] Readers can thereby make their own sense of the situation. They can appreciate the nature of the joint construction that emerged from the evaluation process, *but are not obligated to fall into agreement with it*. The case study helps readers to assimilate the joint construction into their own constructions, thereby generating personal *re*constructions different from either the negotiated joint construction or their own prior constructions. (ebd.: 223f.; Hervorh. im Orig., CS)

Die Konstruktion und Rekonstruktion von Zusammenhängen und Schlussfolgerungen zum Forschungsgegenstand durch Forscher und Leser ist demnach innerhalb des konstruktivistischen Paradigmas gewünscht und notwendig; dies setzt eine entsprechende Transparenz in der Datenpräsentation und Nachvollziehbarkeit der Interpretationen sowie eine Selbstreflexivität des Forschers voraus (zu Gütekriterien von Fallstudien vgl. z. B. Duff 2008:172ff., Yin 2009:185ff.).
Einerseits kann ich mit Hilfe von Fallstudien die Fälle in ihrer Einzigartigkeit, d. h. die Durchführung und Bewertung der OSLB analysieren und darstellen. Individuelle Unterschiede

innerhalb der Gruppe, verschiedene Lernschwierigkeiten, bevorzugte Medien und Materialien sowie Beratungsergebnisse erfordern einen differenzierenden Ansatz, mit dem das Verhalten und die Bewertungen einzelner Ratsuchender erfasst werden können. Diese Einzelfalldarstellung erfordert eine präzise Beschreibung und eine nachvollziehbare Interpretation. Andererseits ermöglicht mir eine fallübergreifende Analyse, die Bewertungen der Ratsuchenden zum Einsatz von OSLB und ihre Begründungen zu vergleichen und so eine Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Beurteilungen zu erstellen. Innerhalb der vorliegenden Aktionsforschung mit evaluativem Charakter bieten sich meines Erachtens diese fallübergreifende Vergleiche an, um „besonders häufige Ergebnisse“ (*particular common outcomes*) für eine Reihe von Fällen erarbeiten (Mathison 2005:95). Dabei unterstützen bei dieser qualitativen Untersuchung Visualisierungen oder tabellarische Darstellungen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede die Vermittlung der Analyseergebnisse, wie von Mathison vorgeschlagen (ebd.: 96).
Die geringe Anzahl von sieben Fällen in der vorliegenden Studie ist durch die Ähnlichkeit der Lerner hinsichtlich ihrer Lebens-, Studien- und Sprachlernsituation gerechtfertigt, die eine Vergleichbarkeit ermöglicht, während eine Reihe von Unterschieden im Einsatz der OSLB bestehen, die als Analysefokus im Zentrum der Studie stehen (vgl. *maximum variation cases* nach Flyvbjerg 2011). Diese Diversität kann anhand der Analyse von Einzelfallstudien zu Erkenntnissen im Forschungsprozess führen.[27] Wie u. a. Mason (2010), Schreier (2012) und Stake (2009), festgestellt haben, ist nicht die Quantität, sondern vielmehr die Qualität der vorliegenden Daten und ihrer Auswertung ausschlaggebend für die Qualität der Erkenntnisse, die aus einer Fallstudie gewonnen werden. Im Sinne der in der Fachdiskussion geforderten Gütekriterien von Fallstudien versuche ich in dieser Arbeit, die Datenerhebung und -analyse entsprechend transparent, nachvollziehbar und selbstreflexiv darzustellen, um die Ergebnisse auch zur individuellen Interpretation zur Verfügung zu stellen.

4.4 Qualitative Evaluationsforschung

Aktionsforschung und qualitative Evaluationsforschung bieten eine Reihe von Schnittmengen, die die Verwendung evaluativer Elemente innerhalb dieser Studie im Sinne der Gegenstandsangemessenheit begründen. Dies wird nach einer allgemeinen Beschreibung von qualitativer Evaluationsforschung genauer dargestellt.
Flick (2006a:18) definiert qualitative Evaluationsforschung als „Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt [...] – ausschließlich oder in Kombination mit quantitativen Methoden“. Dabei sollen „Aussagen über das Funktionieren des untersuchten Gegenstandes gemacht werden [...] – ob ein Programm wirkt und/oder wie es wirkt bzw. funktioniert.“ Qualitative Evaluationsforschung weist also sowohl eine Wirkungs- als auch eine Prozessorientierung auf, kann daher sowohl summative als auch formative Evaluationsmethoden integrieren. Eine Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren ist also nicht nur innerhalb der Evaluationsforschung allgemein, sondern auch in der qualitativ ausgerichteten Evaluationsforschung, wie sie hier vorliegt, erwünscht und notwendig.
Generell wird in der Evaluationsforschung zwischen summativen und formativen Evaluationen unterschieden. Während die summative Evaluation ergebnisorientiert arbeitet und an der Bewertung der Resultate einer Maßnahme interessiert ist, versuchen formative Evaluationen den gesamten Prozess zu bewerten, während die Maßnahme läuft: „Die summative Evaluation beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention, während die formative Evaluation regelmäßige Zwischenergebnisse erstellt mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren oder zu verbessern.“ (Bortz/Döring 2009:110). Eine andere Definition geben Stockmann/Meyer (2010:76), nach denen summative Evaluationen „zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert“ und formative Evaluationen „aktiv-gestaltend,

[27] Die Kriterien meiner Fallauswahl erläutere ich ausführlicher in Abschnitt 5.1.

prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd“ sind. Summative Evaluationen nutzen vorwiegend quantitative Erhebungsverfahren, formative vorwiegend qualitative.
Unterschieden werden weiterhin interne und externe Evaluationen. Interne Evaluation werden durch Mitarbeiter der gleichen Organisation oder durch die Betroffenen selbst (Selbstevaluation) durchgeführt; eine unmittelbare Sachkenntnis und eine geringer Aufwand ermöglichen hier zeitnah und direkt konstruktive Veränderungen in Prozessen. Externe Evaluationen werden durch Personen vorgenommen, die nicht der zu evaluierenden Organisation angehören; sie weisen u. a. eine „größere Unabhängigkeit, profunde Methodenkompetenz und professionelles Evaluationswissen auf“ (Stockmann/Meyer 2010: 80).
Evaluationsforschung greift im Forschungsprozess explizit auf erprobte empirische Methoden zurück: „Evaluationsforschung beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz/Döring 2009:96). Von Stockmann/Meyer (2010:202) wird die methodische Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren als kennzeichnendes Merkmal von Evaluationsforschung beschrieben. „Die Evaluationsforschung zeichnet sich in besonderem Maße durch den Bedarf nach einer Verknüpfung beider Perspektiven aus.“ Begründet wird dies u. a. mit den unterschiedlich gelagerten Interessen der an der Evaluation beteiligten Personen, jedoch auch der gegenseitigen Ergänzung der Datenerhebungsverfahren:

> „Konsequenterweise dominieren bei Evaluationen *Mixed-Methods-Approaches* die Untersuchungsdesigns, d.h. es wird versucht, die Ansprüche der qualitativen Sozialforschung mit denen der quantitativen zu vereinen. Die hat nicht nur den bereits erwähnten Vorteil, unterschiedliche Ansprüche der Auftraggeber bedienen zu können, sondern auch den methodisch wichtigen Vorzug, die Schwächen einzelner Erhebungsverfahren ausgleichen zu können.“ (ebd.:203)

Stockmann/Meyer (2010:73) sehen vier Leitfunktionen von Evaluationen, die sich gegenseitig beeinflussen können: die Gewinnung von Erkenntnissen, die Ausübung von Kontrolle, das Auslösen von Entwicklungs- und Lerneffekten und die Legitimation von durchgeführten Maßnahmen, Projekten oder Programmen. Je nach gewählter Funktion gestalten sich das Design und die Durchführung einer Evaluation unterschiedlich. Evaluiert werden können sowohl die Planung als auch die Durchführung und die Wirkung einer Maßnahme; entsprechend gelten dann unterschiedliche Evaluationskonzepte mit entsprechender Nutzung von formativen und summativen Charakteristika. Bei der Betrachtung des Nutzens in der Praxis können Evaluationen nach Stockmann/Meyer (2010:77)

- die Voraussetzungen für eine Programmdurchführung überprüfen und die Prozesse hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs und auftretender Probleme beobachten,
- eine Gesamtbilanz der intendierten und nicht-intendierten Wirkungen einer Maßnahme erstellen,
- Prozesse beobachten und die Relevanz der Entwicklungs- und Innovationsleistungen kritisch prüfen und
- den Zusammenhang zwischen Maßnahme und Wirkung überprüfen (Kausalitätsproblem).

Abhängig von ihrem Ziel und der daraus resultierenden methodischen Vorgehensweise werden in der Fachliteratur verschiedene Evaluationstypen unterschieden, die häufig auf einem Spektrum dargestellt werden. Die Unterschiede liegen in gegensätzlichen Auffassungen davon, was Evaluationen in den Sozialwissenschaften leisten sollen: werden sie als absolute Erfolgsmessung oder relativistische Prozesseinschätzung verstanden; agieren externe Auftraggeber oder sind sie interne Selbstevaluationen; werden sie von Außenstehenden oder Betroffenen gesteuert?
Kardorff (2006:79ff.) beispielsweise unterscheidet zwei gegensätzliche Arten von Ansätzen der Evaluationsforschung: zum einen Ansätze, die standardisierte (quasi-)experimentelle Verfahren nutzen, eher monologisch vorgehen und politisch gesehen aus einer „*top-down*“-Perspektive agieren

(ebd.:79) und zum anderen Ansätze, die in einer ethographisch-interpretativen Herangehensweise dialogisch eine „*bottom-up*"-Perspektive einnehmen (ebd.:80f.). Die beiden Ansätze unterscheiden sich dabei hinsichtlich ihres Demokratieverständnisses (im Sinne der Beteiligung der Stakeholder am Prozess), das sich in Ziel, Durchführung und Einbeziehung der Bewertungen der Betroffenen widerspiegelt. Ähnliche Unterscheidungsmerkmale haben Beywl (2006) und Lüders (2006) entwickelt. Lüders (2006) sieht zwei derzeitige Hauptfunktionen von Evaluationen – die Legitimation von Maßnahmen bzw. der Verwendung öffentlicher Mittel und die Weiterentwicklung der Fachpraxis bzw. die Verbreitung bewährter, guter Praxiskonzepte (ebd.:33f.). Beywl (2006:96) hat ein detailliertes Modell zur Einordnung von Evaluationen entwickelt, das diese nach dem Merkmal der „Bewertung" unterscheidet. Er sieht Evaluationstypen auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen – zwischen Evaluation als Anwendung von wertneutralen Untersuchungsmethoden, die tendenziell quantitative Methoden einsetzen und Evaluationen, die der expliziten Klärung von Wertfragen mit Einbeziehung der Stakeholder dienen und bevorzugt qualitative Methoden nutzen.
Grotjahn (2006:260) bescheinigt qualitativer Evaluationsforschung und Aktionsforschung eine „Nähe", die hauptsächlich in der Anwendung qualitativer Methoden zu finden ist. Dabei ähnelt Aktionsforschung eher formativen, d. h. prozessorientierten, als summativen, ergebnisorientierten Evaluationen (ebd.:263). Innerhalb des sozialwissenschaftlichen Diskurses zu Evaluationen zeigt sich anhand von Merkmalsvergleichen, dass Aktionsforschung einem bestimmten Typus von Evaluation ähnelt, den unterschiedliche Autoren jeweils anders benennen. Aktionsforschung ähnelt meines Erachtens dem von Stockmann/Meyer (2010:73) beschriebenen erkenntnis- und entwicklungsorientierten Ansatz; dem eher demokratischen, „*bottom-up*"-Evalutionsmodell nach Kardorff (2006:80f.), den Evaluationen zur Weiterentwicklung der Fachpraxis nach Lüders (2006:33f.) und den „werte-priorisierenden" oder „-positionierenden" Ansätzen mit dem Ziel der Einbindung der Betroffenen bis hin zum *Empowerment* nach Beywl (2006:96). Diese Ansätze, die die Betroffenen an der Evaluation beteiligen, werden auch als partizipative Evaluationsansätze bezeichnet (vgl. Stockmann/Meyer 2010:138ff.).
Für die vorliegende Aktionsforschung hat sich der Einsatz von Verfahren der qualitativen Evaluationsforschung angeboten, denn sie weist eine Reihe von Schnittpunkte mit einer erkenntnis- und entwicklungsorientierten internen Evaluation der eigenen Praxis auf. Ziel ist die Bewertung einer Maßnahme, des Einsatzes von OSLB, wobei ich im Sinne einer demokratisch-orientierten partizipativen Evaluation die Bedürfnisse, Erwartungen, Erfahrungen und Meinungen der Beteiligten in einem formativen Design einbezogen habe. Im ersten Beratungsgespräch und wiederholt in allen Sitzungen haben die Ratsuchenden und ich gemeinsame Grundsätze und Ausrichtungen der Zusammenarbeit in der Beratung ausgehandelt. Während der Sitzungen haben wir kurz- und langfristige Lernziele festgelegt, die Qualität der Online-Kommunikation besprochen, entsprechend geeignete Medien ausgesucht und bewertet sowie regelmäßige Berichte über die Handlungsergebnisse, die in den Kontrakten vereinbart wurden, erstellt. Absprachen zum präferierten Vorgehen in der Beratung und der Kommunikation in der OSLB waren daher von Beginn an im Beratungsprozess angelegt, sodass Modifikationen des Prozesses fortlaufend dialogisch bewertet und das Nutzungsverhalten kontinuierlich auf beiden Seiten angepasst werden konnte. Dabei diente mir die fortlaufende Dokumentation dieser Aushandlungen, z. B. in Form von Protokollen, als hilfreiche Evaluationsgrundlage.
Zudem teilen der Gegenstandsbereich der SLB, das zugrundeliegende lerntheoretische Konzept der Lernerautonomie und die Forschungsansätze der partizipativen, qualitativen Evaluationsforschung und der Aktionsforschung gemeinsame erkenntnistheoretische Annahmen und Menschenbilder. Im post-positivistischen Sinne verstehen die Vertreter dieser Ansätze, wie ich auch, Wissen als das Ergebnis individueller und kollektiver Konstruktionen aus wahrgenommenen Phänomenen unserer Welt. Diese individuell unterschiedlichen Wahrnehmungen und Wissenskonstruktionen führen beim Lernen, in der Beratung und in der Forschung zu einer Perspektivenvielfalt, die nur durch qualitative Methoden aufgenommen und (erneut rekonstruiert) wiedergegeben werden kann. Die forschungsmethodische Grundannahme, dass die Bedürfnisse der Betroffenen als Maßstab angelegt

werden und dass die Betroffenen selbst Aussagen zur Wirksamkeit der Maßnahme treffen, deckt sich mit dem Menschenbild, an dem sich auch die nicht-direktive Beratung nach Rogers (2007) orientiert. Insofern ergänzen sich Forschungsgegenstand, -ziel und -methode in ihrem Verständnis von Erkenntnisgewinn; die Personalunion von Beraterin und Forscherin wird so erneut als sinnvoll begründet.

4.5 Bewertung der Wirksamkeit von Sprachlernberatung

Die genaue Bewertung von Beratungserfolgen und deren Kausalität bzw. Rückführung auf bestimmte Beratungsprozesse stellt nicht nur in der Beratungspraxis, sondern auch in der empirischen Forschung zu SLB eine besondere Herausforderung dar. Studien zur Wirksamkeit von Online-Beratung oder -Tutoring im Bereich Fremdsprachen gibt es bisher noch keine. In der Forschung zu Auswirkungen von SLB und von psychotherapeutischer Online-Beratung gibt es jedoch einige interessante Ergebnisse, die auch Bedeutung für den Kontext der OSLB haben.
Claußen (2009) versuchte in einer longitudinal angelegten, mehrmethodischen Interventionsstudie, Veränderungen im Kommunikations- und Lernverhalten internationaler Studierender festzustellen, die an einem Studierstrategien-Kurs mit begleitender Lernberatung teilgenommen haben. Die Ergebnisse zeigten Einstellungsveränderungen sowie eine gestärkte Strategien- und Handlungssicherheit bei allen Studierenden des Studierstrategienkurses, besonders jedoch bei denen, die auch das Angebot der Lernberatung wahrgenommen hatten (ebd.:191). Ihre Teilnahme an der Beratung half ihnen, sich verwendeter Strategien bewusst zu werden und über diese zu reflektieren (ebd.:186). Die Modifikation etablierter Strategien dauerte lange, allerdings hätten die Studierenden andere Perspektiven auf die eigene Situation kennengelernt (ebd.). Die Lernberatung habe ein Problembewusstsein für den Universitätsalltag geschaffen und führte manchmal zu Verunsicherung, aber auch zum Erkennen von „Über-Problematisierung“ (ebd.:187).
Wichtig war weiterhin, dass Veränderungen im Verhalten erst nach langer Zeit (mehrere Monate) aufgetreten sind, d. h. dass die Studierenden neue Strategien erst nach Kurs- bzw. Beratungsende ausprobiert oder auf andere Kontexte übertragen haben (ebd.:185). Interessant an dieser Studie war auch die Erkenntnis, dass die Beratungsergebnisse je nach Betroffenem unterschiedlich beurteilt wurden (vgl. auch Claußen/Peuschel 2006). Während die Lernenden kurz- oder langfristig explizit Lösungen ihrer Lernschwierigkeiten nennen konnten, waren die Berater jeweils eher unzufrieden, da ihrer Meinung nach das Ziel einer erhöhten Lernerautonomie nicht erreicht werden konnte (Claußen 2009:128).
King/Bambling/Reid et al. (2006) verglichen in einem quantitativen Verfahren mit multipler Regression innerhalb eines „natürlichen Settings“ (ebd.:176), zu welchen Ergebnissen die Chat-Beratungen im Vergleich zu Telefon-Beratungen führten. Die Ergebnisse zu den drei Variablen des Beratungserfolgs[28] indizierten bei der Telefon-Beratung größere Erfolge als bei der Online-Beratung: *„The magnitude of the difference was sufficient to indicate that telephone counselling was clearly superior to online counselling“* (ebd.:179). Die Autoren vermuten, dass im Telefongespräch mehr Informationen effektiv ausgetauscht werden können; der größere Textumfang führten daher zu einem besseren Beratungsergebnis:

> This is because the mechanics of text exchange, especially the process of composing and typing messages, necessarily slows the exchange of information relative to vocal exchange. It is possible that, in the time available, young people using the telephone were able to address their problems more effectively, not so much because of the greater ease of emotional communication but rather because of greater speed and efficiency of communication. (ebd.)

Die Wirksamkeit von Beratungen muss also individuell differenziert, multiperspektivisch, longitudinal und unter Berücksichtigung der Merkmale der einzelnen Beratungsformen betrachtet

[28] Die Variablen sind Beratungsergebnisse (*counselling outcomes)*, Wirkung des Treffens (*session impact)* und Beratungsbeziehung (*counselling alliance).*

werden. Für diese Studie habe ich daher ein Konstrukt entwickelt, mit Hilfe dessen Kriterienrasters ich Beratungserfolge analysieren kann. Dennoch kann hier nicht von messbaren Standards gesprochen werden, sondern lediglich von Kriterien, die Leitlinien zur (nicht-standardisierten) Bewertung von Beratungen bieten können. In qualitativen Untersuchungen sind Festlegungen bezüglich Kategorien und Standards, die untersucht werden sollen (z. B. Elemente des Konstrukts „Beratungserfolg"), grundsätzlich möglich, jedoch lassen sich diese letztendlich nicht mit Ziel- oder Grenzwerten versehen, wie das in der quantitativ orientierten Evaluationsforschung der Fall ist. Für den vorliegenden Forschungskontext wurde eine deduktive, theoriegeleitete Kategorienbildung als Grundlage für die Erhebung und Analyse der Beratungsergebnisse vorgenommen.
Durch eine Literaturanalyse bereits vorhandener Forschung zur SLB[29] hatte ich zunächst ein erstes Modell entwickelt, das ich nach TS 1 ergänzt habe. In die entstandene Kriterienliste habe ich auf diese Weise mögliche Beratungserfolge aus dem theoretischen Diskurs und aus der Perspektive der Ratsuchenden integriert.[30] Bei der Literaturanalyse zeigte sich, dass Beratungserfolg je nach Perspektive – Lerner, Berater oder Forscher – teilweise unterschiedlich definiert wurde. Mehlhorn (2007:203) beispielsweise betont neben der Fähigkeit zur Eigenbeobachtung und einer erhöhten Selbstreflexion als wichtige Erfolgsmerkmale die Langfristigkeit der Verhaltensänderung und den Transfer von gelerntem strategischen Wissen auf andere Kontexte. Ausgehend von den Zielen, die sich SLB in der Fachdiskussion gesetzt hat, haben Claußen/Peuschel (2006) in ihrer Studie ein Konstrukt der „Wirksamkeit" erarbeitet, das aus einer Vielzahl von Merkmalen besteht. Durch langfristige Beobachtung und Befragungen stellten sie fest, dass Lerner und Beratende unterschiedliche Erfolgskriterien definieren und schlussfolgern:

> Bezogen auf die oben dargestellten Ziele wären Beratungsgespräche erfolgreich, in denen es gelungen ist, den Lerner zu Reflexionen über das eigene Lernen anzuregen und ihn dabei zu unterstützen, die Potenziale des selbstgesteuerten Lernens besser zu nutzen. Aus der Perspektive des Lerners stellt sich die Beurteilung der Wirksamkeit von Lernberatungen zunächst anders dar. Der Lerner würde dann eine Beratung als wirksam bezeichnen, wenn er beispielsweise sein Lernen effektivieren konnte oder sein Problem gelöst wurde. (ebd.:2)

Um den Einsatz der OSLB umfassend evaluieren zu können, müssen die Perspektiven aller am Prozess Beteiligten hinsichtlich ihrer individuellen Vorstellungen zum Erfolg einer Beratung in die Erhebung einbezogen werden. So kann z. B. das vom Berater angestrebte, allgemein-erzieherische, emanzipatorische Ziel der Lernerautonomie ebenso wie die subjektiven Erfolgskriterien der Lerner im Konzept des Beratungserfolgs berücksichtigt werden.[31]
Die Analyse der Literatur und deren Ergänzung durch zwei Kategorien, die auf Erkenntnissen aus TS 1 beruhen[32], ergab folgenden Kriterienkatalog, mit dem „Beratungserfolg" in der Beratungspraxis erfasst, beschrieben und u. U. bewertet werden kann:

---

[29] Dabei handelt es sich um Brammerts/Calvert/Kleppin (2005), Claußen/Peuschel (2006), Göbel (2004), Mehlhorn (2007), Peuschel (2003), Saunders (2008) und Schmelter (2006).

[30] Dabei impliziert der Begriff des Beratungserfolges in dieser Argumentation möglicherweise eine nicht intendierte „Erfolgs-"Orientierung von Beratung, von der ich mich distanzieren möchte. Ich verstehe „Erfolg" in der Beratung nicht notwendigerweise als klar erkennbaren Fortschritt beim sprachlichen und autonomen Lernen, sondern betrachte auch scheinbare „Misserfolge", z. B. die Feststellung sprachlicher Defizite, die aufgrund der Sprachkompetenz noch nicht behoben werden können, oder Lernstrategien, die sich nach Erprobung als ungeeignet erweisen und daher verworfen werden, auch als „Beratungserfolge". Ich verwende diesen Begriff daher im erweiterten Sinne und nutze alternativ den neutralen Begriff der „Beratungsergebnisse".

[31] Diese Forderung nach Relativierung der Ansprüche an die Leistungen von Beratung stellte u. a. Schmelter (2006).

[32] Hierbei handelt es sich um die beiden Kriterien „erfolgreicher Einsatz der Zuhör- und Empfangsfunktion" und „erfolgreicher Einsatz der Begleiter-/„Überwachungsfunktion", wobei außerdem besonders die Motivationsfunktion in der Pilotstudie als wichtiges Ergebnis genannt wurde.

Kriterienkatalog „Beratungserfolg“

- Bewusstmachen von Lernschwierigkeiten
- Lösen eines spezifischen Lernproblems
- Effektivierung des Sprachlernprozesses
- Abbau von Unsicherheiten beim Lernen/Schaffen von Handlungssicherheit
- Förderung der Lernerautonomie
    - erhöhte Selbstregulierung
    - Anregung zur Selbstreflexion
    - Wissensvermittlung
    - Bewusstmachung von Lerngewohnheiten
    - Erhöhung der Sprachlernbewusstheit
- Transfer in andere Kontexte
    - Transfer von Lernstrategien
    - Transfer von Techniken der Selbstreflexion
- Langfristigkeit/Nachhaltigkeit von autonomen Lernverhaltensänderungen
- Motivationssteigerung bezüglich des Lernens/Motivationsfunktion
- erfolgreicher Einsatz der Zuhörfunktion
- erfolgreicher Einsatz der Begleiter-/„Überwachungsfunktion“
- … (Leerstelle)

Die Kategorie der Begleiter-/„Überwachungsfunktion“ ist hier aufgrund ihrer Non-Konformität mit den Prinzipien der nicht-direktiven Beratung auffällig. Diese Formulierung ergab sich aus Ergebnissen von TS 1, in der die Vorstellungen der Lerner zu meiner Rolle von „Expertin“ und „Hilfsperson“ bis hin zu einer beobachtenden Person, die Druck zum Lernen erzeugt, überwachen und kontrollieren soll, reichten. SLB kann durch die Lernvereinbarung eine Art Verbindlichkeit und Verpflichtung zum Lernen herstellen, eine überwachende bzw. kontrollierende Berater- bzw. Beratungsfunktion ist im Konzept jedoch nicht vorgesehen. Sie wurde jedoch von einigen Lernern der TS 1 vorgeschlagen und als potenziell hilfreich empfunden. Aufgrund dieser als positiv konnotierten Überwachungsfunktion und der Nähe zur Ermöglichung einer erwünschten Verbindlichkeit von Vereinbarungen in der SLB übernehme ich den Begriff in die Arbeit, verwende ihn jedoch in Anführungszeichen.
Die Leerstelle steht als Platzhalter für mögliche individuell definierte Erfolgskriterien. Diese können entweder zu Beginn der Sitzungen von einzelnen Ratsuchenden genannt oder im Laufe der Beratungstreffen von Ratsuchenden oder dem Berater vorgeschlagen und adaptiert werden. Die Untersuchung ihres Bestehens fließt ebenso in die Analyse des Einzelfalls ein wie die anderen Kriterien. Die einzelnen Kriterien stellen in der Studie die Grundlage zur Erstellung des Kategoriensystems der Abschlussbefragung (Fragebogen und Interviewleitfaden) und der Inhaltsanalyse der gewonnenen Daten im weiteren Verlauf der Forschung dar.
Das vorgestellte Kriterienraster ermöglicht es mir zwar, Beratungsergebnisse in den Einzelfällen systematisch zu erschließen, allerdings kann ich damit allein noch keine Erkenntnisse zum Einfluss des Einsatzes der OSLB auf den Gesamtberatungserfolg gewinnen. Die direkten Bewertungen der Lerner und meine Eindrücke zu einzelnen Elementen der OSLB (Beratungsformen und -instrumente) wiederum können Aufschluss über deren Funktion innerhalb des Gesamtberatungsprozesses bieten. Schlussfolgerungen zu Zusammenhängen zwischen einzelnen OSLB-Elementen und festgestellten Beratungsergebnissen müssen jedoch auf einer gesättigten Datenbasis beruhen und reflektiert erarbeitet werden.

4.6 Gütekriterien

Bei der Durchführung der beschriebenen Aktionsforschung, bei der ich u. a. mit Methoden der qualitativen Evaluationsforschung gearbeitet habe, musste ich eine Reihe von Gütekriterien beachten. In der Diskussion zu Gütekriterien qualitativer Forschung bestehen nach Steinke (2012:319ff.) drei Positionen, die sich in ihrer Positionierung zu den Gütekriterien quantitativer Forschung unterscheiden. Während Vertreter der ersten Gruppe die Kriterien der quantitativen Forschung zu übertragen versuchen, haben Vertreter der zweiten Gruppe neue Kriterien für qualitative Forschung entwickelt, zu denen z. B. kommunikative Validierung, Triangulation, Validierung der Interviewsituation und Authentizität gehören. Vertreter der dritten Gruppe lehnen Kriterien für qualitative Forschung gänzlich ab; dies sind Vertreter des Postmodernismus und Konstruktivismus. Im Sinne der zweiten Position stellt Steinke (2012:323ff.) ein System von so genannten Kernkriterien vor, das untersuchungsspezifisch angepasst werden soll.[33] Zu diesen Kriterien gehören:

- eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, Interpretationen in Gruppen und die Anwendung kodifizierter Verfahren erreicht werden kann;
- die Angemessenheit des Forschungsprozesses, die die Eignung des qualitativen Vorgehens generell, der einzelnen Methoden und der gewählten Transkriptionsregeln betrifft;
- eine empirische Verankerung der Theorie bei der Theoriebildung oder -prüfung, in deren Folge vereinheitlichte („kodifizierte“) Methoden verwendet, Textbelege gegeben, analytische Induktion durchgeführt und Prognosen abgeleitet und geprüft werden müssen und bei der auch eine kommunikative Validierung der Ergebnisse durch die untersuchten Personen möglich sei;
- eine Limitation, für die die Grenzen des Geltungsbereichs, d. h. der Verallgemeinerbarkeit der entwickelten Theorie, bestimmt werden müssen;
- eine Kohärenz der Theorie, wobei auch Fragen und Widersprüche offen gelegt werden müssen;
- eine Relevanz der Theorie, in deren Folge der pragmatische Nutzen beurteilt werden muss sowie
- eine reflektierte Subjektivität, die sich auf die eigene Rolle des Forschers als Subjekt der erforschten Welt bezieht (z. B. hinsichtlich Selbstbeobachtung, persönlicher Voraussetzungen, Vertrauensbeziehung Forscher – Informant).

Neben diesen Gütekriterien sind Überlegungen zur Forschungsethik für die Qualität einer empirischen Studie wichtig. Danach muss der Forscher dem „Prinzip der Nicht-Schädigung“ (Miethe 2010:928) folgen und eine „Wertschätzung gegenüber den Untersuchten, Selbstreflexivität und Vorsicht gegenüber vorschnellen und allzu einfachen Antworten“ zeigen (Miethe 2010:934). Er muss ein Zustimmungserklärung der Beteiligten zur Teilnahme an der Studie einholen, eine Anonymisierung über Namen hinaus[34] vornehmen und die Publikation und Rückmeldung der Ergebnisse mit ihren Konsequenzen abwägen (ebd.:929ff.). Insgesamt bedarf gerade qualitative Forschung einer „ethisch verantwortlichen Forschung als Prozess- und Selbstreflexion“ (ebd.:933).

[33] Zur Notwendigkeit der Reflexion und Auswahl dieser Kernkriterien in der qualitativen Forschung vgl. Flick (2006b:439), der ebenfalls eine Differenzierung fordert: „Eine Seite der speziellen Problematik der qualitativen Forschung in der Beantwortung der Qualitätsfrage ist das Spannungsverhältnis zwischen qualitativer ‘Einheitswissenschaft’ und Methoden- oder Schulenvielfalt […], der man mit einheitlichen oder (nur mit) differenzierten Kriterien oder Bewertungsansätzen gerecht werden kann.”

[34] Dies betrifft u. a. Informationen, die Rückschlüsse auf die Personen oder Institutionen, mit denen sie in Verbindung stehen, erlauben.

Ein Mittel, um diesen Reflexionsprozess zu begleiten, ist das Führen eines Forschertagebuchs (vgl. z. B. Altrichter/Posch 2007:30ff.; Fischer/Bosse 2010; Silverman 2002:193f.).[35]
Aufbauend auf diesem methodischen Zugang der Aktionsforschung, die mittels qualitativer Verfahren in Einzelfallstudien umgesetzt wird, habe ich für die definierten Ziele der Arbeit von sieben Lernern unterschiedliche Arten von Daten gesammelt und verarbeitet. Die Untersuchungsteilnehmer, die entstandenen Datensätze und die Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse stelle ich im folgenden Kapitel dar.

[35] Andere Ausführungen zu Gütekriterien qualitativer Forschung, die sich inhaltlich mit diesen jedoch mehr oder minder decken, sind Flick (2011:487ff.), innerhalb der Sprachlehr- und -lernforschung Dörnyei (2007:48ff.) sowie Grotjahn (2006) und Aguado (2000).

5 Datenkorpus, Datenerhebungs- und -analyseverfahren

Um eine Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der Gewinnung der Erkenntnisse zu gewährleisten, stelle ich in diesem Kapitel zunächst die Gruppe der Lerner, den Ablauf der Studie, die eingesetzten Beratungsformen und -instrumente mit Beispielen sowie die entwickelten Befragungsinstrumente dar. Abschließend beschreibe ich die Verfahren der Datenanalyse und begründe ihre Auswahl.

5.1 Untersuchungsteilnehmer

Bei den Lernern handelt es sich um eine deutsche (Mia) und sechs internationale Studierende zwischen 21 und 29 Jahren, die sich für ein oder zwei Semester an der Universität aufhielten (Benjamin, Esteban, Filipe, Jian, Manuel) bzw. ihr gesamtes Studium an der Universität absolvierten (Anka, Mia). Ihre Studienfächer reichten von Geisteswissenschaften über Wirtschaft bis hin zu technischen Fächern, ihre Lernschwierigkeiten lagen sowohl im elementaren Anfängerniveau (z. B. Alltagskommunikation beim Einkaufen) als auch im fortgeschrittenen Bereich (z. B. Verstehen einer Elektrotechnik-Vorlesung). Die Sprachen, zu denen sie beraten werden wollten, waren Deutsch (Benjamin, Esteban, Filipe, Jian, Manuel) und Französisch (Anka, Mia). Die Beratungsgespräche haben wir auf Deutsch (Anka, Benjamin, Filipe, Mia) und Englisch (Esteban, Jian, Manuel) geführt. Die Vorerfahrungen der Lerner mit Online-Kommunikation waren vielfältig; Benjamin z. B. berichtete in der Vorbesprechung von positiven Erfahrungen mit einer Skype-Beratung mit dem Betreuer seiner Abschlussarbeit in Holland, während Anka hauptsächlich Erfahrungen mit E-Mail-Kommunikation gesammelt hatte.
Tabelle 14 zeigt, nach Teilstudien geordnet, Informationen zu den sieben Probanden, die ich für die Analyse ausgewählt und über einen Zeitraum von einem Semester mit unterschiedlich gestaltetem Einsatz von OSLB beraten und anschließend befragt habe. Von den zwölf Fällen, zu denen ich im Laufe der drei Studienphasen Daten über den gesamten Zeitraum eines Semesters erheben konnte, habe ich für die Analyse die sieben Fälle ausgewählt, auf die folgende Auswahlkriterien zutrafen:

1. gesättigte Datenlage, zu der neben einer umfangreichen Dokumentation des Beratungsprozesses (Lerner- und Beraterdokumente) v. a. ein sprachlich verständliches, aussagekräftiges Abschlussinterview gehört
2. Verwendung verschiedener Elemente von OSLB entweder kombiniert mit Face-to-Face-Beratung (Anka, Esteban, Jian, Mia, Manuel) oder als reine Online-Beratung (Benjamin, Filipe)
3. weitgehende Übereinstimmungen bezüglich Alter, Lebens- und Studiensituation

Ich habe Mias Fall trotz fehlender geschlossener Befragungen (SILL, Abschlussfragebogen) in das Analysekorpus aufgenommen, weil der Fall die genannten notwendigen Kriterien erfüllt und sich Mias gut verständliche und ausführliche Reflexionen im Abschlussinterview für meine Erkenntnisinteressen als sehr ergiebig erwiesen haben. Die drei in 6.2 dargestellten paradigmatischen Einzelfälle (vgl. Flyvbjerg 2011:307f.) habe ich ausgewählt, weil sie jeweils eine mögliche Variante des Einsatzes von OSLB illustrieren bzw. drei Typen von Lernern darstellen, die OSLB sehr unterschiedlich nutzen. Während Anka v. a. Face-to-Face-Beratung ergänzt durch E-Mail-Kommunikation in Anspruch nahm, ließ sich Filipe ausschließlich via Videotelefon und Chat beraten und nutzte nur wenige Beratungsinstrumente. Jian stellt mit seinem OSLB-Nutzungsprofil einen dritten Typus dar: er erhielt sowohl Face-to-Face-Beratung als auch Chat- und Audio-Beratung und nutzte eine Vielzahl von Beratungsinstrumenten. Diese drei Fälle verstehe ich als paradigmatisch für drei mögliche Nutzergruppen in der hybriden und reinen OSLB.

Tabelle 14: Probanden mit Nutzung der Beratungsformen und -instrumente

Fall	Studie	Name/ Kürzel	m/ w	Alter	Studienfach	Sprachen: L1; BG; IS*	Beratungen	Beratungs-formen	Beratungsinstrumente*							Befragungen*			
									bvF	I	LTB	sZ	ZB	ZP	a	SILL	Af	Ai	I 1J
1	TS 1	Mia/ MIH	w	27	Deutsch und Französisch (Lehramt)	L1: Deutsch BG: Französisch IS: Deutsch	1. Beratung (dazwischen) 2. Beratung	Face-to-Face (Gruppenchat) Chat und kurz Telefon (analog)	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	-
2	TS 2	Anka/ ANK	w	29	Deutsch als Fremdsprache, Französisch	L1: Polnisch BG: Französisch IS: Deutsch	1. Beratung 2. Beratung 3. Beratung	Face-to-Face Face-to-Face Face-to-Face	x	-	x	-	x	-	-	-	x	x	x
3	TS 2	Esteban/ EGA	m	27	Ingenieurwesen	L1: Spanisch BG: Deutsch IS: Englisch	1. Beratung 2. Beratung 3. Beratung	Face-to-Face Face-to-Face Video+Chat	-	x	x	-	x	-	-	x	x	x	x
4	TS 2	Jian/ JAZ	m	24	Wirtschaft, Management	L1: Mandarin BG: Deutsch IS: Englisch	1. Beratung 2. Beratung 3. Beratung 4. Beratung	Face-to-Face Face-to-Face Skype (Audio) und Chat Face-to-Face	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-
5	TS 2	Manuel/ MRC	m	22	Telekommunikation (Physik, Mathematik, Informatik)	L1: Spanisch BG: Deutsch IS: Englisch	1. Beratung 2. Beratung 3. Beratung 4. Beratung	Face-to-Face Face-to-Face Chat Face-to-Face	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x
6	TS 3	Benjamin /BEW	m	23	Wirtschaftsinformatik	L1: Niederländisch BG: Deutsch IS: Deutsch	1. Beratung 2. Beratung 3. Beratung 4. Beratung	Video+Chat Chat Video+Chat Video+Chat	x	-	-	x	-	x	x	x	x	x	x
7	TS 3	Filipe/ FEF	m	21	Wirtschaftsingenieurwesen	L1: brasilian. Portugiesisch BG: Deutsch IS: Deutsch	1. Beratung 2. Beratung 3. Beratung	Video Chat Chat	x	-	-	x	-	-	-	x	x	x	

***** Abkürzungen:
Sprachen: L1- Herkunftssprache, BG – Beratungsgegenstand, IS – Interaktionssprache in der Beratung
Beratungsinstrumente: bvF – beratungsvorbereitende Fragen, I – Informationsmaterialien, LTB – Lernertagebuch, sZ – schriftliche Zusammenfassung mit Lernvereinbarung, ZB – Zwischenbericht, ZP – Zeitplan, a – andere Materialien
Befragungen: SILL – Prä- und Posttest, Af – Abschlussfragebogen, Ai – Abschlussinterview, I 1J – Interview nach einem Jahr
grau unterlegt: Auswahl für detaillierte Fallbeschreibung (Abschnitt 6.2)

5.2 Ablauf der Datenerhebung

Dem zyklischen Verlauf von Aktionsforschung folgend habe ich drei Teilstudien durchgeführt, mit denen ich jeweils bestimmte Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen verfolgte. Tabelle 15 illustriert diesen Ablauf.

Tabelle 15: Die drei Teilstudien im Überblick

Teilstudien	**Beratungs-formen**	**Entwicklungsinteresse; daraus folgende Modifikationen der Beratungspraxis und der Datenerhebungsinstrumente**	**Erkenntnisinteresse**
1	Face-to-Face- und OSLB	Verbesserung der eingesetzten Beratungs-formen und -instrumente (Inhalt, Form, Auswahl) sowie des Beraterverhaltens; Systematisierung des zeitlichen Ablaufes der Datenerhebung und Modifikation bzw. Neuentwicklung der Datener-hebungsinstrumente	explorativ: Einsatz der OSLB im Kontext FTF-OSLB; Erprobung des Forschungsdesigns
2	Face-to-Face- und OSLB	weitere Verbesserung der Beratungsfor-men und -instrumente sowie des Berater-verhaltens	evaluativ: Bewertung der OSLB im kombinierten Setting
3	reine OSLB	(Abschluss der Studie: Zusammenfassung der Ergebnisse)	evaluativ: Bewertung der OSLB im Setting der reinen OSLB

Die Teilstudien unterschieden sich in den eingesetzten Beratungsformen und den jeweiligen Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen, bauten jedoch systematisch aufeinander auf. In TS 1 habe ich in einem explorativen Vorgehen den Einsatz der OSLB zunächst unter Verwendung einer Vielfalt von Beratungsformen und -instrumenten in kombinierten Beratungen (face-to-face und online) erprobt und einen Interviewleitfaden entwickelt und eingesetzt. Nach der Auswertung dieser Daten und der Reflexion meiner Erfahrungen habe ich Schlussfolgerungen über mein Beratungsverhalten gezogen und einzelne Beratungsformen und -instrumente ausgewählt und modifiziert, um diese in der folgenden Teilstudie in einem kombinierten Beratungs-Setting einzusetzen. Für die Befragung in TS 2 habe ich einen Abschlussfragebogen erstellt und den Interviewleitfaden modifiziert. Für TS 3 habe ich die Instrumente der OSLB grundsätzlich beibehalten, diese jedoch innerhalb reiner OSLB eingesetzt; die Datenerhebungsinstrumenten waren ebenfalls (fast) identisch mit denen in TS 2. Ich nutzte also zunächst ein exploratives, später ein evaluatives Design und führte die Erprobungen zunächst in kombinierter und dann in reiner OSLB durch, wobei ich versucht habe, die Beratungsformen und -instrumente, mein Beraterverhalten und die Datenerhebungsinstrumente kontinuierlich auf Grundlage der gesammelten Erkenntnisse zu verbessern.

An TS 1 nahmen vier Studierende unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds mit Lernschwierigkeiten in verschiedenen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Türkisch) teil. Diese Teilstudie hatte zum Ziel, die Anwendungsmöglichkeiten der OSLB und das Forschungsdesign zu erproben. Aufgrund des Verlaufs und der Ergebnisse von TS 1 habe ich einige Modifikationen im Beratungsprozess und im Forschungsdesign vorgenommen.

In Bezug auf die Beratungsdurchführung zeigte sich unter anderem, dass ich einzelne Phasen der Face-to-Face-Beratung durch OSLB aus den Sitzungen auslagern und einzelne spontan auftretende Lernprobleme kurzfristig klären helfen konnte. Ich konnten vollständige Sitzungen per Telefon und Chat durchführen. Auf einer beratungsbegleitenden Lernplattform (Moodle), die der Dokumentenablage sowie der Kommunikation der Ratsuchenden untereinander und mit mir dienen

sollte, fand ein von mir moderierte Gruppenchat statt. Den selbstständigen Austausch der Lerner untereinander konnte ich so und auch durch Impulse zur Forenkommunikation jedoch nicht anregen; die Lerner schrieben kaum Kommentare im Forum und kontaktierten sich untereinander auch nach dem Chat nicht individuell.
Die Gründe, die die Lerner für die Nicht-Nutzung der Plattform angaben, waren vielfältig. Zum einen sei die Zeit für den Austausch mit mir ausreichend gewesen; es bestand keine Notwendigkeit des Kontaktes mit anderen Ratsuchenden. Weiterhin waren der „Neuheits-Charakter“ der Plattform und damit ein Neugiermotiv nicht (mehr) vorhanden. Außerdem kannten sich die Lerner untereinander nicht und hatten daher Berührungsängste u. a. in kultureller Hinsicht; es hätte eines persönlichen Treffens bedurft, um diese Hemmungen abzubauen. Schließlich sahen die Lerner in den anderen Studierenden keine individuell bedeutsamen Wissensressourcen; sie hatten den Eindruck, dass sich alle zu sehr in ihren Lernschwierigkeiten und -gewohnheiten unterschieden, um einander unterstützen zu können. Der zusätzliche Zeitaufwand, den sie für die Nutzung der Plattform durch die Kommunikation in Foren oder gemeinsamen Chats benötigten, war den Lernern hinsichtlich des Gewinns durch den Austausch mit den Anderen zu groß. Der Einsatz der Plattform erwies sich daher als wenig hilfreich für die Beratungen und ich habe diese nicht in TS 2 und 3 übernommen. Stattdessen habe ich in diesen Teilstudien die Dokumente, die in TS 1 auf der Plattform gespeichert waren, bei Bedarf per E-Mail verschickt, wobei ich unter pragmatischem Gesichtspunkt häufiger bestehende Internet-Ressourcen genutzt habe. Für die Chat-Beratung nutzten wir andere Programme (v. a. Skype), die Option des Gruppenchats ließ ich jedoch bestehen.
Des Weiteren habe ich basierend auf den Erfahrungen aus TS 1 folgende Modifikationen in der Beratungsführung vorgenommen:

1. Feststellen der individuellen Vorerfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen, die Sprachkompetenz und die Medienkompetenz der Lerner vor der ersten Beratung per E-Mail-Fragebogen, um einen ersten Eindruck zu gewinnen
2. intensivere Ermunterung der Lerner zur Verwendung von reflexionsanregenden Instrumenten (Lernertagebuch, beratungsvorbereitende E-Mails); die Wahl der Sprache und eine Modifikation der vorgegebenen Gestaltung waren dabei freigestellt, die Verwendung durfte nach Information über Funktion und Ziele abgelehnt werden (Prinzip der individuellen Entscheidungsfreiheit)
3. größere Offenheit bezüglich der L1-Verwendung der Ratsuchenden oder einer anderen L2 in die Beratung, wobei primäres Ziel die Verständigung, nicht das Üben der Fremdsprache war

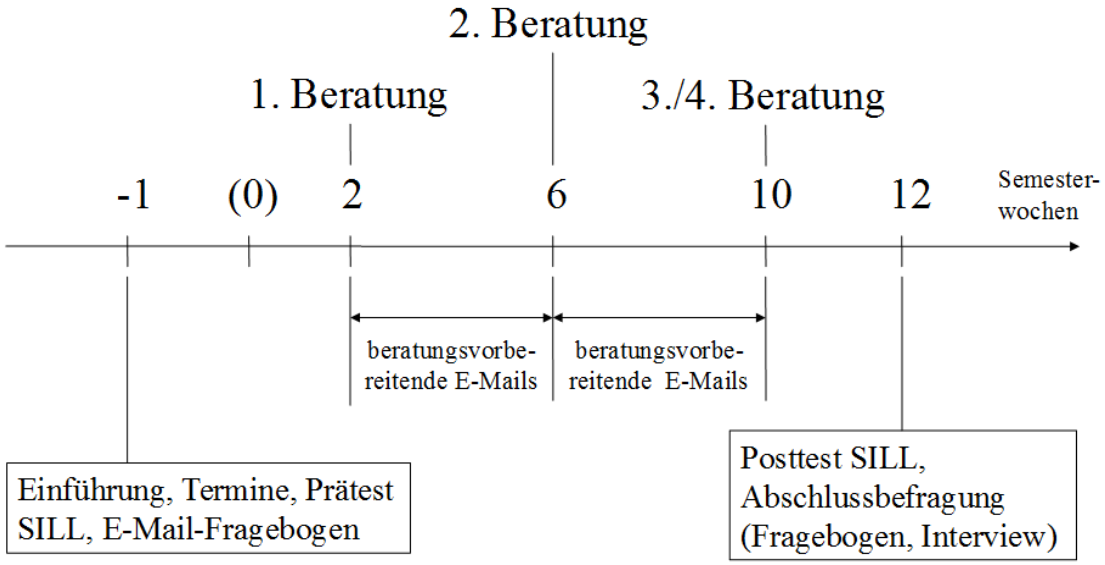
Im Forschungsdesign habe ich aufgrund des Verlaufs und der Ergebnisse von TS 1 folgende Modifikationen vorgenommen:

1. systematische Operationalisierung des Konstrukts „Beratungserfolg“ durch Datentriangulation (SILL, Abschlussfragebogen und -interview, eigene Beobachtung)
2. neben den Beratungsprotokollen genaue Dokumentation meiner Perspektive in schriftlichen Reflexionen zu den Online-Beratungen und in Form eines Tagebuchs
3. Verlängerung des Beratungszeitraums, denn Lern- und Beratungserfolge benötigen Zeit und zeigen sich erst nach mehreren Wochen; außerdem Möglichkeit für die Lerner, eine Reihe unterschiedlicher Beratungsformen und -instrumente auszuprobieren

Während ich TS 1 methodologisch noch als offene, explorativ-interpretative Forschung konzipiert hatte (vgl. Caspari et al. 2007; Grotjahn 2006), habe ich TS 2 und 3 einem evaluativen Design folgend angelegt. Ich habe Art und Umfang der Beratungsmaßnahmen konkretisiert, die Fragestellungen präzisiert bzw. ergänzt und das methodische Vorgehen hin zu einer stringenteren Bewertungskonzeption überarbeitet. In TS 2 und 3 habe ich die elektronischen Medien und

Dokumente eingesetzt, die sich in TS 1 als besonders nützlich und praktikabel erwiesen hatten. Einen größeren Beobachtungsfokus habe ich auf die unterschiedlichen Auswirkungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation sowie der genaueren Erfassung der kurz- und langfristigen Wirksamkeit der Beratung gelegt.
Die einzelnen Teilstudien fanden über einen Zeitraum von ca. einem Semester statt, wobei ich neben den Beratungen auch Befragungsphasen integriert habe. Abbildung 3 zeigt die einzelnen Beratungen und Datenerhebungsphasen. Es handelt sich hierbei um die Darstellung des Ablaufs der beiden evaluativen Teilstudien (TS 2 und 3); in TS 1 entfielen der Einsatz des SILL und des Abschlussfragebogens. Die Studierenden nahmen an mehreren Beratungssitzungen (face-to-face oder online) teil. Dazwischen hatten sie die Möglichkeit, mich per E-Mail zu kontaktieren. Online-Beratung wurde in den durchgeführten Beratungen für unterschiedliche Zwecke eingesetzt. Einerseits diente sie den Ratsuchenden und mir als Möglichkeit, die Beratungen via E-Mail inhaltlich und organisatorisch vor- und nachzubereiten. Andererseits konnten wir via E-Mail und Chat Fragen, Berichte und Feedback zwischen den Beratungssitzungen austauschen. So konnte ich den Arbeitsprozess der Lernenden begleiten, was bei Bedarf eine flexible Modifikation ermöglichen sollte. Schließlich haben wir Online-Beratung in Form von Audio-, Video- oder Chat-Kommunikation als Ersatz für Face-to-Face-Beratungen genutzt.

Abbildung 3: Zeitlicher Ablauf der Teilstudien 2 und 3



Ich stellte mein Beratungsangebot zunächst in ausgewählten Deutsch- und Englisch-Sprachkursen des universitären Sprachenzentrums vor.[36] Vor Beratungsbeginn habe ich mit Hilfe einer Einführungsveranstaltung, eines Fragebogens und in TS 3 mittels eines Vertrages zu Online-Beratung versucht sicherzustellen, dass ein Erwartungsaustausch zum Angebot der SLB und zur Zusammenarbeit stattfand und ich bereits erste Informationen zur Sprachlernbiographie und möglichen Beratungsschwerpunkten erhielt.
In TS 2 habe ich auf zwei Einführungsveranstaltungen, die ich auf Deutsch bzw. Englisch angeboten habe, Ziele und Prinzipien der SLB vorgestellt und meine Beraterpflichten und die Aufgaben der Studierenden beschrieben. Damit wollte ich den Lernern vermittelt werden, dass

[36] Bei der Kursauswahl spielte der Sprachstand der Studierenden (mindestens B2, um eine Kommunikation in der Fremdsprache zu ermöglichen) die größte Rolle, ebenso die Unterstützung der Lehrkraft für das Konzept der Lernberatung. Einige Studierende eines Englisch-B2-Kurs entschieden sich dafür, sich zu Deutsch auf A1-Niveau beraten zu lassen. Daher waren nicht alle Beratungsteilnehmer auf B2-Niveau in der Sprache, zu der sie beraten wurden; Englisch wurde als *lingua franca* zur Interaktionssprache in der Beratung.

Eigeninitiative und ein realistisches Zeitmanagement Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung sind. Im Anschluss an diese thematische Einführung habe ich die Lerner gebeten, den SILL auszufüllen sowie bei Interesse an der Beratung Kontaktdaten, Terminwünsche und andere grundlegende Informationen anzugeben (vgl. Anhänge 2a, 2b). Eine anschließende Diskussion half den Studierenden, ihre individuellen SILL-Ergebnisse zu interpretieren. Dies sollte ihnen auch bei Nicht-Teilnahme an der SLB eine Reflexionsmöglichkeit zu ihrem Strategiegebrauch bieten und zum weiteren Nachdenken über ihr Sprachenlernen allgemein anregen. Nach der Einführungsveranstaltung schickte ich den an einer Beratung interessierten Studierenden per E-Mail Terminvorschläge und bat sie, einen Fragebogen, der untersuchungsrelevante Informationen erhob und dessen Bearbeitung die Beratung inhaltlich vorbereiten half, auszufüllen und vor der ersten Beratung zurückzuschicken. Anhänge 3a, b und c zeigen die deutsche und die englische Version sowie ein Beispiel (Benjamins ausgefüllten Bogen).
In TS 3 habe ich die erste Beratung anders, aber auch umfassend in zwei Schritten vorbereitet. Um eine Erwartungskongruenz auf beiden Seiten zu schaffen und klare Regeln der Zusammenarbeit vorab zu definieren, erhielten die an der OSLB interessierten Lerner von mir zunächst eine Art Vertrag per E-Mail, der detaillierte Informationen zu Zielen und Prinzipien der OSLB, zum geplanten Zeitraum und zu Ablauf, Möglichkeiten des Medieneinsatzes, Verfahren bei der Terminvereinbarung, Vertraulichkeit der Daten, Zustimmung zur Studie u. a. enthielt (vgl. Anhang 4).[37] Ich habe die Lerner dazu ermuntert, einzelne, ihnen unklare Stellen anzusprechen und Änderungen vorzuschlagen – eine Möglichkeit, von der z. B. Benjamin Gebrauch machte, der um den Einsatz eines bestimmten, von ihm bevorzugten Chat-Programms bat. Diese Modifikation wurde in die Zusammenarbeit übernommen. Nachdem die Ratsuchenden diesem Vertrag zugestimmt hatten, erhielten sie von mir per E-Mail die SILL-Befragung (vgl. Anhang 5a: deutsche Übersetzung, 5b: englisches Original) und den Fragebogen zur Erhebung von Informationen vor Beratungsbeginn mit der Bitte, diese beantwortet vor der ersten Beratung zurückzuschicken.
Da ich in dieser Aktionsforschung meine eigene Beratungspraxis dokumentiere und analysiere, habe ich während dieses Zeitraumes viele authentische Daten gesammelt. Dazu gehören Audio- und Video-Aufnahmen sowie Transkripte der Beratungsgespräche, Chat-Protokolle, E-Mails, Lernerdokumente, beratungsbegleitende Dokumente und Berateraufzeichnungen. Gleichzeitig habe ich mit dem Ziel der Evaluation weitere untersuchungsrelevante Daten erhoben, die Grundlage für die Analyse bilden. Dazu gehören die Abschlussfragebögen, die Interviews sowie die Prä- und Posttests der SILL-Befragungen. In den folgenden Abschnitten beschreibe ich die eingesetzten Beratungs- und Kommunikationsformen, die verwendeten und entstandenen Dokumente sowie die Aufbereitung und Analyse der entstandenen Daten.

5.3 Beratungsformen

Die Beratungen fanden als Face-to-Face-, Telefon- oder Chat-Beratungen im Abstand von drei bis vier Wochen, in Einzelfällen in Form von Online-Zwischenberatungen nach kürzerer Zeit, statt. In den Einzelfällen ergaben sich unterschiedliche Kombinationen der verwendeten Beratungsformen. Die Face-to-Face-Sitzungen fanden immer 1:1 in meinem Büro statt, bei der OSLB befanden sich die Lerner im eigenen Wohnraum. Ich habe die Beratungssitzungen nach Zustimmung der Lerner digital aufgenommen und mir während der Beratungen Gedanken notiert oder für die Lerner Visualisierungen auf Papier erstellt; in den Face-to-Face-Beratungen nutzten einige der Lerner angebotenes Papier und Stift für eigene Notizen.
Die erste Beratung diente dem gegenseitigen Kennenlernen sowie der Klärung der Zusammenarbeit und des Ablaufs der Beratung. Auf der Grundlage der bereits vorliegenden Informationen, die ich

[37] In der psychotherapeutischen Beratung sind diese Verträge aus wirtschaftlichen und juristischen Gründen notwendig und inhaltlich entsprechend ausführlicher gestaltet (vgl. z. B. Jones/Stokes 2009:26ff.). Im Kontext der kostenlosen OSLB dienen sie als Gesprächsanlass über beiderseitige Erwartungen der Zusammenarbeit und als Mittel zur Herstellung von Verbindlichkeit.

via E-Mail von den Lernern erhalten hatte, konnte ich sie in ihrer jeweiligen Situation näher kennen lernen und habe mit ihnen gemeinsam globale Lernziele sowie erste Feinziele mit passenden Strategien erarbeitet. Bei Bedarf habe ich weitere Informationen zur SLB gegeben und am Ende der Sitzung die Inhalte und Funktionen des Lernertagebuchs und des Zeitplanes sowie Arbeitsmöglichkeiten innerhalb der OSLB beschrieben. In den Folgesitzungen haben die Lerner und ich die seit der letzten Absprache erfolgten Lernfortschritte reflektiert, festzustellen versucht, welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Kontrakts aufgetreten sind und besprochen, wie diesen im weiteren Verlauf begegnet werden kann. Am Ende jeder Sitzung vereinbarten wir einen neuen Kontrakt, in dem neue und weiterbestehende Ziele sowie damit verbundene Strategien festgehalten waren. Diese Vereinbarung diente als Arbeitsgrundlage für die nächsten Wochen und als Ausgangspunkt für die nächste Beratung bzw. die bis dahin erfolgte Online-Kommunikation. Abschließend haben wir einen Termin und eine Beratungsform für das nächste Treffen vereinbart und Absprachen zur weiteren Online-Kommunikation (Medien und Materialien, Termine) getroffen. In der Abschlussberatung versuchte ich gemeinsam mit den Ratsuchenden die erreichten Fortschritte, noch offene Lernziele und Konsequenzen für das zukünftige selbstgesteuerte Lernen zu klären. Dabei legte ich einen Schwerpunkt auf die Bewusstmachung von Erfolgen, im sprachlichen und strategischen Bereich, um dem Lerner seine Fortschritte und gewonnene Selbstständigkeit zu vermitteln (vgl. Mehlhorn et al. 2009:170f.).
Zwischen diesen Beratungen habe ich mit Benjamin, Jian und Manuel drei Online-Zwischenberatungen durchgeführt. Sie fanden im Chat (BEW2, MRC3[38]) oder via Audiotelefon und Chat (JAZ3) statt und waren im Vergleich zu den E-Mail-Zwischenberichten ausführlicher: in zwei dieser Zwischenberatungen konnten wir konkrete neue Lernvereinbarungen erarbeiten, die ich schriftlich zusammengefasst und den jeweiligen Lernern nach der Beratung zugesendet habe (JAZ3, MRC3).
Im Anschluss an jede Beratungssitzung verfasste ich ein Protokoll, in dem ich die wichtigsten Inhalte der Sitzung, offene Fragen für die nächste Beratung und Reflexionen zum Beraterverhalten dokumentierte (vgl. Mehlhorn et al. 2009:177ff.). Ich hielt darin auch die Lernvereinbarungen fest, die ich dem Lerner per E-Mail mit den in der Sitzung vereinbarten Dokumenten (z. B. Lernertagebuch, Zeitplan, Informationsmaterialien) gesendet hatte.

5.3.1 Face-to-Face-Beratungen

In TS 1 und TS 2 habe ich mit jedem Lerner mindestens eine (Mia) und maximal drei (Anka, Jian, Manuel) Face-to-Face-Beratungen durchgeführt, die in meinem Büroraum stattfanden und in der Regel zwischen einer Stunde und 90 Minuten dauerten. Eine Ausnahme bildet Mias Face-to-Face-Beratung, die ca. zwei Stunden dauerte. Bei der Gesprächsführung in diesen Sitzungen orientierte ich mich an der Phasierung nach Mehlhorn et al. (2009:167ff.) und den geschilderten Prinzipien der nicht-direktiven Beratung sowie den genannten Zielen der Erst-, Folge- und Abschlussberatungen. Insgesamt besteht das Korpus aus elf Audioaufnahmen; von diesen habe ich sechs zur detaillierten Analyse transkribiert.[39] In TS 3 fanden keine Face-to-Face-Beratungen statt, da diese als reine OSLB durchgeführt wurde. Tabelle 16 gibt einen Überblick über das Korpus der Face-to-Face-Beratungen und der Trankskriptionen.

[38] Diese Abkürzungen bezeichnen einzelne Beratungen; sie enthalten die Kürzel der Lerner (vgl. Tab. 14) sowie die Nummer der Beratung innerhalb des jeweiligen Falles. BEW2 steht z. B. für Benjamins zweite Beratung.

[39] Von Mias erster Beratung liegt mir leider keine Aufnahme vor; Ankas erste Beratung liegt mir nur teilweise als Aufnahme und Transkript vor (letzte 15 Minuten).

Tabelle 16: Durchgeführte Face-to-Face-Beratungen

	Studie	Dauer in Stunden	Transkription
Mia	TS 1		
1. Beratung (MIH1)		ca. 2:00	(keine Aufnahme)
Anka	TS 2		
1. Beratung (ANK1)		ca. 1:00	+ (15 Min.)
2. Beratung (ANK2)		1:10	+
3. Beratung (ANK3)		1:02	+
Esteban	TS 2		
1. Beratung (EGA1)		1:27	-
2. Beratung (EGA2)		1:30	-
Jian	TS 2		
1. Beratung (JAZ1)		1:05	+
2. Beratung (JAZ2)		1:17	+
4. Beratung (JAZ4)		1:20	+
Manuel	TS 2		
1. Beratung (MRC1)		1:13	-
2. Beratung (MRC2)		1:04	-
4. Beratung (MRC4)		0:48	-

5.3.2 Telefon-Beratungen

In der Studie habe ich sechs Telefon-Beratungen mit Hilfe von Skype durchgeführt; es fand keine Beratung via analogem Telefon statt. Dabei gab es unterschiedliche Varianten der Nutzung von Audio- und Videotelefon, auch kombiniert mit einer Chatfunktion. Ich nahm die Telefonate mit Zustimmung der Ratsuchenden digital auf; zwei davon habe ich als Grundlage für die detaillierte Einzelfallanalyse transkribiert (FEF1, JAZ3).[40] Die entstandenen Chat-Protokolle habe ich als Erinnerungshilfe für die Beratung und als Datensatz innerhalb der empirischen Untersuchung gespeichert. Tabelle 17 zeigt die unterschiedlichen Nutzungsprofile innerhalb der sechs Telefon-Beratungen mit Angaben zu Integration der Chat-Funktion und zur Dauer:

Tabelle 17: Durchgeführte Telefon-Beratungen

	Studie	Dauer in Stunden	Audiotelefon	Videotelefon	Chat	
					vorher	parallel
Esteban	TS 2					
3. Beratung (EGA3)		0:18 Chat 0:30 Telefon		x	x	
Jian	TS 2					
3. Beratung (JAZ3)		0:23 Chat 0:31 Telefon	x		x	x
Benjamin	TS 3					
1. Beratung (BEW1)		1:03		x		x
3. Beratung (BEW3)		1:13		x		x
4. Beratung (BEW4)		1:21		x		x
Filipe	TS 3					
1. Beratung (FEF1)		1:01		x		

In den Fällen von Esteban (EGA3) und Jian (JAZ3) erwies sich der Chat als sehr mühsam und beide Lerner stimmten meinem Vorschlag zum Medienwechsel zu. Bei den darauffolgenden Telefonaten schaltete Esteban die Kamera zu, Jian dagegen nicht. In Jians Fall griff ich den begonnen Chat am Ende der Telefon-Beratung zur Fixierung der Lernvereinbarung wieder auf. Während der Beratung mit Benjamin (BEW1, BEW3, BEW4) nutzten wir beide die Chat-Funktion zur Strukturierung und Zusammenfassung der Beratung, während der Chat in Filipes Beratung (FEF1) nicht zum Einsatz kam.
Die zeitliche Einbindung und Funktion dieser Telefonate innerhalb der individuellen Beratungsfälle ist unterschiedlich. Während sie bei Benjamin den häufigsten und intensivsten Austausch innerhalb der Beratung darstellten, war die Videotelefon-Beratung bei Filipe lediglich die Erstberatung, die von zwei Chat-Beratungen gefolgt wurde. Bei Esteban und Jian war es jeweils die dritte nach zwei Face-to-Face-Beratungen; bei Esteban gleichzeitig die Abschlussberatung. Hier deutet sich eine Vielfalt an Einbindungsvarianten der Telefon-Beratung in den Gesamtberatungsprozess an.

5.3.3 Chat-Beratung

Im Rahmen der Studie fanden insgesamt sieben Chat-Beratungen statt: fünf vollständige Beratungen via Chat (BEW2, FEF2, FEF3, MIH2, MRC3), die jeweils ca. 90 Minuten dauerten (eine Ausnahme bildet BEW2 mit 60 Minuten) und zwei Chat-Beratungen, die den Beginn von Telefon-Beratungen (EGA3, JAZ3) bildeten und daher kürzer waren (0:17, 0:23). Alle sieben Chat-Beratungen waren Einzelberatungen.[41] In Tabelle 18 ist diese Datenlage dargestellt.

Tabelle 18: Durchgeführte Chat-Beratungen

	Studie	**Dauer in Stunden**	**Bemerkung**
Mia 2. Beratung (MIH2)	TS 1	 1:30	
Esteban 3. Beratung (EGA3)	TS 2	 0:17	 gefolgt von Telefon-Beratung
Jian 3. Beratung (JAZ3)	TS 2	 0:23	 gefolgt von Telefon-Beratung
Manuel 3. Beratung (MRC3)	TS 2	 1:25	
Benjamin 2. Beratung (BEW2)	TS 3	 1:00	
Filipe 2. Beratung (FEF2) 3. Beratung (FEF3)	TS 3	 1:34 1:24	

Während die Chat-Beratung für Filipe die häufigste Form der Beratung darstellte, war sie für Benjamin eine zwischen erster und zweiter Video-Sitzung eingeplante Zwischenberatung. Bei Jian und Esteban ermöglichten sie den Einstieg in eine Telefon-Beratung. In den Fällen von Filipe, Mia und Manuel habe ich via Chat Beratungen durchgeführt, die in ihrer Phasierung denen der Face-to-Face-Beratung glichen und zu konkreten Problemaushandlungen und Handlungsfestlegungen führten.
Die drei beschrieben Beratungsformen Face-to-Face-, Telefon- und Chat-Beratung zeigten

[41] Ein von mir angeregter gemeinsamer Chat für die ursprünglich drei an TS 2 beteiligten chinesischen Ratsuchenden, die sich auch privat gut kannten, kam nicht zustande. Stattdessen fand zum dafür vereinbarten Zeitpunkt die Einzel-Online-Beratung mit Jian, der Teil dieser Gruppe war, statt (JAZ3).

bezüglich ihrer Integration in die Beratung Unterschiede in ihrer Funktion und zeitlichen Situierung innerhalb der einzelnen Beratungsfälle. Sie geben damit erste Hinweise auf die vielfältigen Einsatz- und Kombinationsmöglichkeiten dieser Beratungsformen innerhalb eines längeren Beratungszeitraumes.

5.3.4 E-Mail-Beratung

E-Mail-Kommunikation ist im Unterschied zu diesen Beratungsformen die einzige asynchrone Form in der OSLB. Via E-Mail konnten die Lerner und ich die synchronen Beratungssitzungen, auch mit Hilfe bestimmter Beratungsinstrumente wie z. B. beratungsvorbereitende Fragen und schriftliche Zusammenfassung, vor- und nachbereiten. Ich habe im Rahmen meiner Beratungen keine reine E-Mail-Beratung durchgeführt; wir haben E-Mails ergänzend zu anderen Beratungsformen eingesetzt und in den einzelnen Fällen in unterschiedlichem Maße genutzt. Die Nutzungsprofile unterscheiden sich hinsichtlich des Zeitpunktes und der Häufigkeit der Mails sowie ihrer Form und Funktion. Einige enthielten im Anhang Informationsmaterialien, Tagebücher oder andere Arbeitsmaterialien. Vor jeder Beratung schickte ich eine beratungsvorbereitende Mail mit Fragen an die Lerner, nach der ersten Beratung erhielten sie Dokumentvorlagen für das Lernertagebuch und den Zeitplan. Bei Bedarf habe ich ihnen nach jeder Beratung auch die Lernvereinbarung bzw. eine ausführlichere schriftliche Zusammenfassung der wichtigsten Punkte der Beratung gesendet. Die Lerner konnten mich jederzeit per E-Mail kontaktieren und mir Zwischenberichte schicken. Die E-Mail-Korrespondenz habe ich für jeden Fall als Dokumentation der Beratung und für die spätere Datenanalyse elektronisch archiviert. Die E-Mail-Kommunikation in der vorliegenden Studie kann in fünf Funktionen unterteilt werden, die jeweils vor oder nach einer Beratung zum Einsatz kamen:

1. Organisation bzw. „Management“ der Beratung bzw. der Zusammenarbeit
2. Unterstützung der Ratsuchenden bei der Gestaltung des Lernprozesses
3. Unterstützung der Beraterin bei der Gestaltung des Beratungsprozesses
4. Anregung der Ratsuchenden zur Reflexion
5. (in Ansätzen) Bearbeitung der Beziehungsebene

Diese Kategorien habe ich durch eine fallübergreifende Analyse der detaillierten Beratungsverlaufsprotokolle (vgl. Abschnitt 5.4.3) gewonnen. Sie umfassen sowohl mehrfach als auch punktuell erfolgte kommunikative Handlungen; manche eignen sich nur für die Erst- oder Abschlussberatung, andere für alle Beratungen. Dabei habe hauptsächlich ich die Nachbereitung der Sitzungen vorgenommen; die Lerner hatten die Möglichkeit zur Korrektur meiner Nachbereitungsmails. Tabelle 19 gibt einen Überblick über diese Funktionen. Soweit nicht anders angegeben, waren sowohl die Lerner als auch ich an diesen Handlungen beteiligt.

Tabelle 19: Formen des E-Mail-Kontakts in der Studie

	Beratungsvorbereitung Zeitraum: mindestens eine Woche vor Beratungstermin	**Beratungsnachbereitung** Zeitraum: am Beratungstag, bis eine Woche danach
1. bis Abschlussberatung	**Organisation/„Management“-Funktion** • Austausch von Kontaktinformationen zur Online-Kommunikation • Auswahl der Beratungsform bzw. der Kommunikationsmedien • Terminvereinbarungen (Terminerinnerungen,-absagen, -vorschläge, -zusagen) • Bestätigung des Erhalts von Dokumenten, Bestätigung von Terminen und gewählten Medien • Betonung der Möglichkeit und Bereitschaft zur Online-Kommunikation • Beraterin: Ausblick auf nächste Beratung (Termin, Medium, Interaktionssprache, Inhalte/Ziele, Ablauf)	**Organisation/„Management“-Funktion** • Beraterin: Ausblick auf nächste Beratung (Termin, Medium, Inhalte/Ziele, Ablauf) • Beraterin: konkrete Anregung weiterer Online-Kommunikation, auch Überleitung zur Funktion „Zwischenbericht/Zwischenberatung“ • Betonung der Möglichkeit und Bereitschaft zu Online-Kommunikation **Gestaltung des Lernprozesses** • Zusammenfassung der wichtigsten Beratungsergebnisse (mit Lernvereinbarung und gegebenenfalls ergänzenden Hinweisen), bei Bedarf dialogische Spezifizierung des Zeitplanes via E-Mail • Beraterin: Senden und Erläutern von Informationsmaterial • Beraterin: Geben von motivierendem Feedback **Gestaltung des Beratungsprozesses** • Beraterin: Ergänzung von Beratungsinhalten/„Nachtrag“ (Strategien, Kommentare, Beobachtungen)

	Beratungsvorbereitung	Beratungsnachbereitung
1. Beratung	**Organisation/„Management“-Funktion** • Lerner: Anmeldung, bei OSLB: Kontaktaufnahme und Etablierung der Beziehung, Vereinbarung der Zusammenarbeit durch Vertrag **Gestaltung des Beratungsprozesses** • Beraterin: Sammeln erster Informationen über den Lerner (Sprachlernbiographie, Lernschwierigkeiten, Lernziele, Erfahrungen mit selbstgesteuertem Sprachenlernen, Nutzungsverhalten bzgl. digitaler Medien) **Anregung zur Reflexion** • Lerner: Beantwortung meiner E-Mails und Fragebogenbearbeitung: Nachdenken über Erwartungen an die SLB, über die eigene Sprachlernbiographie, Lerngewohnheiten, mögliche Lernziele	**Gestaltung des Beratungsprozesses** • Beraterin: Senden von Vorlagen von Lernerdokumenten (Zeitplan, Lernertagebuch), bei Bedarf mit Erläuterungen dazu
2. und Folgeberatungen	**Organisation/„Management“-Funktion** • Ankündigung von Abwesenheit, Bericht über Abwesenheit (Erklärung von Kommunikationspausen) • bei Abschlussberatung Überlegungen zu längerfristiger Weiterberatung online **Gestaltung des Lernprozesses** • Beraterin: Senden von Informationen zu möglichen Lernressourcen (Kontaktdaten einer möglichen Tandempartnerin) • Beraterin: Erinnerung an vereinbarte, terminierte Lernschritte	**Gestaltung des Beratungsprozesses** • Beraterin: beratungsergänzende Informationen zu Strategien und Ressourcen • Beraterin: schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse der Sitzung inkl. Lernvereinbarung

	Beratungsvorbereitung	**Beratungsnachbereitung**
(Fortsetzung: 2. und Folgeberatungen)	**Gestaltung des Beratungsprozesses** • Lerner: schriftliche Mitteilung von Lernergebnissen und Fragen, Ankündigung eines mündlichen Lernberichts • Beraterin: inhaltliche Vorbereitung der Beratung (Lernergebnissichtung, Frageformulierung, Themensichtung) • Beraterin: Mitteilung von Beobachtungen zur vorigen Beratung bzw. zum Beratungsverlauf • Beraterin: Erfassung inhaltlicher Anliegen des Lerners für die nächste Beratung **Anregung zur Reflexion** • Lerner: Anregung zum Nachdenken über den bisherigen Lernprozess, Lernergebnisse, bestehende und neue Lernziele **Bearbeitung der Beziehungsebene** • Mitteilen von Vorfreude auf Beratung • Erwartungsabgleich zu Lernergebnisbericht • Entschuldigung/Erklärung für fehlende Kommunikation	
Abschlussberatung		**Gestaltung des Lernprozesses** • Beraterin: Zusammenfassung der Lern- und Beratungsergebnisse und der nächsten möglichen Lernschritte sowie noch bestehender Lernschwierigkeiten, Zukunftsorientierung

Eine Vielfalt an Techniken zeigt sich besonders in den Bereichen „Management/Organisation der Beratung“ und „Gestaltung des Beratungsprozesses“, weniger bei der Anregung der Ratsuchenden zur Reflexion und der Bearbeitung der Beziehungsebene. Jedoch kann von der Quantität nicht auf die Qualität der Handlungen und ihre Auswirkungen geschlossen werden. Detaillierte Überlegungen zur Rolle von E-Mails innerhalb der OSLB werden im Ergebniskapitel 6 diskutiert.
Die Durchführung der E-Mail-Beratung sowie die Einbindung der synchronen Beratungsformen in den gesamten Lern- und Beratungsprozess wurde häufig vom Einsatz geschaffener oder bestehender Materialien (z. B. schriftliche Zusammenfassungen, Lernertagebuch) und erarbeiteter Formulierungen (z. B. eine Reihe von Fokusfragen für beratungsvorbereitende E-Mails) begleitet. Diese Beratungsinstrumente werden im folgenden Abschnitt in ihrem Einsatz und ihrer Form anhand von Beispielen vorgestellt.

5.4 Beratungsinstrumente

Die Beratungsgespräche und die schriftliche Online-Kommunikation habe ich durch den Einsatz einer Reihe von Dokumenten ergänzt, um die Lerner oder mich in unseren Handlungen zu unterstützen. Diese Beratungsinstrumente teile ich in drei Gruppen[42]:

Lernerdokumente
- Lernertagebuch
- Zeitplan
- Fehlerprotokoll
- Informationsmaterialien

beratungsbegleitende Instrumente
- Fragebogen vor der ersten Beratung
- beratungsvorbereitende Fragen via E-Mail
- schriftliche Zusammenfassung mit Lernvereinbarung
- Zwischenbericht

Beraterdokumente
- Beratungsprotokoll
- Beratungsverlaufstabelle
- Berater-Forscher-Tagebuch

Diese Dokumente habe ich für jeden Beratungsfall archiviert, um sie in der Analyse als kontextbildendes, explizierendes Material zu verwenden, aber auch, um den einzelnen Fall während des Beratungszeitraumes zu dokumentieren und sie als Referenz in der Vor- und Nachbereitung der Treffen bzw. der Korrespondenz nutzen zu können.

5.4.1 Lernerdokumente

In den Beratungen habe ich einzelne Dokumente allen Lernern zur Bearbeitung vorgeschlagen und andere Materialien nur bei individuellem Bedarf angeboten. Mit Hilfe dieser Materialien konnten die Ratsuchenden ihr Lernen zu dokumentieren, beobachten und evaluieren; sie dienten uns auch als Diskussionsanlass bzw. -gegenstand innerhalb der Online-Beratungsphasen. Die Materialien habe ich teilweise auf Grundlage von bereits in der Praxis bestehenden Dokumenten erstellt (vgl. Langner 2006) und nach der ersten Teilstudie verbessert. Die Ratsuchenden konnten zwischen

[42] Ich habe die Unterscheidung mit Bezug auf den primären Verfasser/Nutzer (Lerner, Berater, beide) vorgenommen, wobei die Lernerdokumente auch die Beratung begleiten. „Beratungsbegleitende Instrumente“ verstehe ich als potenziell interaktive, „dialogische“ Instrumente, die die Beratung strukturieren helfen.

deutschen und englischen Versionen der Materialien wählen. Zu diesen Lernerdokumente gehören Beratungsinstrumente, die die Lerner mit Hilfe einer Vorlage ihren individuellen Lernprozessen entsprechend bearbeiteten. Dazu gehören das Lernertagebuch, der Zeitplan und ein Arbeitsblatt zur Fehleranalyse. Außerdem habe ich den Lernern Informationsmaterialien zum Sprachenlernen zur Verfügung gestellt.

Das Lernertagebuch, in der Fachliteratur auch als Logbuch, Lerntagebuch oder Lernjournal bezeichnet, kann in seiner Dokumentations- und Reflexionsfunktion Lernende beim autonomen Lernen (vgl. z. B. Dam 2009), beim eLearning (Walti 2004) und in der SLB (Langner 2006:5f.; Mehlhorn et al. 2009:172f.) unterstützen[43]. In den durchgeführten Beratungen konnten die Studierenden mit Hilfe des Lernertagebuchs ihre bearbeiteten Lernziele und -wege zeitlich und inhaltlich dokumentieren, die Ergebnisse dieser Arbeit hinsichtlich sprachlicher und autonomer Lernfortschritte evaluieren und zukünftige, als sinnvoll erachtete Handlungen in diesen beiden Bereichen festhalten. Schließlich konnten sie in einer zusätzlichen Spalte Fragen, Probleme, Kommentare und Ideen festhalten, die sie in der Beratung oder spontan per E-Mail an mich besprechen wollten. Im Anhang finden sich die tabellarischen Vorlagen der deutschen und englischen Versionen (Anhang 6a und 6c) des eingesetzten Tagebuchs sowie ein deutschsprachiges Beispiel von Mia (Anhang 6b) und ein englischsprachiges von Jian (Anhang 6d). Die von mir gegebenen Beispielformulierungen in der Vorlage sollten den Lernen dabei helfen eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie die Dokumentation und Reflexion des Lernprozesses inhaltlich und sprachlich umgesetzt werden kann.

Ich habe den Ratsuchenden freigestellt, in welcher Sprache sie das Lernertagebuch führten, denn da es als Mittel zur Selbstreflexion dienen sollte, war es mir wichtig, dass die Aufzeichnungen primär für die Lerner verständlich waren. Sie konnten alternativ zur vorgegebenen Tabellenform auch einen Fließtext verfassen, sollten darin jedoch nach Möglichkeit die gleichen Themen bearbeiten wie in der tabellarischen Vorlage. In TS 1 hatte sich gezeigt, dass handschriftliche Notizen vereinzelt bevorzugt wurden, daher habe ich in TS 2 und 3 auch die elektronische oder handschriftliche Erstellung freigestellt. Ebenfalls im Sinne der individuellen Entscheidungsfreiheit habe ich davon abgesehen, das Führen des Tagebuchs als verbindlich festzulegen. Stattdessen wies ich die Lerner in der Einführungsveranstaltung und in jeder Erstberatung auf die potenziell lernfördernde Funktion des Tagebuchs hin und ermunterte sie dazu, dieses Instrument auszuprobieren und für ihre Schreib- und Arbeitsbedürfnisse zu modifizieren.

Der Zeitplan ist eine Tabelle, die der konkreten Terminierung der in der Beratung festgelegten Lernvereinbarung dient. Ich habe den Lernern am Ende der ersten Beratung empfohlen, die Lernziele darin einzutragen, mit Deadlines zu versehen und nach Erledigung der Aufgaben entsprechend zu markieren. Sie konnten den Plan also zur Lernorganisation und zur Überprüfung der Zielerfüllung nutzen. Die Vorlagen auf Deutsch und Englisch befinden sich im Anhang 7.

Die Fehlerstatistik (Vorlage vgl. Anhang 8) ist eine Adaption eines Materials aus Kleppin (2011:145). Damit können die Lerner ihre Fehler nach Fehlertyp kategorisieren und die jeweilige Fehlerursache sowie deren Häufigkeit im Auftreten dokumentieren. Dem Beratungsbedarf entsprechend habe ich dieses Dokument nur einmal, bei Benjamin, eingesetzt.

Einzelne Lerner erhielten von mir im Verlauf der Beratungen ergänzend zu meinen Erläuterungen Informationsmaterialien zu Themen, die für ihre Anliegen relevant waren. Diese boten Informationen zum Sprachenlernen allgemein und sollten durch konkrete Strategievorschläge zum Ausprobieren neuer Lernhandlungen anregen. Das am häufigsten eingesetzte Informationsblatt enthielt eine von mir erstellte Sammlung von kognitiven Strategien zum Wortschatzlernen, die durch reflexionsanregende Fragen ergänzt wurde. Ich hatte dieses Material für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf A2-Niveau in einer englischsprachigen Lernergruppe entwickelt und

[43] Bei der Erstellung der Tagebuch-Vorlage habe ich mich an den Beispielen von Langner (2006) und Mehlhorn et al. (2009:173) orientiert.

entsprechend auf Englisch verfasst (vgl. Anhang 9a).[44] Für die Ratsuchenden mit der L1 Spanisch habe eine Übersetzung zur Verfügung gestellt (vgl. Anhang 9b).[45] Ergänzend habe ich für TS 2 und 3 eine kurze Beschreibung zur Erstellung von Kärtchen für die Strategie der „Vokabelkartei" verfasst, weil die Gestaltung der Kärtchen den Studierenden in TS 1 Schwierigkeiten bereitet hatte. Dieses Dokument kam nur bei der spezifischen Diskussion dieser Strategie zum Einsatz.
Das Informationsblatt zum Lesen wissenschaftlicher Texte habe ich für Manuel erstellt; es ist daher in englischer Sprache verfasst (vgl. Anhang 10). Als Grundlage habe ich ein Internet-Dokument einer US-amerikanischen Hochschuldozentin (King (o. J.)) gewählt, das allgemeine Hinweise zum Lesen und konkrete Strategievorschläge zu dieser Problematik enthielt. Ich ergänzte das Dokument durch einen Absatz mit Strategievorschlägen zum Lesen fremdsprachiger Texte, da Kings Sammlung auf den L1-Kontext ausgerichtet war. Weiterhin erhielten einzelne Ratsuchende ein Informationsblatt zum Sprachenlernen mit Filmen, das ich auf Grundlage von Raabe (1998) zusammengestellt und für Jian und Esteban ins Englische übersetzt habe (vgl. Anhang 11).
Schließlich habe ich ausgehend von seiner Lernsituation Manuel eine Checkliste angeboten, die eine Sammlung von Strategien zur Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltung sowie zur aktiven Beteiligung daran enthielt (Mehlhorn et al. 2009:44f.). Ich schlug ihm vor, über den Einsatz der aufgeführten Strategien in seinem Falle nachzudenken, mit Hilfe der Checkliste zu dokumentieren und neue Strategien zu ergänzen. Entsprechend unserer Interaktionssprache übersetzte ich die Liste ins Englische (vgl. Anhang 12). Neben diesen Dokumenten, die die Ratsuchenden bei ihrem Lernen unterstützen sollten, habe ich während des gesamten Zeitraumes weitere Instrumente eingesetzt, um den Beratungsprozess zu begleiten. Diese beschreibe ich im folgenden Abschnitt.

5.4.2 Beratungsbegleitende Instrumente

Zu diesen Instrumenten gehören ein Fragebogen vor der ersten Beratung, beratungsvorbereitende Fragen, schriftliche Beratungszusammenfassungen und E-Mail-Zwischenberichte. Die Lerner mussten zur Beantwortung der Fragen über ihren Lernprozess und dessen Ergebnisse nachdenken und ich konnte mich mit Hilfe der Antworten inhaltlich auf das nächste Gespräch vorbereiten. Die schriftlichen Zusammenfassungen dienten der Herstellung einer Kongruenz der Beratungsergebnisse und der weiteren Lernschritte, die Zwischenberichte der kurzfristigen Abstimmung über Lernergebnisse und daraus folgender Maßnahmen.[46]
Ein Fragebogen, den die Ratsuchenden vor der ersten Beratung via E-Mail von mir erhielten, diente der ersten Abfrage von Sprachlernvorerfahrungen, bereits bestimmten Lernzielen, Erfahrungen und Erwartungen bezüglich selbstgesteuerten Lernens und SLB und ihrem Umgang mit elektronischen Medien (vgl. Anhänge 3a-c). Für mich boten die Antworten darin eine erste Möglichkeit, mich mit den Lernerbiographien, Lernschwierigkeiten und möglichen Beratungsinhalten zu befassen. Er sollte mir auch als ein Instrument dienen, um einen passenden, offenen Einstieg in das erste Treffen zu finden. Mit Hilfe des Nutzungsprofils elektronischer Medien konnte ich Möglichkeiten für die Integration einer Online-Beratung erwägen, die ich den jeweiligen Lernern vorgeschlagen wollte. Die Fragen sollten die Studierenden einerseits dazu anregen, über ihre Lernziele nachzudenken und diese zu konkretisieren. Andererseits mussten sie bei der Beantwortung ihre Erfahrungen mit

[44] Diese Strategiesammlung habe ich basierend auf der Literatur zu Lernstrategien beim Sprachenlernen zusammengestellt (vgl. z. B. Bimmel/Rampillon 2011; O'Malley/Chamot 1990; Oxford 1990; Rampillon 2000)

[45] Eine deutsche Übersetzung war nicht notwendig, da die Ratsuchenden mit der Interaktionssprache Deutsch ihrer Einschätzung nach auch das englischsprachige Material ausreichend gut verstanden.

[46] Im weitesten Sinne kann auch der erste SILL-Test, den die Lerner in der Einführungsveranstaltung bearbeiteten, als beratungsbegleitendes Instrument klassifiziert werden, da er der Beratung vorgeschaltet sowohl den Lernern als auch mir zur Erfassung und Reflexion des individuellen Strategiegebrauchs der Ratsuchenden diente. Da diese Funktion jedoch in der Einführungsveranstaltung eingebunden war und wir in den Beratungen kaum mehr Bezug auf die konkreten Ergebnisse genommen haben, wird er hier detailliert in seiner Funktion als untersuchungsbezogenes Befragungsinstrument diskutiert.

selbstgesteuertem Lernen mitteilen und ihre Erwartungen an die SLB formulieren. Diese Schritte sollten sie zu einer Auseinandersetzung mit dem bevorstehenden Beratungsprozess anregen.
Vor den Folgeberatungen habe ich allen Lernern eine beratungsvorbereitende E-Mail geschickt, die Zeit, Ort und Beratungsform des nächsten Treffens, Vorinformationen zum Zweck und zum Ablauf der Sitzung sowie eine Reihe von allgemeingültigen Fragen enthielt, die ich durch konkrete, fallspezifische Fragen ergänzt hatte. Teilweise wurden diese in einen Fließtext eingefügt, der sich direkt auf die gesetzten Ziele bezog. Grundlage waren folgende Formulierungen:

1. Konnten Sie Ihren Zeitplan erfüllen?
2. Welche Ziele/Aufgaben sind noch offen?
3. Welche Ziele möchten Sie gern weiterhin verfolgen, welche eventuell ablegen?
4. Gibt es neue Ziele, die Sie für sich gefunden haben?
5. Wie haben die Strategien funktioniert?

Analog zu den Zielen der Abschlussberatung dienten die Fragen, die die Ratsuchenden vor der letzten Sitzung erhielten, dazu, ein Resümee über ihre lang- und kurzfristigen Lernergebnisse zu ziehen und bei Bedarf nächste Ziele und Schritte festzulegen. Die Fragen wurden für den jeweiligen Fall adaptiert und in den Fließtext der E-Mails eingearbeitet. Als Formulierungsgrundlage dienten folgende Fragen:

1. Konnten Sie Ihren Lernplan erfüllen? (Sie können mir auch gern Ihr Lernertagebuch schicken.)
2. Wie schätzen Sie Ihre Arbeit, die Sie mit Hilfe der Lernberatung in diesem Semester geleistet haben, insgesamt ein (Erfolge und Schwierigkeiten)?
3. Wie möchten Sie von nun an bei Ihrem Sprachenlernen weiter verfahren?
4. Wie wird sich die Situation verändern?
5. Möchten Sie noch offene Ziele weiter bearbeiten?

Ich habe den Ratsuchenden vorgeschlagen, direkt per E-Mail auf diese Fragen zu antworten oder mir ihre vorbereiteten Kommentare mündlich in der Beratungssitzung mitzuteilen. Die Fragen bzw. die Antworten darauf sollten in beiden Fällen als möglicher Gesprächseinstieg in die Beratung fungieren.
Am Ende jeder Beratungssitzung legten der Lerner und ich in einer Lernvereinbarung verbindlich fest, welche Lernschritte er bis zur nächsten Beratung auszuführen plante (vgl. Mehlhorn et al. 2009:167). Um diese Vereinbarung anzuregen und ihre Wichtigkeit herauszustellen, habe ich eine strukturierende Vorlage dafür auf meinem vorbereiteten Beratungsformular sowie für die Ratsuchenden als separates Dokument das in der Beratung ausgefüllt werden konnte, vorbereitet. Diese Lernvereinbarung, auch „Kontrakt“, bildete die Grundlage für die Evaluation des beschrittenen Lernweges zu Beginn der nächsten Beratung. Die Vereinbarungen habe ich in den Beraternotizen fixiert, einzelne Studierende haben sie in den eigenen Unterlagen festgehalten. Ich habe den Ratsuchenden außerdem angeboten, ihnen die Vereinbarung jeweils im Anschluss an die Face-to-Face- oder Online-Beratung per E-Mail zu senden. Während asynchroner Online-Beratungen diente uns die Chatfunktion als Instrument, um genannte mögliche Lernschritte zu sammeln, am Ende zu ordnen und gegebenenfalls mit Prioritäten zu versehen.
Wenn ich die Vereinbarung per E-Mail verschickt habe, fügte ich dem Dokument zusätzlich meist einen einführenden Hinweis hinzu, dass die Lernziele und -schritte auf der Grundlage meines Verständnisses verfasst waren, daher veränderbar seien und von den Studierenden selbstständig umgeschrieben werden dürfen. Ich stellte den Ratsuchenden frei, mir die modifizierten Kontrakte noch einmal zum Abgleich, z. B. hinsichtlich der Realisierbarkeit, zuzusenden. Nach der Abschlussberatung stellte ich in der Vereinbarung die Gesamtberatungsergebnisse und

besprochenen weiteren Schritte für das Weiterlernen nach Beratungsende übersichtlich dar. Vereinzelt fügte ich den Vereinbarungen zusätzliche Kommentare und Web-Links hinzu, die ich im Zuge meiner Nachbereitung der Sitzung erarbeitet hatte und die die Beratungsinhalte ergänzten. Es handelte sich dabei nicht um neue Aufgaben, sondern um ergänzende, den Lernprozess potenziell unterstützende Informationen. Insofern wurden diese Lernvereinbarungen auf unterschiedliche Art und Weise in Dokumente eingebunden, die auch weitere Informationen enthalten konnten und in ihrer Gesamtheit daher hier als „schriftliche Zusammenfassungen“ bezeichnet werden. Diese konnten außerdem eine klärende Funktion zu den Beratungsinhalten und Abmachungen besitzen, die gerade in der fremdsprachlichen Beratung hilfreich sein kann.
Als Beispiele sind im Anhang die vier Vereinbarungen von Jian abgebildet. Sie zeigen unterschiedliche Möglichkeiten der Erstellung, Gestaltung und Einbindung der Lernvereinbarung in die Face-to-Face- und Online-Beratung. Das erste Beispiel ist eine von Jian in der 2. Beratung handschriftlich ausgefüllte Tabelle (Anhang 13a). Das zweite Beispiel ist eine von mir während der 3. Beratung (Telefon-Beratung in Skype) mit der Chat-Funktion erstellte Vereinbarung, die kooperativ in dem Gespräch ausgehandelt wurde (Anhang 13b). Das dritte Beispiel ist die Vereinbarungen aus der 1. Beratung, die ich im Anschluss an die Face-to-Face-Beratungen mit Hilfe meiner Beraternotizen, die die Abmachung enthielten, formulierte und an Jian per E-Mail schickte (Anhang 13c).
Neben der Vor- und Nachbereitung der Beratungssitzungen via E-Mail, die ich jeweils initiiert habe, haben einzelne Lerner vereinbarte Zwischenberichte verfasst, auf die ich antwortete. Die Berichte erfolgten zwischen der ersten und der zweiten Beratung (Anka, Jian, Mia) bzw. zwischen der zweiten und dritten Beratung (Esteban, Manuel) und dienten der kontinuierlichen, ereignisnahen und flexiblen Begleitung, Steuerung und Anpassung des Lernprozesses, aber auch der Motivation der Ratsuchenden zur Durchführung bestimmter Handlungen. Wir haben Termine, Funktion und „Initiator“ dafür jeweils in der vorhergehenden Beratung vereinbart; entsprechend habe ich die Lerner zum Schreiben angeregt (Jian) oder die Berichte wurden von den Lernenden zum vereinbarten Zeitpunkt verfasst und von mir beantwortet, worauf gegebenenfalls ein weiterer Austausch folgte (Anka, Esteban, Mia). In Manuels Fall ergab sich aus der Nachbereitung der zweiten Beratung eine kontinuierliche Mailkommunikation über den Zeitplan und eine seiner Vorlesungen, die in der vorliegenden Studie ebenfalls als Zwischenbericht kategorisiert wird. Der Zwischenbericht von Anka ist mit meiner Antwortmail als Beispiel im Anhang 14 zu finden.
Neben diesen beratungsbegleitenden strukturierenden Instrumenten, die die Kommunikation mit den Ratsuchenden anregten und unterstützten, habe ich Dokumente erstellt, die mir als Dokumentation dienten und die ich zur Reflexion meines Beratungsverhaltens nutzte. Zu diesen Beraterdokumenten gehören das Beratungsprotokoll, die Beratungsverlaufstabellen und ein Berater-Forscher-Tagebuch. Diese drei Materialien stelle ich in den folgenden Abschnitten vor.

5.4.3 Beraterdokumente

Das Beratungsprotokoll (Vorlage vgl. Anhang 15) war innerhalb der Beratungen neben dem Forschertagebuch (s. u.) mein wichtigstes Dokumentations- und Reflexionsinstrument. Darin habe ich meine während der Beratung angefertigten Notizen systematisch festgehalten und durch Deutungen, weiterführende Gedanken und offene Fragen ergänzt. Es diente mir auch als Ausgangspunkt für die schriftlichen Zusammenfassungen, die ich an die Ratsuchenden, die das wünschten, nach der Beratung verschickt habe. Grundlage für die Form und Funktion der Notizen in den Beratungen bildeten die Erläuterungen von Peuschel (2006:1) und Mehlhorn et al. (2009:177ff.). Dabei muss in der Analyse berücksichtigt werden, dass diese Protokolle eine teilweise zeitversetzte, meine subjektive Auswahl von thematischen Schwerpunkten und Aussagen der Beratung beinhalten.

Den Verlauf jedes Beratungsfalls habe ich in einer tabellarischen Übersicht erfasst, um den fallspezifischen Einsatz der Beratungsformen und -instrumente strukturiert festzuhalten (vgl. Tab. 20). Diese Übersichten dokumentieren, zu welchem Zeitpunkt in der Beratung, wie häufig und mit welcher Funktion bestimmte Medien von den Kommunikationspartnern gewählt wurden.

Tabelle 20: Beratungsverlaufstabelle

Datum	Aktivität	Medium	Beraterin	Lernende/r	Kommentar
...					

Die auf diese Weise erfassten Informationen halfen mir dabei, den Fallverlauf und die erfolgte Kommunikation schnell einsehen und z. B. in der Abschlussbefragung besprechen zu können. In der Datenanalyse dienten mir diese Tabellen als Grundlage für die in den Einzelfallbeschreibungen enthaltenen Übersichten der Beratungsverläufe (Anhänge 20, 22 und 23).[47] Die Analyse dieser Tabellen konnte mir außerdem Aufschluss darüber geben, wann und zu welchem Zweck die Lerner und ich bestimmte Techniken der Vor- und Nachbereitung der Beratungen via E-Mail eingesetzt haben (vgl. Abschnitt 5.3.4).

In Anlehnung an Silverman (2002:193f.) und Altrichter/Posch (2007:30ff.) verfasste ich während des gesamten Zeitraumes von T 2 ein Tagebuch, in dem ich einerseits mein Beraterverhalten bezüglich untersuchungsrelevanter Fragestellungen, z. B. der Sprach- und Medienverwendung sowie nicht-direktiver Gesprächsführung, kommentierte und andererseits Beobachtungen zur Teilnehmersuche, technische Schwierigkeiten und notwendige Modifikationen im Studiendesign festhielt. Im Verlauf der Aktionsforschung entwickelte ich darin auch neue Fragen und Ideen. In TS 3 verlegte ich meinen Reflexionsfokus auf den Einsatz der Online-Beratung, indem ich unmittelbar nach jeder Online-Sitzung meine Verwendung der Medien und die des Lerners, aufgetretene Schwierigkeiten und mögliche Konsequenzen für das weitere Vorgehen in der Beratung dokumentierte. So diente mir das Tagebuch als Hilfsmittel bei der Dokumentation und Reflexion meines Beraterverhaltens, aber auch zur Sammlung forschungsmethodischer Überlegungen.

5.5 Befragungsinstrumente

Die Befragung der Lerner zu Beginn und Ende des Beratungszeitraumes verfolgte zwei Ziele. Zum einen wollte ich mit Hilfe des SILL Veränderungen in der individuellen Lernstrategieverwendung als ein Indiz für Beratungserfolg aus Sicht der Lerner erfassen, zum anderen mit Hilfe der Abschlussbefragung Daten sammeln, die der qualitativen Evaluation der Beratungsformen und -instrumente sowie der Beantwortung weiterer Forschungsfragen dienten (vgl. Kapitel 3). Daher habe ich mit jedem Lerner einen Prä- und einen Posttest des SILL sowie eine zweiteilige Abschlussbefragung, bestehend aus einem Fragebogen und einem Interview, durchgeführt (vgl. Abb. 3).

5.5.1 *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL)

Das Instrument des „*Strategy Inventory for Language Learning*“ (SILL, vgl. Anhänge 5a, 5b) wurde von Oxford (1990:293ff.) entwickelt und publiziert und international häufig in empirischen Studien zur Lernstrategieverwendung eingesetzt (z. B. Bremner 1999; Mißler 1999; Olivares-Cuhat 2002; Stoffa/Kush/Heo 2011). Die Validität und Reliabilität des englischsprachigen SILL wurden von Oxford/Burry-Stock (1995) nachgewiesen. Das Instrument misst anhand von 50 Items, wie häufig Lernende unterschiedliche Strategien einsetzen. Die Items sind in sechs Strategiegruppen unterteilt:

[47] Für diese habe ich die Funktionen und Phasen ergänzt und die Beraterin- und Lerneraktivitäten mit Hilfe der archivierten Beratungsdokumente und E-Mails inhaltlich weiter spezifiziert.

Teil A – Gedächtnisstrategien (9 Items)
Teil B – kognitive Strategien (14 Items)
Teil C – Kompensationsstrategien (6 Items)
Teil D – metakognitive Strategien (9 Items)
Teil E – affektive Strategien (6 Items)
Teil F – soziale Strategien (6 Items)

Innerhalb dieser Fragebogenteile müssen die Befragten einzelne vorgegebene Ich-Aussagen auf einer Likert-Skala von 1 („trifft auf mich niemals oder fast nie zu“) bis 5 („trifft auf mich immer oder fast immer zu“) bewerten. Mit Hilfe des Formulars können die Lerner am Ende der Befragung durchschnittliche Punktwerte innerhalb der einzelnen Teile und einen Punktedurchschnitt aller 50 Items errechnen. Bei der Analyse habe ich diese Werte als Indiz für die Veränderungen des Lernstrategieeinsatzes hinzugezogen (vgl. Abschnitt 5.6.2).[48]
Der SILL ist als empirisches Instrument nicht unumstritten, da die Anwendung von Lernstrategien in einer kontextunabhängigen Situation erhoben wird; unterschiedliche, aufgabenabhängige Gebrauchskontexte von Strategien werden nicht berücksichtigt (vgl. White/Schramm/Chamot 2007:103). Weiterhin ist der SILL eine direkte Befragung; indirekte Befragungen werden in der Strategieforschung aufgrund ihrer höheren Validität bevorzugt (ebd.:93). Leider existiert meines Wissens bisher keine veröffentlichte deutsche Version des Instruments, weshalb ich für diese Studie eine Übersetzung angefertigt habe, die sich nah am englischen Original orientiert. So setze ich in meiner Studie den SILL unter Maßgabe dieser Einschränkungen ein. Die Veränderungen, die ich mittels der SILL-Erhebungen feststellen kann, verstehe ich in der Analyse letztendlich als Tendenzen, die innerhalb einer Datentriangulation, die auch qualitative Daten beinhaltet, verortet sind.

5.5.2 Abschlussbefragung

Die Abschlussbefragung bestand aus einer Fragebogenerhebung und einem einige Tage später folgenden Interview. Sie war das zentrale Instrument, um Antworten auf die Forschungsfragen aus der Perspektive der Ratsuchenden zu erheben. Einerseits hatte sie die Funktion, deren Bewertungen zum Einsatz der Beratungsformen und -instrumente der OSLB einzuholen. Andererseits sollten mit Hilfe der Abschlussbefragung individuelle Beratungsergebnisse festgehalten werden, um diese fallspezifisch und fallübergreifend mit einzelnen Aspekten der OSLB in Beziehung setzen zu können. Letztendlich sollte durch die Integration offener Fragen die Möglichkeit gegeben sein, vorher nicht bedachte Ideen, Vorschläge und Argumentationen der Ratsuchenden bezüglich unterschiedlicher Aspekte des Forschungsgegenstandes aufnehmen zu können.
Bei der Erarbeitung der Inhalte und des Aufbau des Abschlussfragebogens und des Abschlussinterviews habe ich mich einem Kategoriensystem orientiert, das ich ausgehend von den Forschungsfragen sowie des Kriterienrasters „Beratungserfolg“ (vgl. Abschnitt 4.5) erstellt hatte. Diesem System folgend habe ich die einzelnen Fragebogen-Items bzw. Fragen im Interview formuliert. Diese deduktiv gebildeten Kategorien dienten anschließend als Auswertungsgrundlage in der Analyse. Sowohl Fragebogen als auch Interview ließen durch offene Fragen Freiraum für die Befragten, neue Aspekte zu nennen, auf deren Grundlage ich neue Kategorien schaffen konnte. In der Analyse konnte ich durch die Erhebungsverfahren daher sowohl auf deduktiver als auch auf induktiver Basis ein Kategoriensystem erstellen.
Den Abschlussfragebogen habe ich den Entwicklungsphasen nach Albert/Koster (2002:38)[49] entsprechend zunächst auf Deutsch erarbeitet, wobei ich einen Fokus auf die Verständ-lichkeit der Items für L2-Sprecher gelegt habe. Nach der Erstellung haben fünf deutschsprachigen Personen[50]

[48] Ich habe die Punktberechnungen der Lerner vorher überprüft und gegebenenfalls korrigiert. Nicht beantwortete Items habe ich nicht in die Berechnungen einbezogen.
[49] In der Nachfolgepublikation Albert/Marx (2010) ist diese Übersicht nicht mehr enthalten.
[50] Darunter befanden sich mit zwei Ratsuchende aus TS 1 (u. a. Mia), die den Fragebogen aus Lernerperspektive

den Fragebogen begutachtet. Nach der anschließenden Überarbeitung habe ich

- Zahlenwerte durch „Smileys“ ersetzt, um deren genaue Bedeutung auch kulturell übergreifend deutlich zu machen,
- die Likert-Skala von 1-5 auf 1-4 gekürzt, um neutrale Einschätzungen bzw. die „Tendenz zur Mitte“ auszuschließen,
- eine Spalte für „dazu kann ich nichts sagen“ ergänzt,
- einzelne Items zusätzlich negiert, um die Lernenden zum aufmerksamen Lesen und reflektierten Beantworten der Fragen anzuregen,[51]
- sprachliche Vereinfachungen vorgenommen und
- auf jeder Seite eine genaue Erklärung (Legende) der Bewertungseinheiten eingefügt.

Anschließend habe ich den Fragebogen mit Hilfe eines L1-Sprechers ins Englische übersetzt, wobei ich auch hier auf die Verständlichkeit für L2-Sprecher geachtet habe. Die deutsche und die englische Version des Abschlussfragebogens sind in den Anhängen 16a und 16b aufgeführt. Im Detail enthält dieser schriftliche Teil der Abschlussbefragung

- in Teil 1 („Sprachlernberatung allgemein“) 31 bzw. 33 Aussagen[52] zu Beratungsergebnissen bezüglich Sprache und Lernerautonomie sowie zu subjektiv empfundenen Potenzialen und Schwierigkeiten in der Online-Beratung,
- in Teil 2 („Medien/Materialien“) Aussagen zur Beurteilung einzelner Beratungsinstrumente und -formen und
- in Teil 3 („die letzte Frage“) zwei offenen Fragen zu alternativen Handlungen in der Beratung (rückblickend), die neue Gesprächsanlässe im Interview erlauben sollten.

Mit Hilfe der beantworteten Aussagen in den Teilen 1 und 2 konnte ich Werte (1-4) erfassen, auf deren Basis ich mir einen Überblick über Bewertungsähnlichkeiten und -unterschiede bezüglich der Beratungsergebnisse (Teil 1) und der eingesetzten Beratungsformen und -instrumente (Teil 2) verschaffen und zu denen ich im Interview individuelle Begründungen und Zusammenhänge erfragen konnte. So habe ich die Zustimmung zu Aussage 4 („Ich kann einige Dinge, die ich durch die Beratung gelernt habe, auch in anderen Lernsituationen anwenden.“) im Interview z. B. durch die Frage nach konkreten transferierbaren Strategien (Frage 1.l)) genauer zu ergründen versucht. Der mündliche Teil der Abschlussbefragung baute dementsprechend auf der Grundlage des gleichen Kategoriensystems strukturell und inhaltlich auf den schriftlichen Teil auf.
Das Abschlussinterview (Anhang 17) habe ich als teilstandardisiertes Leitfadeninterview konzipiert, das sich an den deduktiv erarbeiteten Kategorien orientierte und sowohl an den Fragebogen anknüpfende als auch weitere Frageformulierungen enthielt, die sich aufgrund ihrer Komplexität für die geschlossene Befragung nicht anboten. In dieser Form und Funktion steht diese Art des Interviews hinsichtlich seiner Offenheit zwischen narrativen und standardisierten Befragungen.

---

betrachten konnten.

[51] Zum Beispiel gehörten zur Kategorie „schriftliche Zusammenfassung“ die Aussagen 16 („Es war für meine Lernplanung hilfreich, wenn mir die Beraterin nach der Beratung eine schriftliche Zusammenfassung geschickt hat.“) und 26 („Die schriftlichen Zusammenfassungen, die mir die Beraterin nach dem Treffen schickte, waren für mein Lernen nutzlos.“).

[52] Die Abschlussbefragung habe ich für TS 3 inhaltlich leicht verändert, um der Untersuchung der reinen OSLB gerecht zu werden. Im Fragebogen habe ich Aussagen zur Face-to-Face-Beratung hypothetisch unter Verwendung des Konjunktivs formuliert und die Kommunikationsmöglichkeiten via Skype weiter ausdifferenziert. Daher habe ich neben Änderungen hinsichtlich der zu bewertenden Beratungsformen im zweiten Teil des Fragebogens auch im ersten Teil Aussagen modifiziert (18, 27, 28) bzw. eingefügt (32, 33). Im Interview habe ich eine Frage neu aufgenommen (2.f)).

Im Gegensatz zum narrativen, häufig biographischen Interview, in dem die Interviewerin mit Hilfe eines Erzählimpulses den Interviewten zu langen, frei gestalteten Redebeiträgen anregen möchte, wenig interveniert und bei dem in dieser Weise „die Haupterzählung von den Befragten autonom gestaltet wird“ (Hopf 2012:356), liegen im Leitfadeninterview ein oder mehrere thematische Foki vor, die mit Hilfe eines Leitfadens im Gespräch erarbeitet werden. Diese Fragen „begrenzen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung“ (Friebertshäuser/Langer 2010:439), wobei sich „das Erkenntnisinteresse [...] in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe (richtet)“ (ebd.). Im Gegensatz zu geschlossenen, standardisierten Interviews, die in der Reihenfolge und Ausführlichkeit der Antworten wenig Spielraum lassen, war das in der Studie eingesetzte Interview lediglich teilweise standardisiert. Der Leitfaden enthielt einerseits obligatorische Fragen, die ich den Lernern gestellt habe, und andererseits ergänzende bzw. alternative Frageformulierungen, die ich je nach Gesprächsverlauf gestellt oder ausgelassen habe. Diese Struktur erlaubte unterschiedliche Grade an Ausführlichkeit der Antworten und Flexibilität in der Reihenfolge der Fragen.

Der Interviewleitfaden der TS 2 und 3 gründete auf dem Leitfaden von TS 1, welcher sich an den Inhalten von Abschlussbefragungen in Vorgängerstudien (z. B. Claußen/Peuschel 2006) orientierte. Die Fragen habe ich nach der ersten Teilstudie inhaltlich und sprachlich überarbeitet[53] und entsprechend der für TS 2 und 3 konkretisierten Fragestellungen und dem erarbeiteten Kategoriensystem ergänzt. Neben den für die Evaluation der OSLB interessanten Fragen habe ich den Schwerpunkt darauf gelegt, die Beratungsfälle in ihrer individuellen Ausprägung des Einsatzes der OSLB genauer zu betrachten. Dazu habe ich vor dem Interview fallspezifische Fragen aus einer ersten Fallanalyse anhand der vorliegenden Lerner- und Beraterdokumente sowie der Antworten aus dem Abschlussfragebogen erarbeitet, um Auffälligkeiten des Einzelfalls und bestimmte Aussagen der Lerner aus den Beratungen ansprechen zu können. So konnte ich anschließend Zitate und entstandene Dokumente als Gesprächsanlässe in die Interviews einbringen. In den Interviews in TS 3 habe ich auf die Bewertung der Spezifika der reinen Online-Beratung fokussiert, besonders auf die Unterschiede in der Chat- und der Videoberatung. Außerdem habe ich dem Befragungsgegenstand entsprechend Bildschirmaufnahmen als Gedächtnishilfe und Gesprächsfokus eingesetzt.[54]

Bei der Formulierung der Fragen und der Durchführung der Interviews versuchte ich die Befragten möglichst nicht in ihren Antworten zu beeinflussen. Außerdem hatte ich mich mit den Anforderungen und Herausforderungen bei der Interviewführung vertraut gemacht (vgl. z. B. Altrichter/Posch 2007:150ff., Hermanns 2012). Dennoch zeigen die Transkripte, dass ich u. a. geschlossene Fragen, Suggestivfragen und möglicherweise lenkende Fragen formuliert habe. Dies könnte u. a. mit der veränderten Kommunikationssituation im fremdsprachigen Interview zusammenhängen. Eine weitere Herausforderung war ein bestehender Konflikt zwischen meiner Rolle als (unwissende) Interviewerin und (wissende) Beraterin. Hermanns (2012:361) nennt dies das „Dilemma der Selbstrepräsentation“, wobei die Notwendigkeit zu einer Art absichtlichen Naivität in der Interviewführung der beratungsimmanenten kommunikativen Authentizität widerspricht und so möglicherweise auf die interviewten Lerner irritierend wirken kann.

Klippel (2011) diskutiert die Problematik des Führens von Interviews in der Fremdsprache und zieht die Schlussfolgerung, dass aufgrund der gegebenen sprachlichen und kulturellen Unterschiede und der damit gegebenen asymmetrischen Begegnungssituation die Anforderungen an die

---

[53] Dazu habe ich auf der Grundlage der Interviewverläufe der TS 1 offene Fragen, die zum Reden angeregt haben, identifiziert und beibehalten; sprachlich oder inhaltlich schwer verständliche Fragen habe ich mit möglichen Formulierungen, die ich bei Bedarf als Gesprächsimpulse nutzen konnte, versehen. Weiterhin habe ich Fragen, die gleiche Aspekte ansprachen, sowie Fragen, die nicht mehr relevante Aspekte betrafen (z. B. zur Moodle-Plattform) entfernt. Zur besseren Übersichtlichkeit habe ich einzelne thematische Frageblöcke mit Überschriften versehen. Von einer englischsprachigen Übersetzung habe ich aus pragmatischen Gründen und unter Berücksichtigung meiner Sprachkompetenz abgesehen, allerdings habe ich einzelne Fachbegriffe vor den englischsprachigen Interviews übersetzt.

[54] Zu diesem an das fokussierte Interview angelehnte Vorgehen vgl. Hopf (2012:353ff.).

Gütekriterien qualitativer Interviews (Kommunikation, Offenheit, Reflexivität) anders gewichtet werden müssten als in einer sprachlich symmetrischen Begegnungssituation. Sie schlägt vor, dass die Gesprächspartner in fremdsprachigen Interviews eine „*conversational partnership*“ (ebd.:89) eingehen und die L1-Interviewerin den L2-Sprecher durch Kommunikationsstrategien unterstützt. Sie gibt zu bedenken, dass daher die in der sozialwissenschaftlichen Literatur häufig beschriebenen Interviewfehler wie Paraphrasen, Suggestivfragen und Deutungen bei fremdsprachigen Interviews nicht in gleichem Maße stigmatisiert werden dürften (ebd.). Vielmehr gelte: „Wenn das Ziel einer Verständigung als ein Prozess der gemeinsamen Bedeutungsaushandlung verstanden wird, rückt die soziale Interaktion im Interview in den Vordergrund.“ (ebd.).[55] Ich sehe meine an einigen Stellen durch eingesetzte Kommunikationsstrategien möglicherweise inhaltlich lenkende Interviewführung im Kontext eines fremdsprachlichen Gesprächs zweier miteinander vertrauter Partner. Insofern könnte mein Gesprächsverhalten auch das Resultat einer authentischen, kommunikationsfördernden sowie vertrauens- und respektvollen Interviewsituation gewesen sein, die die Lerner zu offenen Antworten anregen sollte.[56]

Ein Jahr nach Beratungsende habe ich die Lerner erneut um ein Interview gebeten, mit dem ich den Verlauf und die Ergebnisse des restlichen Studienaufenthaltes und des selbstständigen Fremdsprachenlernens nach Beratungsende erfassen wollte. Außerdem habe ich damit langfristige, durch die SLB bedingte Veränderungen untersucht. Schließlich war der Vorschlag einer zeitversetzten Befragung ein Desiderat vorangegangener Forschung (vgl. z. B. Claußen 2009). Auch dieses Interview habe ich in Form eines teilstandardisierten Leitfadeninterviews konzipiert; der Leitfaden ist in Anhang 18 aufgeführt. Dabei waren auch langfristige Veränderungen im affektiven (Selbstbewusstsein, Motivation) und im strategischen Bereich thematische Foki der Befragung. Fragen zur OSLB und zum Lernen mit Hilfe von Online-Angeboten sollten Aufschluss über die langfristige Wirkung einzelner Aspekte der OSLB geben. Die Interviews habe ich per Telefon (Esteban) bzw. Videotelefon (Benjamin, Manuel) geführt, Anka konnte ich face-to-face interviewen. Die Gespräche dauerten jeweils ca. eine Stunde und wurden nach Zustimmung der Befragten von mir digital aufgenommen. Von diesen Interviews habe ich Ankas, Estebans und Manuels transkribiert, weil sie akustisch gut verständlich waren und inhaltlich interessante Aspekte zur Ergänzung der Fälle bieten konnten. Benjamins Interview erfüllte diese beiden Kriterien nicht. Zu Filipe und Jian konnte ich keinen Kontakt mehr herstellen.

Aufgrund der Vielfalt der so erhobenen Daten konnte ich einen multiperspektivischen Zugang zu den Forschungsfragen finden. Im folgenden Kapitel beschreibe und diskutiere ich die jeweiligen Analyseverfahren, die ich dabei angewendet habe.

5.6 Datenaufbereitung und -analyse

In diesem Abschnitt stelle ich die Methoden dar, mit denen ich aus den unterschiedlichen Daten, die sowohl die Perspektiven der Ratsuchenden als auch meine Sichtweise als Beraterin erfassten, Ergebnisse erarbeitet habe. Zentral ist dabei die Methode des thematischen Codierens nach Hopf/Schmidt (1993). Schließlich gehe ich auch kritisch auf die Eignung der Methoden, ihre Vor- und Nachteile sowie Grenzen meines methodischen Zugangs ein.

5.6.1 Übersicht über die Datensätze und Analysemethoden

Ich habe in der Analyse den Perspektiven der Lerner und meiner Perspektive sowie der Sammlung von Primärmaterial unterschiedliche Datensätze zugeordnet und mittels verschiedener Analysemethoden in der Auswertung verarbeitet (vgl. Tab. 21). Die Abschlussbefragungen und die Beraterdo-

[55] Erste Arbeiten zum Führen und Übersetzen von Interviews im interkulturellen Kontext finden sich bei Bettmann/Roslon 2013; Kruse et al. 2012; Küsters (2009:187ff.) und Riemann 2006.

[56] Hier wäre eine gesprächsanalytische Betrachtung meiner Interviews interessant, die jedoch über die Ziele der Arbeit hinausgehen würde.

kumente bilden in meiner Studie die zentrale Datengrundlage für die Beantwortung der evaluativen Fragen zum Einsatz der OSLB, der Erstellung der Einzelfallanalysen und der Erarbeitung der Potenziale und Grenzen von OSLB; ich habe sie je nach Instrument mittels quantitativer oder qualitativer Analysemethoden ausgewertet. Den SILL, in der Funktion eines untersuchungsspezifischen Dokuments, habe ich daneben als geschlossene schriftliche Befragung eingesetzt, um einen Aspekt des Beratungserfolges (Veränderung in der Strategieverwendung) feststellen zu können. Die beratungsspezifischen Dokumente und die Beratungsverlaufstabellen (untersuchungsspezifisches Dokument) dienten mir hauptsächlich zur Kontextualisierung von Interviewaussagen und meinen Beraternotizen in den Einzelfällen. Die Transkripte aller Beratungen mit Filipe und Jian habe ich außerdem hinsichtlich interaktionaler Fragestellungen codiert und analysiert. Tabelle 21 illustriert die Perspektiven- und Datentriangulation innerhalb der Studie.

Tabelle 21: Übersicht Datensätze und Analysemethoden

	Datensatz	**Analysemethode**
Lernerperspektive	Befragungen - je ein Fragebogen vor dem Interview (Abschlussfragebogen)	quantitative Analyse: Erfassung der Likert-Skala-Bewertungen; Identifikation fallübergreifender und fallspezifischer Phänomene
	- je ein bzw. zwei transkribierte Interviews (Abschlussinterview und ein Jahr später)	qualitative Analyse: thematisches Codieren
	Prä- und Posttest *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL)	quantitative und qualitative Analyse: Berechnung von durchschnittlichen Punktwerten; Vergleich Prä-/Posttest; Erfassung der Strategieverwendungsprofile
Berater-Forscher-Perspektive	Beraterdokumente - Beratungsprotokolle - Berater-Forscher-Tagebuch	qualitative Analyse: Explikation; Kontextualisierung und thematisches Codieren
	- Beratungsverlaufstabellen	Explikation, Kontextualisierung
Primärmaterial: Beratungen und Beratungsprodukte	Beratungsaufnahmen und -transkripte - Face-to-Face (Audio, Transkripte) - Internettelefon (Audio, Video, Transkripte) - Chat (Transkripte)	qualitative Analyse: Explikation; Kontextualisierung Beratungstranskripte und Chat-Texte von Filipe und Jian (in Auswahl): thematisches Codieren und Interaktionsanalyse
	E-Mail-Kommunikation - E-Mail-Texte - E-Mail-Anhänge (u. a. schriftliche Zusammenfassungen, Lernertagebücher, Zeitpläne, weitere Lernerdokumente)	

Je nach Forschungsfrage konnte ich so auf unterschiedliche Kombinationen von Datensätzen zugreifen, die unterschiedliche Perspektiven, Formen von Daten und Explizitheit in ihren Aussagen mit sich brachten. Dies war für meine Forschung eine Chance und Herausforderung zugleich. Bevor ich dies unter 5.6.4 ausführlicher diskutiere, beschreibe und begründe ich zunächst meine Auswahl der Analysemethoden, wobei ich auch auf die Aufbereitung (Transkription) der Interviews eingehe.

5.6.2 Auswertung des Abschlussfragebogens und des SILL

Der Schwerpunkt der Datenanalyse in dieser Studie liegt bei der qualitativen Auswertung unterschiedlicher Datensätze (vgl. Tab. 21), jedoch habe ich die beiden Befragungsinstrumente Abschlussfragebogen und SILL entsprechend ihrem Design mittels einfacher quantitativer Verfahren ausgewertet. Der Fragebogen (vgl. Anhänge 16a, 16b) enthielt im ersten und zweiten Teil eine Reihe von Aussagen, denen die Befragten eine ablehnende oder zustimmende Bewertung zuordnen sollten. Diese Bewertungen habe ich auf einer Likert-Skala von 1 bis 4 durch Symbole und verbale Kommentare operationalisiert:

☹☹ („stimme überhaupt nicht zu") : 1
☹ („stimme eher nicht zu") : 2
☺ („stimme eher zu") : 3
☺☺ („stimme voll zu") : 4

-- („Dazu kann ich nichts sagen.") oder keine Eintragung: fehlender Wert (0)

Nach der Befragung habe ich diese Werte tabellarisch nach Item und Lerner geordnet erfasst und zu jedem Item den Durchschnitt berechnet (vgl. Anhang 19). So konnte ich einerseits einen Überblick darüber gewinnen, wie die einzelnen Lerner die jeweiligen Items bewertet haben, und andererseits die Art der Einheitlichkeit bzw. Uneinheitlichkeit der Meinungen zu einzelnen Items innerhalb der Gruppe identifizieren.
Bei der Auswertung des SILL (vgl. Anhänge 5a, 5b) habe ich zunächst für Prä- und Posttest die durchschnittliche Punktezahl auf der 5-Punkte-Likert-Skala innerhalb der einzelnen Strategiegruppen sowie die durchschnittliche Gesamtpunktezahl aller 50 Items berechnet. Danach verglich ich diese Werte und konnte anhand dieses Vergleichs sowie einer Item-spezifischen Betrachtung der Veränderungen für jeden Probanden die Ausprägung der Strategieverwendung vor und nach der Beratung erfassen. Diese bezogen sich sowohl auf die Auswahl einzelner Strategie als auch auf Veränderungen in der Häufigkeit der Anwendung. Eine hohe Punktzahl bei einem Item bedeutet eine häufige Nutzung der angegebenen Strategie; eine niedrige Punktzahl entsprechend eine weniger häufige bzw. gar keine Nutzung. Die durchschnittliche Punktzahl innerhalb einer Strategiegruppe oder aller 50 Items ist nur bedingt aussagekräftig, da in ihrer Berechnung wenige, intensiv genutzte Strategien und mehrere, weniger intensiv genutzte Strategien den gleichen Durchschnittswert ergeben können.
So zeigten z. B. die Ergebnisse des SILL bei Filipe, dass er nach Beratungsende affektive und kognitive Strategien häufiger als vor Beratungsbeginn anwendete; der durchschnittliche Punktwert innerhalb dieser Gruppen hatte um 0,6 bzw. 0,4 zugenommen. Ich konnte mit Hilfe der SILL-Befragung bei ihm zwei konkrete Strategien mit besonders großen Veränderungen identifizieren (Bewertung von 1 bzw. 2 auf 4): „Ich gebe mir selbst eine Belohnung oder ein Lob, wenn ich etwas in Deutsch gut gemacht habe." (aus der Gruppe der affektiven Strategien) und „Ich übe die deutschen Wörter, die ich kenne, auf unterschiedliche Weise." (eine kognitive Strategie). Diese Ergebnisse zeigen in methodischer Hinsicht, dass bereits Veränderungen in der Punktezahl bezüglich einer Strategie von mehr als 2 entscheidende Auswirkungen auf die Differenz der durchschnittlichen Punktwerte zwischen Prä- und Posttest haben und diese Resultate daher vorsichtig interpretiert werden müssen. In der Analyse habe ich die SILL-Ergebnisse daher als Tendenzen betrachtet, die ich mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse vergleichen muss.
Neben diesen Instrumenten habe ich in der Studie hauptsächlich Verfahren der qualitativen Datenanalyse eingesetzt. Dies waren einerseits die Analyse der Interviewtranskripte und Berateraufzeichnungen, bei der ich mich am Vorgehen des thematischen Codierens nach Hopf/Schmidt (1993) orientiert habe, andererseits Interaktionsanalysen ausgewählter Beratungstranskripte und die Explikation bzw. Kontextualisierung von Daten innerhalb der Einzelfälle. Diese qualitativen Analyseverfahren stelle ich im Folgenden vor.

5.6.3 Auswertung der qualitativen Daten

Der erste Auswertungsschritt bestand in der Transkription der Beratungen und Interviews. Im Folgenden stelle ich die Notationskonventionen dar, die diesen Transkripten zugrunde liegen, und beschreibe anschließend die Verfahren, die ich zur Analyse der qualitativen Daten verwendet habe.

5.6.3.1 Verschriftlichung der Interviews

Die Beratungsgespräche und Interviews nach einem Jahr habe ich für die qualitative Datenanalyse vorbereitet, indem ich die digitalen Aufnahmen verschriftlicht habe. Für die Verschriftlichung habe ich das Programm F4 genutzt (http://www.audiotranskription.de). Kowal/O'Connell (2012:441) unterscheiden vier Arten der Verschriftlichung von Interviews, die von einer zunehmenden Detailliertheit geprägt sind: Verschriftlichungen nach Standardorthographie, als literarische Umschrift, als *eye dialect* und in phonetischer Umschrift. Während gesprächsanalytische Forschungsfragen sehr detaillierter Transkriptionen erfordern (vgl. z. B. Rehbein et al. 2004; Selting et al. 2009), waren für das inhaltsanalytische Vorgehen in der vorliegenden Studie keine derart detaillierten, zeitintensiven Verschriftlichungen notwendig. Daher und in Anlehnung an das Vorgehen in der qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008) habe ich mich für ein einfaches Notationssystem entschieden. Die Transkripterstellung der Abschlussbefragungen folgte folgenden Transkriptionsregeln (entnommen aus Kuckartz et al. 2008:27f., modifiziert und ergänzt)[57]:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Kurze Pausen, Versprecher und Wortwiederholungen werden nicht mit transkribiert.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, also an die deutsche Schriftsprache angepasst.
3. Alle Angaben, die Rückschlüsse auf bestimmte Personen oder Institutionen erlauben, werden anonymisiert und mit [ ] gekennzeichnet.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch (…) gekennzeichnet; ab einer Länge von 5s werden sie mit Sekundenangaben versehen.
5. Besonders stark betonte Äußerungen werden unterstrichen.
6. Außersprachliche Ereignisse, z. B. lachen, werden mit (( )) gekennzeichnet.
7. Zustimmende oder bestätigende Lautäußerungen (hmhm, aha etc.) der Interviewerin werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
8. Einwürfe der jeweils anderen Person werden im Text vermerkt und in Klammern gesetzt; non-verbales Verhalten ebenso, gekennzeichnet mit doppelten Klammern (( )).
9. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage der Interviewerin unterstützen oder verdeutlichen (lachen, seufzen etc.), werden im Text vermerkt und in doppelte Klammern (( )) gesetzt.
10. Zitierte Rede oder retrospektiv wiedergegebene Gedanken werden in Anführungszeichen (“ “) gesetzt.

Da es sich bei den Gesprächspartnern nicht immer um L1-Sprecher der Interviewsprache handelte, habe ich weitere Konventionen speziell für diesen fremdsprachlichen Kontext festgelegt:

11. Äußerungen in einer anderen Sprache als der Interviewsprache werden *kursiv* wiedergegeben.
12. Bei gröberen sprachlichen Verstößen, die allerdings verstanden werden können, wird der Originaltext beibehalten (z. B. Umlautfehler, Konjugation, Perfektbildung, Genus). Im sprachlichen Zweifelsfall wird die augenscheinlich offensichtlichste/logischste Äußerung gewählt, wobei u. U. andere muttersprachliche Hörer hinzugezogen werden. Wenn die

[57] Die Notationszeichen sind jeweils im Kopf der erstellten Transkripte verzeichnet.

Korrektur einer grammatisch falschen Struktur den Sinn der Äußerung zu sehr interpretieren würde, wird sie ebenfalls beibehalten. Unverständliche und damit vermutete Äußerungen erscheinen in Klammern ( ), Alternativen werden dabei mit „ / “ markiert, gänzlich unverständliche Passagen werden als (unverständlich) bzw. (unintelligible) transkribiert.

13. Für Abbrüche innerhalb von Wörtern und Sätzen wird in Anlehnung an die gesprächsanalytische Transkriptionskonvention nach GAT2[58] „\“ verwendet.

Die in dieser Art aufbereiteten Beratungsgespräche und Interviews konnte ich nun mit qualitativen Verfahren analysieren, die ich in den folgenden Abschnitten beschreibe.

5.6.3.2 Thematisches Codieren nach Hopf/Schmidt (1993)

Für die kategorienbasierte Analyse von Texten beschreibt Kuckartz (2010:72ff.) unterschiedliche sozialwissenschaftliche Ansätze, die sich in ihren Zielen und dem Prozess der Kategorienbildung unterscheiden. Beim theoretischen Codieren nach der „*Grounded Theory*“ nach Glaser/Strauss (2009) bzw. Corbin/Strauss (2008) versucht der Forscher, induktiv[59] möglichst ohne Rückgriffe auf eine bestehende Theorie eng am Material eine so genannte „Kernkategorie“ zu finden, die alle anderen gefundenen Kategorien thematisch um sich gruppiert, und so eine Theorie zu entwickeln. Nach Mayrings (2010) Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse geht der Forscher ebenfalls prinzipiell induktiv vor, jedoch werden hier theoriebasierte deduktive Kategorisierungen nicht prinzipiell ausgeschlossen; die Kategorienbildung erfolgt nach Mayring im Anschluss an die Datenerhebung (Kuckartz 2010: 92ff.).
Beim thematischen Codieren nach Hopf/Schmidt (1993), ein Verfahren, das von Kuckartz (2010:84) als eine „explizite, gut ausgearbeitete und methodisch kontrollierte Form des theoretischen Codierens“ beschrieben wird, geht der Forscher dagegen prinzipiell deduktiv vor und entwickelt das Leitfadeninterview auf der Grundlage von Kategorien, die auf das zentrale Erkenntnisinteresse der betreffenden Studie zurückgehen. Diesen Ansatz habe ich bei der Auswertung der Leitfadeninterviews in dieser Studie genutzt und erläutere ihn daher in den folgenden Abschnitten genauer. Zur Legitimität und bestehenden Gültigkeit dieses Ansatzes, der vor zwanzig Jahren entwickelt wurde, verweise ich auf Kuckartz (2010) der Hopf als „unter den qualitativen Methodikern und Forschern in Deutschland seit langem eine der profiliertesten“ bezeichnet, die selbstkritisch und methodisch sorgfältig arbeitet (ebd.:84). Weiterhin stellt Kuckartz (ebd.:91) fest,

> „dass sich das thematische Codieren in der von Hopf u. a. ausgearbeiteten Form sehr gut für Material eignet, das theoriebezogen mit einem Leitfaden erhoben wurde. Es ist also besonders adäquat für strukturierte Formen qualitativer Forschung.“

Schmidt (2010:447f.) selbst beschreibt ihr Verfahren der Auswertung von Leitfadeninterviews als

> „Auswertungsstrategie [...], die sich im Rahmen von Forschungsansätzen bewährt hat, die einen offenen Charakter des theoretischen Vorverständnisses postulieren, jedoch nicht auf explizite Vorannahmen [...] und den Bezug auf Theorietraditionen verzichten [...].“

Dabei ermutigt sie die Forscher bei der Anwendung dieser Strategie, die eine „Zusammenstellung verschiedener, für die Analyse von Leitfadeninterviews geeigneter Auswertungstechniken“ darstellt, „eigene, passende Wege zu finden“ (ebd.:448).

---

[58] GAT2 ist die aktuelle Version des „Gesprächsanalytischen Transkriptionsystems“ nach Selting et al. 2009.

[59] Beim Verfahren der induktiven Kategorienbildung entwickelt der Forscher die Kategorien im Laufe der Analyse aus dem Material heraus, während beim deduktiven Verfahren „ein Phänomen des Textes […] als Indikator für einen theoretischen Tatbestand genommen“ wird (Kuckartz 2010:60). Vertreter unterschiedlicher Ansätze der Analyse qualitativer Daten favorisieren die eine oder andere Analysemethode bzw. betrachten beide als angebracht.

In der vorliegenden Studie habe ich das thematische Codieren daher für die Analyse der Interviews genutzt, wobei ich im Verlauf dieses Prozess die deduktiven Kategorien durch induktiv gebildete Kategorien ergänzt habe. Dieses Kategoriensystem habe ich anschließend für die Auswertung meiner Berateraufzeichnungen (Protokolle und Tagebuch) genutzt, um die entstandenen Kategorien durch meine Perspektive ergänzen und inhaltlich anreichern zu können. Im Folgenden stelle ich zunächst den Ansatz des thematischen Codierens genauer dar und erläutere dann die Umsetzung innerhalb meiner Datenanalyse.

In ihrer sozialwissenschaftlichen Studie, in deren Kontext Hopf/Schmidt (1993) diesen Ansatz detailliert beschreibt, wollten die Forscherinnen einerseits unter Berücksichtigung ihrer Vorannahmen „Zusammenhangshypothesen" prüfen (Hopf 1993:4). Andererseits sollte aber auch genügend Offenheit in der Befragungssituation bestehen, um den Betroffenen ausreichend Möglichkeiten für die Äußerung von Gefühlen und „unfertigen Gedanken" zu geben (Schmidt 1993a:11). Die Analysemethode ermöglichte ihnen dieses gleichermaßen theoriegeleitete wie offene Vorgehen. Das thematische Codieren erlaubt es dem Forscher im Unterschied zur *Grounded Theory* und zur qualitativen Inhaltsanalyse einerseits, Vorannahmen und darauf basierende Kategorien bereits in die Datenerhebung einzubringen und bestehende Vermutungen so genauer betrachten zu können. Andererseits ist es mit Hilfe des thematischen Codierens möglich, das Erhebungs- und Analyseverfahren offen zu gestalten, sodass dem Forscher thematisch „neue" Gedanken der Interviewees zugänglich werden und er so induktiv Kategorien entwickeln kann. Tabelle 22 stellt die Ziele, die Art der Kategorienbildung und das analytische Vorgehen der drei diskutierten Ansätze vergleichend dar.

Tabelle 22: Verfahren der Analyse qualitativer Daten im Vergleich

Ansatz	**Ziel**	**Kategorienbildung**	**Vorgehen bei der Analyse**
Grounded Theory (Glaser/Strauss 2009, Corbin/Strauss 2008)	Bildung einer „Kernkategorie", Theoriegenerierung	induktiv	Herangehen ohne Vorannahmen, offen/explorativ
Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010)	systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial: Material zusammenfassen, strukturieren, explizieren	primär induktiv, deduktiv möglich	systematisch, theoretisch, Kategorienbildung im Anschluss an die Datenerhebung
Thematisches Codieren (Hopf/Schmidt 1993, Kuckartz 2010)	fallbezogene Überprüfung/Weiterentwicklung einer „Theorie"	primär deduktiv, induktiv möglich	Führen von Leitfadeninterviews basierende auf deduktiv entwickelten Kategorien, quantitative Analysen und Einzelfallanalysen können folgen

Der Ansatz von Hopf/Schmidt (1993) erwies sich im Vergleich mit den anderen als der, der sich für das Design der vorliegenden Studie am besten eignete: mit der Abschlussbefragung verfolgte ich vordefinierte Forschungsinteressen, auf deren Grundlage ich deduktiv Kategorien entwickelt hatte und auf die die beiden Befragungsinstrumente (Fragebogen und Interviewleitfaden) aufbauten (vgl. Anhänge 16a, 16b und 17); im Sinne der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven sollte jedoch auch eine generelle Offenheit in der Befragung erhalten bleiben. Mit Hilfe des Verfahrens des thematischen Codierens konnte ich in der Analyse der Interviewtranskripte eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung anwenden und dabei sowohl meine evaluativen

Forschungsfragen bearbeiten als auch Erkenntnispotenzial für neue Themen und Argumente bewahren.
Im Detail erfolgt das thematische Codieren in vier Schritten (Kuckartz 2010:85):

1. Entwickeln der Auswertungskategorien
2. Codieren des Materials
3. Erstellen von Fallübersichten
4. Vertiefende Analysen von ausgewählten Fällen

Die Auswertungskategorien werden bereits vor der Formulierung des Interviewleitfadens anhand der Forschungsfragen entwickelt, jedoch später ergänzt. Daher ist „die Vorgehensweise [...] theoriegeleitet, aber zugleich offen, denn es wird darauf geachtet, dass die Befragten selbst zu Wort kommen und man ist sensitiv in Bezug auf theoretische Widersprüche und Ungereimtheiten“ (Kuckartz 2010:86). Die Kategorien werden als „Entwürfe“ verstanden, die nach intensiver Arbeit mit den Texten modifiziert werden können (ebd.). In der Studie habe ich daher zunächst das Kategoriensystem, das der Abschlussbefragung zugrunde lag, durch die Codierung der Abschlussinterviews zweier, hinsichtlich der Nutzung der OSLB möglichst unterschiedlicher Fälle (Benjamin, Mia) am Material geprüft, ausdifferenziert und umstrukturiert. Dabei habe ich zu ausgewählten, nicht intuitiv einsichtigen Kategorien Beschreibungen in Form von Memos mit Definitionen und Ankerbeispielen erstellt, angepasst bzw. ergänzt. Ein Beispiel hierfür ist die Beschreibung der Kategorie „Beratungsergebnisse\Förderung der Lernerautonomie\Anregung zur Selbstreflexion“[60]:

> Definition:
> Äußerungen über Maßnahmen und Ergebnisse, die die Ratsuchenden (nicht) zum Nachdenken über ihr Lernen brachten
> Ankerbeispiel:
> "Ich hab Zeiten gemessen beim Lesen und beim Lernen. Und danach hast du mich gefragt, wozu eigentlich. Und dann hab ich bemerkt, es war mir bewusst, ich brauche einen Druck zum Lernen." (ANK AI:32)

Zu den drei Oberkategorien „Beratungsergebnisse“, „Online-Beratung“ und „Beratungseigenschaften“ entwickelte ich im Verlauf der Datenanalyse eine Reihe von Unterkategorien.[61] Die Kategorien der Beratungsergebnisse gehen im Wesentlichen auf das Konstrukt des „Beratungserfolgs“ (vgl. Abschnitt 4.5) zurück:

- Beratungsergebnisse [4]
  - Lösen eines Lern- oder Kommunikationsproblems [50]
  - Effektivierung des Sprachlernprozesses [26]
  - Förderung der Lernerautonomie
    - Bewusstmachung von Schwierigkeiten [15]
    - Wissenserwerb zum Sprachenlernen [19]
    - Erhöhung der Sprachlernbewusstheit [28]
    - Anregung zur Selbstreflexion [33]
  - Schaffen von Handlungssicherheit [47]
  - Anregung von Wissens- und Strategietransfer [12]
  - Sicherung der Langfristigkeit von Verhaltensänderungen [19]
  - andere Ergebnisse [22]
  - Gründe für fehlenden Erfolg [11]

[60] Da ich in der Analyse funktionierende und nicht funktionierende Maßnahmen erfassen wollte, habe ich sowohl Aussagen codiert, die Resultate, aber auch fehlende Resultate indizieren; daher die Formulierung „(nicht)“ in der Definition.

[61] Die Zahlen in eckigen Klammern geben die jeweilige Anzahl der zugeordneten Textstellen wieder.

Der Kategorienkomplex der „Online-Beratung“ ist unterteilt in Unterkategorien zu eingesetzten Materialien und Dokumenten (Beratungsinstrumente) und verwendeten Medien und Kommunikationsformen (Beratungsformen) sowie zu Herausforderungen und Potenzialen der OSLB insgesamt:

- Online-Beratung
  - Einsatz und Kommentierung einzelner OSLB-Elemente
    - Materialien und Dokumente
      - Zeitplan
        - Beschreibung des Einsatzes [5]
        - Kommentierung des Einsatzes [7]
      - Lernertagebuch
        - Beschreibung des Einsatzes [17]
        - Kommentierung des Einsatzes [39]
      - schriftliche Zusammenfassung/Learning Agreement
        - Beschreibung des Einsatzes [12]
        - Kommentierung des Einsatzes [25]
      - Fehlerstatistik/-analyse
        - Beschreibung des Einsatzes [1]
        - Kommentierung des Einsatzes [2]
      - Informationsmaterialien [5]
      - Tabelle Niveauskalen GeR [1]
      - SILL [3]
      - Vertragsdokument OSLB [1]
    - Medien und Kommunikationsformen
      - Zwischenberichte
        - Beschreibung des Einsatzes [1]
        - Kommentierung des Einsatzes [3]
      - Vergleiche/Präferenzen [57]
      - Face-to-Face-Beratung
        - Kommentierung des Einsatzes [25]
      - E-Mails
        - beratungsvorbereitende Fragen
          - Beschreibung des Einsatzes [10]
          - Kommentierung des Einsatzes [5]
        - Beschreibung des Einsatzes [19]
        - Kommentierung des Einsatzes
          - Form: sprachliche Aspekte [8]
          - Funktion fürs Lernen und die Beratung [19]
          - zeitliche Aspekte [13]
      - Einzelchat
        - Beschreibung des Einsatzes [6]
        - Kommentierung des Einsatzes [63]
      - Gruppenchat
        - Kommentierung des Einsatzes [14]
      - Audiotelefon-Beratung mit und ohne Chat
        - Beschreibung des Einsatzes [3]
        - Kommentierung des Einsatzes [12]
      - Videotelefon-Beratung mit und ohne Chat
        - Beschreibung des Einsatzes [8]
        - Kommentierung des Einsatzes [38]
      - Forum auf Moodle [1]
      - Dokumentenablage auf Moodle
    - andere Materialien und Medien/Organisation der OLB [16]

- Online-Beratung allgemein [3]
  - Herausforderungen/Grenzen
    - Technik [16]
    - nicht-direktive Beratungsführung [10]
    - non-verbale Kommunikation [2]
    - Medienkompetenz [5]
    - Energie- und Zeitaufwand [3]
    - Sonstige [1]
  - Mehrwert/Potenziale
    - alternative Arbeitsmöglichkeiten [2]
    - Verbindlichkeit [8]
    - Erreichbarkeit [13]
    - Unterstützung der Beziehungsebene [7]
    - Ergänzung/Ersatz von Präsenzlernberatung [9]
    - Sonstige [1]

Zur Erfassung der Merkmale der stattgefundenen einzelnen Sitzungen der Face-to-Face- und Online-Beratungen habe ich innerhalb der Oberkategorie „Beratungseigenschaften“ drei Unterkategorien deduktiv definiert und induktiv weiter durch Unterkategorien ausdifferenziert. Es entstanden dabei folgende Kategorien:

- Beratungseigenschaften
  - Motivationsfunktion
    - Anschub-/Anstoßfunktion; „Initialzündung“ [7]
    - Erinnerung/Begleitung/Überwachung mit „Berichtspflicht“ [19]
      - („positiver“) Druck, Direktivität [11]
    - erkannte Lernerfolge [5]
    - andere Motivation [3]
  - nicht-direktive Beratung
    - Redeanteile, Äußerungsmöglichkeiten [6]
    - Selbstverantwortung der Ratsuchenden [18]
    - Vertrauensverhältnis/Beziehung Ratsuchende - Beraterin [18]
    - Sonstige [1]
    - Beraterperspektive: Gesprächsführung/-verlauf/-strukturierung [22]
  - sprachliche Übungs- und Lernsituation
    - Beschreibung/Reflexion [14]
    - Beispiele [12]

Neben diesen drei Oberkategorien „Beratungsergebnisse“, „Online-Beratung“ und „Beratungseigenschaften“ habe ich deduktiv vier weitere Kategorien aus den Forschungsfragen abgeleitet:

- allgemeine Einschätzung/Beschreibung [20]
- Vorverständnis und Erfahrungen mit SLB und selbstgesteuertem Lernen [4]
- Sprachverwendung/Schriftlichkeit [55]
- Wünsche und Verbesserungsvorschläge [32]

So habe ich allgemeine Aussagen der Lernenden zu ihrer Zufriedenheit mit den Beratungen, ihres vor der Beratung bestehendes Verständnisses über und ihre Erfahrungen mit SLB bzw. selbstgesteuertem Lernen, Aussagen zur Rolle der Interaktionssprache in der Beratung (L1 und L2) sowie Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung der Beratung bei einer erneuten bzw. weiteren Inanspruchnahme erfasst. Bis auf die zweite Kategorie mit nur vier Textstellen erwiesen sich die anderen hinsichtlich der Anzahl der Textstellen als geeignet für die Analyse.
Nach der Entwicklung der Auswertungskategorien muss das gesamte Material mit Hilfe des Kategoriensystems schrittweise bearbeitet werden, indem „alle Textstellen, die über eine Kategorie [...] Auskunft geben können, identifiziert werden“ (Kuckartz 2010:88). Die kategoriale Zuordnung

einzelner Textstellen der Interviews habe ich jeweils zunächst auf Papier vorgenommen und dann in die elektronische Analyseoberfläche (MAXQDA[62]) übertragen, wobei ich diese Zuordnung kontinuierlich überprüft habe. Meine Beratungsprotokolle und Tagebucheinträge habe ich in der gleichen Art codiert. Dabei habe ich einzelnen Textstellen auch mehreren Kategorien zugeordnet, um später Zusammenhänge finden und darstellen zu können.
Bei der Codierung muss jeder Textstelle auch eine so genannte Ausprägung zugeordnet werden, die „für den Fall als dominant angesehen wird“ (Kuckartz 2010:88). In der Studie erwies sich dieser zweite Schritt der Zuordnung einer Ausprägung für die evaluativen Fragestellungen als sinnvoll. Um einer Textstelle eine Ausprägung (z. B. eine eher positive oder negative Bewertung einer Beratungsform oder eines -instruments) zuzuordnen, habe ich die Gewichtungsfunktion in MAXQDA genutzt. Ich habe Aussagen mit vorwiegend negativen Bewertungen oder Begründungen von negativen Bewertungen mit der Gewichtung 0 codiert, neutrale Bewertungen oder Beschreibungen mit 50 und eher positive Bewertungen und ihre Begründungen mit 100.[63] Tabelle 23 illustriert dieses Vorgehen anhand einzelner Bewertungen des Lernertagebuchs durch Esteban. Mit Hilfe dieser Funktion konnte ich für relevante Kategorien (z. B. einzelne Beratungsformen und -instrumente) durch eine Ordnung der Textstellen nach Gewichtung Übersichten erstellen und für die Analyse und die Ergebnispräsentation nutzen.

Tabelle 23: Beispiel für unterschiedliche Gewichtungen von Aussagen in der Analyse

Gewich-tung	**Aussage**
0	EGA: You know (INT: Yeah.) it's the same, just copy and paste, so I feel like I was repeating the same\ INT: And you thought you couldn't do this or\? EGA: Yeah, I could but, you know, this part I found it a little bit useless (INT: It's\ yeah.) because it was the same. (INT: Yeah yeah, I see.) And it was, I mean it would be almost the same in the\ the same in the next weeks it would be the same you know? INT: Because you kept doing the same things over and over? EGA: The same things, yeah. (EGA AI:97-101)
50	INT: Did writing a learning journal write you, ah help you with finding out about this? EGA: I wrote that and, I couldn't say it because I didn't (work/ write) too much in the learning journal, so\ (EGA AI:70-71)
100	EGA: Yeah, there was a\ Yeah, here that, this one, in my way of reaching the goal, I found how to reach the goals. I mean I need to know, to write this I need to think about how I was going to reach the goal. So, that\ this column I think it helps a lot. And this one, because when I got better in anything it helped me to encourage myself ((laughs)) to get over with this, with this new technique or\ INT: So this is the evaluation and then you would write down for yourself "I achieved this, this worked"? EGA: Yeah, for example. Or I don't know where, I think I wrote that "I am learning new vocabulary" and\ INT: Yeah, "I noticed that my vocabulary gets richer every time I do so." EGA: Yeah, so, that encouraged me, (INT: Yeah?) to keep going (INT: With that strategy?) with the strategy. (EGA AI:77-81)

[62] MAXQDA ist eine v. a. in den Sozialwissenschaften eingesetzte, etablierte, multifunktionale Software für die Analyse qualitativer Daten (www.maxqda.de).

[63] Negative Bewertungen habe ich bei der Verwendung von Formulierungen wie „war nicht gut“, „war nutzlos“ oder „hat mir nicht geholfen“ verwendet, als positiv bewertet habe ich Aussagen mit Phrasen wie „war gut“, „fand ich nützlich“ oder „hat mir geholfen“. Neutral bewertet habe ich Beschreibungen des Umgangs mit den Beratungsformen und -instrumenten sowie Textstellen ohne eindeutig wertende Formulierungen.

Bei der induktiven, materialgeleiteten Ausdifferenzierung und Ergänzung des Kategoriensystems erwies sich die Kommentarfunktion von MAXQDA als hilfreich. So konnte ich Textstellen, die ich zunächst kommentiert und innerhalb einer Oberkategorie abgelegt hatte, die sich jedoch auf gleiche Phänomene bezogen, später leichter identifizieren und in einer Unterkategorie zusammenführen. Ein Ergebnis dieses Vorgehens ist die Unterteilung der Textstellen zur E-Mail-Beratung in zeitliche, sprachliche und funktionale Aspekte. Um die Inhalte von Textstellen übersichtlich erfassen zu können, habe ich auch die codierten Textstellen der Interviews und der Beraterdokumente mit Kommentaren oder bei Bedarf längeren Memos versehen. So konnte ich z. B. Bewertungsgründe für oder wider bestimmte Medien einfacher formulieren und zusammenfassen.
Ich habe weiterhin vorläufige Interpretationen und „Spuren“ hinsichtlich wichtiger Erkenntnisse in Memos an den entsprechenden Textsegmenten festgehalten. Dabei habe ich auf eine bewusste, reflektierte Trennung von Beschreibung und Interpretation der Textstellen geachtet. Das in dieser Art codierte Material bildete nun die Grundlage für die nächsten Analyseschritte, die ich mit Hilfe unterschiedlicher Funktionen der verwendeten Analysesoftware und systematisierender, beschreibender und interpretierender Verfahren, die sich am thematischen Codieren orientierten, umsetzte.
Nach Kuckartz (2010:88ff.) werden beim thematischen Codieren im dritten Schritt Fallübersichten erstellt, indem der Forscher zu einzelnen Fällen Merkmalskonstellationen erstellt, auf deren Grundlage dann Auswertungen vorgenommen und Fälle zur vertiefenden Analyse ausgewählt werden (Schritt 4).[64] Für die Ergebnisfindung habe ich hier sowohl die Punktebewertungen aus den Abschlussfragebögen als auch die verbalen Bewertungen aus den Interviews genutzt. Während Hopf/Schmidt (1993) eher mit verbalen Beschreibungen der Merkmale arbeiteten, die auch deskriptiv-statistisch genutzt werden sollten, und Zusammenhänge zwischen Merkmalskonstellationen zu finden versuchten (Kuckartz 2010:89), habe ich die Bewertungen einzelner Elemente der OSLB entweder als eher positiv, eher negativ oder neutral codiert und zur Erstellung einer evaluativen Übersicht genutzt. Mit Hilfe dieser Fallübersicht, die die Nutzung und Bewertung der einzelnen Medien und Materialien teilnehmerspezifisch listet, konnte ich die Bewertungen vertikal (fallübergreifend) und horizontal (einzelfallspezifisch) beschreiben. Diese Übersicht bildete damit einerseits die Grundlage für meine argumentativen Ausführungen in Abschnitt 6.1 und ermöglichte mir andererseits im vierten und letzten Schritt die Auswahl von vertiefenden Fallanalysen (vgl. Abschnitt 6.2). Für die Ergebnisse in Abschnitt 6.1 habe ich weiterhin Textstellen einzelner Kategorien der Beratungsformen oder -instrumente fallspezifisch und fallübergreifend ausgewertet, um die Ergebnisse der schriftlichen Abschlussbefragung mit den Ergebnissen der Interviewanalysen ergänzen zu können (z. B. Begründungen zu Nutzungsverhalten und Bewertungen). Dabei habe ich nur die Kategorien ausgewählt, zu denen ich aufgrund der Datenlage bzw. -sättigung relevante Aussagen treffen konnte.
Auf Grundlage der Fallübersichten werden Personen für vertiefende, theoriebezogene Einzelfallanalysen ausgewählt, wobei die Fallbeispiele so aufbereitet werden, „dass in detaillierter Weise, möglichst mit Bezugnahme auf den Interviewtext, Zusammenhänge aufgezeigt werden“ (Kuckartz 2010:90). Sie sollen „einen gefundenen Zusammenhang nachvollziehbar und damit verständlich (machen)“ und sind „auf die Beantwortung theoretischer Fragen fokussierte Analysen, in denen die ausgewählte Person nicht als Persönlichkeitsstudie betrachtet wird, sondern als 'Fall von...'“ (ebd.:90f.). Diese Fallauswahl ähnelt den paradigmatischen Fällen nach (Flyvbjerg 2011:307f.), deren Konzept ich für die Ziele meiner Studie als sinnvoll betrachte. Jedoch habe ich mich bezüglich des Verfahrens im Sinne von Stake (2009) bei der Einzelfallanalyse nicht für einen ausschließlich theoriegeleiteten, sondern einen thematisch breiter angelegten Ansatz entschieden, der auch eine Exploration und die Beschreibung der Einzigartigkeit eines Falles zulässt. Anders als

[64] Im Ansatz des thematischen Codierens ist ein quantifizierendes Verfahren mit Kreuztabellen und Typenbildung möglich, das auch Kelle/Kluge (2010) beschreiben; um dieses durchzuführen, war jedoch die Anzahl der Probanden in meiner Studie zu gering.

bei der ausschließlichen Analyse von Interviews kann ich bei meinen Einzelfallstudien eine umfassende Datenbasis nutzen, wobei ich Zusammenhänge und Verallgemeinerungen jedoch nur vorsichtig herstellen kann. Hopf/Schmidts (1993) teilweise quantitative, hypothesenbildende Orientierung mittels Leitfadeninterviews stellt in diesem letzten Schritt für meine vorwiegend Studie keine adäquate Methode mehr dar.

Für die Erarbeitung der Einzelfallanalysen (Abschnitt 6.2) habe ich daher eine Vielzahl von Datensätzen genutzt. Ich habe mich primär auf die codierten Abschlussinterviews und Beraterdokumente (Protokolle und Tagebuch) sowie die im Analyseprozess verfassten Kommentaren und Memos gestützt. Dazu habe ich die Ergebnisse des Abschlussfragebogens und der SILL-Erhebungen sowie Beratungsverlaufsprotokolle, Anmeldefragebögen, Beratungstranskripte und -aufnahmen hinzugezogen. Aus diesen unterschiedlichen Datensätzen habe ich Dokumentationen zu den Fällen von Anka, Filipe und Jian zusammengestellt, die ich in die Themenblöcke „Beratungsverlauf", „Beratungsergebnisse", „Online-Beratung" (allgemein, Medien und Materialien, Sprachverwendung/Schriftlichkeit, Beratungseigenschaften), „Sprachlernberatung allgemein", „Kookkurrenzen von Online-Beratung mit anderen Kategorien" und „interessante Schwerpunkte/Memos" unterteilt habe. Zu diesem Zweck habe ich die Textstellen für diese Themenblöcke relevante Kategorien[65] auf ihre Ausprägungen hin analysiert und mit den Ergebnissen des Abschlussfragebogens und des SILL sowie mit thematisch relevanten Memos in den Falldokumentationen ergänzt. So konnte ich detaillierte, fallspezifische Nutzungs-, Bewertungs- und Ergebnisprofile erstellen. Um in den drei Einzelfällen mögliche Zusammenhänge zwischen den Beratungsergebnissen und der Online-Beratung sichtbar zu machen, habe ich innerhalb der einzelnen Abschlussinterviews und innerhalb der einzelnen Beraterdokumente nach Kookkurrenzen zwischen Kategorien unterhalb der Kategorien „Beratungsergebnisse" und „Beratungseigenschaften" mit der Kategorie „Online-Beratung" gesucht. Zu diesem Zweck nutzte ich in MAXQDA die Funktion des *Text-Retrievals*, mit deren Hilfe textuelle Überschneidungen von ausgewählten Kategorien identifiziert werden können. Auf Grundlage dieser Falldokumentationen habe ich jeden Einzelfall auf thematische Schwerpunkte hinsichtlich der OSLB, die ich anhand der Ausprägung dieser Kategorien und Kookkurrenzen erarbeitet habe, und deren mögliche Zusammenhänge mit dem Verlauf und den Ergebnissen der Beratung untersucht.

Für die Formulierung allgemeiner, fallübergreifende Aussagen zu Potenzialen und Grenzen von OSLB habe ich ein exploratives, induktiv-basiertes Verfahren der Datenanalyse verwendet. Für die Erarbeitung der Potenziale und Herausforderungen bei der OSLB (Abschnitt 6.3) habe ich die Textstellen einzelner relevanter Kategorien[66] mit allen Informationen zur Position, mit

[65] Die betreffenden Kategorien sind:
- allgemeine Einschätzung/Beschreibung
- Beratungsergebnisse
- Online-Beratung: Mehrwert/Potenziale
- Online-Beratung: Grenzen/Herausforderungen
- Online-Beratung: relevante Medien und Materialien, inkl. Vergleiche/Präferenzen
- Sprachverwendung/Schriftlichkeit
- Beratungseigenschaften: Motivationsfunktion
- Beratungseigenschaften: nicht-direktive Beratung
- Wünsche und Verbesserungsvorschläge

[66] Die betreffenden Kategorien sind:
- Beratungsergebnisse: Förderung der Lernerautonomie: Anregung zur Selbstreflexion
- Online-Beratung: Mehrwert/Potenziale
- Online-Beratung: Grenzen/Herausforderungen
- Sprachverwendung/Schriftlichkeit
- Beratungseigenschaften: Motivationsfunktion
- Beratungseigenschaften: sprachliche Lern- und Übungssituation
- Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Kommentaren und Memos und einem Vermerk zu Kookkurrenzen mit Online-Beratungselementen analysiert. Die einzelnen Kategorien konnte ich auf der Grundlage der darin enthaltenen Textstellen fallübergreifend in ihren Ausprägungen beschrieben, dazu bestehende Kookkurrenzen sichten und nach Auffälligkeiten in einzelnen Fällen bezüglich dieser Kategorien suchen. So konnte ich Schwerpunkte erarbeiten, die sich als Unterschiede oder Ähnlichkeiten in den Fällen darstellen. Dabei habe ich mich in meiner Analyse an den Forschungsfragen orientiert, aber auch induktiv Ergebnisse erarbeitet. So entstand in Abschnitt 6.3 ein Bericht zu einem Spannungsfeld innerhalb der OSLB, den ich geleitet von der zentralen Fragestellung nach Mehrwert und Grenzen explorativ am Datenmaterial erarbeitet habe.

5.6.3.3 Interaktionsanalyse

Zur genaueren Betrachtung der Interaktion in der OSLB habe ich die Face-to-Face-, Telefonberatungs- und Chat-Transkripte von Filipe und Jian hinsichtlich der Realisierung der Beratungstechniken und Phasierungen nicht-direktiver, personenzentrierter SLB untersucht. Mit Hilfe der Codierung des Gesprächsverlaufs konnte ich die ausgewählten Face-to-Face- und Online-Interaktionen beschreiben und mit den anderen Ergebnissen der Einzelfallanalysen in Beziehung setzen.[67] Dazu habe ich in MAXQDA Textstellen aus diesen Interaktionen einzelnen Gesprächsphasen zugeordnet, deren Kategorien ich deduktiv orientiert an der Phasierung nach Mehlhorn et al. (2009:167ff.) erstellt habe. Im Codierungsprozess ergaben sich induktiv auch neue Kategorien, die teilweise Besonderheiten der OSLB darstellen. Das endgültige System „Interaktionsverlauf“ enthielt folgende Kategorien:

- Interaktionsverlauf
  - Beginn [11]
  - Mitte
    - Erhebung der Sprachlernbiographie [11]
    - Evaluation des beschrittenen Lernweges [26]
    - Schwierigkeiten [24]
    - Lernziele [40]
    - Lernstrategien und -techniken [24]
      - Beraterin-Input (Theorie) [17]
      - lernerspezifische Planung [17]
    - Evaluationsmöglichkeiten [13]
    - Vereinbarung/Lernkontrakt/Zusammenfassung [26]
    - neu: Pläne für Zeit nach dem Beratungsende [5]
    - neu: weitere Planung [14]
    - Sonstiges [16]
      - Beraterin-Input (Theorie, andere Informationen) [5]
      - Beraterinnen-Feedback zum Lernen [4]
      - Anregung zur Selbstreflexion [22]
      - Beraterinnen-Feedback zum Sprachstand [4]
      - Instruktion/Übung [5]
      - Kommunikation zur Technik [5]
      - Unterbrechung (Besucher, Telefonat, anderes) [3]
      - Thematisierung von Lernerdokumenten [8]
      - Metakommunikation zur Beratung [22]
  - Ende [6]

Die Interaktionskategorie habe ich in Anlehnung an Evans (2009:24ff.) in die drei Teile „Beginn“, „Mitte“ und „Ende“ gegliedert, wobei der mittlere Teil in einzelne Phasen unterteilt ist. Dabei

[67] Bei Anka fanden keine synchronen Online-Beratungen statt, sodass ich von einer Kodierung ihrer Transkripte unter interaktionaler Perspektive abgesehen habe.

stellen die ersten sieben Unterkategorien die in der SLB etablierten Phasen dar. Die beiden mit „neu:“ beginnenden Kategorien entstanden induktiv aufgrund des Umstandes, dass ich in der Abschlussberatung speziell auf eine langfristig ausgerichtete Lernplanung nach Beratungsende zielte und diese Planung ausführlich thematisierte. Die anderen induktiv entstandenen Kategorien habe ich unter „Sonstige“ erfasst. Diese Kategorien enthalten Textstellen, die ich keiner Phase eindeutig zuordnen konnte („Beraterin-Input zur Theorie/andere Informationen“, „Beraterinnen-Feedback“, „Instruktion/Übung“, „Unterbrechung“, „Metakommunikation zur Beratung“) oder die für die OSLB spezifisch waren („Kommunikation zur Technik“, „Thematisierung von Lernerdokumenten“, „Anregung zur Selbstreflexion“). Ich habe diese Textstellen entsprechend zu neuen Kategorien zusammengefasst.

5.6.3.4 Explikation und Kontextualisierung

Neben den schwerpunktmäßig genutzten Daten der Abschlussbefragungen und meinen Reflexionen (Forschertagebuch und Beratungprotokolle) habe ich in der Studie auf die Beratungstranskripte und -produkte sowie die Beratungsverlaufsprotokolle zurückgegriffen, um bei unklaren Aussagen, fehlendem Kontext oder zur Verifizierung von Interpretationen weitere Daten hinzuzuziehen und so die aufgetretenen Fragen klären zu können. Dieses Vorgehen ist angelehnt an die explizierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dieses auch „enge oder weite Kontextanalyse“ genannte Verfahren hat das Ziel der Klärung einer Textstelle: „Zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen wird zusätzliches Material herangetragen, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren.“ (ebd.:77)

5.6.4 Reflexion und Zusammenfassung

Um die Erstellung und Überarbeitung des Codierleitfadens, die dialektische, kategoriale Zuordnung der Textstellen, die Ergebnisfindung und die Interpretation der Ergebnisse zuverlässig vornehmen zu können, arbeitet bei der Analyse qualitativer Daten im Idealfall ein Team von Forschern (vgl. Schmidt 1993b:57ff.). In der individuellen Arbeit innerhalb meiner Aktionsforschung habe ich versucht, die Qualität der Datenanalyse zu gewährleisten, indem ich den Prozess in der oben beschriebenen Weise transparent und zyklisch gestaltet habe. Im Logbuch der MAXQDA-Datei habe ich alle Analyseschritte festgehalten und konnte so systematisch Prozesse wiederholen bzw. anpassen. Außerdem habe ich den Kontakt zu anderen Forschenden gesucht, um ausgewählte Probleme zu diskutieren und Feedback zum Vorgehen einzuholen. Der Einsatz der Analysesoftware MAXQDA brachte sowohl Vor- als auch Nachteile für die Bearbeitung des Materials und die Erarbeitung der Ergebnisse mit sich. Als hilfreich erwiesen sich

- ein strukturierter und übersichtlicher Zugang zu umfangreichem Textmaterial,
- die Möglichkeit zu zusammenfassenden sowie vergleichenden Analysen,
- die Möglichkeit zur fallübergreifenden und fallspezifischen Ergebnisdarstellung und
- verschiedene Such- und Analysefunktionen des Programms, speziell die lexikalische Suche, das *Text Retrieval* und der einfache Export von Textstellen und Memos in verschiedene Dateiformate.

Im Analyseprozess sah ich mich Herausforderungen aufgrund des methodischen Vorgehens beim Codieren und technischer Vorgaben des Analyseprogramms gegenüber. Einerseits erschwerte mir anfangs die vorhandene Datenvielfalt den Einstieg in die Analyse. Ich habe daher meine Analysefoki kontinuierlich eingrenzen und die ausgewählten Datensätze in ihrer Ergiebigkeit einschätzen und reflektiert auswählen müssen. Weiterhin erwies sich die Zuordnung der Textstellen zu Kategorien als teilweise schwierig, weil Mehrfachzuordnungen möglich waren und sich einzelne

Kategorien überschnitten (z. B. bei Aussagen zum E-Mail-Einsatz und zu einzelnen E-Mail-Dokumenten). Ich musste daher in der Auswertung teilweise mehrere Kategorien integriert betrachten. Umgekehrt zeigte die Funktion des *Text Retrievals* schließlich auch Textstellen mit zwei Codierungen derselben Kategorie an, die für mein Analyseinteresse nicht relevant waren.
An dem Vorgehen nach Hopf/Schmidt (1993) sehe ich den Analyseschritt, bei dem fallspezifisch quantitative Ausprägungen einer Kategorie teilweise absolut zugeordnet werden, kritisch. Dies soll eine quantitative Erfassbarkeit der Daten bewirken – eine Differenzierung, die einer der Vorzüge der qualitativen Datenanalyse ist, wird bei diesem Vorgehen insofern wenig berücksichtigt. In der vorliegenden Studie habe ich dagegen bei der Analyse versucht, nicht vorschnell absolute Einordnungen vorzunehmen, sondern vielmehr Unstimmigkeiten, Divergenzen und Differenzierungen innerhalb eines Falles zu suchen. Ausprägung von Kategorien habe ich lediglich in den Fällen expliziter und impliziter Bewertungen von Beratungsergebnissen und Medien- bzw. Materialnutzung vorgenommen (positiv/neutral/negativ) und Zahlenwerte (0/50/100) vergeben.
Ich habe den inhaltlichen und methodischen Erkenntnisprozess in dieser Studie aufgrund dieser bestehenden Herausforderungen, Grenzen, aber auch Möglichkeiten als einen Entwicklungsprozess vestanden, der ähnlich wie Aktionsforschung in einem dialektischen Kreislauf von Wahrnehmen, Handeln und Reflektieren besteht. Die Analyse der Daten verlangte ein Zusammenspiel der Erwägung meiner Erkenntnisinteressen, der Auswahl geeigneter Datensätze, eines intensiven Fallstudiums und des gezielten Einsatz der Methoden der computergestützten Datenanalyse. Eine kontinuierliche (Re-)Fokussierung auf meine Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen war immer wieder notwendig. Auf der Grundlage der beschrieben Datensätze und Verfahren der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse kann ich innerhalb meiner Aktionsforschung

1. eine fallübergreifende Evaluation der einzelnen Medien/Materialien im Überblick darstellen und die Ergebnisse beschreiben und begründen,
2. das Spannungsfeld von Möglichkeiten und Grenzen von OSLB darstellen,
3. auf einzelne thematische Schwerpunkte fokussieren,
4. die Ergebnisse in ihrer Tiefenstruktur betrachten (= Potenzial qualitativer Daten) und
5. Interpretationen und Praxishinweise bieten.

Die Ergebnisse, die ich mittels dieser Möglichkeiten für meine Forschungsfragen erarbeiten konnte, stelle ich im folgenden Kapitel ausführlich mit Beispielen dar.

6 Ergebnisse der Arbeit

In den folgenden Abschnitten präsentiere ich die Ergebnisse der Arbeit. Dazu zeige ich zunächst, wie die Lerner und ich als Beraterin den Einsatz der einzelnen OSLB-Instrumente und -Formen beschrieben und kommentiert haben (Abschnitt 6.1). Danach stelle ich anhand von drei Einzelfällen (Anka, Jian und Filipe) vor, wie unterschiedlich OSLB medial und zeitlich begleitet durchgeführt werden kann, wobei individuelle Bedürfnisse im selbstgesteuerten Lern- und Arbeitsprozess, aber auch in der multimedialen und fremdsprachlichen Kommunikation berücksichtigt werden können (6.2). Im dritten Teil stelle ich anhand von vier Schwerpunkten die Potenziale und Herausforderungen in der OSLB dar, die ich innerhalb meiner Studie erfassen konnte (6.3). Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis erfolgen innerhalb der einzelnen Unterkapitel und zusammenfassend am Ende dieses Ergebniskapitels (6.4).

6.1 Fallübergreifende, differenzierende Evaluation der OSLB

In diesem Kapitel präsentiere ich einen Überblick über die Evaluationsergebnisse (Abschnitt 6.1.1), die Lerner- und Berater-Erfahrungen und -Meinungen zu einzelnen Dokumente (6.1.2) und die Bewertung der OSLB-Formen, auch vergleichend mit der Face-to-Face-Beratung (6.1.3). Die Ergebnisse fasse ich am Ende des Kapitels zusammen (6.1.4).

6.1.1 Überblick über die Teilnehmerbewertungen

Basierend auf der Analyse der Abschlussbefragungen zeigt Tabelle 24 eine Übersicht über die individuellen Lernerbewertungen der in den einzelnen Fällen verwendeten OSLB-Formen und -Instrumente. In der Auswertung wurden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung vor dem Interview und die differenzierte Bewertung der Medien und Materialien im Interview zusammengefasst.[68] Die Präferenzen in den Beratungsformen (letzte Tabellenspalte) ergeben sich aus Vergleichs-Items der schriftlichen Abschlussbefragung (Aussagen 19, 27, 28, 32, 33) und vergleichenden Aussagen im Interview. Da die differenzierenden Kommentare der Lerner im Interview ihre absoluten Bewertungen im Fragebogen differenzierten und ergänzten und die Lerner erkannte Vor- und Nachteile angaben, ergaben sich für die Übersicht auch „+/-“-Bewertungen.

[68] Für die Analyse im Fall von Mia, die an der ersten Teilstudie teilgenommen und daher keinen Abschlussfragebogen ausgefüllt hat, konnte ich nur die Interviewdaten nutzen.

Tabelle 24: Bewertung der eingesetzten OSLB-Instrumente und -Formen durch die Lerner

Name/Kürzel	**Beratungsinstrumente***							**Beratungsformen**					
	bvF	**LTB**	**SILL**	**sZ**	**ZB**	**ZP**	**andere**	**Audio-telefon**	**Chat (Einzel-, Gruppen-chat)**	**E-Mail**	**Face-to-Face**	**Video-telefon**	**Vergleich/Präferenzen (vom Bevorzugten zum am wenigsten Bevorzugten)**
Anka/ANK	+	+	-	∅ (+)	+	∅	∅	∅	∅ (E: -)	+/-	+	∅	Face-to-Face > E-Mail > (Chat)
Benjamin/ BEW	+	∅ (+/-)	+	+/-	∅	-	Fehlerstatistik: +	∅	E: -	+/-	∅ (+/-)	+/-	(Face-to-Face) > Video ohne Chat > Video mit Chat > E-Mails > Chat
Esteban/ EGA	∅	+/-	+	+/-	+/-	∅	Informations-materialien: +/-	∅ (-)	E: -	+/-	+	+	Face-to-Face > Videotelefon > E-Mail > Audiotelefon > Chat
Filipe/FEF	+/-	∅ (-)	-	+	∅	∅	∅	∅	E: +	+/-	∅ (+)	+/-	(Face-to-Face) > Chat > E-Mail > Videotelefon > Audiotelefon
Jian/JAZ	+/-	+/-	+	+	k. A.	∅	Informations-materialien: +	+/-	E: +/-	+/-	+	∅	Face-to-Face > Audiotelefon > E-Mail > Chat
Mia/MIH	k. A.	+	∅	k. A.	k. A.	+	Informations-materialien: + GER-Niveau-skala; Fehler-statistik: -	∅	E: +, G: -	+	+	∅	Face-to-Face > E-Mail/Einzel-chat > Gruppenchat
Manuel/ MRC	+/-	∅ (+/-)	+	+	+	+/-	Informations-materialien: + Checklisten: -	∅	E: +	+/-	+	∅	Face-to-Face-/Chat > E-Mail „*they are different*“; bevorzugt Kombination

***** Abkürzungen:

Beratungsinstrumente: bvF – beratungsvorbereitende Fragen, LTB – Lernertagebuch, SILL – *Stratgegy Inventory for Language Learning*, sZ – schriftliche Zusammenfassung mit Lernvereinbarung, ZB – Zwischenbericht, ZP – Zeitplan, a – andere Materialien; E – Einzelchat, G - Gruppenchat

+ : eher positiv; - : eher negativ; +/- : Vor- und Nachteile, neutral

∅ : nicht genutzt; k. A : genutzt, aber kein Kommentar dazu im Interview; ( ): nicht genutzt, aber kommentiert bzw. bewertet

Die Übersicht zeigt eine große Nutzungs- und Bewertungsvielfalt. Die OSLB bietet in kombinierter oder Reinform Möglichkeiten der Individualisierung von Kommunikations- und Arbeitspräferenzen. Es sind fallübergreifend und fallspezifisch eine Reihe von Ergebnissen zu den eingesetzten Instrumenten und Formen der OSLB zu verzeichnen, wobei sich bei den Lernern in einzelnen Punkten einheitliche Meinungen, in anderen Punkten ein breites Spektrum an Antworten zeigen. Auf Grundlage der Übersicht sind hinsichtlich der Bewertung der Beratungsinstrumente folgende Resultate festzuhalten:

1. Als besonders hilfreich wurden die schriftlichen Zusammenfassungen mit der Lernvereinbarung wahrgenommen. Sie erhielten drei positive (Filipe, Jian, Manuel) und zwei neutrale Bewertungen (Benjamin, Esteban).
2. Die beratungsvorbereitenden Fragen wurden von fast allen genutzt und neutral (Filipe, Jian, Manuel) bzw. positiv bewertet (Anka, Benjamin).
3. Das Lernertagebuch wurde von den vier Lernern, die es genutzt haben, ebenfalls neutral (Esteban, Jian) bzw. positiv gewertet (Anka, Mia). Die Wertungen der drei Lerner, die sich gegen dieses Instrument entschieden, sind neutral (Benjamin, Manuel) bis negativ (Filipe). Das Lernertagebuch weist damit eine Vielfalt von Bewertungen auf.
4. Der SILL-Fragebogen, der in der Einführungsveranstaltung als Diagnoseinstrument diente, wurde von vier Lernern als hilfreich gesehen (Benjamin, Esteban, Jian, Manuel). Zwei weitere Lerner lehnten ihn jedoch mit einer negativen Bewertung ab (Anka, Filipe).
5. Der Zeitplan, der allen Lernern in elektronischer Form vorlag, wurde kaum genutzt. Die drei Bewertungen, die dazu vorliegen, sind eine negative, eine neutrale und eine positive Wertung (Benjamin, Manuel und Mia). Aufgrund dieser geringen Nutzung und unterschiedlichen Bewertungen kann ich zu diesem Instrument keine schlüssigen Aussagen treffen.
6. Zur Bewertung der Zwischenberichte können allein basierend auf dieser Übersicht ebenfalls keine eindeutigen Resultate formuliert werden. Anka und Manuel, die sich dazu äußerten, fanden ihn hilfreich, Esteban weniger.
7. Daneben wurden die Informationsmaterialien als hilfreich (Jian, Mia, Manuel) bzw. neutral (Esteban) wahrgenommen; die Fehlerstatistik als hilfreich (Benjamin) und weniger hilfreich (Mia). Die Niveauskalen-Übersicht des GeR zur Bestimmung des Sprachstandes[69] und die Checklisten bewerteten die beiden Lerner, bei denen diese jeweils zum Einsatz kamen, als wenig nützlich (Mia, Manuel).

Damit lassen sich als favorisierte Beratungsinstrumente die schriftliche Zusammenfassung der Beratungsvereinbarungen, die beratungsvorbereitenden Fragen und die Informationsmaterialien identifizieren. Der Zeitplan wurde dagegen selten genutzt und die vorliegenden Bewertungen dazu sind uneinheitlich. Es ist weiterhin auffällig, dass das Lernertagebuch in seiner Nutzung und Beurteilung große Unterschiede zwischen den Lernern aufweist. Die Zwischenberichte hatten in zwei Einzelfällen positive Bewertungen, was einer genaueren Beschreibung bzw. Untersuchung bedarf. Diese Ergebnisse werden im weiteren Verlauf der Arbeit einer genaueren Darstellung und Diskussion unterzogen.
In Bezug auf die einzelnen Beratungsformen hatten die Lerner einerseits individuell sehr unterschiedliche Bedürfnisse und Präferenzen, andererseits zeigen sich fallübergreifende Tendenzen. Hinsichtlich der Bewertung und Präferenzen der einzelnen Medien lassen sich anhand der Übersicht folgende Ergebnisse festhalten:

[69] Dieses Dokument kam einzig bei Mia zum Einsatz, daher habe ich es in Abschnitt 5.4 nicht ausgeführt. Es ist unter http://www.europass.at/fileadmin/dateien_redaktion/sprachenpass/raster_selbstbeurteilung_de.pdf abrufbar.

1. Die Face-to-Face-Beratung wurde von allen Lernern, die sie nutzten, als positiv bewertet und bildete die präferierte Beratungsform. Auch Benjamin und Filipe (TS 3) hätten in einer kombinierten Beratung Face-to-Face-Treffen den Formen der OSLB gegenüber bevorzugt.
2. Die meisten Lerner bevorzugten die mündlichen gegenüber den schriftlichen Beratungsformen (sechs von sieben).
3. Die E-Mail-Beratung wurden von allen Lernern genutzt. Sechs der sieben Befragten sahen darin sowohl Vor- als auch Nachteile. Einzig Mia gab dem E-Mail-Austausch eine positive Bewertung. Die E-Mail-Beratung rangiert bei den schriftlichen Beratungsformen bei den meisten Lernern gleichwertig mit der Chat-Beratung (Mia) oder vor dieser (Anka, Benjamin, Esteban, Jian).
4. Die Chat-Beratung wurde von den Lernern sehr unterschiedlich wahrgenommen; es gab positive, neutrale und negative Bewertungen. Bei dieser Beratungsform zeigt sich eine Vielfalt an Nutzungspräferenzen.
5. Die Videotelefon-Beratung wurde von drei Lernern genutzt und von diesen neutral (Benjamin, Filipe) bzw. positiv (Esteban) bewertet. Sie rangierte bei Esteban und Filipe, die beide Formen der Telefon-Beratung bewertet haben, vor der reinen Audio-Variante.
6. Die Audiotelefon-Beratung wurde allein von Jian genutzt, und von diesem als mit Vor- und Nachteilen verbunden gesehen. Esteban, der sie nicht genutzt hatte, gab ihr eine negative Bewertung. Diese Form der Beratung wurde also insgesamt als weniger geeignet als andere betrachtet.

Es lässt sich also festhalten, dass die Präferenzen in den Beratungsformen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen. E-Mail-Beratung wurde von den meisten Lernern gegenüber Beratungen via Chat bevorzugt. Bei der reinen OSLB konnte die Videoberatung im Fall von Benjamin als Ersatz für die Face-to-Face-Beratung fungieren, Filipe bevorzugte dagegen die Chat-Beratung. Bei der Telefon-Beratung wurde die Video-Variante in Auswahl und Bewertung gegenüber der Audiotelefon-Beratung präferiert. Während die Face-to-Face-Beratung generell positiv bewertet wurde, zeigte sich bei der Bewertung des E-Mail-Austausches und der Chat-Beratungen eine variierende Betrachtungsweise, die einer genaueren Betrachtung bedarf (vgl. Abschnitt 6.1.3). Nach dieser fallübergreifenden Analyse der Evaluationsergebnisse stelle ich im Folgenden in einer fallspezifischen Betrachtungsweise die individuellen Nutzungs- und Bewertungsprofile der Lerner dar.

Mit Anka (TS 2) habe ich drei Face-to-Face-Beratungen durchgeführt, die lediglich durch E-Mail-Austausch ergänzt wurden. Sie beantwortete die beratungsvorbereitenden Fragen schriftlich, führte ein Lernertagebuch und nutzte einen E-Mail-Austausch mit mir (Zwischenbericht) zur weiteren Lernplanung. Diese drei Instrumente und die Face-to-Face-Beratung beurteilte sie positiv. Weniger hilfreich fand sie das Ausfüllen des SILL; im E-Mail-Austausch insgesamt sah sie Vor- und Nachteile. Anka stellt einen Fall dar, in dem die Beratung neben der Face-to-Face-Beratung „minimalistisch“ mit Hilfe von E-Mail-Austausch und dreier reflexionsanregender Instrumente mit positiven Bewertungen der Lernerin durchgeführt wurde; dieses Profil ähnelt dem von Mia.

Benjamin (TS 3) probierte fast alle verfügbaren Formen und Instrumente der reinen OSLB aus und begutachtete sie kritisch. Er fand die Beantwortung der beratungsvorbereitenden Fragen, den SILL und das Führen der Fehlerstatistik hilfreich, nahm jedoch vom Schreiben des Lernertagebuchs und des Zeitplanes Abstand. In der schriftlichen Zusammenfassung sah er für seine Arbeitssituation Vor- und Nachteile. Bei den Beratungsformen bevorzugte er die Videoberatung mit bedarfsbedingter Zuschaltung der Chat-Funktion, die er den schriftlichen Formen gegenüber bevorzugte. Benjamin stellt ein Beispiel für eine vorwiegend mit mündlichen Beratungsformen durchgeführte reine OSLB mit (relativ) umfangreicher Nutzung zur Verfügung stehender Instrumente dar. Er ist damit ein Kontrastfall zu Filipe.

Esteban (TS 2) prüfte eine Reihe von Beratungsinstrumenten, beurteilte davon das Lernertagebuch, die Informationsmaterialien und die schriftliche Zusammenfassung als bedingt nützlich, den SILL dagegen als hilfreicher. Letztendlich nutzte er jedoch wenige der Instrumente intensiv zur Unterstützung seines Lernprozesses. Hinsichtlich der Beratungsformen bewertete Esteban die Videotelefon-Beratung zwar positiv, bevorzugte jedoch den persönlichen Kontakt in der Face-to-Face-Beratung. E-Mail, Audiotelefon und Chat waren bei ihm weniger beliebt. Die Instrumente, die er einsetzte, konnte er jedoch weniger gut als andere Lerner für seinen Arbeitsprozess nutzen. Insofern ähnelt dieser Fall einerseits dem von Jian, mehr noch jedoch dem von Manuel.
Filipe (TS 3) nutzte wenige Instrumente für sein Lernen, wobei er die schriftlichen Zusammenfassungen als am nützlichsten für sein Lernen empfand. Das Lernertagebuch und den SILL konnte er für sein Lernen nicht gewinnbringend einsetzen. Filipe nutzte alle OSLB-Formen außer dem Audiotelefon. Er bevorzugte dabei die beiden Chat-Beratungen gegenüber dem E-Mail-Austausch und der Videotelefon-Beratung. Mit dieser Orientierung auf schriftliche Beratungsformen bildet er eine Ausnahme in der Studie. In einer kombinierten Beratung würde er dennoch die Face-to-Face- der Online-Beratung gegenüber favorisieren – darin stimmt er mit den anderen Lernern überein. Filipe stellt ein Beispiel für eine vorwiegend mit schriftlichen Beratungsformen durchgeführte reine OSLB mit wenig umfangreicher Nutzung der Beratungsinstrumente dar und bildet damit einen Kontrastfall zu Benjamin.
Jian (TS 2) probierte alle ihm zur Verfügung stehenden Instrumente bis auf den Zeitplan aus und konnte sie als für sein Lernen hilfreich (Informationsmaterialien, SILL, schriftliche Zusammenfassung) bzw. bedingt hilfreich (beratungsvorbereitende Fragen, Lernertagebuch) integrieren. Er bewertete die von ihm genutzten OSLB-Formen (Audiotelefon, Chat, E-Mail) kritisch mit Vor- und Nachteilen und bevorzugte ihnen gegenüber die Face-to-Face-Beratung. Generell favorisierte er die mündliche gegenüber der schriftlichen Beratungskommunikation. Jian ähnelt mit diesem Nutzungs- und Bewertungsprofil Esteban, stellt jedoch den Fall im Korpus dar, der die meisten Gemeinsamkeiten mit den oben dargestellten, fallübergreifenden Ergebnissen aufweist. Er wird daher von mir als „typischer Fall“ der kombinierten Beratung betrachtet, der gleichzeitig erfolgreich reflektierend im Rahmen der OSLB arbeiten konnte.
Mia (TS 1) probierte viele Beratungsformen und -instrumente aus. Mit ihr habe ich eine Face-to-Face- und eine Chat-Beratung durchgeführt, die durch E-Mail-Kontakt ergänzt wurden. Ein kennzeichnendes Merkmal in ihrem Fall war der „dialogische“ Austausch über das Lernertagebuch. Diese drei Beratungsformen und das Tagebuch beurteilte sie als hilfreich, ebenso wie die Informationsmaterialien und den Zeitplan. Einzig den Gruppenchat, den sie mit zwei anderen Lernern und mir durchgeführt hat, fand sie wenig nützlich.[70] Mia ist daher ähnlich wie Anka eine Lernerin, die innerhalb der kombinierten Beratung schriftliche OSLB-Formen und reflexionsanregende Instrumente für ihren Lernprozess nutzen konnte.
Manuel (TS 2) erprobte fast alle angebotenen Instrumente in seinem Lern- und Arbeitsprozess, wobei er sie als hilfreich (Informationsmaterialien, SILL, schriftliche Zusammenfassung) bzw. als bedingt hilfreich (beratungsvorbereitende Fragen, Zeitplan) einschätzte. Er fand die Checklisten weniger nützlich als die anderen Dokumente und führte kein Lernertagebuch. Manuel legte sich auf keine eindeutige Präferenz der Beratungsform fest, sondern fand Face-to-Face- und Chat-Beratung beide in ihren Eigenarten geeignet. Den E-Mail-Austausch dagegen sah er mit Vor- und Nachteilen, wobei er den Zwischenbericht hilfreich fand. Er stellt damit einen Lerner dar, der der OSLB innerhalb einer kombinierten Beratung eine große Offenheit entgegenbringt und die ihm zur Verfügung stehenden OSLB-Möglichkeiten ausprobiert. Er ähnelt mit dieser Experimentierfreude Jian. Allerdings hatte er größere Schwierigkeiten als dieser, die OSLB-Elemente reflektiert an seine Arbeits- und Lernbedürfnisse anzupassen. Insofern zeigt er viele Gemeinsamkeiten mit Esteban.
Diesen Profilbeschreibungen entsprechend lassen sich bei den Untersuchungsteilnehmern drei

[70] Der Gruppenchat fand nur in TS 1 statt, weil er sich als wenig hilfreich erwies. Ich habe ihn aufgrund des einmaligen Einsatzes daher unter 5.3 nicht ausgeführt.

Nutzungsgruppen bilden. Die erste Gruppe enthält eher schriftlich orientierte Lerner in der kombinierten Beratung, die „minimalistisch“ mit Face-to-Face-Treffen und E-Mail-Begleitung reflektierend arbeiten konnten; zu dieser Gruppe gehören Anka und Mia. Die zweite Gruppe umfasst Lerner der kombinierten OSLB, die die Vielfalt der ihnen zur Verfügung stehenden OSLB-Instrumente und -Formen nutzten und durch unterschiedlich intensiv und erfolgreich reflektierende Handlungen für ihren Arbeits- und Lernprozess nutzen konnten. Zu dieser Gruppe gehören Esteban, Filipe und Jian. Die dritte Gruppe umfasst schließlich die beiden Lerner der reinen OSLB, die einerseits eher schriftlich (Filipe) bzw. mündlich orientiert gearbeitet haben (Benjamin). Sie stehen in meinem Korpus eher als kontrastierende Fälle innerhalb des gleichen „Settings“. Aus jeder dieser Gruppen stelle ich mit Anka, Jian und Filipe in Abschnitt 6.2 jeweils einen Lerner als Einzelfall vor.

6.1.2 Evaluation einzelner Beratungsinstrumente

Die Daten, die ich hinsichtlich des Einsatzes und der Kommentierung der einzelnen Beratungsinstrumente sammeln konnte, waren in ihrer Sättigung, Qualität und Relevanz unterschiedlich gut für eine ausführliche fundierte Analyse geeignet. Daher beschreibe ich in den folgenden Abschnitten drei Instrumente, die interessante Auffälligkeiten in der Verwendung und Bewertung aufweisen und deren Datengrundlagen für eine Darstellung im Rahmen meiner Aktionsforschung ausreichend sind. Dabei handelt es sich um das Lernertagebuch, den Zeitplan und die schriftliche Zusammenfassung mit Lernvereinbarung. Auf den Einsatz der beratungsvorbereitenden Fragen und den Zwischenbericht gehe ich im Zusammenhang der E-Mail-Beratung in Abschnitt 6.1.3 ein. Innerhalb der Ergebnispräsentation arbeite ich mit Übersichten, die die Textstellen der Lerneraussagen und meine Reflexionen als Beraterin zu den jeweiligen Instrumenten angeben und wähle daraus einzelne Zitate für die Beschreibung und Interpretation, die ich dann in der weiteren Argumentation erläutere.

6.1.2.1 Lernertagebuch

Das Lernertagebuch (LTB) sollte die Lerner dazu anregen, regelmäßig ihre Lernschritte zu dokumentieren und deren Verlauf und Resultate zu reflektieren (vgl. Abschnitt 5.4.1). Ich habe ihnen dieses Dokument am Ende der ersten Beratung vorgestellt, ihnen eine Vorlage mit Beispiel (vgl. Anhänge 6a, 6c) geschickt und sie dazu ermuntert, dieses Dokument zu nutzen. Am Beratungsende zeigte sich, dass Anka und Mia erfolgreich damit arbeiten konnten. Esteban und Jian führten es anfangs über den Zeitraum von einige Wochen, haben es jedoch langfristig nicht als nützliches Instrument in ihren Arbeitsprozess integrieren können. Benjamin, Manuel und Filipe nutzten das LTB nicht; sie bewerteten es neutral (Benjamin, Manuel) bzw. negativ (Filipe). Die Nutzung und Bewertung des LTBs weist damit eine große Vielfalt auf; ein genauerer Blick auf die Ergebnisse zu diesem Instrument ist daher notwendig. In der schriftlichen Befragung zeigt sich in der Beantwortung der beiden Fragen zum LTB eine erste interessante Tendenz. Tabelle 25 zeigt zunächst die Daten dazu:

Tabelle 25: Fragebogen-Ergebnisse zum Lernertagebuch [2 Items]

	ANK	**BEW**	**EGA**	**FEF**	**JAZ**	**MRC**	**Durch-schnitt**
12. Weil ich ein Lernertagebuch geschrieben habe, habe ich etwas über mein Vorgehen beim Lernen gelernt.	4	2	0	1	0	0	2,3
Materialien Ich fand … hilfreich: 3. das Lernertagebuch	4	3	3	1	3	2	2,7

1 - “stimme überhaupt nicht zu” 2 - “stimme eher nicht zu” 3 - “stimme eher zu“ 4 - “stimme voll zu”
0 - “Dazu kann ich nichts sagen.” oder nicht beantwortet

Während lediglich Anka durch das Führen des Tagebuchs etwas über ihren Lernprozess gelernt hat, bewerteten doch vier der sechs Lerner das LTB als hilfreich. Filipe und Benjamin verneinten die Aussage 12 explizit; Esteban, Jian und Manuel bewerteten sie nicht. Da jedoch die positive Bewertung von Aussage 12 eine Verwendung des LTBs voraussetzt, vermute ich, dass Benjamin, Esteban und Jian zwar den Nutzen des LTBs für ihr Lernen erkannt, jedoch aufgrund der fehlenden Ausführung keinen Lerneffekt verzeichnen konnten. Die Analyse der Interviewaussagen der Lerner soll hier weiteren Aufschluss bieten. In den Interviews beschrieben die einzelnen Lerner ihre Verwendung des LTBs an folgenden Stellen:

Tabelle 26: Lernerbeschreibungen zur Verwendung des Lernertagebuchs [17]

Dokument	Kommentar
ANK AI	Einsicht in Notwendigkeit, Zwang, Pragmatismus notwendig um zu bearbeiten (107)
ANK AI	erst handschriftlich, dann elektronisch mit Ergänzungen (110-112)
BEW AI	nur anfangs probiert, dann aufgehört (51-54)
BEW AI	nur zwischen erster und zweiter Beratung ausprobiert (59-62)
EGA AI	wenig mit LTB gearbeitet (70f.)
EGA AI	hatte wenig zu berichten (Zeitmangel, daher wenig Deutsch gelernt) (82f.)
EGA AI	kopierte und fügte gleiche Einträge neu ein, weil er die gleichen Arbeitsschritte ausführte (92-96)
EGA AI	führte Tagebuch nach einigen Wochen nicht mehr (103-105)
EGA AI	spürte keinen Druck zum Schreiben, selbstständige, bewusste Entscheidung dagegen (133-136)
EGA AI	hypothetisch, geplant: würde zukünftig regelmäßig alle zwei Wochen LTB schicken; würde auf Deutsch schreiben (430-439)
FEF AI	hat wenige, andere Notizen gemacht (131-138)
FEF AI	hat kein Tagebuch geschrieben (143f.)
FEF AI	hat kein Tagebuch geschrieben (179f.)
JAZ AI	hat sich nicht an die „Methode“ gewöhnt, sieht aber Hilfsmöglichkeit (35)
JAZ AI	manchmal, aber nicht regelmäßig geführt; nicht ins Lernen integriert (36f.)
MIH AI	Bearbeitung am PC besonders abends belastend und abschreckend, weil müde; hat erst handschriftlich, dann zeitversetzt eingetragen (56)
MRC AI	hat kein LTB geschrieben (112f.)

Aus den Aussagen lässt sich ein Spektrum der Nutzungsarten des LTBs ablesen. Während Filipe und Manuel gar nicht mit dem LTB gearbeitet haben, haben es Benjamin, Esteban und Jian anfangs bzw. „manchmal“ geführt, wobei die beiden letzteren eine potenzielle Hilfsmöglichkeit des Instruments wahrgenommen haben. Lediglich Anka und Mia haben trotz des bestehenden Aufwandes Einträge vorgenommen; erst handschriftlich, dann zeitversetzt am Computer. Anka beschreibt ihren zwiespältigen Umgang mit dem LTB folgendermaßen (ANK AI:107):

> 107 ANK: Am Anfang war ich auch so ganz dagegen und ich wollte es nicht und ich dachte, nein, so viel Zeit schon wieder. Aber ich wusste, es, es hilft. Es war mir bewusst, dass es hilft. Und erst, nachdem ich das mache, werde ich es sehen, dass es geholfen hat. Und zum ersten Mal hab ich mich wirklich gezwungen, das aufzuschreiben. Aber ich hab das mir ein bisschen auch erleichtert. Nach, zum Beispiel, hab ich heute gelernt, ob ich dazu irgendwelche Zettel benutze und gleich da drunter hab ich geschrieben, dieser und dieser Tag, diese und diese Zeit hab ich das und das gemacht. Und so kurze Reflexion, so wirklich so zwei Wörter oder drei Wörter dann. Und als ich nach, nach zwei, drei Wochen wieder geschaut habe, dann ich wusste schon, wo, wann und was das alles war. Weil diesen, dieses Buch habe ich nicht jeden Tag geschrieben oder so, nicht regelmäßig. [...]

Anka hat sich demnach nach einer anfänglichen Abwehrhaltung aufgrund ihrer Einsicht in eine potenzielle Hilfsfunktion dazu überwunden („gezwungen“), das Tagebuch zu schreiben, wobei sie zunächst eine verkürzte Form der Aufzeichnungen verwendet hat. Mia hat das mühsame Eintragen am PC ebenfalls zunächst durch handschriftliche Notizen ersetzt (MIH AI:56). Esteban führte

anfänglich auch ein LTB, entschloss sich jedoch später u. a. aufgrund von Zeitmangel, es nicht weiterzunutzen. Danach gefragt, ob er durch das Schreiben des LTBs etwas gelernt habe, antwortet er (EGA AI:103-105):

> 103 EGA: At the beginning yeah, yes, because I had to think about the learning goal, how to reach it, and the evaluation. (INT: Ok.) But after that, it didn't help much because it was always the same, yeah.
>
> 104 INT: Ok, and that's why you stopped writing it, too?
>
> 105 EGA: That, and also because of the time.

Anka und Esteban hatten ähnliche Einwände gegen die Nutzung des LTBs (v. a. zum Zeitaufwand). Sie führte es aufgrund erkannter Erkenntniszuwächse weiter, während er sich aufgrund fehlender neuer Erkenntnisse gegen ein weiteres Schreiben entschloss. Diese beiden Lerner stellen damit Beispiele für zwei unterschiedliche Typen bezüglich des Umgangs mit dem Lernertagebuch dar.
In Mias Fall haben wir das LTB in einer eher dialogischen Form genutzt, indem ich in der Tabelle, die sie mir geschickt hatte, Kommentare eingefügt und dann an sie zurückgeschickt habe. Sie kommentierte dieses Vorgehen als hilfreich, u. a. auf einer affektiv-motivationalen Ebene (MIH AI:101):

> 101 MIH: Genau, ja. Und die hab ich mir dann angekuckt, die Kommentare, und fand das auch gut, die Kommentare zu haben, weil ich das Gefühl hatte, "ja, ich hab das auch nicht umsonst gemacht und jemand hat sich das angekuckt" und so. Und ja, und das war einfach so positiv, weil ich mich halt, weil ich mich wirklich dann an die Hand genommen gefühlt hab und ich das Gefühl hatte, ich bin nicht alleine und so.

Die dargestellten unterschiedlichen Nutzungsformen begründen die Lerner in den Interviews mit Vor- und Nachteilen des Instruments, aber auch mit persönlichen Arbeitspräferenzen. Im Datenkorpus finden sich folgende Aussagen der Lerner zu positiven Aspekten der Nutzung des Lernertagebuchs:

Tabelle 27: Lernerkommentare zu Vorteilen des Lernertagebuchs [8]

Dokument	**Kommentar**
ANK AI	Dokumentation schuf Transparenz zum Vorgehen, Entwicklung neuer Ideen, Evaluation der Aktivitäten hinsichtlich der Ziele (107)
EGA AI	während er damit arbeitete, war es hilfreich (71)
EGA AI	Erkenntnisgewinn durch Nachdenken über Lernwege; Motivation durch Bewusstmachung von Fortschritten; Bestätigung einer funktionierenden Strategie (77-81)
EGA AI	am Anfang hilfreich: Esteban konnte damit eine zentrale Erkenntnis für den Beratungsverlauf zu erarbeiten (120-126)
MIH AI	LTB trug zur „Klärung“ bei („manche Sachen (sind) klar geworden“) (50)
MIH AI	Bewusstmachung bestehender Erkenntnisse zu sozialen Lernstrategien; Gedanken wurden „transparenter“ (65f.)
MIH AI	Dokumentationsmöglichkeit für erfolgte Lernaktivitäten (quantitativ); motivierend: Sichtbarmachen der Arbeit; demotivierend: Arbeitslücken werden sichtbar (70)
MIH AI	beim Schreiben neue Erkenntnisse entwickelt; Dokumentation von hilfreichen Strategien; Bewertung der Aktivitäten; später Nachsehen möglich (Lernstrategiesammlung) (71-77)

Diese Aussagen zeigen, dass Anka, Esteban und Mia mit Hilfe des LTBs ihr Vorgehen beim Lernen und die Lernaktivitäten dokumentieren und evaluieren konnten. Sie konnten teilweise einen besseren Einblick („Transparenz“) in ihr Lernverhalten gewinnen, ihre bestehenden Gedanken bewusst machen, neue Erkenntnisse gewinnen und neue Ideen zur Verbesserung des Lernens entwickeln. Exemplarisch dafür steht die folgende Aussage von Anka. Sie beschreibt hier ihre Reflexionshandlungen mit Hilfe des LTBs und illustriert diese an einem Beispiel (ANK AI:107):

107 ANK: [...] Aber danach hab ich gesehen, was ich\ vor allem die, genau die erste Tabelle, also die gesetzten Ziele und die, ja, Evaluation und Kommentar waren für mich nicht so wichtig, aber durchgeführte Aktivitäten. Es war mir erst dann bewusst, was ich so alles mache, um zu lernen. Und bekam auch Ideen, wie ich das besser machen könnte oder ob ich das überhaupt brauche oder nicht zum Lernen. Weil, zum Beispiel, so wie ich hier gesehen habe, immer, wenn ich vorm Computer sitze und ich recherchiere nach, nach, ich suche nach Wörtern, dann kann ich wirklich stundenlang sitzen und ich suche immer nach neuen Wörtern und immer mehr. Ich vergesse mein Ziel, was ich vorher so mir vorgenommen habe. Außer, wenn das, ja, Wörterlernen ((lacht)) ist.

Für Anka entstand dabei durch eine zeitversetzte Verarbeitung der Einträge, die sie von der handschriftlichen in eine elektronische Form übertrug, ein zusätzlicher Reflexionseffekt (ANK AI:110-114):

110 INT: [...] Du hast also, immer wenn du was geübt hast, oder eine Aufgabe oder irgendeine Lernstrategie (ANK: Hm.) angewendet hast, dir handschriftliche Notizen gemacht? (ANK: Ja.) Erst mal nur mit der Hand (ANK: Hm.) ganz schnell, (ANK: Ja.) und dann vor der Beratung und bevor du mir das geschickt hast übertragen? (ANK: Genau.) Hast du dann noch mal was geändert irgendwie oder hast du da noch mal Kommentare ergänzt?

111 ANK: Kommentare hab ich ergänzt.

112 INT: Im Nachhinein dann beim Abschreiben. (ANK: Ja.) Wie, wie lief das? Also du hast dir noch mal durchgelesen, was du gemacht hast. (ANK: Hm.) Und dann?

113 ANK: Und dann, ich glaube, es ist bei mir auch so oft, dass erst nach einiger Zeit kann ich so feststellen, war das gut oder war das falsch. Ich kann das auch vergleichen mit, mit dem ersten Mal wie ich gelernt habe neue Wörter und zum zweiten Mal. Wenn ich zum ersten Mal Text gelesen habe, was ich dabei gemacht habe und wie. Und ja, das kommt immer da hinein, die, kommen die Gedanken, was könnte ich dabei noch machen, verbessern oder was war gut, was war falsch.

114 INT: Also sogar einige Tage später. (ANK: Hm. Ja.) Okay.

Die zeitlich versetzte Dokumentation der Lernschritte kann demzufolge neue Sichtweisen bei der Evaluation des Prozesses und seiner Ergebnisse schaffen; dabei war in Ankas Fall das Vergleichen mit vorherigen Lernhandlungen wichtig, um Handlungsalternativen zu entwickeln. In Estebans Fall fand beim Eintragen der Lernschritte weniger eine Dokumentation vollzogener Handlungen als vielmehr eine konkrete Planung von Lernwegen statt (EGA AI:77):

77 EGA: Yeah, there was a\ Yeah, here that, this one, in my way of reaching the goal, I found how to reach the goals. I mean I need to know, to write this I need to think about how I was going to reach the goal. So, that\ this column I think it helps a lot.

Durch die Evaluation ihrer Lernaktivitäten im Tagebuch konnte Mia z. B. geeignete Strategien identifizieren und als Sammlung bzw. Referenz für einen späteren Zeitpunkt festhalten. Die Dokumentation der Lernfortschritte und funktionierenden Strategien hat bei ihr außerdem zu einer höheren Motivation beitragen (MIH AI:70):

70 MIH: Ich glaube, ((lacht)) bei mir hatte das so ein bisschen so einen Motivierungseffekt, weil ich das so toll fand, dann immer dahin schreiben zu können, was ich da gemacht hab. Also so, dass ich hinterher sagen kann, "Boa, ich hab am 22. was gemacht, ich hab am 24. was gemacht, und am 30." Also, so eine Art Stolz. Und das ist halt dann motivierend. Also, dass man dann halt sieht, man hat da was geschafft und sozusagen, man hat das aufgeschrieben, und es ist nicht einfach nur so weg in der Zeit irgendwie in der Vergangenheit, und irgendwann hat man mal was gemacht oder so. Das finde ich schon motivierend. Allerdings, wenn ich mir so das Ende angucke, wo ich sehe, dass ich nicht viel gemacht habe, da ist das natürlich schon nicht mehr so motivierend. Aber, ja, ich sehe auf jeden Fall, dass ich eine Menge gemacht hab.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass besonders bei Anka und Mia eine positive Bewertung der reflexionsanregenden Elemente erkennbar ist, dass das Führen des LTBs aber auch durch „Klärungs-“, Planungs-, Referenz- und Motivierungsfunktionen den Lernprozess unterstützen konnte. Die Lerner äußerten demgegenüber eine Reihe von Kritikpunkten, die die Arbeit mit dem LTB erschwerten bzw. sie davon abhielten, dieses überhaupt zu nutzen:

Tabelle 28: Lernerkommentare zu Nachteilen des Lernertagebuchs [8]

Dokument	Kommentar
BEW AI	zu viel Text demotivierend; hoher Anspruch an Reflexionsfähigkeit; Form ungeeignet (56-58)
BEW AI	Struktur war zu kompliziert; zu enge Vorgaben; möchte eigene Form gestalten (265-267)
EGA AI	brachte wenig neue Erkenntnisse; eher nutzlos, weil wiederholende Tätigkeiten und Einträge (92-96)
EGA AI	als redundant und nutzlos empfunden: hat sich wiederholende Lernschritte durch „Kopieren und Einfügen“ ins Tagebuch eingetragen (97-101)
EGA AI	hoher Zeitaufwand (103-105)
FEF AI	unpraktisch weil ungewohnt (noch nie Tagebuch geschrieben) (181f.)
MIH AI	abends zu müde zum elektronischen Eintragen (56)
MIH AI	zusätzlicher Arbeitsaufwand ohne offensichtlichen Zusammenhang Aufwand – Nutzen; anstrengend; Schriftlichkeit schreckte ab (68)

Die Lerner bemängelten am Lernertagebuch und seiner Verwendung u. a. das Format. Benjamin beschreibt seinen ersten Eindruck und die daraus folgenden Schlussfolgerungen für seinen Arbeitsprozess folgendermaßen (BEW AI:56-58):

56 BEW: Ja, was bei mir, der erste Mal, wenn ich das gesehen habe, war ich geschockt weil ich glaube, es ist nicht so extrem zwar, aber es war zu viel Text für mich. Und das war so viel Text, dass ich nicht schnell nicht gleich angefangen bin. Und dann habe ich *later* mir dann doch zugesetzt, aber dann war das auch nicht komplett oder so. Ich glaube, ja, für mich wäre das dann mehr sein ok, ich brauche etwas ohne Text, weil ich das\ Ich mache immer so wenig wie möglich Text, wenn ich etwas für mir selbst mache, weil es so, geht das für mich in meine Haupt\, ja kann ich das das beste bearbeiten für mich.

57 INT: Im Kopf auch?

58 BEW: Ja, in meinem Kopf ist alles schematisch, und nicht sprachlich. ((lacht)) (...) Deshalb ich auch ein Wirtschaftsinformatikstudent bin. ((lacht))

Für Benjamins Arbeitstyp war das LTB demnach zu starr, zu kompliziert und mit Text überladen. Obwohl Esteban das LTB zum Nachdenken verhalf (vgl. oben), fand er es letztendlich wenig hilfreich, vielmehr redundant (EGA AI:97-99):

97 EGA: You know (INT: Yeah.) it's the same, just copy and paste, so I feel like I was repeating the same\

98 INT: And you thought you couldn't do this or\?

99 EGA: Yeah, I could but, you know, this part I found it a little bit useless (INT: It's\ yeah.) because it was the same. (INT: Yeah yeah, I see.) And it was, I mean it would be almost the same in the\ the same in the next weeks it would be the same you know?

Seine Einträge unterschieden sich inhaltlich aufgrund sich ähnelnder Arbeitsschritte nicht und er nutzte die Funktion des „Kopierens-und-Einfügens“ um Einträge zu duplizieren und Zeit zu sparen. Dieser Erstellungsprozess führte bei ihm zu keinen neuen Erkenntnissen.
Auf Mia wirkte die Bearbeitung dieses Dokuments am Computer abends nach dem Lernen ebenfalls abschreckend und ermüdend, sodass sie Einträge wie Anka auch erst zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen hat (MIH AI:56):

56 MIH: [...] Und manchmal, weiß nicht, wenn ich abends zum Beispiel Vokabeln gelernt hab oder so, da war ich danach noch zu müde den Computer anzumachen.

Weiterhin war es für L1- und L2-Sprecher des Deutschen gleichermaßen anspruchsvoll, die im Tagebuch enthaltenen Themenkomplexe inhaltlich zu bearbeiten. Die Arbeit stellte sich als ein zusätzlicher Aufwand ohne erkennbaren Nutzen dar. Mia beschreibt diese auch für sie als L1-Sprecherin des Deutschen anspruchsvolle Arbeit und ihre Erwägungen, die daraus erwachsen sind (MIH AI:68):

68 MIH: Naja, es ist schon so, dass man sich ja teilweise sowieso schon aufraffen muss, seine Sachen zu machen, also das dann zu machen. Und dann sich halt noch hinzusetzen und das auszufüllen, das ist halt noch mal so eine, so eine Zusatzsache, die man machen muss. Und das ist halt teilweise ein bisschen anstrengend. (INT: Hm.) Vor alle\ Ich glaube, wenn man es gut macht, dann hilft einem das total. Aber ich glaube, dass das schwierig ist, dass es einem hilft. Also man füllt das aus, und\ Das heißt die Frage, wie da der Nutzen ist, wie der Nutzen jetzt im Gegensatz zum Aufwand ist, sozusagen. Also, ob man selber wirklich versteht, dass das jetzt wichtig war, das noch mal aufzuschreiben, dass es einem was bringt.

Hinzu kommt Filipes Argument, dass er noch nie vorher ein Tagebuch geführt habe und daher Schwierigkeiten hatte, das Schreiben zu einer Gewohnheit werden zu lassen (FEF AI:181f.):

181 INT: Und ka\ Und warum nicht, also was\ warum hast du das für dich nicht praktisch betrachtet, als praktisch erachtet? Kannst du das bisschen erklären? Also, es gibt Leute, die mögen das total und andere gar nicht.

182 FEF: Ja, weil ich glaube, das war, weil ich nicht daran gewohnt bin. (7s) Ich habe nie, ich glaube, dass ich nie ein Tagesbuch geschrieben habe. ((lacht)) Dann war nicht so\ fand ich nicht so praktisch für mich. Verstehst du?

Fehlende Vertrautheit und Gewohnheit mit dem Instrument sind diesen Ergebnissen zufolge ebenso Gründe für die Ablehnung des LTBs wie sein unpraktisches Format und inhaltlich anspruchsvolle Fragestellungen darin. Neben den Vor- und Nachteilen sind auch die Aussagen, die keine direkten Wertungen, jedoch kommentierende Formulierungen zum Lernertagebuch darstellen, für die Evaluation des Instruments aufschlussreich. Sie beziehen sich auf Fragen der Arbeitsgewohnheiten, die Einsicht in den Nutzen, seine Integration in den Beratungs- und Lernprozess, die Sprache, in der es verfasst wird, und seine Verwendbarkeit in der bestehenden Form:

Tabelle 29: Neutrale Lernerkommentare zum Lernertagebuch [17]

Dokument	Kommentar
ANK AI	Abgeben des Tagebuchs erzeugte Stress (Zeitprobleme) bzw. „positiven Druck“, aber Einsicht in Sinn erzeugte Motivation (75-77)
ANK AI	Reflexion erforderte zeitlichen Abstand und ähnliche Vergleichsaktivitäten (113f.)
ANK AI	hypothetisch/Wunsch/zukünftig: zweimal pro Monat LTB verschicken und Beraterin kommentiert; Perspektivenwechsel und Feedback von der Beraterin wären hilfreich (119-121)
BEW AI	eigene Zusammenfassung hat nicht so gut geklappt, weil er „zu wenig aufgeschrieben“ hat (64)
EGA AI	Sprache unerheblich (84-87)
FEF AI	Funktion ist zum Nachdenken über Ziele und Wege, nicht Reflexion (183f.)
JAZ AI	sieht Möglichkeit zum Perspektivenwechsel und neue Erkenntnisse, für später geplant (35)
JAZ AI	verlangt Gewöhnung weil Überwindung und Regelmäßigkeit notwendig sind (38f.)
JAZ AI	LTB als Aufgabe/Formalität, keine Überzeugung; noch nicht im Lernprozess integriert, möchte dies aber (41-43)
JAZ AI	verwendete Sprache ist unerheblich (44f.)
JAZ AI	zusätzliche Arbeit, anfangs ohne erkennbaren Sinn; aber Schreiben hilft, Neues zu entdecken (45)
JAZ AI	braucht mehrere Gründe um sich vom Sinn überzeugen zu lassen (Anregung und eigene Einsicht) (48-51)
MIH AI	Spalten „Evaluation/Selbsteinschätzung“ und „In der Zukunft...“ inhaltlich schwierig, weil keine Handlungsalternativen parat (58-61)
MIH AI	Spalte „Fragen/ Probleme/ Kommentare“: kaum Bedarf weil wenige Einträge und etablierte Strategien (61f.)
MIH AI	Begleitung und Überwachung, Unterstützung der Beziehung (97-101)
MRC AI	Bearbeitung erfordere viel Mühe, sei „faul“ gewesen; Verfassen auf Englisch wirkte abschreckend; lieber in L1 schreiben (107-109)
MRC AI	nicht an Tagebuchschreiben gewöhnt; vergessen; vermutet, dass es geholfen hätte; nicht Teil der Lernroutine, fehlende Gewohnheit (115-119)

Interessant an diesen Kommentaren sind meines Erachtens besonders die Ausführungen von Jian, der darin eine Entwicklung hinsichtlich seiner Einstellung gegenüber dem LTB schildert. Während er anfangs die Eintragungen als eine zusätzliche Arbeit ohne erkennbaren Sinn betrachtet hat, sah er am Ende der Beratung einen potenziellen Nutzen darin. Während der Beratungen empfand er das Schreiben jedoch eher als zusätzliche Aufgabe, die er bis zum Beratungsende nicht in seinen Lernprozess als „Gewohnheit“ integrieren konnte (JAZ AI:41-43):

41 JAZ: Yeah, that's the first part because I\ (INT: You didn't\) I think I didn't really write the learning journal. It's just a form to me for (this part) and I think when it becomes a real method in part of my learning, it will works. Maybe I just learn something and think, "Yeah, I have to learn\ write a learning journal for Constanze." and I just write them and it\ it's just\ to me it's used to be a form, not a metho\ not a methodology, or even a habit. (INT: A form?) Just a method, not a methodology or even a habit of learning.

42 INT: It was more of a task? Is that what you're saying?

43 JAZ: Yeah, yeah, you can put it like that. (INT: Yeah.) It's a task, yeah.

Für ihn war das Schreiben des LTBs nicht unbedingt notwendig, denn er kenne seine Stärken und Schwächen “*in my mind and in my heart*”, sah aber einen Mehrwert im Aufschreiben (JAZ AI:45):

45 JAZ: I think this is not to do with write it in English or in Chinese. As it's some\ Like to me, it's some like, some extra work of the learning process, and I used to think that it's just useless, cause I can know that in my mind or in my heart that what is my advantage or my weakness and what's the problem through the learning. I think I can know by heart, but sometimes just write something down you can find something different.

Diese fehlende Gewohnheit bedauerte er im Interview rückblickend und betonte, sich das Führen eines LTB für sein weiteres Lernen vorgenommen zu haben. Interessant ist dabei, dass der Bezug zur Heimatkultur und Eigenrecherche ihn zu dieser Schlussfolgerung geführt haben. Unter anderem hat er seine Erkenntnisse ausgehend von einer chinesischen Redewendung gewonnen (JAZ AI:35):

35 JAZ: We got a phrase in Chinese, it’s like: ‘You write down something is always better than you just remind it in your mind’. So with the learning journal maybe you can from another perspective to review the whole process from\ and maybe something different may turn out, just more than you just think "Yes, I know about it, and I don’t need to take it, take it, take this down". So I found this is somewhat\ can be\ I don’t know this before. So I think I need to try to learning through this so-called learning journal and I will try to write those things later.

Er beschreibt hier eine Einsicht in einen Perspektivenwechsel, der durch die Verschriftlichung von Gedanken vollzogen werden und den er durch eine rein mentale Verarbeitung seiner Erfahrungen nicht erreichen kann. Später beschreibt er seine Eigenrecherche zum Lernertagebuch, die ebenfalls eine Einstellungsveränderung bei ihm bewirkte; in einer langen und detaillierten Beschreibung zeigt Jian dort Einsichten in die Hilfs-Funktion der Dokumentation und Reflexion von Handlungsschritten (JAZ AI:47). Diese von ihm selbst initiierte Recherche und andere Bezüge zur Heimatkultur haben in seinem Fall zu seinem Verständnis und der Akzeptanz des LTBs bzw. seiner Funktion als reflexionsanregendes Instrument beigetragen. So hat er sich für zukünftige Lernhandlungen eine Übernahme der Arbeit mit dem LTB in den Prozess vorgenommen (JAZ AI:49-51):

49 JAZ: You're just the\ You’re\ Maybe your word is the first step and then that\ some article is another step, so step by step. ((laughs)) (INT: I see, I see.) And another fact is by now I haven't really, have that kind of habit, maybe I need a few, another steps, may impress me that\ how important a learning journal is, so I may\ can't wait and jump into it. ((laughs))

50 INT: You can't wait and jump into it?

51 JAZ: I mean with another few steps. I mean that your words in the first step, maybe, and the\ some related article is another step and maybe when I really experience

something, that turn out to me that it proves that it's very useful, it's very important. So I may get another step and there maybe I will think "Yeah, I can't wait to jump into it." ((laughs))

Jian brauchte demnach „mehrere Schritte“, z. B. Anregungen aus der Beratung, dem Internet und möglicherweise weitere „beeindruckende Schritte“ oder Erfahrungen, die ihm den Nutzen und die Wichtigkeit „beweisen“ und ihn zu einer regelmäßigen Arbeitsweise anregten.
Mir war während der Beratungen diese bestehende Zurückhaltung bei der Arbeit mit dem LTB bei einigen Lernern aufgefallen und ich hatte prozessbegleitend bereits überlegt, wie ich diese weiter zum Führen des LTBs anregen könnte. Andererseits habe ich mich in den Beratungen selbst gescheut, dieses mit einem hohen Arbeitsaufwand verbundene Instrument vorzustellen. Diese Gedanken habe ich in meinen Aufzeichnungen festgehalten:

Tabelle 30: Beraterin-Kommentare zum Lernertagebuch [6]

Dokument	Kommentar	Gewicht
BerProt JAZ3	Beraterinnen-Hinweis zur Nutzung der L1 bringt bei bereits erfolgter Entscheidung zur Nicht-Verwendung später in der Beratung keinen Erfolg (14)	0
BER MRC3	Beraterinnen-Idee: Lernertagebuch-Modell muss u. U. von Beginn an in unterschiedlichen Sprachen angeboten werden (40)	50
Tagebuch	Beraterin scheut sich aufgrund des Arbeitsaufwandes für die Lerner das LTB am Ende der Beratung vorzustellen; überlegt, ob am Beginn besser sei (31-34)	50
Tagebuch	Beraterin meint, das LTB müsse L1-Fragen für die Lerner enthalten (302)	50
Tagebuch	LTB zur Vorbereitung der Beratung (446)	100

Diese Aufzeichnungen spiegeln meine Vermutung wider, dass die Schwierigkeiten mit dem LTB teilweise aus fremdsprachlich bedingten Defiziten entstanden waren. Daher schlug ich u. a. Jian vor, die Eintragungen auf Chinesisch vorzunehmen, was jedoch zu keiner Verhaltensänderung seinerseits führte (BerProt JAZ3:14). Schließlich überlegte ich auch, die Vorlage des LTBs von Beginn an in der L1 der jeweiligen Lerner anzubieten (BER MRC3:40):

40 Wenn ich möchte, dass die Lerner ihre Muttersprache zur Reflexion benutzen, muss ich entsprechend das LTB auf Spanisch/ Französisch/ Polnisch/ Chinesisch vorbereiten (die Spalten).

Allerdings stellte sich mir hier eine fremdsprachliche Herausforderung, für die ich personelle Hilfe benötigt hätte. Außerdem sahen nicht alle der danach befragten Lerner an diesem Punkt ein Sprachproblem (vgl. z. B. JAZ AI:45, oben zitiert). Ein letztes Problem, das mit der Integration des LTBs in die Beratungen verbunden ist, war der Umstand, dass ich Schwierigkeiten hatte, die Lerner motivierend in den Einsatz des LTBs einzuführen (Tagebuch:31-34):

31 Do, 23.10.08

32 9.30-11.00 Uhr: 1. Beratung Manuel
33 [...]
34 -> Ich muss aufpassen, die Lerner nicht zu überrennen mit Ideen! Kleine Schritte! Lernertagebuch ist höchst aufwändig... ich trau mich gar nicht, es den Lernern vorzuschlagen. Manuel eben wollte davon am Ende der Beratung nichts mehr wissen. Vielleicht sollte ich es am Beginn anbringen...

In diesen Aufzeichnungen zeigt sich eine Scheu meinerseits, den Ratsuchenden am Ende der inhaltlich intensiven ersten Beratungssitzung, in der sich sie bereits mit eine Reihe von neuen Konzepten konfrontiert habe, mit dem LTB ein Instrument vorzustellen, das einen hohen Arbeitsaufwand erfordert. Manuel schien am Ende der Beratung dafür nicht „empfangsbereit“. Insofern hat sich das Tagebuch in meinen Beratungen als Instrument herausgestellt, das schwierig innerhalb der ersten Beratung einzuführen ist und das ich u. U. in sprachlich adaptierter Form von Beginn an hätte einsetzen müssen. In dem Fall, dass das LTB geführt wurde, hat es sich für mich als positiv zur Vorbereitung der Beratung herausgestellt (Tagebuch:446):

446 **15.15 Uhr – 3. Beratung mit Anka** --- keine DLB geplant, guter Abschluss
- LTB als Vorbereitung war super! Ich konnte alle Dinge ansprechen, die ich kommentiert hatte und hatte schon vorher eine logische Reihenfolge der Gesprächsgegenstände im Kopf. Konnte die Kontrakterfüllung gut nachvollziehen (Anka hat alle Lernziele versucht zu bearbeiten. Sehr motiviert!)

Anka hatte mir vor der dritten Beratung ihr Tagebuch geschickt, damit ich ihre Lernschritte einsehen, schriftlich kommentieren und deren Diskussion systematisch vorbereiten konnte. Dieser durch die OSLB mögliche vorgeschaltete Lernbericht erwies sich in Ankas Fall also als hilfreich für meine Arbeit.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lerner das LTB in seiner Funktion zur Dokumentation und Reflexion sowie hinsichtlich der Planung des Lernprozesses, zum Ordnen von Gedanken, als Referenzinstrument und zur Unterstützung der Motivation zum Lernen positiv bewerteten. Allerdings stellten seine elektronische Form und der mit dem Erarbeiten der Antworten verbundene Zeitaufwand Hindernisse dar, die einige Lerner von Beginn an vom Schreiben abhielt bzw. sie zum Abbruch des Schreibens veranlassten. Als zentral bei der Verwendung des elektronischen Lernertagebuchs in der OSLB kristallisiert sich die Problematik der Akzeptanz des Instruments und der daraus folgenden bzw. nicht erfolgten Integration in den Arbeits- und Lernprozess heraus. Im Korpus zeigen sich unterschiedliche Grade an Einsicht in die (potenzielle) Nützlichkeit dieses Instruments, die auf unterschiedlichen Arbeitsgewohnheiten, Vorwissen und individueller Erkenntnisentwicklung basierten und zu Ablehnung bzw. abgebrochenen Versuchen, aber auch erfolgreichen Arbeitsschritten mit dem LTB führten. Diese individuellen Akzeptanz- und Integrationsmuster zu berücksichtigen ist eine Aufgabe innerhalb der OSLB, die besonderer Aufmerksamkeit bedarf.

6.1.2.2 Zeitplan

Der Zeitplan ist ein Dokument, das in einer einfachen Struktur die Lerner dabei unterstützen soll, konkrete Aktivitäten mit Daten zu versehen und deren Bearbeitung zu überprüfen (vgl. Abschnitt 5.4.1; Anhänge 7a, 7b). Dieses Dokument wurde wenig genutzt, und die drei Lerner, die es verwendet haben, evaluierten es auf einem Spektrum von wenig hilfreich (Benjamin) über vor- und nachteilig (Manuel) bis hilfreich (Mia). Obwohl mir zu diesem Instrument nur wenige Lerneraussagen vorliegen, möchte ich doch im Folgenden die Nutzungsprofile sowie die Begründungen für diese Beurteilungen vorstellen, da sie einen Einblick in die individuellen Arbeitsweisen und Schwierigkeiten mit der konkreten Zeitplanung bieten. Dies ist mir auch wichtig, weil diese individuelle, zeitlich strukturierte Integration der Lernvereinbarung in die Lebens- und Arbeitsroutine der Lerner letztendlich eine Schlüsselhandlung in der OSLB ist. Zunächst zeigen die Textstellen der Beschreibung des Einsatzes, wie das Dokument von den einzelnen Lernern verwendet wurde:

Tabelle 31: Lernerbeschreibungen zur Verwendung des Zeitplans [5]

Dokument	**Kommentar**
BEW AI	Zeitplan „angeschaut“, aber nicht genutzt bzw. nicht geholfen, weil er eigenen Kalender hat (293)
EGA AI	Zeitplan nicht genutzt (157f.)
JAZ AI	Formular nicht verwendet, selbst Zeitplan in anderer Form erstellt (Spezifizierung der Lernvereinbarung) (92-107)
MIH AI	direkt nach der Beratung erstellt, mit Formular (51f.)
MRC AI	Ausfüllen war kein meist Problem (188f.)

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass Esteban und Benjamin das Dokument nicht genutzt haben; letzterer hat stattdessen mit seiner bestehenden Planungsform eines Kalenders weitergearbeitet. Jian

hat ebenfalls eine eigene Form der Zeitplanung bevorzugt und selbstständig die Lernvereinbarung kleinschrittig spezifiziert (vgl. auch Abschnitt 6.2.2). Manuel dagegen verwendete den Zeitplan in der angebotenen Form; für ihn war das Ausfüllen meist kein Problem. Von Anka und Filipe liegen mir zum Zeitplan keine Interviewaussagen vor, in ihren Fällen konnte ich keine Hinweise auf eine Nutzung finden, allerdings bewerteten beide dessen Verwendung in der schriftlichen Befragung als nützlich (vgl. Anhang 19). Mia hat den Zeitplan als Einzige ausgefüllt und damit gearbeitet. Dieses Dokument zeigt also ähnlich dem Lernertagebuch ein breites Nutzungsspektrum innerhalb der Gruppe. Die Bewertungen und Begründungen stellen sich dabei folgendermaßen dar:

Tabelle 32: Lernerkommentare zum Zeitplan [7]

Dokument	Kommentar	Gewicht
BEW AI	als zusätzliche Arbeit gesehen; Sinn nicht gesehen (293)	0
MRC AI	er benötige den ZP nicht; weiß, wann er in der Bibliothek sein wird zum Arbeiten (255-257)	0
BEW AI	Form sei bekannt aus alltäglicher Planung (297)	50
MRC AI	würde lieber in L1 schreiben (109-111)	50
MIH AI	Referenz zwischen den Beratungen; Erinnerungshilfe an Inhalte und Zeiten, konkrete Lernziele (50)	100
MIH AI	hat als Erinnerungshilfe fungiert (53f.)	100
MRC AI	Zeitplan zu erstellen half ihm, sich an kontinuierliches Lernen zu gewöhnen und neue Aufgaben in den Tag einzuplanen (180-187)	100

Benjamin hat das Ausfüllen des Zeitplans als zusätzliche Arbeit betrachtet, dessen Einsatz abgelehnt und stattdessen sein bereits vorhandenes Planungswerkzeug aus dem Alltag bevorzugt.[71]
Aus dieser Tabelle geht weiterhin hervor, dass Mia in dem Dokument eine Erinnerungshilfe sah und sie als Referenz zwischen den Beratungen nutzte (MIH AI:50-54):

50 MIH: [...] Das mit dem Zeitplan, das ist halt gut, das hab ich immer während den Phasen zwischen den Beratungsgesprächen, dass man da immer mal wieder draufgucken kann, bis wann muss ich was machen, was hab ich mir vorgenommen, um sich da immer wieder dran zu erinnern.

51 INT: Den Zeitplan, hast du den dir immer jede Woche neu erstellt, oder immer direkt nach der Beratung?

52 MIH: Nein, also immer direkt nach der Beratung für die Zeit bis zur nächsten Beratung.

53 INT: Und das war dann auch so eine Erinnerungshilfe?

54 MIH: Genau.

Während Benjamin und Mia das Dokument für ihr Lernen von Beginn an gar nicht bzw. als Hilfe genutzt haben, hat sich Manuel in einem längeren Prozess mit dessen Integration in seinen Arbeitsprozess auseinandergesetzt und kommt am Ende zu einem differenzierten Urteil. Einerseits habe ihm das Ausfüllen geholfen, regelmäßig zu lernen und neue Aufgaben in seinen Tagesablauf aufzunehmen (MRC AI:180-187):

180 INT: Yeah. So these time plans were\ you found pretty useful then?

181 MRC: Hm, yeah. (INT: I see you\) Yes, well, it helped me to, you know, to\ more or less it, helped me more or less to, you know, to make a daily work and also to gets used to it.

182 INT: To get used to\?

[71] Neben dieser von Benjamin beschriebenen bestehenden Routine vermute ich einen ähnlichen weiteren Grund für die Nicht-Nutzung des Zeitplans, der aus diesen Aussagen jedoch nicht deutlich wird. Dieser besteht in einem von den Lernern wahrgenommenem inhaltlichen „Dopplungseffekt“ mit dem Lernertagebuch, das z. B. Esteban u. a. zur Planung des Lernens nutzte. In unserer Besprechung des Lernertagebuchs erläuterte er, dass er beim Ausfüllen darüber nachdenken musste, mit Hilfe welcher Strategien er seine Ziele erreichen wollte (EGA AI:77, vgl. oben).

183 MRC: To this, I don't know. I've never, I've never in my life need a dictionary to study a subject or whatever, or (extended/studied) the classes of foreign language. But yeah, so it, you know, it helped me to make a time plan to make more the (unintelligible), to get used to this way of studying. So, you know, repeating - because this was more or less repetitive - yeah, helped me to have a, how to say it\ (6s) *constántia*?

184 INT: To con\ steadily working on it?

185 MRC: To be constant, steadily, yeah.

186 INT: Constantly working on it? (MRC: Yeah.) And especially because there were new tasks and you had to schedule them in your day?

187 MRC: Right, yeah.

Er habe sich mit seinem fremdsprachlichen Lernen noch nie so intensiv auseinandergesetzt und könne mit Hilfe der Planung „konstant" arbeiten. Andererseits benötigte er für einige Aktivitäten keine schriftliche Planung, um diese durchzuführen (MRC AI:255-257):

255 MRC: [...] Also the, not the journal, the goals, what was the time plan, more or less. I don't think I really need it, or at least I don't like it a lot.

256 INT: You don't need it or you don't like it?

257 MRC: I think it's both of them. Once I'm\ Well, I'm not really well organize\ organized. It's always work for me. I think I like the way\ I think it's\ When I go to the library and I study there, and I get used to it. I think I work pretty well without time planning, you know.

Allerdings sind diese Äußerungen nicht eindeutig verständlich, scheinen mir stattdessen eher widersprüchlich. In diesem Austausch zeigt sich meines Erachtens, dass Manuel zwischen dem „Mögen" und dem „Brauchen" einer Zeitplanung tendiert. Er weiß einerseits, dass er nicht „gut organisiert" ist, andererseits sagt er, dass seine Routine, in die Bibliothek zu gehen und dort zu arbeiten, keiner Zeitplanung bedürfe; er sei zufrieden mit seinen bestehenden Arbeitsgewohnheiten. Diese Aussagen könnten meines Erachtens darauf hinweisen, dass sich die Lerner durch das Ausfüllen des Zeitplanes mit ihren bestehenden Arbeitsweisen und zeitlichen Rahmenbedingungen auseinandersetzen müssen, was u. U. zu einer Abwehrhaltung führen kann (*„I don't think I really need it, or at least I don't like it a lot."*, MRC AI:255).
Mit einem weiteren Blick auf Manuels Fall möchte ich dies kurz illustrieren. In einem E-Mail-Austausch mit mir hat Manuel sich im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Zeitplan mit Fragen an mich gewandt (Mail am 26.11.08):

The other point its that I think I´m not really good at doing the Time Plans, what do you think? Could you help me improving this with examples or some advices?

Es fiel Manuel schwer, den Zeitplan auszufüllen und er bat mich um Beispiele und Tipps. Auf allgemeine Hinweise von mir zur Zeitplanung und meine Bitte hin, die Schwierigkeiten zu spezifizieren, schrieb er Folgendes (Mail am 27.11.08):

I think the time plan its to put small objectives for the daily work to reach in some months a bigger goal. My doubt is if I´m doing this correctly. If the objetives are the correct or I can pick up some ones that are better o if I should include in the plan some methods as if I should starting underlineing the common words in MTI and AW.
Also the processes you wrote on last email as recording time and so on I will try and should help me to realise how much I´m really studing.

Konkreter betrachtet war er sich nicht sicher, ob er einerseits die „richtigen" kleinschrittigen Ziele ausgewählt hatte und ob er diese vielleicht mit Lernwegen versehen sollte. Meine Strategievorschläge wollte er jedoch ausprobieren.
Die Unsicherheiten im Umgang mit dem Zeitplan entstanden bei Manuel meines Erachtens nicht nur aus der Einfachheit des Instruments nach der Struktur „Datum – Aktivität – erledigt?", sondern auch aus Unklarheiten über dessen Funktionalität. Für Manuel als eher „unorganisierten" Lerner

(MRC AI:257) war die Erstellung des Zeitplanes einerseits eine inhaltliche Herausforderung, andererseits regte sie ihn jedoch auch dazu an, mit mir über Fragen der Zeitplanung allgemein in einen E-Mail-Austausch zwischen zwei Beratungen zu treten und neue metakognitive Strategien anzuwenden. Letztendlich benötigte diese Lernplanung jedoch viel Zeit und zusätzliche Kommunikation, was der Grund für Manuels „bedingt hilfreiche“ Bewertung des Instruments sein könnte.
Diese Verwendungs- und Bewertungsbeispiele zeigen, dass ich den Einsatz des Dokuments Zeitplan in der OSLB an bestehende Planungsgewohnheiten der Lerner hätte anschließen und in seiner Funktionalität besser begründen hätte müssen. Bei einer tatsächlichen Nutzung kann es nicht nur als Planungsmittel, sondern auch als Erinnerungshilfe und Referenz dienen, wobei auch die Auseinandersetzung mit dem Instrument bzw. dessen Inhalten zu einem strategischen Lerneffekt führen kann.

6.1.2.3 Schriftliche Zusammenfassung mit Lernvereinbarung

Im Vergleich zum Lernertagebuch und zum Zeitplan, die individuell sehr unterschiedlich bewertet wurden, beurteilten die Lerner die schriftliche Zusammenfassung, die die Lernvereinbarungen enthielt, als positiv bzw. neutral. Insofern wurde dieses Instrument als am hilfreichsten wahrgenommen. Dieses Dokument war ein Beratungsprodukt, das entweder die Lerner selbst, die Lerner und ich gemeinsam oder ich am Ende der Beratung erstellten. Dabei bezogen sich die Inhalte auf die im Gesprächsverlauf definierten Feinlernziele und dazu gehörenden Strategien (vgl. Abschnitt 5.4.2). Je nach Beratungsform und individuellem Fall nahmen diese Dokumente letztendlich verschiedene Formate an, enthielten aber alle mindestens die Lernvereinbarung der jeweiligen Beratung (vgl. Anhänge 13a-c). Die Zielsetzungen darin waren unterschiedlich kleinschrittig formuliert und enthielten in den meisten Fällen keine konkreten Termine zur Erledigung der Lernschritte; diese spezifizierten Zeitpläne zu erarbeiten war eine Aufgabe der Lerner in der Zeit nach den Treffen. Die Lernvereinbarungen bedurften also einer entsprechenden Konkretisierung hinsichtlich der zeitlichen Eckpunkte (Deadlines); dabei habe ich Modifizierungen bezüglich der Inhalte oder Prioritäten angeregt. Diese Weiterarbeit und Freiheit im Umgang mit den Kontrakten hatte ich allen Lernern in der ersten Beratung und wiederholt im Beratungsverlauf zu kommunizieren versucht. Die Lerner haben diese Dokumente letztendlich unterschiedlich selbstbestimmt adaptiert bzw. modifiziert, jedoch stimmen sie in ihrer neutralen bis positiven Evaluation in der Hilfsfunktion überein. Diese Nutzungs- und Bewertungsergebnisse stelle ich in den folgenden Abschnitten dar. Zunächst sind in Tabelle 33 die Interviewpassagen aufgeführt, in denen die einzelnen Lerner, von denen mir diese Daten vorliegen, beschreiben, ob bzw. wie sie mit dem Dokument gearbeitet haben.

Tabelle 33: Lernerbeschreibungen zur Verwendung der schriftlichen Zusammenfassung [12]

Dokument	Kommentar
BEW AI	Lernvereinbarung aus dem Chat in elektronischen Terminkalender kopiert, aber nicht „gegliedert"; nützlich als Übersicht vor der Beratung (88-90)
BEW AI	Lernvereinbarung in eigenen Kalender „kopiert" (146)
EGA AI	las Dokument zweimal: einen Tag nach Beratung (als Zusammenfassung), kurz vor nächster Beratung (hinsichtlich Zielerreichung); war sich bewusst über Möglichkeit der Modifikation, hat sie aber nicht vorgenommen; bei Zeitmangel Ziele nicht bearbeitet (197-215)
FEF AI	Dokument in Mailbox belassen, eine Woche nach Beratung angesehen; nicht separat gespeichert oder gedruckt, nicht nochmals angesehen (119-128)
JAZ AI	Verfassen durch Beraterin oder selbst in der Beratung sei gleich, keine Präferenzen (54f.)
JAZ AI	selbstständige systematische Realitätsprüfung der Lernvereinbarung; Übertragung in Zeitplan (für Zielsetzung, Zeitrahmen); Prozess ermöglicht Rückfragen (56f.)
JAZ AI	prüft selbstständig Priorisierung und Eignung der gefundenen Lernziele (Neubewertung/Realitätsbezug) (58f.)
JAZ AI	nahm Adaption in eigenen Zeitplan vor, wenn in der Beratung keine genauen zeitlichen Angaben vereinbart wurden (92-97)
JAZ AI	kopierte und speicherte Chat-Protokoll/Vereinbarung (162-165)
MRC AI	Referenz/Erinnerungshilfe/Orientierungshilfe während des gesamten Lernzeitraumes und nach längeren Pausen; Dokument gespeichert (43)
MRC AI	nützliche Referenz zu späterem Zeitpunkt, je nach aktueller Problemstellung (z. B. Prüfungsvorbereitung) (44-47)
MRC AI	hat Kontrakt modifiziert, sah Kontrakt als offen an (368-375)

Aus diesen Interviewaussagen lassen sich zwei Typen des Umgangs mit der schriftlichen Zusammenfassung inkl. Lernvereinbarung ablesen. Jian und Manuel einerseits haben die Dokumente gespeichert und weiter bearbeitet; Benjamin, Esteban und Filipe haben sie zwar teilweise archiviert, jedoch nicht weiter bearbeitet.[72] Die Kommentare dieser Lerner zu ihren Verwendungserfahrungen bieten hier weiteren Aufschluss:

[72] Von Anka und Mia liegen mir zu diesem Instrument leider keine Interviewaussagen vor; auch kann ich für diese beiden Fälle anhand einer explizierenden Analyse keine Angaben zur Nutzung dieses Instruments machen. Anka bewertete es in der schriftlichen Abschlussbefragung jedoch als hilfreich (vgl. Anhang 19, Aussagen 16 und 26).

Tabelle 34: Lernerkommentare zur schriftlichen Zusammenfassung [22]

Dokument	Kommentar	Gewicht
BEW AI	benötigte nach erster Beratung keine Zusammenfassung von der Beraterin mehr; selbst aus Chat kopiert; sieht mehr mögliche Effekte beim Selbsterstellen („Druck“) (147-150)	50
BEW AI	könnte sich Vervollständigung der Lernvereinbarung vorstellen, möchte aber möglichst wenig Text (153f.)	50
EGA AI	fühlte keinen Druck wegen Beraterbitte zu Lernbericht (139-142)	50
EGA AI	als Zusammenfassung direkt nach Beratung nichts Neues; als Reflexionsinstrument vor Beratung nützlich (196)	50
EGA AI	Ansatz zur Umsetzung der Lernvereinbarung bedurfte neben Verpflichtung auch eigener Überzeugung und Erfolgsaussicht bzw. Erfolge (369f.)	50
JAZ AI	keine bedeutungsklärende Ergänzung zu den Face-to-Face-Bratungen, weil dort bereits gut verstanden (70-79)	50
JAZ AI	im Chat: Zusammenfassung mit gleicher Funktion und Form wie in Face-to-Face-Beratung wahrgenommen; gleiche Behandlung (Realitätsprüfung, Erstellung eines konkreten Zeitplans) (160f.)	50
JAZ AI	enthielt ein gemeinsames Ziel und die nächsten Schritte; „Richtung“ und „Konsequenzen“ des Gesprächs, sprachliche Ungenauigkeiten waren unwichtig (192-194)	50
JAZ AI	verstanden als verbindlich, als Verpflichtung („*commitment*“), fast als Ehrenwort/Versprechen, beiderseitig (235f.)	50
JAZ AI	erfordert Realitätsprüfung und gegebenenfalls Überarbeitung; reflektiert Bemühen der Beraterin; verlangt gleichen Ernst von ihm (237)	50
MRC AI	kein sprachklärender Mehrwert in der schriftlichen Zusammenfassung, weil keine sprachlichen Probleme (76-83)	50
FEF AI	Ziele und konkrete Auflistung immer parat (119f.)	100
JAZ AI	Übernahme in bestehende Arbeitsgewohnheiten; nützlich: Ziele mit Wegen und zeitlichem Rahmen; passte zu persönlich etablierter Arbeitsweise (52f.)	100
MRC AI	Zusammenfassung und Klärung der wichtigsten Punkte nach Beratung (43)	100
MRC AI	Referenz nach längerer Zeit (zwei Wochen oder zwei Monate): hilft bei Refokussierung und Neuordnung, Lernanregung/ Motivationshilfe (43)	100
MRC AI	zur Klärung und zum Ordnen der Gedanken nach der Beratung ("*my mind was a little bit a mess*") (54f.)	100
MRC AI	half, einzelne Punkte auch sprachlich zu klären (allgemein) (56-59)	100
MRC AI	inhaltliche Ergänzungen der Beraterin überraschten ihn, waren aber nützlich (60f.)	100
MRC AI	beratungsergänzende Informationen durch Beraterin bieten weitere inhaltliche Klärung (68-71)	100
MRC AI	zufrieden mit Einsatz, würde es beibehalten bei weiterer Beratung (255)	100
MRC AI	Kontrakt ist nützlich durch Aufgabenklärung, nicht unbedingt durch Zeitplanung (Zeitpunkt finden kann er selbst) (257-260)	100
MRC AI	war Anregung zum Ausprobieren: von Beraterin vorgeschlagene Lernstrategie in schriftlicher Zusammenfassung als Ergänzung zur Beratung (409)	100

Diese Textstellen betrachte ich nun genauer. Benjamin hat eine von mir verfasste Chat-Vereinbarung in seinen Kalender „kopiert“, wünschte sich jedoch, er hätte den Text selbst verfasst (BEW AI:147-150):

> 147 INT: Das war nach der ersten Beratung auch. (BEW: Hmhm.) Und ich glaube, nach der zweiten und dritten habe ich das nicht mehr gemacht, (BEW: Hmhm.) weil Sie sagten, Sie brauchen das nicht. (BEW: Ich glaube, das könnte besser sein, wenn ich das\) Sie haben sich das selbst kopiert.
>
> 148 BEW: Ja, ja, so. Das stimmt. (...) Ich glaube, das würde, also was ich das gerade gesagt habe, gut sein, wenn ich das selbst geschrieben hat, nach der Beratung. Weil es dann der Druck drauf gemacht wird.

149 INT: Dass Sie also das Protokoll erstellen?

150 BEW: Ja, das ist ein bisschen, ja ich weiß es auch nicht.

Die Begründungszusammenhänge in diesen Äußerungen sind jedoch vage. Ich vermute, er wollte durch die Textkomposition zum Nachdenken angeregt werden (er spricht von „Druck“-Erzeugung). Auch Esteban und Filipe haben keine weitere Bearbeitung der Vereinbarung vorgenommen und diese als Referenz genutzt. Filipe beschreibt seinen Eindruck der Funktion des Dokuments folgendermaßen (FEF AI:120):

120 FEF: Ja, ich glaube, es war gut, weil ich immer hatte, was ich machen sollte. Und die Ziele hatte ich auch alle geschrieben, dann\ Es war gut, glaube ich.

Während Filipe die schriftliche Zusammenfassung vor der nächsten Beratung gelesen hat (FEF AI:119-128), hat Esteban sie sowohl nach der erfolgten Sitzung als Zusammenfassung als auch vor dem folgenden Treffen zur Einschätzung der Zielerreichung genutzt (EGA AI:196-204):

196 EGA: Well it was f\, when I read it, it was fresh because we had just the conversations, the\ yeah. And\ But it was not a new thing for me. You know it was like "ok, I just had now the session" and I remember them, but yeah, afterwards I read it and I say "yeah, I did this, and I didn't do this", and you know "I accomplished this" and\

197 INT: So you would read it twice, is that what you're saying?

198 EGA: Hm?

199 INT: You would read those twice?

200 EGA: Yeah, hmhm, afterwards, yeah.

201 INT: Right after the meeting?

202 EGA: Right after the meeting just to maybe to see what we spoke about, but it was not anything new because we had the conversation in, I don't know, in one day before? But afterwards when I read it, I see that, I realized that some things I did there was things that I didn't do it, and so\ that would be\ I would mark my failures ((laughs))

203 INT: Ok. ((laughs)) So what would the time difference be between those two?

204 EGA: I don't know. Two, three weeks maybe. After or maybe before the next session, so I said "Let's see what I did and what I didn't, I didn't do" (INT: Ok.) so\

In Estebans Fall konnte daher meines Erachtens die schriftliche Zusammenfassung mit der Lernvereinbarung eine Hilfsfunktion bieten, auch wenn er sich nicht aktiv mit den erarbeiteten Zielen auseinandersetzte: er nutzte das Dokument als Überblick und Reflexionsanlass. Eine Verpflichtung zum Lernen ist für ihn aus der Lernvereinbarung jedoch nicht zwingend entstanden, vielmehr benötigte er die eigene Überzeugung zum Nutzen, das Erkennens von Erfolgen oder die Aussicht auf Erfolg, um die Kontraktinhalte umzusetzen (EGA AI:369f.):

369 INT: Did you feel like you needed to really work on it because we talked about it together?

370 EGA: Yes and not. I mean, it had to make me feel better too. I mean if I for example in the learning agreement I wrote I have to keep talking with German people, I think, and I tried because of the, yeah, the\ our sessions, but also because it made me feel better. I mean when I realized I had that conversation and I more or less accomplished to sp\ to have a easy conversation, I feel better with me, with myself. So, it would be both parts.

Estebans Arbeit mit der Zusammenfassung und seine Bearbeitung und Umsetzung der Lernvereinbarung sind meines Erachtens daher eher von einer Offenheit, Freiheit und Unverbindlichkeit geprägt, die ihm jedoch eine Orientierung beim Lernen geben und ihn ansatzweise zum Nachdenken anregen konnten.
Im Gegensatz zu Esteban hat Jian die Lernvereinbarung im Dokument als eine Verpflichtung

(*„commitment“*) verstanden, die er eingegangen ist, und deren Tragweite er auch in der Ernsthaftigkeit meiner Bemühungen zu sehen schien (JAZ AI:235):

> 235 JAZ: As we have a learning agreement, and the word agreement I think is some kind of like a commitment, and like you have my word and that's something that I assure you that I will do during the (period), during the next period, and as we make the commitment and I think the (unintelligible) is to just, just follow the commitment. And if else you may feel guilty is normal thing, so\

Entsprechend verantwortungsbewusst hat er mit der Lernvereinbarung weitergearbeitet; er beschrieb diesen Vorgang detailliert im Interview und zeigte dabei ein reflektiertes, selbstkritisches Vorgehen, das eine in der SLB und OSLB gesuchte Eigeninitiative offenbarte (JAZ AI:57, vgl. Abschnitt 6.2.2.2).
Vorteile in der schriftlichen Zusammenfassung der Beratung erkannte vor allem Manuel, der sich ebenso wie Jian aktiv mit dem von mir gesendeten Dokument auseinandersetzte. Er betonte dessen Funktion bei der Zusammenfassung und Klärung der wichtigsten Inhalte des Beratungstreffens, seine Referenzfunktion und beschrieb es als Motivationshilfe (*„to keep studying“*) (MRC AI:43):

> 43 MRC: Well, normally when, you know, when I went out from this, from this speech with, from these interviews, I don't always have all clear, you know the important points, clear in my mind, so this usually helps me to clear everything out, you know. Like then when I come back to home and I read it, I just "Oh, yeah, we talk about this, this is important" and all that. [...] I just can whenever I want, I mean two months later or two weeks later, I just go through it again, remember and it helps me to, you know, to focus again and to reorder everything again, to keep studying.

Manuel konnte das Dokument auch dazu nutzen, seine Gedanken nach der Beratung zu ordnen (*„my mind was a little bit a mess”*, MRC AI:55). Nachträgliche Ergänzungen meinerseits, z. B. zur Strategien der Prüfungsvorbereitung, die wir in der Beratung nicht besprochen hatten, haben ihn überrascht, allerdings hat er sie trotzdem als nützlich bewertet (MRC AI:60f.):

> 60 INT: Can you think of a specific example? Where there's more\

> 61 MRC: Well, in this case, for example, this follow-up from the last meeting, some of this you even\ we didn't even talk about them. So when I read this it was like a little bit surprised and it was quite useful. Even you told me that if we want we could work this out next lesson. Yeah. And\ but for example, this was not even\ we didn't even talk about it, this. […]

Ich fasse die beratungsunterstützenden Funktionen der schriftlichen Zusammenfassung, die sich aus den Lernerkommentaren in den Tabellen 33 und 34 ergeben, folgendermaßen zusammen:

- Übersicht bzw. Zusammenfassung (BEW AI:88-90, EGA AI:202, MRC AI:43)
- Klärungs-, Ergänzungsfunktion (MRC AI:43, 54-61, 68-71)
- Grundlage für Zeitplanerstellung (JAZ AI:56-59)
- Erinnerungshilfe, Referenzfunktion (MRC AI:43-47, FEF AI:120)
- Reflexionsanlass (EGA AI:196, 202)

Weniger hilfreich war die schriftliche Zusammenfassung hinsichtlich der Klärung des zeitlichen Rahmens, in dem die einzelnen Lernschritte im Kontrakt erfolgen sollten. Die Auslagerung dieses Planungsschrittes in die Arbeit außerhalb der Beratung bzw. in die Online-Phase hat sich als nicht sinnvoll erwiesen, da einzelne Lerner Probleme hatten, diesen Zeitplan zu erstellen (vgl. Abschnitt 6.1.2.2). Die Umsetzung der Lernvereinbarungen wurde außerdem als unterschiedlich verpflichtend wahrgenommen; Modifikationen des Lernplans haben die Lerner entweder gar nicht oder unreflektiert vorgenommen. Nur Jian setzte sich intensiv mit den schriftlichen Lernvereinbarungen auseinander und erarbeitete einen für sich realistischen Zeitplan. Dennoch beurteilten die meisten Lerner das Dokument als hilfreiches Instrument. So halte ich an dieser Stelle fest, dass es – trotz der eher zögerlichen Bearbeitung durch die Lerner – innerhalb der OSLB aufgrund seiner Funktionsvielfalt eine Schlüsselfunktion eingenommen hat.

6.1.2.4 Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis

Die Analyse dieser drei Beratungsinstrumente lässt einige Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis zu. Für die Verwendung des Tagebuchs haben sich die Akzeptanz des Instruments und seine gewohnheitsmäßige Integration in den Arbeitsprozess als Kernpunkte herausgestellt. Es kann dabei ein Spannungsfeld entstehen, das zwischen der Einsicht in den Nutzen des Lernertagebuchs und einem selbst auferlegten Zwang, es zur Effektivierung des Lernens führen zu müssen, besteht. Da ich das Instrument aufgrund seiner unterschiedlichen Funktionen für die Durchführung von OSLB als sehr wichtig betrachte, sollten diese beiden Prinzipien bzw. Prozesse mit Hilfe folgender Schritte unterstützt werden.
Ich würde versuche, die Akzeptanz des Lernertagebuchs durch Information und die Verarbeitung von Erfahrungen mit dem Instrument zu fördern. Da die Einsicht in die Funktion des Lernertagebuchs in den analysierten Fällen häufig erst nach Beratungsende erfolgte, ist es notwendig, die wichtigsten Informationen bereits zu Beginn der Beratungen zu vermitteln und die Erfahrungen mit dem Führen des Tagebuchs zu besprechen. Dabei wäre mir der notwendige Arbeits- und Zeitaufwand bewusst und ich würde diesen den Lernern begründen.
Es kann sinnvoll sein, diese Informationsvermittlung bereits schriftlich vor der ersten Beratung vorzunehmen, um die Sitzung inhaltlich zu entlasten und den Lernern die Möglichkeit zu geben, sich mit dem Instrument vertraut zu machen. Dies kann bei vorhandenen Ressourcen in der L1 der Lerner geschehen. Neben den Funktionen (besonders zur Anregung von Selbstreflexion) und der jeweils intendierten Verwendung des Lernertagebuchs könnten Beispiele für unterschiedliche Formate (Tabelle, Fließtext, alternative mediale Formen, s. u.) vorgestellt werden. In der Beratung könnten dann Unklarheiten besprochen, Inhalte erneut erklärt und das Ausfüllen erprobt werden.
Des Weiteren erscheint es mir sinnvoll, den Einsatz des Lernertagebuchs kontinuierlich in den Beratungen mit den Lernern zu besprechen, um Schwierigkeiten und Fragen bei der Erstellung zu begegnen, aber auch um aufgetretene Erkenntnisgewinne verdeutlichen zu können. Dieser zweite Punkt ist meines Erachtens besonders wichtig zur Förderung der Akzeptanz des Instruments. Unter bestimmten Umständen und mit Einverständnis der Lerner könnte es hilfreich sein, das Lernertagebuch oder Lernberichte, die auf der Grundlage des Lernertagebuchs verfasst wurden, einzuholen, um für die Lerner Möglichkeiten zur Einsicht zu schaffen und sie dazu anzuregen, eine Schreibroutine zu entwickeln. Meines Erachtens sollte man diesen Prozess des autonomen Lernens zulassen, akzeptieren und moderierend begleiten.
Schließlich kann dieser Prozess der Akzeptanz als langfristige Entwicklung gesehen werden, die sich bei einzelnen Lernern durch Überwindung eigener subjektiver Theorien, bei anderen durch Überzeugung aufgrund gesammelter Meinungen und zusätzlicher Informationen gestaltet und durch Frust und Abwehr charakterisiert sein kann. Eine Ablehnung des Lernertagebuchs ist dabei nicht auszuschließen.
Um den Lernern zu helfen, das Lernertagebuch bewusst in ihren Arbeitsprozess zu integrieren, sollten einerseits bestehende Gewohnheiten berücksichtigt, andererseits aber auch neue Routinen angeregt werden. Dies könnte z. B. dadurch geschehen, dass der Berater zu Beratungsbeginn die Erfahrungen und Gewohnheiten der Lerner zum Führen von Tagebüchern erfasst, beispielsweise während der Erhebung der Sprachlernbiographie.
Um den mit dem Lernertagebuch verbundenen Arbeits- und Zeitaufwand zu berücksichtigen, kann den Lernern empfohlen werden, das Führen des Tagebuchs in die Lernvereinbarung bzw. den Zeitplan mit einem konkreten Zeit- und Zielrahmen als Teil des autonomen Lernprozesses zu integrieren. So wird einerseits sichergestellt, dass die Dokumentation und Reflexion der erfolgten Lernschritte ein unentbehrlicher Teil des Gesamtlernprozesses wird, andererseits wird das Lernertagebuch als Schlüssel-Beratungsinstrument „schwarz auf weiß“ sichtbar und so in seiner Funktion verdeutlicht.
Außerdem könnte man die Lerner noch mehr zur Entwicklung von Alternativen zur bestehenden Form ermuntern und neue Formate vorschlagen. Beispielsweise würde ich bei entsprechend

vorhandenen Ressourcen versuchen, Lernern Übersetzungen der Informationsmaterialien zum Lernertagebuch und dessen Vorlage in ihrer L1 anzubieten, um ihnen den Einstieg in die Arbeit damit zu erleichtern. Wenngleich einige der untersuchten Lerner dort keinen Unterschied sahen, nehme ich doch an, dass dadurch ein Fokus auf die anspruchsvollen inhaltlichen Erarbeitungsprozesse erleichtert wird. Es ist auch zu überlegen, außerdem medial alternative Formen des Tagebuchs anzubieten, die nicht nur visuell attraktiv gestaltet sind, um zur Nutzung anzuregen (z. B. in Form eines Blogs), sondern auch mündliche Kompetenzen berücksichtigen. Dies könnten z. B. Audio-Tagebücher sein, die von den Lernern eingesprochen und gegebenenfalls an den Berater verschickt oder verschriftlicht werden können. Jedoch ist meines Erachtens auch die handschriftliche Erstellung aufgrund seiner Einfachheit sinnvoll – umso mehr, wenn diese Notizen später mit zeitversetzten Reflexionen versehen in ein elektronisches Format übertragen werden. Diese alternativen Maßnahmen können nicht nur eine sprachliche und zeitliche Entlastung für die Lerner bedeuten, sondern durch ihre mediale Andersartigkeit ein zusätzliches Verwendungsmotiv bieten.

Schließlich kann das Lernertagebuch in dialogischer Form gestaltet werden. Dieses Format hat sich in Mias Fall nicht nur auf inhaltlicher Ebene bei der Aushandlung von Lernschritten als hilfreich herausgestellt, sondern konnte auch auf affektiv-motivationaler Ebene positiv wirken. Innerhalb der kommunikativen und medialen Voraussetzungen in der OSLB bietet sich hier die Möglichkeit, nicht nur den Lernprozess kontinuierlich zu begleiten, sondern durch Moderation und Hilfestellung sowohl die Akzeptanz als auch die Integration des Instruments in die Beratung zu fördern.

Den Zeitplan könnte man weiterhin als eine Planungshilfe anbieten, jedoch betonen, dass diese ein mögliches Format dafür ist und die Funktion dieses Instruments auch in Form von anderen, bereits bestehenden Werkzeugen (z. B. Kalender, elektronische Aufgabenlisten) erreicht werden kann. Die Integration des Zeitplans bzw. seiner Wirkungsweise sollte mit den Lernern in Hinblick auf ihre bestehenden Planungsgewohnheiten und -modelle besprochen werden. Falls keine anderen Planungsformen bestehen, würde ich die Lerner in der ersten Beratung bei der Erstellung, d. h. der Adaption der Lernvereinbarung, unterstützen, was gleichzeitig eine erneute Realisierungsprobe der geplanten Lernziele mit sich bringt. So illustriert meines Erachtens die gemeinsame Bearbeitung der Instrumente auch die Prinzipien der Beratung.

Es ist weiterhin hilfreich, die Lerner dazu zu ermuntern, ihre Zeitpläne bzw. deren Erfüllung elektronisch vor der Beratung mit dem Berater zu teilen, damit dieser auftretende Schwierigkeiten und Planungsunstimmigkeiten einschätzen kann. So könnte auch einer Abwehrhaltung dem Dokument gegenüber, wie sie bei Manuel aufgetreten ist, durch realistischer formulierte Zeitrahmen oder kleinschrittigere Ziele entgegenwirkt werden. Dies könnte z. B. im Beratungsgespräch oder via E-Mail davor geschehen.

Die schriftlichen Zusammenfassung empfehle ich aufgrund ihrer positiven Bewertung in der Evaluation und aufgrund ihrer Funktionsvielfalt auf jeden Fall in der OSLB beizubehalten. Da sich die Formate jedoch unterscheiden, sollte gegebenenfalls die gewünschte Form und Inhalte mit den Lernern anhand von unterschiedlichen Beispielen besprochen werden. Feedback würde ich mir z. B. zur Einbeziehung meiner nachträglichen Kommentare und der Frage, wer das Dokument verfasst (Lerner oder Beraterin) einholen. Diese Lernerentscheidungen würde ich in ihren Resultaten für mich selbst reflektieren und bei Bedarf in der Beratung erneut ansprechen. Weiterhin sollte der Umgang mit dem Dokument mit den Lernern besprochen werden; dies betrifft z. B. die Form der Archivierung, Art und Zeitpunkt der Weiterverarbeitung und dessen mögliche Funktionen.

Da sich die realistische Einschätzung der Umsetzbarkeit der geplanten Lernschritte in der schriftlichen Zusammenfassung und die Erstellung des Zeitplanes in einzelnen Fällen gleichermaßen schwierig gestaltet haben, empfiehlt es sich, direkt in den Beratungstreffen zu versuchen, die Lernschritte mit konkreten zeitlichen Angaben zu versehen und in den Folgeberatungen darauf zu achten, inwiefern diese realistisch, d. h. erfüllbar waren. E-Mails erlauben hier kurzfristige Rückmeldungen oder vereinbarte Nachfragen zum Funktionieren des vereinbarten Planes.

Die Informationsmaterialien zu Lernstrategien (Vokabellernen, Lesen wissenschaftlicher Texte, Lernen mit Filmen), deren Bewertung ich aufgrund nur weniger vorliegender qualitativer Daten im vorangehenden Abschnitt 6.1.1 lediglich in der Übersichtstabelle darstellen konnte, könnten aufgrund ihrer Bewertung weiterhin angeboten und z. B. als Mail-Anhänge versendet werden. Für die OSLB könnte man Materialien zu anderen Themen und Kompetenzbereichen, z. B. Hörverstehen in der Vorlesung und Aussprachelernstrategien, ergänzen und weitere in bestehenden Strategiesammlungen online sichten.
Die aus anderen Quellen übernommenen Dokumente (SILL, Fehlerstatistik, GeR-Niveauskalen, Checklisten) waren unterschiedlich gut in den Beratungen integriert. Da die Bereitstellung allein in den meisten Fällen nicht genügte, würde ich sie für den Beratungskontext vereinfachen und je nach Lernertyp und Arbeitspräferenzen nur gut begründet und mit einer ausführlichen Besprechung in der Beratung einsetzen.

6.1.3 Evaluation der Beratungsformen

Im Folgenden beschreibe ich die Ergebnisse der Evaluation in Bezug auf die Beratungsformen der OSLB. Dabei präsentiere ich jeweils zuerst die Beschreibung des Einsatzes der einzelnen Medien und danach die Kommentierungen der Lerner und von mir als Beraterin, wobei ich auch auf die Vergleiche mit der Face-to-Face-Beratung eingehe, die in den Aussagen der Lerner und in meinen Beraterreflexionen zum Ausdruck kamen.

6.1.3.1 E-Mail-Beratung

Aus der Analyse der Beratungsverlaufsprotokolle ging hervor, dass die Lerner und ich E-Mails in der OSLB zur Organisation/dem „Management“ der Beratung, der Unterstützung der Lern- und Beratungsprozesse, zur Anregung der Reflexion und zur Bearbeitung der Beziehungsebene genutzt haben (vgl. Abschnitt 5.3.4). Dies geschah in Form von beratungsvor- und nachbereitenden E-Mails sowie als frei gestalteter Kontakt zwischen den Beratungen, z. B. durch Zwischenberichte und den Austausch des Lernertagebuchs. In den folgenden Abschnitten beschreibe ich genauer, wie die Lerner mit diesen E-Mails umgegangen sind und wie sie und ich deren Einsatz evaluiert haben. Dazu gehe ich zunächst auf Kommentare zur E-Mail-Beratung allgemein (d. h. jede Art von Mailkontakt betreffend) ein, bevor ich im Anschluss einen genaueren Blick auf die Evaluation der E-Mails mit den beratungsvorbereitenden Fragen und die Zwischenberichte werfe. In der schriftlichen Abschlussbefragung erfassten drei Items die Bewertung der E-Mail-Beratung:

Tabelle 35: Fragebogen-Ergebnisse zur E-Mail-Beratung [3 Items]

	ANK	**BEW**	**EGA**	**FEF**	**JAZ**	**MRC**	**Durch-schnitt**
22. Der häufige Einsatz von E-Mail war für die Beratung notwendig.	3	2	0	3	3	0	2,8
<u>Materialien</u> Ich fand … hilfreich: 2. die E-Mails mit Fragen zu meinen Lernerfolgen, die ich vor den Beratungen beantwortet habe	3	3	0	3	3	3	3,0
<u>Kommunikation/Medien</u> Ich fand … hilfreich: 2. den E-Mail-Austausch mit der Beraterin	3	3	0	3	0	3	3,0

1 - “stimme überhaupt nicht zu” 2 - “stimme eher nicht zu” 3 - “stimme eher zu“ 4 - “stimme voll zu”
0 - “Dazu kann ich nichts sagen.” oder nicht beantwortet

Diese Ergebnisse zeigen zunächst, dass die E-Mails in der OSLB von den Lernern, die sie bewertet haben, als hilfreich betrachtet wurden, jedoch mit einer durchschnittlichen Wertung von „3“ (von 4)

nicht uneingeschränkt positiv gesehen wurden. Die meisten Lerner, die dieses Item beantwortet haben, nahmen den Einsatz von E-Mails in der erfahrenen Häufigkeit als notwendig wahr (Aussage 22). Die beiden folgenden Items bestätigen, dass die Lerner die beratungsvorbereitenden Fragen (Materialien, 2.) und den Mail-Austausch generell (Medien, 2.) als sinnvoll ansahen. Im Interview haben die Lerner ihre Erfahrungen und Eindrücke mit der E-Mail-Beratung weiter mit Vor- und Nachteilen ausdifferenziert; nur Mia hat dem E-Mail-Austausch vorwiegend positive Elemente zugeschrieben (vgl. Tab. 24). Im Vergleich zu den anderen Beratungsformen war E-Mail nach der Face-to-Face-Beratung dennoch die „beliebteste“ Beratungsform bzw. gleichgestellt mit der Chat-Beratung. Die Analyse der Interviewdaten und meiner Berater-Aufzeichnungen zeigt ein komplexes Bild dieser Ergebnisse, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden. Tabelle 36 zeigt zunächst die Textstellen in den Interviews, in denen die Lerner unterschiedliche Aspekte ihres Umgangs mit den Mails beschreiben:

Tabelle 36: Lernerbeschreibungen zum Einsatz der E-Mail-Beratung allgemein [19]

Dokument	Kommentar
ANK AI	schriftliche Beantwortung nur nach Aufforderung durch Beraterin (95)
ANK AI	„schriftliche Fixierung“ führt zu Verbindlichkeit („ist irgendwie fester“); nur Aufforderung zur Antwort führt zum Nachdenken (96-105)
ANK AI	sieht E-Mail als ein Medium, was jederzeit Erreichbarkeit der Beraterin ermöglicht (124)
BEW AI	betrachtet E-Mails als abgeschlossen; es gibt für ihn keine weiteren Handlungsschritte; „weniger verbindlich“ als Face-to-Face/Chat (41-46)
BEW AI	hat alle Fragen Punkt für Punkt beantwortet (131f.)
BEW AI	Bearbeitungszeit 20 Minuten; Ursache war sprachliches und inhaltliches Überlegen (189f.)
BEW AI	E-Mail-Schreiben dauert lange (196)
BEW AI	hat versucht formellen Stil zu schreiben, war schwierig (199f.)
BEW AI	sieht fehlerhaftes Schreiben als Idee für Diagnosetext (206-208)
BEW AI	hat Fragen nicht per Mail geschickt, Gründe: zu „kleine“, detaillierte Fragen, zu unwichtig, schwierig schriftlich zu formulieren (260-263)
EGA AI	kein erkannter Nutzen für Mail-Austausch/-Feedback außer Terminvereinbarung (225f.)
EGA AI	sieht E-Mail als ein Medium, was jederzeit Erreichbarkeit der Beraterin ermöglicht (233f.)
FEF AI	hat E-Mail nicht zum Nachfragen genutzt, ohne Begründung (300-303)
JAZ AI	kein Bedarf/keine Notwendigkeit für Mail-Rücksprachen, weil Sitzungen und ihre Ergebnisse ausreichten (62f.)
MIH AI	hat Lernertagebuch in Mailverkehr integriert, auf Vorschlag der Beraterin (96-101)
MIH AI	Zieht Vergleich mit Forum (TS1): würde eher der Beraterin eine Mail schreiben als andere Lerner zu fragen (129-131)
MRC AI	hat während des Heimaturlaubs keine Mails gelesen (207)
MRC AI	Mailaustausch meist von Beraterin initiiert und von Manuel beantwortet (355)
MRC AI	würde nicht selbstständig per Mail nächsten Termin vereinbaren, würde aber vereinbarten Termin per Mail absagen (362-365)

An diesen Aussagen lässt sich ein individuell sehr unterschiedlicher Umgang mit den erhaltenen E-Mails ablesen. Dies betrifft z. B. Unterschiede in der Gestaltung der Lerner-E-Mails. So antworten Anka, Benjamin und Manuel auf meine Mails teilweise sehr ausführlich; Mia integrierte auf meinen Vorschlag hin sogar ihr Lernertagebuch in den Mail-Austausch (MIH AI:96-101). Im Gegensatz dazu sah Esteban im Mail-Austausch vor allem eine organisatorische Funktion (EGA AI:226) und beantwortete meine Mails, die der Selbstreflexion dienen sollten, gar nicht. Filipe nutzte die E-Mail-Funktion nicht zum Fragenstellen (FEF AI:300-303). Insofern waren die Vorstellungen, welche Funktion die Mail-Beratung innerhalb der Beratung einnimmt, von Lerner zu Lerner verschieden.

Das Schreiben der Mails war jedoch für Anka, Benjamin und Manuel mit einer gewissen Überwindung verbunden, die sich aus inhaltlichen und sprachlichen Herausforderungen ergab. Anka antwortete daher nur nach meiner expliziten Ermunterung dazu, sah letztendlich im Schreiben jedoch auch Potenzial für ihre Beratungen und ihr Lernen (ANK AI:95-105):

95 ANK: Ich glaube, ich hab die Antworten nur dann gegeben, wenn du gefragt hast, ob ich das antworten könnte. Ja.

96 INT: Aber hattest du auch das Gefühl, dass das Schreiben noch mal ein zusätzlicher (...) noch mal was anderes ist, als sich nur zu überlegen, was die Fragen (unverständlich)?

97 ANK: Ja, ja, auf jeden Fall.

98 INT: Inwiefern?

99 ANK: Weil überlegen kann ich mir heute so und morgen ein bisschen anders auch. Und wenn ich das schriftlich schon fixiere, dann ist es irgendwie fester. Denke ich.

100 INT: Hm. Also du meinst, dass dann, dass du auch irgendwie dich auf eine Beurteilung, zum Beispiel deines Lernerfolgs einigen musst mit dir selbst (ANK: Hm.) und nicht, dass du irgendwie noch hin und her überlegst, war das jetzt gut oder doch nicht, sondern du wirst aufgefordert, dich mal festzulegen.

101 ANK: Ja. Ich denke, bei diesen Fragen so, "überlege bitte bis nächste Woche das und das", dann hab ich das wahrscheinlich überhaupt nicht überlegt so richtig. (INT: Wenn jemand)\ Hab ich das so zur Kenntnis genommen, aber wahrscheinlich nichts weiter damit gemacht. Ja.

102 INT: Und im Gegensatz dazu? Also wenn du, du meinst, wenn du aufgefordert wirst, es aufzuschreiben, (ANK: Ja.) ist das anders?

103 ANK: Wie anders?

104 INT: Also im Vergleich dazu, dass du dir das nur bis zur nächsten Woche überlegen sollst.

105 ANK: Ja dann meistens mache ich das nicht ((lacht)) oder ja, eigentlich so ehrlich, mach ich nicht. Aber wenn, wenn ich schon schriftlich antworten soll, ja dann, dann muss ich auch überlegen. Ich kann nicht so irgendetwas schreiben. Ja.

Die „schriftliche Fixierung“ hat bei ihr zu einer Art verbindlichen Gedankenformulierung geführt, die jedoch nur durch meine Aufforderung zum schriftlichen Beantworten erfolgt ist. Dagegen hat sie mit den Fragen in einer anderen meiner E-Mails, die keine Bitte um Beantwortung enthielt, „nicht viel […] gemacht“ (ANK AI:85), und meine Frage darin nur mit „ja oder nein“ für sich beantwortet (ANK AI:87). Anka beschreibt im Interview ausführlich diese schwierige, jedoch förderliche Gedankenentwicklung beim Schreiben, auch vergleichend mit der Situation eines Face-to-Face-Gesprächs; in der Einzelfallanalyse gehe ich darauf näher ein (vgl. Abschnitt 6.2.1.2).
Zur expliziten Anregung zum Schreiben, die Anka benötigte, hat sich auch Manuel geäußert. Er beschreibt, dass er selbst nur selten Mail-Kontakt in der Beratung initiiert hat, jedoch bereitwillig auf meine E-Mails geantwortet hat (MRC AI:354f.):

354 INT: And if you don't have an email there to answer, you won't do it by yourself?

355 MRC: Yeah, yeah. So that will happen to me, maybe. Because if you see most of the mails, I think most of the emails you wrote first and I answered. Yeah, so\

Auf diese Anregung zum Schreiben, die er an anderer Stelle auch Beharrlichkeit („*insistencia*“, MRC AI:349) des Kommunikationspartners nennt, gehe ich weiter unten genauer ein. Schließlich hat auch Benjamin den aufwändigen Schreibprozess beschrieben, den er zu bewältigen hatte. Die Gründe für die Anstrengung waren bei ihm sowohl sprachlicher als auch inhaltlicher Art. Im Gegensatz zu Anka, Benjamin, Mia und Manuel haben Esteban, Filipe und Jian die E-Mail-Beratung weniger häufig und intensiv genutzt. Jian begründete dies u. a. mit einer fehlenden

Notwendigkeit für Nachfragen, da die Beratungen „effizient, praktisch und nützlich" waren: „*I think our discussions very efficiency, (then/that), and I think all the things can be turn out to be very useful and very practical*" (JAZ AI:63). Für Benjamin hingegen waren seine Anliegen mit zu wenig Bedeutung und zu großen Formulierungsschwierigkeiten verbunden, als dass er sie per E-Mail mitgeteilt hätte (BEW AI:260-263):

260 INT: [...] Wussten Sie, dass Sie mir auch jederzeit eine Mail schreiben konnten? (BEW: Ja.) Hätten Sie\

261 BEW: Aber das, dann doch, ja ((lacht)) Da muss es eine richtige, klare Frage sein, und das ist dann das Problem. Meistens war es\ oder so kleine\ oder dann, na, das werde ich so lösen. Keine Ahnung. Es ist meistens auch nicht so wichtig, glaub ich, also wenn das so ein kleines Detail ist oder etwas\ Oder man das\ Wie lange man irgendwo überhaupt zu tun hat, dann.

262 INT: Also, die Fragen, auf die Sie gestoßen sind, die fanden Sie jetzt nicht groß oder wichtig genug\

263 BEW: Ja, und ich konnte sie nicht so klar formulieren, dass es\ Dann E-Mail schicken hat so viel länger gedauert, dass ich gedacht habe "oh". Aber bei diese Kurs habe ich das so gemacht, so das ist ((pustet)) ist ok.

Er betrachtete seine Fragen als zu „kleine", noch zu unklar erfasste, zu unwichtige oder zu sehr auf ein „Detail" bezogene Anliegen (261), um diese in einem langwierigen Prozess schriftlich zu formulieren. Meines Erachtens spiegeln sich in seinen Aussagen neben sprachlichen auch inhaltliche Formulierungsschwierigkeiten („Ich konnte sie nicht so klar formulieren.", 263) wider. Statt E-Mail-Kontakt nutzte Benjamin selbstverantwortlich andere Mittel, um seine Fragen und Probleme zu bearbeiten. An anderer Stelle sagt er dazu, dass er sein Wissen und seine Erfahrungen zum Sprachenlernen und zu allgemeinen Prinzipien der Lernorganisation aus anderen Bereichen dazu genutzt hat (BEW AI:255-259):

255 BEW: Ja, dann habe ich so meine eigene Idee davon gemacht meistens, oder in ein Wörterbuch gekuckt oder auf der Grammatik gekuckt oder was. Ja, wenn anders, weiß ich auch nicht genau, was ich gemacht dann habe.

256 INT: Und zur Lernplanung selbst, wenn Sie dann Fragen hatten?

257 BEW: Dann habe ich gedacht, dann muss ich das noch mal lesen. ((lacht))

258 INT: Ok, also haben versucht das selbst zu lösen?

259 BEW: Ja, ja, oder irgendwo meine eigene System daran machen, weil ich\ Ja, ich weiß schon richtig, wie ich lernen soll, aber nicht\ das war das erste Mal über eine Sprache, so, also das ist eigentlich\ Am Ende kann man natürlich Sachen von andere Lernaspekte, von andere Fachbereiche anwenden.

Alternativ zum als aufwändig wahrgenommenen Mailschreiben hat Benjamin demnach vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen aus anderen Lernsituationen zur Bewältigung seiner Schwierigkeiten beim Sprachenlernen übertragen. Insgesamt sahen die Lerner den Mailkontakt jedoch klar als eine Möglichkeit, mich jederzeit erreichen und Fragen stellen zu können. Dies belegen z. B. folgende Aussagen von Anka, Esteban und Mia:

124 INT: Okay. Aber insgesamt hattest du das Gefühl, oder hattest du das Gefühl, dass du mich jederzeit erreichen könntest? (ANK: Ja.) Und fragen konntest. (ANK: Ja.) Und das hättest du dann per (ANK: Per E-Mail) Mail gemacht.

(ANK AI:124)

233 INT: Did you feel like you could have sent me email if you would've had a question?

234 EGA: Yeah, sure.

(EGA AI:233f.)

129 MIH: [...] Und ich glaube, wenn ich eine Frage gehabt hätte, hätte ich jetzt eher dich gefragt, also dir eine E-Mail geschrieben.

(MIH AI:129)

Die Lerner haben den E-Mail-Austausch demnach nicht zum Nachfragen genutzt, obwohl teilweise Fragen bestanden und sie meine kontinuierliche Erreichbarkeit wahrgenommen hatten. Dies kann einerseits durch eine von ihnen als ausreichend gesehene Beratung erklärt werden, andererseits durch Selbstwirksamkeit im Umgang mit aufgetretenen Problemen. Allerdings bestanden auch sprachliche Unsicherheiten, inhaltliche Unklarheiten hinsichtlich der Beschaffenheit der bestehenden Probleme sowie Zeitmangel. Hier besteht Handlungsbedarf in der Beratung, indem mit den Ratsuchenden über notwendige (oder nicht notwendige) sprachliche Anforderungen in der Mailkorrespondenz gesprochen wird.
In den folgenden Abschnitten gehe ich nun genauer auf die von den Lernern und mir wahrgenommenen Vor- und Nachteile der E-Mail-Beratung ein. Da sich in der Analyse durch induktive Kategorienbildung zu dieser Fragestellung drei Themenkomplexe[73] ergeben haben, stelle ich die Ergebnisse in dieser Systematik dar. Zunächst zeigt Tabelle 37 die Kommentare zum Bereich der sprachlichen Aspekte:

Tabelle 37: Lernerkommentare zu sprachlichen Aspekten in der E-Mail-Beratung [8]

Dokument	Kommentar	Gewicht
ANK AI	E-Mail-Schreiben ist schwieriger als Sprechen (145)	0
BEW AI	eher formelle Schriftsprache der Beraterin zu lesen ist schwierig und dauert lange (194-196)	0
EGA AI	E-Mails können zu Missverständnissen führen, im Gegensatz zur direkten, mündlichen Kommunikation (235f.)	0
ANK AI	Schreiben regt zum Nachdenken an, ist aber auch schwierig, weil schriftsprachliches Register, präzise Formulierungen komplexer Gedanken und lange Satzkonstruktionen notwendig sind (145)	50
BEW AI	schreibt auch fehlerhafte Mail, wenn er es eilig hat; sieht das aber nicht so problematisch (200)	50
MRC AI	E-Mails sollten in der Sprache, die am leichtesten für Schreiber ist, verfasst werden (107)	50
BEW AI	E-Mailschreiben geht ohne Zeitdruck, Text ist „besser“ als im Chat (164)	100
MRC AI	Nachdenken und Überarbeitung sind möglich, anders als im Chat (277)	100

Diese Kommentare zeigen die von Anka, Benjamin, Esteban und Manuel gesehenen Vor- und Nachteile, die das Schreiben der E-Mails in sprachlicher Hinsicht mit sich brachten. Dabei war das Schreiben eine Herausforderung, das Lesen jedoch auch: „[...] Nein, Sie haben nett geschrieben, aber das kann etwas schwieriger sein“ (BEW AI:196). Esteban befürchtete, das Schreiben könnte im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation zu Missverständnissen führen (EGA AI:236), und Anka beschreibt ihre Schwierigkeit beim Schreiben folgendermaßen (ANK AI:145):

> 145 ANK: [...] Und manchmal hab ich, aber das ist für mich auch so ganz (unverständlich), manchmal hab ich so komplizierte Gedanken im Kopf, und wenn ich das, beim Sprechen kann ich immer so abbrechen und erklären, abbrechen, erklären. Aber beim Schreiben, wenn ich so einen Satz, so langen Satz schreiben soll, dann verliere ich auch meine Gedanken, und wenn ich so kurz alles fassen kann, kann ich auch nicht so richtig. Und das ist immer für mich auch, muss ich manchmal nachdenken, wie ich das formuliere jetzt, damit es wirklich das gemeint ist, was, was, was ich will.

Anka hatte demnach Probleme, komplexe Gedanken in Sätzen auszudrücken. Sie scheint sowohl inhaltlich-strukturierende als auch grammatikalische Formulierungsschwierigkeiten meistern zu müssen. Es war für sie schwierig, lange Sätze zu schreiben, allerdings war es ihr auch nicht möglich, sich in kurzen Sätzen prägnant auszudrücken. Meine Intention war es, mit der E-Mail-Beratung Impulse zum Nachdenken zu bieten, jedoch sollten diese gerade so große Anforderungen stellen, dass die Lerner zum Schreiben bereit sind. Eine entsprechende formale Vorstrukturierung erwies sich bei Benjamin als hilfreich, der von mir gestellte Fragen „pünktlich, Punkt für Punkt“ beantwortet (BEW AI:132) hat. Dabei hat er auch versucht, meinen eher formellen Stil zu imitieren (BEW AI:199f.). Dies war eine doppelt schwierige Aufgabe, woraufhin er als Ausweg beschloss, seinen fehlerhaften Text als möglichen Diagnosetext für die Beraterin zu verstehen (BEW AI:206):

[73] Kategorien „zeitliche Aspekte“, „Form: sprachliche Aspekte“ und „Funktion fürs Lernen und die Beratung“

206 BEW: Ja, ich habe einmal geschrieben, ich habe das nicht korrigiert. Dann habe ich nicht der\ dann habe ich nur das schneller gemacht, weil ich dann habe gedacht, dann können Sie sehen, wie gut das ist, wenn ich das nicht\ wenn ich das in einem Mal mache, so, normal schnell.

Wenngleich die Verständlichkeit in den Lernertexten erhalten bleiben muss, um eine adäquate Beratungskommunikation zu gewährleisten, sind fehlerhafte Texte in der E-Mail-Beratung genau wie in der mündlichen Beratung meines Erachtens akzeptabel. Vorrang sollten die inhaltliche Aushandlung von Lernschwierigkeiten und die Beratungsprinzipien haben, weniger die (fremd-)sprachliche Korrektheit. Benjamins Idee ist dabei eine interessante Variante der Rechtfertigung dafür auf Lernerseite, die möglicherweise den bestehenden Beraterwünschen nach Diagnosemöglichkeiten in der OSLB (vgl. Abschnitt 2.4.3) entgegenkommt.
Als einen Vorteil der E-Mail-Beratung in sprachlicher Hinsicht sahen Benjamin und Manuel, dass ihnen durch die asynchrone Kommunikation genügend Zeit zur Erstellung und Bearbeitung des Textes zur Verfügung steht: „für E-Mail nimmt man mehr auch Zeit zum Schreiben, so dass ist dann besser geschrieben“ (BEW AI:164) bzw. „*I mean emails, I like emails because you can think about it and re-write to express yourself better*“ (MRC AI:277). Nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich waren beim E-Mail-Schreiben daher Revisionsschleifen möglich.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lerner in sprachlicher Hinsicht in der E-Mail-Beratung einerseits eine Herausforderung beim Lesen und Schreiben der Mails gesehen und entweder trotzdem, mitunter mühsam Texte verfasst haben (Anka), auf die mündliche Beratung ausgewichen sind (Esteban) oder selbstbewusst auch fehlerhafte Mails verschickt haben (Benjamin). Als Vorteil haben sie die Möglichkeit des Verfassens und Überarbeitens der Mail wahrgenommen, die sich ihnen durch die Asynchronität dieser Beratungsform bietet (z. B. Manuel). Dieser Vorteil wird auch in der Literatur zu Mail-Beratung häufig genannt (vgl. Abschnitt 2.3.2.1) und sollte daher in der Praxis der OSLB unbedingt berücksichtigt werden.
Als zweite Kategorie der Lernerkommentare zur E-Mail-Beratung stellte sich der zeitliche Aspekt heraus, den die Lerner folgendermaßen kommentierten:

Tabelle 38: Lernerkommentare zu zeitlichen Aspekten der E-Mail-Beratung [13]

Dokument	Kommentar	Gewicht
ANK AI	E-Mail-Schreiben dauert lange (147)	0
BEW AI	Zeitaufwand hoch: Zeitpunkt zum intensiven Lesen der Mail finden und intensiv lesen kostet Zeit, besonders wenn unübersichtlich (164-166)	0
FEF AI	bei E-Mails ist es nicht sicher, ob/wann der/die Andere sie liest (99-101)	0
MRC AI	Zeitaufwand für Gedankenaustausch ist sehr hoch, Aushandlung von Problemen/Meinungen dauert länger als im Gespräch/Chat (277)	0
ANK AI	E-Mail-Kontakt war ausreichend (90f.)	50
ANK AI	E-Mail-Kontakt war ausreichend (167f.)	50
BEW AI	E-Mails haben konkreten Aufgabencharakter, weil sie in einer Liste stehen und beantwortet werden müssen (50)	50
BEW AI	eher formelle Schriftsprache der Beraterin dauert lange, weil schwierig zu lesen (194-196)	50
MIH AI	Wunsch: gegenseitig initiierter E-Mail-Kontakt nach Beratungsende, aber weniger häufig; um Gefühl der „Überwachung“ zu erhalten (163)	50
MRC AI	eine E-Mail jede ein bis zwei Wochen gut (255)	50
MRC AI	benötigt Anstoß, Beharrlichkeit; Initiative muss von Partner kommen, initiiert keine Aktion/Kommunikation; auch im Alltag (349-355)	50
ANK AI	E-Mails können jederzeit gelesen werden, gut für Empfänger (flexibel zu handhaben) (170)	100
BEW AI	E-Mails mit Fragen können in Ruhe bearbeitet werden; Möglichkeit zum Nachdenken; Bearbeitung ist „ganz viel klarer Prozess“; anders als im Chat (dort Zeitdruck) (229-231)	100

Aus den Äußerungen der Lerner zu zeitlichen Aspekten der E-Mail-Beratung habe ich drei Ergebnisse abgelesen, die sich auf die Häufigkeit, den Zeitaufwand der Mail-Bearbeitung und die asynchrone Kommunikation beziehen. Die Häufigkeit des Mail-Kontakts beurteilten Anka und Manuel als angemessen, vgl. z. B. Ankas Resümee dazu (ANK AI:168):

168 ANK: Na, so wie es war, ich war zufrieden. Es war auch nicht zu oft. Und auch nicht, nicht, nicht so selten, dass ich auch alles vergessen habe. ((lacht)) Das war, ich denke, es war optimal. Ja.

Die schriftliche Abschlussbefragung ergab ebenfalls eine allgemeine Zufriedenheit der Lerner mit der Häufigkeit (Aussage 22, vgl. oben); die Einbindung von regelmäßigen beratungsvor- und nachbereitenden E-Mails stellte in dieser Hinsicht demnach keine Überlastung der Lerner dar. Jedoch war, und das ist das zweite Ergebnis, der Zeitaufwand für das Lesen und Verstehen meiner E-Mails (BEW AI:196, vgl. oben), besonders jedoch für die Texterstellung für die Lerner vergleichsweise hoch. Bei Anka kann dies auf den komplexen Prozess der inhaltlichen und sprachlichen Textentwicklung zurückgeführt werden (ANK AI:145, vgl. oben). Benjamin und Manuel nennen weitere Gründe. Benjamin beschreibt, dass es für ihn lange gedauert hat, den richtigen Bearbeitungszeitpunkt zu finden, eine „längere Mail“ (ich nehme an, er meint hier eine E-Mail mit mehreren Beraterfragen oder -anliegen) zu bearbeiten (BEW AI:164-166):

164 BEW: [...] Was bei mir das Problem ist, ist wenn das dann längere E-Mails sein, dann dauert das sehr lang, vor ich richtig drankomme, das anzuschauen. Deshalb schreibe ich selbst auch meistens E-Mails, der sehr pünktlich und gegliedert sein.

165 INT: Also das Lesen der Mail kostet auch Zeit?

166 BEW: Ja, ja. (INT: Und nicht nur das Schreiben.) Ja, und das Ansetzen zu lesen. Weil jede Aktion muss man irgendwo anfangen und das\ Wie lange der E-Mail, wie lange es dauert vorher, dass ich damit anfange.

Dieser Aussage entnehme ich, dass Benjamin einen eingeplanten, längeren Zeitpunkt und -raum benötigte, um in Ruhe eine Mail zu bearbeiten. Wie jede andere Aufgabe in seinem Arbeitsprozess versuchte er, die E-Mail-Bearbeitung in seine Planung zu integrieren und „so schnell wie möglich“ zu erledigen, um die Aufgabe aus seiner „Liste“ entfernen zu können (BEW AI:50). Dieses planvolle Vorgehen erscheint mir sinnvoll und sollte daher in der OSLB mit den Lernern besprochen werden. So können sie ausreichend Zeit für Reflexionen und sprachliche Formulierungen schaffen. Manuel schließlich weist auf einen weiteren interessanten Punkt hin, der für ihn eine Schwierigkeit bei der E-Mail-Erstellung darstellte und daher Zeit kostete; er vergleicht darin auch die E-Mail- mit der Chat- und Face-to-Face-Beratung („*it*“) (MRC AI:277):

277 MRC: [...] I mean it's [Chat- und Face-to-Face-Beratung, CS] a normal conversation and a lot of times you get a lot more from a normal conversation than from (INT: email) an email, because sometimes the emails are "I'm thinking this, this and this." And in the conversation you give me ideas and then I just give you back. But the emails, to do that it's more slow, (INT: Then how does\) much more slow.

Die monologische Form der E-Mails hat Manuel zufolge von beiden Seiten mehrere Texte erfordert, um Gedanken adäquat darlegen und austauschen zu können, was den Prozess für ihn „sehr viel langsamer“ gestaltet als den Austausch von Ideen im Chat. Aufgrund dieser Verzögerung hat er von dem asynchronen Ideenaustausch weniger als von dem synchronen im Chat profitiert. Für kurzfristig zu lösende, komplexe Fragen sind E-Mails daher weniger geeignet; dieses Ergebnis bestätigt die Beratererfahrungen zu Einsatzmöglichkeiten der E-Mail-Beratung in meiner Umfrage (Abschnitt 2.4).

Das dritte Ergebnis hinsichtlich zeitlicher Aspekte in der E-Mail-Beratung betrifft die asynchrone Kommunikation, die zu Vor- und Nachteilen geführt hat. Filipe sah es als problematisch an, wenn wir in den E-Mails zeitnahe Termine, in seinem Fall für eine Chat-Beratung, ausgehandelt haben und es ungewiss war, ob ich die Nachricht bereits gelesen hatte (FEF AI:99):

99 [...] Und dann die E-Mails. Aber die E-Mails manchmal, es gibt dieses Problem, weil

manchmal weißt du nicht, ob die andere Person die E-Mail gesehen hat (oder konnte). Also zum Beispiel gestern Abend habe ich eine E-Mail dir geschrieben, dir eine E-Mail geschrieben, aber heute Morgen wusste ich nicht, ob du die E-Mail gelesen hast. (INT: Ja. Ja.) Also, als ich aufgewacht habe, dann "hat sie die E-Mail bekommen, hat sie\?" (INT: "Muss ich jetzt aufstehen?") Jaja, "muss ich aufstehen"? Ja, das auch, das ist, ja.

Um die Verabredung weniger unklar wie in dieser Beschreibung von Filipe wiedergegeben zu gestalten, sollten die OSLB-Treffen besser langfristig und in einem Gespräch oder Chat und nicht kurzfristig via E-Mail geplant werden. In der zeitversetzten Kommunikation sehen einige Lerner jedoch auch Vorteile: Anka und Benjamin beziehen sich auf den Lesezeitpunkt und die Erstellungszeit. Anka hat es gefallen, dass sie die E-Mails jederzeit lesen konnte, was für sie als Empfängerin eine zeitliche Flexibilität geboten hat (ANK AI:170):

170 ANK: Und außerdem, wenn man sich per E-Mail kommuniziert, ich kann die E-Mail auch so, egal, wann ich da am Computer sitze, manchmal ganz spät in der Nacht, wenn ich nach der Arbeit nach Hause komme, oder ganz schnell irgendwo inzwischen lesen und aha, ich weiß, es ist da. [...]

Dieses Argument traf natürlich auf meine Situation als Beraterin genauso zu. Benjamin schätzt dagegen den durch die Asynchronität gegebenen Erstellungsprozess ohne Zeitdruck, der im Vergleich zur synchronen Kommunikation intensivere Reflexionen erlaubt (BEW AI:229-231):

229 BEW: [...] Da kann man besser ein E-Mail schicken und fragen, kannst du in zwei Tagen eine E-Mail zurückschicken? Weil man dann der Zeit hat, das zu bearbeiten, und das ist dann\ der Frage richtig davor zu sitzen und das ist dann ein ganz viel klarer Prozess, als wenn man der Kommunikation\ Weil eigentlich ein Chat ist irgendwo ein E-Mail, der unstrukturiert ist. ((lacht)) So kann man sagen. Und wenn man\ E-Mail und Chat sind auch nicht so weit von (einander?), aber dann\

230 INT: Im Chat muss man schneller reagieren einfach, oder?

231 BEW: Ja, ja. Da muss man gleich reagieren, aber ich glaube das hat bei dieser Sache nicht richtig gut, weil wenn ich darüber nachdenke, dann ist das viel besser.

Eine E-Mail ist für Benjamin demnach „klarer“ und strukturierter als ein Chat, in dem er gleich reagieren müsse; sie hat es ihm erlaubt nachzudenken. Diese beiden von Anka und Benjamin genannten Vorteile bestätigen erneut Beschreibungen aus der Fachliteratur und zeigen meines Erachtens ein bedeutendes Potenzial, das E-Mail-Beratung gerade auch in der fremdsprachlichen OSLB mit sich bringt, da so auch länger dauernde Lese- und Schreibprozesse individuell flexibel, auch unter Einbezug von Hilfsmitteln wie z. B. Wörterbüchern, gehandhabt werden können.
Neben diesen Vor- und Nachteilen möchte ich kurz auf die Beschreibung einer Problematik der E-Mail-Beantwortung eingehen, die Manuel vorgenommen hat. Wie oben erwähnt hat er keinen Mailkontakt initiiert (MRC AI:254-255), sondern lediglich auf meine E-Mails geantwortet. Im Interview erklärte er, dass er diesen Anstoß bis hin zu einer „Beharrlichkeit“ („*insistencia*“) des Senders nicht nur in der OSLB, sondern auch in der alltäglichen E-Mail-Kommunikation benötigte (MRC AI:349-355):

349 MRC: I lost some friends, (INT: Oh.) the touch with some friends because I didn't wrote the emails and stuff like that. You see how I am. You know. Because if I have no pressure, no pressure, no\ you know, *insistencia*, *no si el otra parta insiste*, you know what I mean?

350 INT: When the other person doesn't reply, you mean?

351 MRC: Reply or not reply or just to write in the first place. (INT: Yeah.) I just leave it.

352 INT: Or you have a reason or no incident to\

353 MRC: Yeah yeah, sometimes it's like that, so I need to be (unintelligible). Sometimes I have to answer, you know.

354 INT: And if you don't have an email there to answer, you won't do it by yourself.

355 MRC: Yeah, yeah. So that will happen to me, maybe. Because if you see most of the mails, I think most of the emails you wrote first and I answered. Yeah, so\

Manuel benötigte demnach eine Mail als Impuls zum Schreiben, u. U. auch evoziert durch eine Art von dadurch empfundenen „Druck" (MRC AI:349). Ähnlich hat sich auch Anka zur Notwendigkeit der Aufforderung zum Antworten geäußert (ANK AI:95-105, vgl. oben). Ich nehme daher an, dass einige der Lerner die Mails nicht ausreichend als Reflexionsanlass wahrgenommen und genutzt haben, weil ich in meinen OSLB aufgrund des nicht-direktiven Ansatzes die Beantwortung nicht explizit eingefordert habe. Daher würde ich in der OSLB bei Lernern, bei denen ich diesen Eindruck habe, mehr Anregungen zur schriftlichen Beantwortung der E-Mails geben.
Neben sprachlichen und zeitlichen Aspekten der E-Mail-Beratung kommentierten die Lerner auch die Funktionen dieser OSLB-Form für ihr Lernen und den Beratungsprozess allgemein:

Tabelle 39: Lernerkommentare zur Funktion der E-Mails für ihr Lernen und die Beratung [17]

Dokument	Kommentar	Gewicht
EGA AI	E-Mails enthielten nicht genügend „wichtige Informationen", um zum Nachdenken anzuregen (351-354)	0
EGA AI	Erinnerungsmails würden ihn stören, möchte Freiheit beim Arbeiten (405-412)	0
MRC AI	benötigt Erinnerung an Treffen als Anstoß zum kontinuierlichen Lernen (346f.)	0
ANK AI	beratungsvorbereitende E-Mails: Beantworten der Fragen erzeugte Stress (Zeitprobleme) bzw. „positiven Druck", aber Einsicht in Sinn erzeugte Motivation (75-77)	50
ANK AI	regelmäßiger E-Mail-Kontakt bringt „positiven Druck"/Motivation, Gefühl von „Betreuung" (150-157)	50
FEF AI	Erinnerung an Beratung regte zur gedanklichen Evaluation der Ergebnisse an, aber nicht zur Lernzielbearbeitung (146-152)	50
FEF AI	hätte ohne Mails zwischen den Beratungen vielleicht abgebrochen und nur zu den Beratungen nachgedacht (169-178)	50
JAZ AI	kein Bedarf/keine Notwendigkeit für E-Mail-Rücksprachen, weil Sitzungen und ihre Ergebnisse ausreichten (62f.)	50
JAZ AI	E-Mail vor nächster Beratung ist Anregung zum Nachdenken; allerdings: mit oder ohne Mail: gleicher Prozess; Fragen nicht nötig (82-86)	50
JAZ AI	beratungsvorbereitende E-Mails als Erinnerung an Inhalte der nächsten Sitzung und an Erwartungen der Beraterin an die Ratsuchenden (86-89)	50
MRC AI	spezielle Fragen in E-Mails regten zum Nachdenken an (Vokabellernstrategien, Hörverstehens-Entwicklung in Vorlesung) (159-161)	50
MRC AI	E-Mails mit Fragen regten zum Nachdenken über Deutsch-Fortschritte und Deutsch-Lernprozess allgemein an (163-167)	50
EGA AI	gut geeignet für Terminvereinbarung (227f.)	100
JAZ AI	gut geeignet für zeitnahe, kürzere Nachfragen; erlaubt der Beraterin zu ihr passender Zeit zu antworten (223)	100
MIH AI	Mailkontakt verdeutlicht Interaktivität, Zusammenarbeit, Prozesshaftigkeit der Beratung; regt zu regelmäßigem Arbeiten an (95)	100
MIH AI	verdeutlicht Begleitung durch eine Person; Gefühl von „an die Hand genommen", „nicht allein" (101)	100
MRC AI	hilft „einige Punkte zu klären" und bei Selbsteinschätzung des Verhaltens und der Verstehensleistung in Vorlesung (123)	100

Die Kommentare der Lerner zur Funktion der E-Mail-Beratung für ihren Lern- und Beratungsprozess bilden mit 17 Textstellen die umfangreichste der drei induktiv hergeleiteten Kategorien zur E-Mail-Beratung. Thematisch lassen sich diese Aussagen hinsichtlich der beiden Hauptfunktionen der Anregung zur Selbstreflexion und der Motivation im Arbeitsprozess in förderliche und weniger förderliche Aspekte unterscheiden, auf die ich in diesem Unterkapitel

detaillierter eingehe. Andere positiv wahrgenommen Funktionen umfassen nach Esteban die Terminvereinbarung (EGA AI:227-228) und Jian zufolge die Möglichkeit für zeitnahe, kurze Nachfragen (JAZ AI:222). Interessant ist bei diesen beiden Lernern, dass sie ihren Interviewaussagen zufolge keine Rücksprachen oder Erinnerungen via E-Mail benötigten und stattdessen frei ohne Störungen arbeiten wollten. Diesen Anspruch beschreibt Esteban im Interview folgendermaßen (EGA AI:405-412):

405 INT: (5s) Do you think I could have motivated you more if I had sent you like an email every now and then?

406 EGA: (...) No, I think it would be worse. Like\

407 INT: Say\ Worse in which way?

408 EGA: ((laughs)) I mean like "keep doing this, keep doing this" something like that? ((laughs)) (INT: It's like a nagging\) An email like "you have to do this, try to do this" and\

409 INT: You wouldn't have wanted that?

410 EGA: No, I would prefer not to. (INT: Ok.) To be more free to choose when and what. ((laughs))

411 INT: Ok. And if it was a little reminder email, saying "hello, are you still working on this?" (EGA: ((laughs))) Would be too much, maybe?

412 EGA: Yeah, maybe.

Diesem Austausch entnehme ich, dass der von mir vorgeschlagene häufigere Mailkontakt bei Esteban sogar demotivierend und damit eher kontraproduktiv gewirkt hätte. Auch hinsichtlich der Anregung zur Reflexion sah er darin keine Hilfsfunktion; angesprochen auf seine Bewertung des E-Mail-Kontakts im Abschlussfragebogen ergab sich dazu folgender Austausch im Interview (EGA AI:351-354):

351 INT: [...] "The emails I wrote to the counselor helped me to think about my learning process." And first you checked this one (EGA: Yeah.) which meant no, that's not really the case.

352 EGA: Yeah, because I was\ I don't know. ((laughs))

353 INT: Because you felt like you didn't write me any\?

354 EGA: Yeah, (INT: I mean other than\) because we didn't exchange too much you know information, (INT: just appointments) important information on the email.

Die E-Mail-Beratung konnte ihm demnach nicht genügend inhaltliche Anregungen („*important information*“, 354) bieten, die er zum Nachdenken über seinen Lernprozess nutzen konnte. In Estebans Fall konnte ich mit meinen Mails demzufolge keine Anregung zur Selbstreflexion erreichen. In der Beratung habe ich bei ihm eine weniger gut ausgeprägte Selbstreflexivität wahrgenommen. In den Beratungsprotokollen zur dritten Beratung notierte ich mir z. B. (BerProt EGA3:14):

14 „Esteban kann nicht genau sagen, ob sein Deutsch besser ist als im Oktober: 'Yes I think, or I hope.' (wenig selbstreflexiv, wollte aber auch kein Lernertagebuch, CS führen).“

Bei Filipe, Jian und Manuel dagegen haben die E-Mails als Anregung zum Nachdenken über ihr Lernen gewirkt, wobei Manuel besonders den Zwischenbericht und die speziell auf seine Lernsituation fokussierten Fragen und schätzte (MRC AI:123,159-161). Es ergaben sich bei ihnen jedoch wenige schriftliche, sondern vielmehr rein „gedankliche“ Reflexionen (FEF AI:146-152; JAZ AI:82-86; MRC AI:163-167).
Hinsichtlich der Motivationsfunktion zeigten sich in der Untersuchung zwei Präferenzen. Während E-Mail-Beratung, z. B. in Form von Nachfragen, wie oben gezeigt bei Esteban potenziell „störend“ wirken kann, habe ich damit bei anderen Lernern einen gegenteiligen, motivierenden Effekt

erreicht, der sich positiv auf ihren Lern- und Beratungsprozess sowie die Selbstreflexion darin ausgewirkt hat und den ich daher im Folgenden genauer ausführe. Diese förderliche Motivationsfunktion konnte ich durch Erinnerungen und die Begleitung des Lernprozesses via E-Mails erreichen. Manuel z. B. war der Meinung, durch E-Mails zwischen den Beratungen einen notwendigen Anstoß zum (Weiter-)Lernen zu erhalten (MRC AI:347):

347 MRC: [...] Yeah, as I told you before, I need sometimes a little bit of\ you know, of (unintelligible) of constants with this, of the\ some\ a little bit of "Hey, I'm here. We are\ We need to meet.", for example, [...]

In diesem Beispiel erfolgte dieser Anstoß durch eine Erinnerung an die anstehende nächste Beratung. Filipe meinte, die E-Mails hielten die Beratung aufrecht; „vielleicht“ hätte er ohne die E-Mails zwischen den Beratungen nur zu den jeweiligen Sitzungen über sein Lernen nachgedacht (FEF AI:172-178):

172 FEF: [...] Die E-Mails waren immer gut, weil wir die\ der Austausch weiter machen konnten. (INT: Was meinst\) Die Kommunikation war noch erlebt. ((lacht))

173 INT: Das verstehe ich jetzt nicht so ganz. (FEF: Bitte?) Du meinst die Kommunikation war erlebt?

174 FEF: Ja, also, nicht erlebt. Wie sagt man? (5s) Ich weiß nicht das Wort. Es gab noch die Kommunikation. Es war nur nicht in der Beratung, sondern auch inzwischen. (INT: Zwischen den einzelnen Sitzungen?) Ja, zwischen den Beratungen.

175 INT: Und das war positiv (FEF: Ja.) für dich, oder? (FEF: Ja, ich glaube ja. ((unverständlich))) Und kannst du das noch ein ganz kleines bisschen mehr erklären?

176 FEF: Weil zum Beispiel, wenn du keine E-Mail geschrieben hättest, dann würde ich nur während wir die Beratung hatten, daran denken ((unverständlich)).

177 INT: Oder auch darüber nachdenken?

178 FEF: Ja, ja. Nachdenken. Ich würde nicht darüber nachdenken, wenn wir\ wenn du keine E-Mail geschrieben hättest. Ja, das ist, was ich meint\ meine.

Die Mails ließen Filipe demnach die Beratungskommunikation als „erlebt“ erfahren, als kontinuierlichen Kontakt zwischen den Treffen, die ihn zum Nachdenken angeregt hat. Ähnlich Filipe beschrieb Mia die Funktion des Mailkontaktes als eine Bestätigung für die Beratung als interaktiven, kontinuierlichen, langfristigen Prozess, in dem sie mit einer Person zusammenarbeitete, die sich für ihre Lernergebnisse interessiert und sie begleitet. Dies wird im folgenden Zitat deutlich (MIH AI:95):

95 MIH: Ich glaub, also ich kann mich noch gut daran erinnern, dass ich das gut fand, als ich die E-Mail in den Weihnachtsferien bekommen habe. Das war glaub ich die erste E-Mail nach unserer Beratung, und da hab ich dann so gemerkt "so, ok, ich bin jetzt in so einem Prozess drin", so. Da kommt jetzt so deine erste E-Mail, und "wie läuft es?", und ich kann jetzt wieder was zurückschicken. Oder ich schreib dir was, ich krieg auch ein Feedback. Und da hab ich so das Gefühl gehabt, da ist jetzt so ein, ja, so ein Prozess zum Laufen gekommen. Aber diese Kommunikation zwischen uns, die hat auch fasziniert, irgendwie, das fand ich toll. Und auch so dieses Regelmäßige, irgendwie. Das hat mir geholfen, auch wenigstens zu versuchen, regelmäßiger was zu tun.

Mia hat die Beratung aufgrund einer E-Mail von mir während einer längeren Beratungspause erstmals als einen kontinuierlichen, bilateral gestalteten „Prozess“ gesehen hat, der sie zu einem regelmäßigen Arbeiten anregte. Sie beschrieb diese von ihr wahrgenommene Begleitfunktion recht bildlich mit Bezug zum Austausch des Lernertagebuchs (MIH AI:100f.):

100 INT: Und ich hab dir das mit Kommentaren zurückgeschickt.

101 MIH: Genau, ja. Und die hab ich mir dann angeguckt, die Kommentare, und fand das auch gut, die Kommentare zu haben, weil ich das Gefühl hatte, "ja, ich hab das auch nicht umsonst gemacht und jemand hat sich das angekuckt" und so. Und ja, und das war einfach so positiv, weil ich mich halt, weil ich mich wirklich dann an die Hand genommen gefühlt hab und ich das Gefühl hatte, ich bin nicht alleine und so.

Ich konnte also Mias Lernen durch die Kommentierung und das Schicken ihres Tagebuchs sowohl auf inhaltlicher, als auch auf affektiv-motivationaler Ebene begleiten. Einerseits erschien ihr ihre vorangegangene Arbeit durch meine Antwort-E-Mail lohnenswerter („ich hab das auch nicht umsonst gemacht“, 101), andererseits verstand sie die E-Mail auch als Beleg für die Begleitung innerhalb eines kooperativen Prozesses. Mia wünschte sich diese Art von persönlicher Betreuung über das Ende der Beratungen hinaus, jedoch in größeren zeitlichen Abständen und inhaltlich eher allgemein gehalten (MIH AI:163):

163 MIH: [...] Ich glaube, ich würde mir (das so/schon) wünschen, dass ich dir immer eine E-Mail schreiben könnte, wenn ich irgendwie mal ein Problem habe. Oder dass du mir irgendwie einmal im Monat oder irgendwann eine E-Mail schreibst und fragst "Wie läuft’s denn?", dass ich halt irgendwie das Gefühl hab, ja ((lacht)), da überwacht mich jemand so ein bisschen. Genau.

Der Mailkontakt könnte in diesem Fall also von beiden Seiten initiiert werden. Für Mia scheint dabei das Ziel zu sein, weiterhin eine Person zur Verfügung zu haben, die bei Bedarf angesprochen werden kann und eine Art „Lernkontrolle“ beim nun selbstständigen Lernen ohne Beratung darstellt. Sie nennt diese Person später auch „auf jeden Fall irgendeine Person, die dich dann immer wieder\ so’n bisschen nachhakt, sozusagen“ (MIH AI:172). Das bedeutet, dass für sie die Hilfe durch die E-Mail-Beratung nicht allein aus dem „Expertentum“ der Beratungsperson, sondern vielmehr auch durch die Existenz eines Partners, professionell oder nicht, entsteht. Ich könnte mir daher vorstellen, dass Peer-Beratung in Fällen wie Mias einzelne Funktionen innerhalb der OSLB übernehmen könnte.
Die E-Mail-Beratung hat bei Mia sowohl eine inhaltliche als auch affektiv-motivationale Begleitfunktion innerhalb der OSLB eingenommen und sie so zur kontinuierlichen Arbeit in der Beratung motiviert, wobei in ihrem Fall der Austausch und die Kommentierung des Lernertagebuchs eine wichtige Rolle spielte. Für Anka brachte das Mailschreiben in ähnlicher Weise einen „positiven Druck“ und „Stress“ mit sich; sie hat aber wie beim Tagebuchschreiben auch bei der E-Mail-Beratung aufgrund ihrer Einsicht in die Notwendigkeit und ihres Willens zum Lernen gehandelt (ANK AI:75-77):

75 ANK: Ja, also natürlich. Ich hab auch so Druck gespürt, ((lacht)) das, auch wenn ich mein Lernertagebuch abgeben sollte oder dir schreiben sollte, ob ich das oder das schon gemacht habe, was hab ich noch weiter vor, so unsere E-Mails, ja, das war für mich auch so ein positiver Druck.

76 INT: Oder war es auch Stress?

77 ANK: Es war auch Stress, aber, weil man hat natürlich ganz viele Sachen zu tun. Aber dadurch, dass ich wusste, ich mache das für mich und das ist für mich wichtig, dann, warum sollte ich auch einiges nicht tun? Und deswegen, ich dachte, ja, ich mache. ((lacht))

Die Motivation zur Bearbeitung der Mails und damit zur Selbstreflexion erfolgte bei Anka sowohl in einer Art intrinsischen, selbst auferlegten als auch extrinsischen „Druck“-Motivation durch mich. In den genannten Fällen konnten E-Mails die Lerner zum sprachlichen und selbstgesteuerten Lernen motivieren, jedoch vollzog sich dieser Prozess bei den Einzelnen in unterschiedlicher Art und Weise: durch inhaltliches Feedback und Erinnerungen, „positiven Druck“ und auf der affektiven Ebene in Form einer als hilfreich wahrgenommenen kontinuierlichen Begleitung. In diesen Varianten der Motivationsunterstützung der E-Mail-Beratung sehe ich eines der wichtigsten Potenziale dieser Beratungsform, die es in der OSLB zu nutzen gilt.
Die beratungsvorbereitenden E-Mails mit speziellen, reflexionsanregenden Fragen wurden von fast allen Lernern genutzt und von Filipe, Jian und Manuel neutral bzw. mit Vor- und Nachteilen und von Anka und Benjamin eher positiv bewertet (vgl. Tab. 24). Zunächst möchte ich einen Blick auf die Beschreibung des Einsatzes dieser E-Mails durch die Lernern werfen; Tabelle 40 zeigt die Lerneraussagen dazu:

Tabelle 40: Lernerbeschreibungen zum Einsatz der beratungsvorbereitenden Fragen [10]

Dokument	Kommentar
ANK AI	Antwort auf Fragen nur nach Aufforderung durch Beraterin (95)
BEW AI	hat alle Fragen Punkt für Punkt beantwortet (131f.)
BEW AI	regten zur erstmaligen Reflexion (intensiv, extensiv) an; Antwort dauerte jedoch bis zu 30 Minuten (137-142)
EGA AI	kann sich nicht daran erinnern (215-219)
FEF AI	hat beratungsvorbereitende E-Mails einen Tag vor Beratung zum Nachdenken genutzt („Was ist passiert?“), aber nicht schriftlich beantwortet, nicht „Wie?“ (139-142)
FEF AI	Erinnerung an Beratung durch beratungsvorbereitende Mails regte zur gedanklichen Evaluation der Ergebnisse an, aber nicht zur Lernzielbearbeitung (146-152)
JAZ AI	beratungsvorbereitende E-Mails als Erinnerung an kommende Beratung (81)
JAZ AI	beratungsvorbereitende E-Mail ist Anregung zum Nachdenken; allerdings: mit oder ohne Mail: gleicher Prozess; Fragen nicht nötig (82-86)
JAZ AI	beratungsvorbereitende Mails waren Erinnerung an kommende Beratung, Anregung zum Anhängen des Lernertagebuches, zum Nachdenken und zu eigener Zusammenfassung und zu mündlichem Bericht in Beratung (91)
MRC AI	erinnert sich kaum daran (168-171)

Bis auf Mia beschreiben hier alle Lerner mehr oder weniger ausführlich, wie sie mit den von mir geschickten beratungsvorbereitenden E-Mails umgegangen sind. Esteban z. B. konnte sich im Interview kaum an diese Mails erinnern; von ihm habe ich auch keine schriftlichen Antworten darauf erhalten. Ich gehe daher davon aus, dass sie bei ihm ihren Zweck der Anregung des intensiven Nachdenkens über den Lernprozess verfehlt haben. Andererseits hat z. B. Benjamin diese E-Mails ausführlich schriftlich beantwortet (BEW AI:137-140):

137 INT: War das vielleicht das erste Mal, dass Sie eigentlich darüber nachgedacht haben, (BEW: ((lacht))) was ((lacht)) oder sich ein bisschen länger hingesetzt haben oder war das nicht so ein Problem, weil Sie schon die Gedanken klar woanders festgehalten hatten?

138 BEW: Nein, ich glaube das ist doch der erste, dass ich richtig lange daran gesetzt war, ja, auch. Nicht immer, aber das war\ Für die eine E-Mail war das anders als für die andere E-Mail, aber\

139 INT: Wie lange hat das ungefähr gedauert? Fünf Minuten, halbe Stunde?

140 BEW: Ich glaube doch eine halbe Stunde, ja, schon.

Benjamin wurde durch die Bearbeitung dieser Mails erstmals dazu angehalten, intensiver über sein Lernen nachzudenken, wobei er eine längere Zeit am Text gearbeitet hat. Die anderen Lerner nahmen die Fragen zu Kenntnis und bereiteten sich damit ohne schriftliche Rückmeldung auf die Beratung vor. Filipe hat sie z. B. zum Nachdenken darüber, ob er seine Lernziele erreicht hatte, jedoch scheinbar nicht zum Nachdenken über Zusammenhänge zwischen dem Lernprozess und den Lernergebnissen genutzt (FEF AI:139-142):

139 INT: [...] Ich hatte das Gefühl, dass du deswegen [wegen der beratungsvorbereitenden E-Mails, CS] in der Beratung ganz gut darauf vorbereitet warst, was da kommen sollte. Kannst du das so bestätigen oder ist das nur mein Eindruck?

140 FEF: Nein, ich stimme da zu.

141 INT: Hast du dir irgendwie vorher Gedanken gemacht, bevor wir die zweite und dritte Beratung gemacht haben, was du sagen möchtest, oder was du fragen möchtest? Kannst du dich daran erinnern?

142 FEF: Jein. ((lacht)) Ja, normalerweise vor der Beratung dachte ich ein bisschen. Also, "was habe ich gemacht?", "habe ich wirklich etwas getan" oder was passiert hat, ist, was passiert ist. Was passiert ist mit meinem Deutschverstä\ Deutschlernen

passiert. Ja, normalerweise dachte ich ein bisschen vor der Beratung, vielleicht früher oder an den Tag früheren, den früheren Tag oder was? (INT: Etwas, am gleichen Tag.) Also, die gestern. (INT: Am gleichen Tag.) Nein nein nein nein, (die gestern). (INT: Ah, okay. Am Tag vorher.) Am Tag vorher, ja, vorher. Ja.

Für Filipe waren diese E-Mails also eine inhaltliche Orientierung für die Beratung und ein Anlass, einen Tag vor dem Treffen die erfolgten Lernschritte zu erfassen („Was ist passiert?“, 142). Aus seiner Beschreibung kann ich jedoch keine versuchte Reflexion über die Qualität der Lernschritte entnehmen. Die Frage, warum er bestimmte Lernziele erreicht hat und andere nicht, und wie gut die ausgewählten Strategien für seinen Lernertyp und seine Ziele geeignet waren, beantwortet er für sich nicht (vgl. 5. Frage in den beratungsvorbereitenden E-Mails: „Wie haben die Strategien funktioniert?“). Dies wäre jedoch für die Lernberatung förderlich gewesen. Allerdings haben in der Gruppe andere Lerner ebenso gehandelt. Für Jian z. B. hatten diese Mails eine ähnliche Erinnerungsfunktion, waren aber auch kein Anlass zur intensiven schriftlichen Reflexion, sondern ebenso vielmehr eine gedankliche Vorbereitung auf die kommende Beratungssitzung (JAZ AI:91):

91 JAZ: ((laughs)) I rarely replied to this because maybe\ if you need something that\ before the session I may just attach some\ maybe like the learning journals. Or if there's just something that need (to/you) remind us, I just\ maybe just like think the process over and do some summary myself and on the session we may talk about that.

Jian sah demnach keine Notwendigkeit in einer schriftlichen Beantwortung. Wie für Filipe waren die beratungsvorbereitenden E-Mails ein Anlass für ihn, seine geleistete Arbeit der letzten Wochen im Allgemeinen zu betrachten, ohne detailliert auf die formulierten Fragen in der Mail einzugehen oder direkt darauf antworteten. Er bereitete den Ergebnisbericht eher allgemein und nur für die Sitzung vor und hätte die Fragen in der Mail nicht unbedingt als Reflexionsanlass benötigt: allein eine Erinnerung an die Beratung ohne vorstrukturierende Fragen wäre für ihn ausreichend gewesen (JAZ AI:85-86).
Während einige Lerner also mit Hilfe dieser E-Mails eine intensive Reflexion über ihren Lernprozess durchführten, fungierten sie bei anderen eher als Erinnerung an die kommende Beratung, was einen intensiven Reflexionsprozess erschwerte und wenig konkrete Antworten oder gar Handlungskonsequenzen hervorrufen konnte. Einige Lerner und ich selbst kommentierten die Verwendung dieser beratungsvorbereitenden E-Mails in der OSLB:

Tabelle 41: Lerner- und Beraterin-Kommentare zu den beratungsvorbereitenden E-Mails [5]

Dokument	Kommentar	Gewicht
ANK AI	beratungsvorbereitende Mails: Beantworten der Fragen erzeugte Stress (Zeitprobleme) bzw. „positiven Druck“, aber Einsicht in Sinn erzeugte Motivation (75-77)	50
BEW AI	beratungsvorbereitende Mails regten ihn erstmals zum extensiven und intensiven Nachdenken über erreichte Ziele, möglicherweise auch über Wirkungen von Lernhandlungen an (135f.)	50
ANK AI	beratungsvorbereitende Mails regten zum Nachdenken über ihr Lernen an; helfen Bewusstwerdung über vollzogene Lernhandlungen und Wünsche; unterstützten Evaluation (93)	100
BER FEF2	nehme im Chat guten „Gesprächsfluss“ (inhaltlich und zeitlich) aufgrund der Mail-Vorabfragen wahr (17)	100
Tagebuch	nehme sehr gute Vorbereitung der 2. Beratung mit Anka durch beratungsvorbereitende Mail wahr (213)	100

Die Anzahl dieser Kommentare ist vergleichsweise gering, jedoch zeigt sich, dass bei den erfassten Aussagen keine eindeutig negativen Erfahrungen zu verzeichnen sind. Anka, Benjamin und Filipe regten sie demnach zur Selbstreflexion an, wobei lediglich Anka im Interview explizit darüber sprach, dass sie versucht hat, herauszufinden, welche Strategien gut funktionierten und welche weniger gut (ANK AI:93):

93 ANK: Ja. Also das ist, die Fragen, Vorbereitungsfragen, auf die nächste Beratung, fand ich auch gut, weil dabei konnte ich immer so ein bisschen reflektieren und mich wirklich auf die nächste Beratung vorbereiten und nicht so einfach einen Monat später irgendwie so da auftauchen und noch mal irgendwie sich alles erinnern zu müssen. Sondern ich war schon mit den Gedanken dabei. Und ich denke immer in solchen Situationen, man kann viel mehr für sich selbst rausnehmen, wenn man so bewusst ist, was alles passiert ist, was ich will, was ist gut, was ist schlecht.

Ihr half die Beantwortung dieser Mails demnach bei der inhaltlichen Vorbereitung der Beratungssitzung und der Bewusstmachung der vollzogenen Lernschritte, der gesetzten Ziele und der Funktionalität ihrer eingesetzten Strategien. Dieser Reflexionsprozess erlaubte es ihr, die Beratungssitzung intensiver für sich zu nutzen. Ankas Reflexionstiefe war für mich auch in der zweiten Beratung erkennbar, nach der ich mir kurz vermerkt habe „13.30-14.45 Uhr: 2. Beratung mit Anka, Vorbereitung per E-Mail klappte wunderbar!“ (Tagebuch:213). Allerdings beantwortete sie die Mails nur nach Aufforderung meinerseits: „Ich glaube, ich hab die Antworten nur dann gegeben, wenn du gefragt hast, ob ich das antworten könnte. Ja.“ (ANK AI:95). Ähnlich positiv konnte ich Filipes „gedankliche“ Vorbereitung auf die Beratung in einem Chat mit ihm wahrnehmen, die einen förderlichen Einfluss auf den Gesprächsverlauf hatte (BER FEF2:17):

17 Ich finde, das Gespräch 'fließt' gut (inhaltlich und 'zeitlich'), besonders am Anfang. Filipe hat lange Redebeiträge, er scheint vorbereitet durch meine Mail-Vorabfragen.

Obwohl Filipe die Fragen nicht schriftlich beantwortet hat, habe ich eine Auseinandersetzung mit dem erfolgten Lernprozess bei ihm festgestellt, wenngleich – wie oben gezeigt – sich diese zunächst auf der Ebene der Lernzielerreichung manifestiert. Auf Grundlage meiner Daten stellt sich daher die Frage, inwiefern sich Unterschiede in der Qualität der Reflexion darauf zurückführen lassen, ob die Fragen schriftlich beantwortet wurden oder nicht. Ich vermute jedoch, dass die Lerner sich nicht immer gedanklich auf die Beratung vorbereiten, und wenn doch, dann in einem geringeren Maß an Reflexionstiefe als bei einer schriftlichen Bearbeitung der Fragen. Es ist daher zu erwägen, ob eine Anregung zur Reflexion u. U. nur funktioniert, wenn die Lerner explizit dazu aufgefordert werden, sich mit den Fragen in den E-Mails intensiv auseinanderzusetzen und die Antworten zu schicken.
Neben den vor- und nachbereitenden E-Mails fanden in einigen Fällen zwei- oder mehrfache E-Mail-Kontakte in Form von Zwischenberichten statt, in denen wir zu unterschiedlichen Zeitpunkten spezielle Beratungsprobleme besprochen haben (vgl. Abschnitt 5.4.2). Bevor ich die Bewertung der Lerner dieser Art der E-Mail-Beratung darstelle, beschreibe ich zunächst die Form der erfolgten E-Mail-Zwischenberichte in meiner Studie.[74]
Esteban schickte mir einer Vereinbarung folgend zwischen seiner ersten und zweiten Beratung einen Bericht über sein Sprachenlernen mit Hilfe von Filmen, in denen er über seine Lernschritte, aufgetretene Probleme dabei und die nächsten geplanten Schritte berichtete; auf diese Mail habe ich mit weiteren Vorschlägen und Kommentaren geantwortet, auf die er jedoch nicht mehr schriftlich zurückkam. Mia nutzte auf meinen Vorschlag hin das Tagebuch dazu, ihre Lernergebnisse an mich weiterzugeben; ich kommentierte und machte Vorschläge direkt im Dokument und schickte es an sie zurück, woraufhin sich ein weiterer Austausch zwischen uns ergab. Dieser Kontakt hatte nicht nur eine inhaltlich-strategische, sondern auch eine affektive Funktion in der Beratung und wurde von Mia positiv aufgenommen. Ebenso vergleichsweise intensiv gestaltete sich eine Diskussion mit Manuel über eine Vorlesung. Ich hatte ihm nach meiner Beobachtung der Vorlesung eine ausführliche Mail mit meinen Eindrücken und Hinweisen geschickt, auf die er relativ ausführlich antwortete und anschließend versuchte, die Erkenntnisse aus dem Austausch in seinen Lernprozess zu integrieren. Im Fall von Anka schickte sie einer Abmachung folgend einen Zwischenbericht per

[74] In Kapitel 5 und Tabelle 24 sind die Zwischenberichte als Dokumente bzw. Beratungsinstrument kategorisiert. Ich habe mich jedoch entschlossen, die erfolgten Zwischenberichte in der Ergebnispräsentation weniger als Texte als vielmehr eine Form von E-Mail-Beratung darzustellen. In dieser Funktion sind sie natürlich nach wie vor schriftlich und fungieren instrumentell integriert in der Beratung, da sie zu einem bestimmten Zeitpunkt für einen spezifischen Zweck eingesetzt wurden.

E-Mail, der ihre Entscheidungen über das weitere Vorgehen beim Lernen enthielt und der von mir kommentiert zurückgesendet und im anschließenden Treffen (weiter) besprochen wurde. In den Fällen von Anka, Mia und Manuel war der E-Mail-Austausch für das Lernen jeweils zentral und bereicherte den Beratungs- und Lernprozess als eine Art Impulsgeber, teilweise zu einem kritischen Zeitpunkt; bei Esteban war dies nicht der Fall. Folgende Lernerkommentare finden sich in meinen Daten zum Einsatz dieses Mail-Kontakts und belegen dieses Ergebnis:

Tabelle 42: Lernerkommentare zum E-Mail-Zwischenbericht [4]

Dokument	Kommentar	Gewicht
EGA AI	kein erkannter Nutzen für Mail-Austausch/-Feedback außer Terminvereinbarung (225f.)	50
ANK AI	keine Antwort auf Fragen der Beraterin zum Zwischenbericht, weil keine explizite Aufforderung dazu, wenig tiefgehende Reflexion („ja oder nein“) (84-87)	50
ANK AI	Schreiben des Zwischenberichts führte zur Anregung der Selbstreflexion; Rückmeldung der Beraterin zeigte Lernbegleitung (82f.)	100
MRC AI	Hilfe bei Selbsteinschätzung des Verhaltens und der Verstehensleistung in Vorlesung (123)	100

Esteban hat demnach im E-Mail-Austausch innerhalb der OSLB keinen bedeutenden Nutzen außer der Terminvereinbarung erkannt (EGA AI:225f.) und dementsprechend dem erfolgten Zwischenbericht keine große Bedeutung für seinen Lernprozess beigemessen. Anka und Manuel dagegen sahen den Zwischenbericht als hilfreich an. Anka begründet dies damit, dass sie durch das Beschreiben ihres geplanten Vorgehens zum Nachdenken angeregt wurde und sie in mir eine „Zuhörerin“ gesehen hat (ANK AI:82f):

82 INT: Und dann hast du ja eben diese E-Mail\

83 ANK: Ja, und dann, selbst, dass ich schon geschrieben habe, was ich gemacht habe und wie ich das weiter strukturieren will, so wie ich so hier auch sehen kann, nach diesen Gesprächen mit Dozentinnen, dann ist, es war mir bewusster, was ich schon gemacht hab und was ich vorhabe. Ja. Und natürlich einen, einen Rück-E-Mail von dir, das ist so wie ein, ja, das, dass ich weiß, jemand hört zu und jemand ist bei mir. Dass, dass, ich schreibe das nicht nur so irgendwie in die Luft, weil es so sein muss, sondern du hörst zu. Ja.

Durch das Schreiben des Zwischenberichts musste Anka demnach über ihre vergangenen und zukünftigen Lernhandlungen reflektieren. Nach meiner Antwort erhielt sie den Eindruck, diese schriftlichen Reflexionen auch für mich als Rezipientin zu verfassen, was eine zusätzliche Motivation bewirkte. Allerdings fühlte sie sich nicht zu einer weiteren Korrespondenz veranlasst (ANK AI:84-87). Gleichzeitig fühlte sie sich durch den vereinbarten Termin des Berichts dazu angeregt, die notwendigen Informationen dafür einzuholen (ANK AI:79-81):

79 ANK: [...] Vor allem, wir haben so in der Sprachlernberatung etwas besprochen, dass ich einige, einige Sachen irgendwie klären soll, im Laufe der Zeit und dann, ja, es hängt von mir auch ab, wie ich das mache und, und Termine haben wir festgelegt, dass bis dann spätestens sollte ich dir das sagen. Und das war auch gut.

80 INT: Warum war das gut?

81 ANK: Weil, sonst würde ich das wahrscheinlich ein Tag vor nächste Sprachlernberatung ((lacht)) machen. Ja\

Diese Überwindung, etwas für das eigene Lernen zu tun, aber auch die erkannte personelle Begleitung durch die E-Mail-Beratung hat auch Mia in ähnlicher Form hinsichtlich des Tagebuchaustausches geschildert. Hierin liegt ganz offensichtlich ein Potenzial dieser OSLB-Form. Bei Anka hatte das Verfassen dieses Zwischenberichts damit sowohl die Funktion der Anregung zur Selbstreflexion, des Einholens von inhaltlichem Feedback und einer motivationalen Komponente.

Auch Manuel betrachtete unseren ausführlichen, fallspezifischen Austausch als sinnvoll für seinen Lern- und Arbeitsprozess (MRC AI:123):

> 123 MRC: Well, I don't think they were quite often, these emails, to say that they were a journal, but in some points they will\ to write them it will help me to clear some points and to figure out how I was doing on\ and how were my lessons. Yeah, for example, with this particular case in this Messtechnik-Vorlesung, it always (help/helped) me to realize how was I attending the classes, what did I really more or less understand. So, in a way, yes, but\

Er empfand meine Kommentare und Strategievorschläge zu Beobachtungen in seiner Fachvorlesung demnach als hilfreich, besonders, um Situationen innerhalb der Lehrveranstaltung zu identifizieren, in denen er aufgrund unterschiedlicher, thematisch bedingter Register des Dozenten weniger oder mehr verstanden hat. Meine E-Mail war für ihn ein Ausgangspunkt zur ausführlichen Kommentierung meiner Beobachtungen und Vorschläge und damit u. a. zur Auseinandersetzung mit seiner Hörverstehensleistung in der Vorlesung, was, wenn man den Fall im Ganzen betrachtet, im Laufe des Beratungsprozesses letztendlich auch zu einer Relativierung seiner Ansprüche führte.
In den Fällen von Anka, Mia und Manuel hat es sich als hilfreich erwiesen, dass wir zwischen den Beratungsgesprächen intensiven Mailkontakt hatten und zeitnah anliegende Probleme, wie die konkrete Lernplanung nach Rücksprachen mit Dozenten, das Hörverstehen in der Vorlesung oder die Einträge im Tagebuch schriftlich erörtern konnten. Dabei hatte bereits die Vereinbarung eines Termins zum Bericht eine zu Handlungen motivierende Funktion (z. B. Informationen von Dozenten einholen). In Estebans Fall dagegen war der Zwischenbericht kein Anlass zum weiteren Austausch oder der Umsetzung konkreter Handlungsschritte. Ich beurteile dieses Instrument daher als lohnenswert in der OSLB, wenn aktuelle Probleme anstehen; in der Form eines notwendigen „Berichts", der in einem bereits bestehenden, funktionierenden Lernprozess erfolgt, jedoch als weniger sinnvoll.
Zusammenfassend lassen sich folgende Ergebnisse für den Einsatz von E-Mails innerhalb der OSLB festhalten. Mails wurden in allen Fällen zur Beratungsvor- und -nachbereitung genutzt, in einzelnen Fällen wurden weitere Mails in Form von Zwischenberichten oder Feedback zwischen den Treffen ausgetauscht. Der Mailkontakt wurde von den Lernern allgemein zwar als reflexionsanregend und motivierend erkannt, jedoch auch als Herausforderung empfunden und daher in unterschiedlichem Maß genutzt. Die Lerner nahmen mich durch die E-Mail-Beratung als kontinuierliche Begleitung wahr und waren sich meiner Erreichbarkeit bewusst. Sie spielte damit eine wichtige motivationsunterstützende Rolle. Einige von ihnen schätzten eine engere Betreuung, auch im Sinne einer fragenden, „kontrollierenden" Lernpartnerin, andere wollten ohne zusätzlichen E-Mail-Kontakt zwischen den Beratungssitzungen frei arbeiten. Die Lerner haben die E-Mails in ihrem Potenzial zum Nachfragen wahrgenommen, jedoch in dieser Funktion wenig genutzt. Ich konnte mit Hilfe der E-Mail-Beratung gezielt Impulse zur Selbstreflexion bieten, die in unterschiedlicher Weise von den Lernern aufgenommen und verarbeitet wurden.
Das Lesen und die schriftliche Beantwortung der Mails (allgemein) wurde als inhaltliche und sprachliche Herausforderung gesehen, die mit in einem hohen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden war. Daher beantworteten die Ratsuchenden die Fragen nur nach einer (wahrgenommenen oder expliziten) Aufforderung zum Schreiben, was wiederum auch Druck/Stress erzeugt hat. Stattdessen haben einige alternativ dazu ihre erstellten Lerntagebücher geschickt, die den beratungsvorbereitenden Fragen inhaltlich und funktional ähnelten, „gedanklich" ihre Ergebniszusammenfassungen für die Beratung formuliert. Die Beantwortung der beratungsvorbereitenden Fragen hat bei einigen Lernern einerseits zu einer eher allgemeinen Erinnerungs- und reflexionsanregenden Funktion, bei anderen zu intensiveren Reflexionshandlungen, in Ausnahmen über die Frage der Erreichung von Lernzielen hinaus bis hin zur tatsächlichen Evaluation von Lernstrategien geführt, deren positive Auswirkungen ich in den folgenden Face-to-Face- und Online-Beratungstreffen wahrnehmen konnte.
Das Herstellen bzw. die Unterstützung einer persönlichen Beziehung sowie die Aufrechterhaltung

des Kontakts während der Zeit des Selbstlernens spielte bei einigen Studierenden eine größere Rolle als bei anderen. Der E-Mail-Kontakt (real und potenziell) konnte bei einzelnen Ratsuchenden dazu beitragen, den Beratungsprozess als kooperative, langfristige Arbeit und mich als interessierte Partnerin innerhalb dieses Prozesses wahrzunehmen, was zu einer erhöhten Motivation zum Lernen führte. Vermutlich ist der häufige Mailkontakt zwischen den Beratungstreffen gerade bei der reinen Online-Beratung besonders wichtig um die Kommunikation und die partnerschaftliche Beziehung aufrechtzuerhalten, weil diese aufgrund der weniger stark ausgeprägten persönlichen Beziehungen für Abbrüche anfälliger ist.
Insofern konnte die E-Mail-Beratung in vielfältiger Weise den Beratungsprozess in den einzelnen Fällen unterstützen und spielt in der OSLB eine funktional wichtige Rolle. Um die potenziellen Hilfsfunktionen zielorientiert und fallspezifisch einsetzen zu können, bedarf es einiger Überlegungen in der Praxis, die ich in Abschnitt 6.1.3.4 genauer ausführe. Zunächst stelle ich die Ergebnisse der Evaluation der zweiten OSLB-Form, der Telefon-Beratung, vor.

6.1.3.2 Telefon-Beratung

Ich habe mit Benjamin, Esteban, Filipe und Jian Telefon-Beratung via Skype mit und ohne Video sowie teilweise mit Nutzung der Chat-Funktion des Programms durchgeführt (vgl. Abschnitt 5.3.2). In der geschlossenen Befragung haben diese Lerner die Telefon-Beratung (Audio- und Videotelefon) generell als hilfreich bewertet:

Tabelle 43: Fragebogen-Ergebnis zur Telefon-Beratung [1 Item]

	ANK	**BEW**	**EGA**	**FEF**	**JAZ**	**MRC**	**Durch-schnitt**
Kommunikation/Medien Ich fand … hilfreich: 4. die Beratung über Internettelefon (Skype)	0	4	3	3	4	0	3,5

1 - “stimme überhaupt nicht zu” 2 - “stimme eher nicht zu” 3 - “stimme eher zu“ 4 - “stimme voll zu”
0 - “Dazu kann ich nichts sagen.” oder nicht beantwortet

Eine differenzierte Analyse unter Einbeziehung der Interviewaussagen zeigt, dass die Lerner dabei die Videotelefon-Beratung der Audiotelefon-Beratung sowohl in der Nutzung als auch in der Bewertung bevorzugten (vgl. Tab. 24). Zunächst präsentiere ich die Ergebnisse hinsichtlich der Audio- anschließend der Videotelefon-Beratung. In den Interviews äußerten sich drei Lerner zur Online-Beratung via Audiotelefon beschreibend und kommentierend; außerdem notierte ich mir Gedanken in meinem Tagebuch:

Tabelle 44: Lerneraussagen und Reflexionen der Beraterin zur Audiotelefon-Beratung [14]

Dokument	Kommentar	Gewicht
ANK AI	Internettelefon noch nie benutzt (165-167)	50
FEF AI	mag Telefonieren generell nicht, vor allem nicht lange, auch nicht im Alltag (102-108)	50
JAZ AI	hat vergessen Kamera anzuschließen (144f.)	50
JAZ AI	kopierte und speicherte Chat-Protokoll/Vereinbarung am Ende (162-165)	50
EGA AI	ohne Bild fühlt er sich unwohl; mag normales Telefon auch nicht (unpersönlich, „kalt“); Gestik fehlt als Teil der Kommunikation (337-350)	0
JAZ AI	schaute während Telefonat an die Wand, wusste nicht, was er sagen soll (Ablenkung besteht, Gedanken wandern) (157)	0
JAZ AI	es war schwierig für die Beraterin zu verstehen; schwierig, seine Gedanken zu formulieren (187)	0
BerProt JAZ3	Audioberatung war „anstrengend“, erfordert Konzentration weil keine non-verbale Kommunikation (29)	0
JAZ AI	im Chat: Zusammenfassung mit gleicher Funktion und Form wie in Face-to-Face-Beratung wahrgenommen; gleiche Behandlung (Realitätsprüfung, Erstellung Zeitplan) (160f.)	50
JAZ AI	hat Probleme, Gedanken zu entwickeln und sich zu konzentrieren, kann aber das meiste ausdrücken; kann nicht so frei sprechen wie in Face-to-Face-Beratung (180-183)	50
BER JAZ3	Telefon nach Chat-Schwierigkeiten gewählt; zügige Klärung von Lernschritten; Aussprache-Lernberatung schwierig durchzuführen (5)	50
BER JAZ3	unterschiedlich gute Audio-Qualität während der Beratung festgestellt (7)	50
BER JAZ3	gut: Lernprobleme im Chat vorher definiert; Vermutung: fehlende non-verbale Signale und schlechte Audio-Qualität führen zu direktiverer Beratung (9f.)	50
BerProt JAZ4	im Nachhinein durch uns beide positive Bewertung des Audiotelefonats (10)	100

Diese Textstellen zeigen, dass Anka und Esteban, die diese Beratungsform abgelehnt hatten, dies vermutlich aufgrund fehlender (ANK AI:165-167) oder negativer Erfahrungen mit dem Medium (EGA AI:337-350) taten. Nur ein Lerner, Jian, hat eine Audiotelefon-Beratung mit mir durchgeführt und diese dann vor allem im Vergleich mit einer Face-to-Face-Beratung als schwierig betrachtet. Auch ich als Beraterin habe während und nach der Audiotelefon-Beratung Vor- und Nachteile festgestellt. Zusammengefasst zeigen sich in diesen Ergebnissen eine Reihe von Herausforderungen bei dieser Beratungsform. Das sind erstens fehlende Erfahrungen oder bestehende persönliche Abneigungen gegen (lange) Telefonate, die die Lerner davon abhalten, diese Form zu wählen (z. B. Anka, Esteban, Filipe). Esteban z. B. beschreibt Telefonkommunikation allgemein als „unpersönlich“ und „kalt“ (EGA AI:342-344):

342 EGA: Yeah, I don't like to talk very much on the telephone.

343 INT: Ok. Ok.

344 EGA: I find it unpersonal, (INT: Isn't it also,) a little bit cold.

Filipe beschrieb seine persönliche Abneigungen ebenfalls im Interview (FEF AI:105-107):

105 FEF: Ja, das was ich gesagt habe. Ich mag nicht so viel, also so lange telefonieren (insgesamt).

106 INT: Okay, wir machen das aber heute trotzdem ((lacht)) (FEF: ((lacht)) Ja, ja ja, kein Problem.) Okay. In welchem, jetzt, wenn man das so sagen kann, in welchem dieser drei\

107 FEF: Aber es war wirklich ein Problem, nicht mit dir, sondern mit alle Leute (INT: Mit allen Leuten, ja, und auch auf\) Mit allen Leuten, ja. Mit meiner Freundin sie sagt immer, also, das ist, aber das ist zu wenig\ Also, als ich in Deutschland war,

> war sie in Frankreich, und sie wollte immer mehr telefonieren, mehr telefonieren, und reden, und ja nein, bitte! Ach, ich muss etwas machen, ich gehe spazieren oder, ich weiß nicht, ich muss etwas machen, ich bin in [Stadt], bla bla bla. ((lacht))

Filipe schildert hier seine generelle Schwierigkeit, lange Telefonate zu führen, was sich bei ihm auch in zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken. Anhand der Beschreibungen von Esteban und Filipe wird (erneut) deutlich, dass persönliche Präferenzen der alltäglichen Kommunikation in die OSLB übertragen werden und daher berücksichtigt werden müssen.
Zweitens zeigen die Evaluationsergebnisse, dass es Lernern, in dieser Arbeit im Falle von Jian, schwer fallen kann, sich während eines Audiotelefonats ausreichend konzentrieren zu können, um Gedanken zu entwickeln und zu formulieren (JAZ AI:147,180-184,187). Obwohl es Jian möglich war, sich adäquat auszudrücken, bevorzugte er zur besseren inhaltlichen und sprachlichen Aushandlung Face-to-Face-Beratungen. Explizite Vergleiche zu Telefon- und Face-to-Face-Beratungen nahm er an folgenden Stellen im Abschlussinterview vor:

Tabelle 45: Jians Vergleiche von Audiotelefon-Beratung mit anderen Beratungsformen [7]

Kommentar	**Gewicht**
Vergleich Audiotelefon und Videotelefon: mit Video wäre es besser, aber eigentlich kein großer Unterschied (135-139)	50
Vergleich Audiotelefon und Videotelefon: mit oder ohne Video kein großer Unterschied/fast gleich; Erfahrungswissen aus Telefonaten mit Familie in China (139-143)	50
Vergleich Face-to-Face-Beratung (+) und Audio-Telefon (-): bevorzugt FTF, weil Audiotelefon schlechte Übertragungsqualität haben kann (147)	50
Vergleich analoges (+) und digitales (-) Telefon: digitales ist störungsanfällig (147-149)	50
Vergleich Face-to-Face-Beratung (+) und Audio-Telefon (-): in FTF mehr Fokussierung auf Beratung und Thema, weniger Ablenkung, u. U. aufgrund Räumlichkeit (155-159)	50
Vergleich Face-to-Face (+) und Telefon (-): FTF erlaubt freies Sprechen, Telefon weniger (183)	50
Vergleich Face-to-Face (+) und OSLB (-): FTF-Kommunikation genauer, weil Körpersprache und Wiederholungen/Erklärungen möglich sind; am Telefon bestehen Formulierungsschwierigkeiten (187)	50

Diese expliziten Vergleiche bestätigen den Eindruck, dass die fehlenden non-verbalen Signale am Audiotelefon und technisch bedingte akustische Störungen die Kommunikation für Jian erschwert haben (JAZ AI:147,155-160). Da er allerdings im Video- und im Audiotelefon keinen großen Unterschied sieht (JAZ AI:135-144) und bei der digitalen Variante eine größere Störanfälligkeit befürchtet (JAZ AI:147), ist es vorstellbar, dass wir innerhalb der unterschiedlichen Telefon-Beratungsformen ein analoges Gerät hätten nutzen können.
Drittens zeigen die Ergebnisse in Tabelle 45, dass die Audiotelefon-Beratungen auch mich als Beraterin vor Herausforderungen gestellt haben. Gleichzeitig nahmen jedoch Jian und ich diese Beratungsform als durchführbar bzw. akzeptabel wahr: „[...] wir waren uns einig, dass das Telefonat letztes Mal gut geklappt hat.“ (BerProt JAZ4:10). Während des Gesprächs fand ich die Audiotelefon-Beratung mit Jian „anstrengend“ (BerProt JAZ3:29):

> 29 [...] es war doch ziemlich anstrengend am Telefon, weil ich mich wirklich gut konzentrieren musste, weil es nur Sprache war, keine non-verbale Kommunikation.

Ich empfand die wechselnd gute Tonqualität sowie die fehlende non-verbale Kommunikation als Schwierigkeiten, die letztendlich sogar meinem Eindruck nach eine nicht-direktive Beratungsführung erschweren (BER JAZ3:9, vgl. auch Abschnitt 6.2.2):

> 9 Die Beratung fand ich hilfreich, weil wir konkret ein Lernproblem besprachen, was er gleich am Anfang (noch im Chat) einbrachte… ich musste also nicht lange „herumfragen“, sondern wir konnten gleich zum Thema kommen. Er wollte konkret von mir Vorschläge hören, wie er seine Aussprache verbessern kann (verlangte direktives Vorgehen!) und ich gab sie ihm gern -> es scheint, dass ich bei

dieser Telefonberatung lieber direktiv vorgegangen bin, weil es viel Geduld erfordert, ohne non-verbale Signale! Ich fühlte mich durch die anfangs schlechte Audioqualität verunsichert, vielleicht kam daher auch das Bestreben, das Gespräch zu „kontrollieren“/ steuern.

Einerseits haben mich also die medialen Voraussetzungen, andererseits aber auch der Lernerwunsch nach Direktivität in Form von „Ratschlägen“ zu einer scheinbar direktiveren Vorgehensweise veranlasst. Meinen Versuch, Jians Bitte zu folgen und mit ihm Ausspracheprobleme zu diagnostizieren und entsprechende Lernziele und -schritte zu finden, betrachtete ich nach der Beratung als bedingt erfolgreich (BER JAZ3:5):

5 [...] Wir entschließen uns zu telefonieren, und innerhalb von 50 Minuten ist einiges geklärt: wir haben neue Lernschritte zur Aussprachеverbesserung. Allerdings ist es gar kein Vergleich mit dem, was [Name] in ihrer Aussprachelernberatung gemacht hat!!

Die Telefon-Beratung stellte letztendlich mit einer in der Lernvereinbarung geplanten Fehlerdiagnose einen ersten Schritt in Jians Ausspracheschulung dar, die wir in der folgenden Face-to-Face-Sitzung weitergeführt haben. Diese Ergebnisse, die sich hier zur Audioberatung mit Jian zeigen, legen die Vermutung nahe, dass fehlende non-verbale Kommunikation und begrenzte sprachliche und inhaltliche Äußerungsmöglichkeiten des Lerners und erhöhte mentale Ansprüche („Konzentration“), die u. a. durch das Medium bedingt sind, eine nicht-direktive Beratungsführung erschweren.
Dennoch ist in den in Tabelle 45 dargestellten Textstellen erkennbar, dass die Audiotelefon-Beratung in Jians Fall in Kombination mit der Chat-Funktion, z. B. zur Problem-/Anliegens- bzw. Themenklärung und zur schriftlichen Fixierung der Lernvereinbarung, eine durchführbare OSLB-Form war. Jian hat die von mir im Chat zusammengefassten neuen Lernziele und -schritte gleichwertig mit denen einer Face-to-Face-Beratung betrachtet und bearbeitet (JAZ AI:161):

161 JAZ: I think this is just like the learning agreement. After every face to face session, is\ have the same function and actually the same form of\ with the learning agreement. So it's after\ It means to me the same to these, those learning agreement. I use these things like\ also go through that process, and like the time frame and the review of on the possibility of practical, whether it is okay for me, and then just put it to\ into practice.

Mit Hilfe der Chat-Funktion konnte ich Jian in der Audiotelefon-Beratung das für seinen selbstgesteuerten Lernprozess zentrale Beratungsinstrument der schriftlich fixierten Lernvereinbarung bieten und ihn so in seinem persönlich bevorzugten Arbeitsstil unterstützen.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich meine Ergebnisse zur Audiotelefon-Beratung lediglich auf die Betrachtung eines Falles stützen, jedoch sowohl die (Einzel-)Lerner- als auch meine Perspektive als Beraterin beleuchten. Wir beide nahmen die fehlende non-verbale Kommunikation als Schwierigkeit wahr und hatten Probleme, uns auf das Gespräch zu konzentrieren. Für mich stellte sich daraus folgend auch die nicht-direktive Beratungsführung als Herausforderung dar. Die Chat-Funktion erlaubte uns eine Einführung und Zusammenfassung zum Telefonat, und im Nachhinein haben wir diese Beratung als akzeptabel beurteilt. Dennoch beschränkten sich unsere evaluierenden Kommentare eher auf die Schwierigkeiten mit dem Medium; bedeutende Potenziale konnte ich in den mir vorliegenden Daten nicht feststellen.
Im Vergleich zum Audiotelefon bewerteten die Lerner, die diese Beratungsform genutzt haben, die Videotelefon-Beratung dagegen als hilfreicher und sahen darin einige Vorteile. Die Datenlage zu diesem Medium ist dabei etwas umfangreicher. Tabelle 46 zeigt die beschreibenden Interviewaussagen der Lerner und meine Beraternotizen zur Videotelefon-Beratung, die bei Benjamin (1., 3. und 4. Beratung), Esteban (3. Beratung) und Filipe (1. Beratung) zum Einsatz kam:

Tabelle 46: Lerner- und Beraterin-Beschreibungen zum Einsatz der Videotelefon-Beratung [8]

Dokument	Kommentar
ANK AI	Internettelefon noch nie benutzt (165-167)
BEW AI	hat nebenbei zur Konzentrationssteigerung Notizen gemacht und für Zusammenfassung der Beratung verwendet; hat Übereinstimmung mit Beraterinnen-Zusammenfassung im Chat festgestellt; hat Chat-Zusammenfassung kopiert (93f.)
BEW AI	Vorschlag: neben Videotelefon-Fenster könnten statt der Kontaktliste andere, beratungsbezogene Anwendungen stehen (Excel, Word, E-Mail); oder schnell zwischen Fenstern umschalten (113-118)
EGA AI	zeitverzögerte Kommunikation, technisch bedingt: Feedback (291-302)
EGA AI	Verbindung war am Ende besonders schlecht, Verbindungsabbrüche (304)
EGA AI	könnte sich Weiterführung der Videoberatung zurück im Heimatland vorstellen (319-322)
BER BEW1	Beraterin stellt bei Benjamin vorhandene Medien- und Kommunikationskompetenz fest; er unterbreitet Beraterin Vorschläge zur Verbesserung der Video-Kommunikation bzw. der Gesprächssituation (5-7)
BER BEW1	Beraterin fühlte sich anfangs unsicher, kompensierte mit „Beratungstätigkeit“ (Informationssammlung), Warm-up-Gespräch half; Chat machte Spaß (8-10)

Anka hatte vor der OSLB noch nie via Internet telefoniert und hat sich vermutlich aus diesem Grund gegen eine Verwendung von Skype entschied. Demgegenüber wird deutlich, dass Benjamin bereits Erfahrungen und Medienkompetenz im Umgang mit dem Medium besaß, während der Beratungssitzung gezielt Handlungsstrategien einsetzte und mir als Beraterin Vorschläge zur besseren Kommunikation machte. Er zeigte damit mehr Sicherheit im Umgang mit dem Medium als ich; ich fühlte mich anfangs in der ersten Beratung mit Benjamin z. B. eher unsicher und versuchte „aktiv“ zu sein (BER BEW:8-10). Diese Beratungs- und Medienkompetenzkonstellation in Benjamins Fall war in meiner Studie besonders interessant; ich gehe daher weiter unten näher darauf ein. Esteban waren besonders die technisch bedingten Schwierigkeiten im Gedächtnis geblieben, die er in seinen wertenden Kommentaren unten genauer ausführt; prinzipiell konnte er sich jedoch eine reine OSLB von seinem Heimatland aus mit Hilfe von Videotelefon vorstellen (EGA AI 291-322). Die wertenden Kommentare der Lerner sowie meine eigenen notierten Vor- und Nachteile der Videotelefon-Beratung finden sich in Tabelle 47:

Tabelle 47: Lerner- und Beraterin-Kommentare zur Videotelefon-Beratung [36]

Dokument	Kommentar	Gewicht
ANK AI	Terminbindung, schlechtes Gewissen, wenn Absage notwendig wird (170)	0
BEW AI	Internetverbindung in Deutschland schlechter als in den Niederlanden; behindert Kommunikation (24)	0
FEF AI	telefoniert normalerweise höchstens 15 Minuten übers Internet, länger sei „ein bisschen“ anstrengend (57-59)	0
FEF AI	ist an längeren Anrufe nicht gewöhnt, mag sie nicht (63)	0
FEF AI	mag längere Telefonate auch in der L1 nicht, persönliche Präferenz, nicht von der Sprachkompetenz abhängig (64f.)	0
FEF AI	Geräusche während der Beratung und vorhandene Nervosität erschwerten Beratung (93-95)	0
FEF AI	mag generell nicht langes Telefonieren, auch nicht ohne Video, auch nicht mit Freundin im Ausland (102-108)	0
BER EGA3	Beraterin ist nervös wegen Kamera (Sitzposition, Blickrichtung), Kamera ist Ablenkung (2)	0
BER EGA3	Ablenkung der Beraterin durch Medienwechsel: Themenverlust, „Faden verloren“ (4)	0
BER EGA3	empfand Sprechanteil in Videotelefonberatung höher als in Face-to-Face-Beratung; erschien sich zu offensiv, er zu passiv; Beziehungs(weiter)entwicklung schwierig (6)	0

(Fortsetzung Tabelle 47)

Dokument	Kommentar	Gewicht
BER EGA3	Kommunikation durch schlechte Audioqualität und Auswirkung auf Redewechsel gestört, Lerner und Beraterin „unsicher und vorsichtig“ (8)	0
BER FEF2	Videotelefonberatung wird durch zu langsame Internetverbindung verhindert (3)	0
BEW AI	Videotelefon ist nicht so gut wie FTF-Beratung (hypothetisch), aber geeignet für „allerwichtigste Kommunikation“ (24)	50
BEW AI	eignen sich für die Lerner, um „Sachen anzufangen“, die sie später fortsetzen, z. B. eine kleine Aufgabe (46-49)	50
BEW AI	Videotelefon ist am besten ohne Chat, mit großem Bild, möglichst gute Videoqualität (105f.)	50
BEW AI	Videotelefon benötigt großes Bild und viel Licht um Gefühl der Realität/Nähe zur anderen Person zu vermitteln (108)	50
BEW AI	er benötigt Chatfenster nur, wenn es das Gespräch erfordert, sonst wegschalten (109f.)	50
BEW AI	er bevorzugt großes Videofenster allein auf Bildschirm, andere Informationen (z. B. Liste anderer Personen online) sind unnötig (111f.)	50
BEW AI	Videokommunikation (Audio) wird unwichtig wenn Fokus auf Chat bzw. auf Schreiben ist (119f.)	50
BEW AI	Chat-Kontrakt bei Videotelefon: Beraterbeginn gut, aber eigenes Schreiben „besser“, weil es zum Nachdenken anregt, bringt „mehr Informationen“; sprachliche Fehler dabei unwichtig (121f.)	50
BEW AI	direktive Leitung der Kontrakterstellung und Korrektur des Kontrakts im Chat durch Beraterin als Expertenhandlung verstanden, nicht als Störung (123f.)	50
BEW AI	Zusammenfassung im Chat oder E-Mail sinnvoll; bevorzugt aber Videotelefon ohne Chatfenster, nur wenn er es braucht (167-174)	50
BEW AI	Video ist bei Telefonberatung sehr wichtig, reines Audiotelefon (ohne Bild) ist problematisch (212)	50
BEW AI	Beratung ähnlich Konsultationsgespräch mit Professor im Heimatland (Terminvereinbarung, Dauer) (212)	50
BEW AI	Lerner hatte nicht das Gefühl, dass Beraterin in der Beratung „zu viele Informationen“ gegeben hat (222-224)	50
EGA AI	Videotelefon: Distanz/Hierarchie („*formality*“) bleibt erhalten; Videotelefon-Gespräch mit Beraterin ist formeller als mit Familie; gleich wie Face-to-Face-Beratung (261-274)	50
EGA AI	Redeanteile ausreichend; er konnte alles sagen, was er sagen wollte (275-288)	50
EGA AI	zeitverzögerte Kommunikation irritierte nicht, aber Verbindungsabbrüche am Ende der Beratung; wären am Anfang störender gewesen (303f.)	50
EGA AI	Videotelefon-Beratung erfordert „vielleicht ein kleines bisschen mehr“ Fokus und Aufmerksamkeit als Face-to-Face-Beratung wegen der Audioqualität (311-318)	50
EGA AI	Beratung morgens besser, weil weniger Datenverkehr, bessere Verbindung (329-333)	50
BER EGA3	zeitversetzte Bild-Ton-Übertragung (Beraterin sieht aber, wenn Lerner etwas zu sagen beginnt, Ton kommt später); Lerner hat außerdem Echo (5)	50
Tagebuch	zu EGA3: Beraterin hat Bild des Lerners nicht vergrößert, vermutet Verlust an non-verbaler Kommunikation; nimmt sich vor, zukünftig mit großem Bild zu arbeiten (332f.)	50
EGA AI	Telefon- oder Face-to-Face-Beratung: führt zu weniger Missverständnissen als E-Mails, weil „direkte Erklärungen der Dinge besser“ sind (235f.)	100
EGA AI	Beratung (z. B. Lernergebnisbericht) ging einfacher mit Video-Telefon als mit Chat (252-256)	100
EGA AI	in mündlicher Beratung (Telefon/Face-to-Face): Wiederholungen bei Nichtverstehen gehen schneller als im Chat (258)	100
EGA AI	mag in der Telefonberatung das Video, weil er das Gesicht der Beraterin sehen kann, „direkter“ (als Audiotelefon) (289f.)	100

Die evaluierenden Ergebnisse zeigen Kommentare auf dem gesamten Bewertungsspektrum. Anka betonte, dass für sie die terminliche Gebundenheit einen Nachteil gegenüber der E-Mail-Beratung bedeutete (ANK AI:170). Filipe fand die Telefon-Beratung allgemein, wie oben auch erwähnt, aufgrund seiner persönlichen Handlungspräferenzen und -erfahrungen wenig attraktiv: längere Videotelefonate empfand er als ungewohnt und anstrengend (FEF AI:57-59, 63-65, 102-108). Zusätzlich stellten bei ihm, Benjamin und Esteban Verbindungsprobleme und Hintergrundgeräusche teilweise Schwierigkeiten für die Verständigung dar (BEW AI:24, FEF AI:93-95, BER EGA3:8).[75] Beispielsweise überschnitten sich aufgrund zeitlicher Verzögerungen einzelne Redebeiträge und ich konnte daraus resultierende Unsicherheiten bei Esteban und mir feststellen. Diese hatten schließlich auch Auswirkungen auf die Sprechanteile und, meinem Eindruck nach, auf die Beratungsbeziehung (-rollen) insgesamt (BER EGA3:5-8):

> 5 die Kommunikationskanäle sind nicht aufeinander abgestimmt: ich sehe, wenn E. etwas sagt, bevor ich den Ton höre. [...] Ihn stört es, glaube ich, auch, dass der Ton zeitversetzt kommt, außerdem hat er ein Echo, weil meine Kopfhörer zu laut eingestellt sind. Als ich den Ton leiser drehe, wird es besser. [...]
>
> 6 Das Gespräch über Telefon empfand ich weniger angenehm, weil ich dort einen höheren Sprechanteil hatte als er (zumindest empfand ich es so) und ihn durch meine Fragen nach Fortschritten etc. in eine defensive Stellung drängte (er hatte in den letzten Wochen nicht sehr gezielt für sein Deutsch gelernt und schien ein schlechtes Gewissen zu haben). Irgendwie haben wir es das ganze Semester lang nicht geschafft, ein meiner Meinung nach angebrachtes Verhältnis zu entwickeln: er versuchte die ganze Zeit über, meinen Bitten und Vorschlägen zu folgen und das zeigt sich nun auch in der Gesprächsführung (ich eher aktiv, er eher passiv).
>
> 7 [...]
>
> 8 In den ersten 5 Minuten sprechen wir über seine Diplomarbeit (und die Verteidigung) und es entsteht ein Missverständnis, das mir erst nach der Beratung auffällt: [...] -> Wäre dieses Missverständnis bei einer Präsenzlernberatung nicht passiert? (Ich denke ja, weil die Komm. dort weniger gestört ist (Redewechsel, Akustik in Skype störte, wir sind beide unsicher und vorsichtig... er ist nicht sehr direkt in seinen Aussagen, macht eher Andeutungen); Am Schluss schlage ich ihm nochmals vor, sich auf seine (deutsche) Verteidigung rechtzeitig vorzubereiten. [...]

Diese Reflexionen zeigen einige Auswirkungen, die technisch bedingte Störungen auf meine Beratungsführung gehabt haben: einerseits habe ich einen „hohen Sprechanteil“ bei mir wahrgenommenen, der Estebans von mir als passiv empfundene Handlungsweise in der Face-to-Face-Beratung in der Telefon-Beratung fortsetzt (BER EGA3:6). In Anbetracht meiner Feststellung, dass mich eine durch die Beratungsform entstandene Unsicherheit auch in Benjamins Videotelefon-Beratung zu „Aktivität“ angeregt hat (BER BEW1:8-10), erscheint mir dieser Zusammenhang naheliegend. Andererseits habe ich nach der Beratung vermutet, dass dadurch ein Missverständnis entstanden ist, das letztendlich auch Auswirkungen auf seine Lernvereinbarung hatte (BER EGA3:8)[76]. So kann ich vorerst zusammenfassen, dass eine schlechte Verbindung in diesem Fall durch meine „erhöhte Beratungsaktivität“ zur Verstärkung eines bestehenden, eher direktiven Beratungsverhältnisses beigetragen haben könnte, in dem die Sprechanteile des Ratsuchenden nicht meinen Erwartungen an eine nicht-direktive Beratung entsprachen. Die gestörte Audiokommunikation könnte dabei zu einem Missverständnis, das sich im Beratungsprozess ausgewirkt hat, geführt haben.

[75] In seiner zweiter Beratung verhinderte Filipe zufolge die zu langsame Verbindung eine Videoberatung, sodass wir auf einen Chat ausgewichen sind (BER FEF2:3).

[76] Esteban musste seine Diplomarbeit gar nicht auf Deutsch verteidigen; das war das Missverständnis.

Demgegenüber empfand Esteban die technisch bedingten Herausforderungen als weniger problematisch: „*But I don't\ I didn't feel uncomfortable with that, with this.*" (EGA AI:318). Auch seine Redeanteile sah er als adäquat an (EGA AI:282-288):

282 EGA: (Got a\) Yeah, all I needed to say I say it. Is that what you mean or?

283 INT: Yeah.

284 EGA: Yeah. I didn't left anything. ((laughs))

285 INT: You didn't feel like I was talking too much and you didn't get to\

286 EGA: No no no.

287 INT: say (unintelligible)? Yeah,

288 EGA: It was fine for all, ((laughs)) for both.

Diese Ergebnisse zeigen einerseits, dass Esteban und ich unterschiedliche Vorstellungen und/oder Wahrnehmungen von unseren Redeanteilen hatten. Während ich sie als problematisch sah und für eine nicht-direktive Beratung mit einer aktiven Lernerbeteiligung unzureichend, empfand Esteban seine Äußerungsmöglichkeiten als ausreichend. Diese Erkenntnis ist meine Erachtens für die Sprachlernberatung allgemein gültig und bestätigt die z. B. von Claußen (2009) beschriebenen Unterschiede in Lerner- und Beratererwartungen an die Beratung. Bezogen auf die OSLB deutet sich jedoch trotzdem an, dass ich das Ziel einer nicht-direktiven Beratung, die sich in Estebans Fall auch in der Face-to-Face-Beratung als schwierig darstellte, durch den Einsatz der Videotelefon-Beratung nicht fördern konnte, sondern dass sie diese vielmehr erschwerte.
Esteban sah jedoch auch positive Merkmale in der Videotelefon-Beratung und bewertete sie im Vergleich zur schriftbasierten Chat- und E-Mail-Beratung als hilfreicher. Zusammenfassen lässt sich dieses Ergebnis mit Estebans Worten folgendermaßen (EGA AI:236, 258, 290):

236 EGA: [...] I think I would prefer to say to you directly or by phone and not on emails because it might be misunderstood or something, you know? I think it's more\ it's better to explain the things directly.

258 EGA: And I think when we when we talk, it's easier if you don't understand at something I can repeat it you and it's quicker, I think, that's the main advantage.

290 EGA: [...] I like to have the video because I see the face and it's more directly, face to face, yeah.

Für Esteban lag das Potenzial der Videotelefon-Beratung damit in seiner „Direktheit" der Kommunikation, seiner Synchronität, die es ihm und mir erlaubte, Missverständnissen vorzubeugen und „die Dinge direkt zu erklären" (EGA AI:236). Verständnisschwierigkeiten ließen sich sofort bearbeiten und vor allem sei „es [der Informationsaustausch, CS] schneller" (EGA AI:258). Schließlich war Esteban die visuelle Komponente (EGA AI:290) ebenfalls wichtig. Mit diesen Argumenten sind erneut die Vorteile der mündlichen Kommunikation zusammengefasst, die auch die Bevorzugung der Lerner von Face-to-Face-Beratung allen anderen Beratungsformen gegenüber erklären könnten, die jedoch hier als Merkmale der Videotelefon-Beratung genannt werden. Insofern stellt Esteban für mich hier ein Beispiel eines Lerners dar, der zwar die Face-to-Face-Beratung bevorzugt, jedoch der Videotelefon-Beratung als Alternative dazu innerhalb der OSLB offen gegenüber steht.
Anhand der Aufzeichnungen, die ich nach den beiden Videotelefon-Beratungen mit Benjamin festgehalten habe, lässt sich ein weiteres Phänomen feststellen, das u. U. Auswirkungen auf die Beziehungsebene in der Beratung hat. Es handelt sich dabei um einen durch unterschiedliche Medienkompetenz und Erfahrung bedingten hierarchischen Ausgleich, der bei mir im Fall der Beratungen mit Benjamin aufgetreten ist. Benjamin hatte während der Erstellung seiner Bachelor-Arbeit Videokonferenzen mit einem seiner Professoren geführt und war daher zur Zeit unserer Video-Beratungen bereits mit dieser Art von Fachgespräch vertraut (BEW AI:212):

212 BEW: [...] Aber das Unterschied zwischen der Beratung mit dich auf Deutsch, mit dir ((lacht)), und mit meinem Professor in Niederland, das Unterschied war nicht so groß eigentlich. (INT: Also die Spra\) Da muss ich\ Weil davor haben wir einen Termin gemacht, und wir haben genau\ Das hat so eine Stunde gedauert oder das ist ein einhalb Stunde, aber das ist meistens so, das weiß man, eine Stunde und das könnte etwas mehr werden.

Die Beratungen seien ungefähr gleich lang, eine bis eineinhalb Stunden, gewesen, und der Sprachunterschied war für Benjamin eher unbedeutend. An einer anderen Stelle beschrieb er sich als technisch erfahren (BEW AI:116-118):

116 BEW: Aber ich bin sehr schnell mit einem Computer, das muss man weißen, so ich mache das auch immer mit Alt-Tab und Sachen wie das, also das\

117 INT: Da kann man zwischen diesen (BEW: Ja.) Fenstern hin und herschalten.

118 BEW: Ja. Das stimmt. Und das mache ich so schnell, dass man das gar nicht ((lacht)) bemerkt.

Er beschreibt hier, dass er „schnell“ zwischen verschiedenen Anwendungen, die er parallel zum Videotelefon verwenden könnte, umschalten und diese daher parallel nutzen kann. Mir fiel seine Erfahrung mit Videotelefonaten auch während der Beratung auf, und ich vermutete, dass er unterschiedliche Anwendungen während unserer Video-Beratungen genutzt hatte (BER BEW1:5-7):

5 Umgang des Ratsuchenden mit dem Medium
6 Benjamin ist Umgang mit Medium gewohnt (schloss Tür wegen Geräuschpegel und wies mich darauf hin, dass ich zu wenig Licht habe)
7 Benjamin hat verschiedene Programme (erkennbar: Kalender, Seminar-Webseite) mit benutzt

Er gab mir, wie hier ersichtlich wird, Ratschläge zur Verbesserung der Bildübertragung, teilte also seine vorhandene Erfahrung zum Ziel einer adäquaten Kommunikation. Diese (mit)geteilte Medienkompetenz hat jedoch auch Auswirkungen auf mein Verhalten als Beraterin, worauf ich in diesem Abschnitt noch eingehe. Im Interview zeigte Benjamin eine genaue Vorstellung davon, wie er die Darstellungen des Video- und des Chatfensters auf seinem Bildschirm benötige, um adäquat kommunizieren zu können (BEW AI:108-112):

108 BEW: [...] Aber wenn man Chat braucht, dann klickt man das an, und wenn man das nicht braucht, dann klickt man das wieder weg. (INT: Das wieder weg.) Ja, so ich glaube das\ Aber wenn man das so groß (reinmacht?) [öffnet], dann hat man wirklich das Gefühl, dass man redet mit der anderen Person, ja. Und da war das hier, das habe ich auch einmal gesagt, dass es ist besser, wenn es mehr Licht gibt hier. ((lacht)) (INT: ((lacht)) Ja, das, genau.) Weil das ist, glaube ich doch, dass das wichtiger ist als was Sie werden erwarten eigentlich. Weil dann, wenn man der Farben und so sieht, und jetzt haben wir auch ganz viel Licht hier und das ist natürlich\

109 INT: Das macht einen Unterschied? (BEW: Ja, ja.) Also Licht und auch die Größe des Fensters (BEW: Hmhm.) (...) Möglichst wenig Text, sagen Sie, aber, also aus meiner Perspektive jetzt fand ich das schon hilfreich, dass wir dieses Textfenster hatten, um eben wichtige Punkte (BEW: Hmhm.) wie den Kontrakt (BEW: Jajaja.) festzuhalten.

110 BEW: Aber es ist auch sehr hilfreich, aber es muss dann nur, wenn man etwas kommuniziert. Das ist genau wie gleich, wenn man (an) eine Tisch kommuniziert hier, dass man sagen würde, ok, wir haben das und das gesagt und das ist das Dokument, und hier, das darfst du mitnehmen. (INT: Genau, wir machen gemeinsam Notizen.) Ja, am Ende fang\ Wenn man eine (...) Versammlung hat, dann macht man am Ende auch der Dokumente noch einmal und dann gehen alle Dokumente über den Tisch. Und das ist natürlich hier (INT: Genau.) das Skype-Idee davon, glaube ich.

111 INT: Sie meinten also auch im Unterschied zwischen dem und dem ((klopft)) (BEW: Hmhm.) gefällt Ihnen Nummer drei sozusagen besser als Nummer eins und zwei, weil das Fenster zu klein ist, oder?

112 BEW: Ja, und das ist Information, der ich nicht brauch. Wenn ich mit einer Person skype, dann brauche ich nicht Information, dass es mehr Personen gibt. (INT: Ja.) Das ist mir [egal]. ((lacht))

Für Benjamin war ein möglichst großes Fenster mit einem deutlich erkennbaren Bild und ausreichendem Licht besonders wichtig, während er das Chat-Fenster nur zu gegebenem Zweck und Zeitpunkt auf seinem Bildschirm öffnen wollte (BEW AI:108). Er vergleicht die Schreibprozesse im Chat mit dem Erstellen von Notizen in einem Face-to-Face-Gespräch, die auch nur punktuell, z. B. am Ende eines Treffens, bearbeitet und geteilt werden (BEW AI:110). Andere Fenster, wie beispielsweise die Kontaktliste, seien unwichtig und daher unnötig (BEW AI:112). Bei Benjamin wird daher eine Fokussierung auf die visuelle Komponente von Skype offensichtlich, die möglichst nah eine Face-to-Face-Gesprächssituation simuliert.
Benjamin hatte auch genaue Vorstellungen zur Integration der Videotelefon-Beratung, des Chats darin und der E-Mail-Beratung in der OSLB. Er meinte, die „allerwichtigste Kommunikation da kann man schon haben mit Skype“ (BEW AI:24), ähnlich eines Face-to-Face-Gesprächs könnten hier Aufgaben begonnen werden, die später fortgesetzt werden (BEW AI:46-48):

46 BEW: [...] Und für mich ist ein Skype-Gespräch oder so oder ein Gespräch (INT: Persönliches Gespräch.) ein persönliches Gespräch ist meistens etwas, wo man anfangt mit Sachen zu machen, der man später fertigen kann. (INT: Ok.) Und so dann macht man, ich weiß nicht, wie wird das heißen? Naja, wenn man einen kleinen Task hat, etwas was man machen soll.

47 INT: Eine Aufgabe.

48 BEW: Ja.

Ich verstehe diese Aussagen in dem Sinne, dass die Videotelefon-Beratung als eine Beratungsform fungieren kann, die Face-to-Face-Gespräche ersetzen und zu aktiven Lern- und Arbeitsschritten innerhalb der Beratung anregen kann. Dabei können Chat und E-Mail ergänzend wirken. Besonders die Erstellung der Lernvereinbarung durch ihn selbst sieht Benjamin dabei als sinnvoll an (BEW AI:121-124):

121 INT: Bei der Texterstellung, darauf wollte ich noch einmal gern zurück gehen, (BEW: Hm.) war Ihnen das lieber, wenn ich so erst mal den Anfang gegeben habe, was vorgegeben habe und teilweise auch die ersten Punkte schon genannt habe, oder hätten Sie das lieber ganz alleine machen wollen?

122 BEW: Ja, eigentlich war es mir lieber, dass du angefangen war, aber es war besser, dass ich selbst angefangen war. Wenn ich selbst\ Weil dann war das so ein Moment, dass ich will richtig nachdenken, okay, was muss du herschreiben. Und da mache ich natürlich Fehler, aber dann hat man nachgedacht, und das ist so viel (schmatzt), gibt so viel mehr Informationen dann eigentlich. Und wie das genau passiert, das weiß ich nicht, das muss man einen Lernexperten fragen. ((lacht))

123 INT: ((lacht)) Und ich habe teilweise auch deinen Text dann korrigiert, also nicht sprachlich unbedingt, sondern manchmal auch inhaltlich (BEW: Hmhm.), oder ergänzt. Eigentlich sehr, man sagt also direktiv (BEW: Hmhm.), ja? Also ich habe einfach teilweise so hingeschrieben, "und das möchte ich in einer Woche erledigen", (BEW: Hmhm.) so. Im Nachhinein fand ich das nicht so gut von mir, (BEW: Ja, aber ich bin auch nicht\) kannst du dich an solche Situationen\?

124 BEW: Ich bin auch nicht\ (...) Für mich bist du der Expert, so (...) ich habe auch keine Idee, oder das, oder was ich selbst schreiben soll, oder das andere besser ist. So deshalb habe ich nicht so viel Probleme damit, aber\ Das eigentlich ist am Ende, dass es, ja, es muss natürlich nicht\ Dass ich vielleicht mit meine wenige Zeit, dass ich besser konzentriert, und dann haben wir einfach zu viele Ziele vielleicht gemacht auf einen Moment. Oder das nicht genug genau gegliedert. Was da vielleicht kommt mir jetzt etwas\ eine mögliche Verbesserung ist, ist dass man über Skype eine Sache hat und dann muss ich zwei Tage später oder so wirklich schnell sollte ich eine E-Mail schicken, wo ich sage, okay, ich habe das so gegliedert. Weil dann habe ich auch immer, dass ich das machen soll. Dann habe ich eine Deadline daneben.

Benjamin beschreibt hier die gemeinsame Erstellung des Kontrakts im Chat im Rahmen der Videotelefon-Beratung unter seiner „Führung“ als anstrengender, aber sinnvoller als durch die Beraterin, weil er dabei nachdenken und etwas schreiben musste. Durch das Schreiben der Lernvereinbarung im Chat konnte also seine Selbstverantwortung verdeutlicht und praktiziert werden. Meine steuernden, möglicherweise direktiven Ergänzungen oder Veränderungen des Kontrakts hat Benjamin nicht als störend empfunden, sondern vielmehr als Expertenhandlungen.

Diese Art der Arbeitsteilung bei der Zusammenfassung der Beratung hat Benjamin als adäquat und hilfreich wahrgenommen. Dabei betrachtet Benjamin diese zwar nur punktuell genutzte, jedoch notwendige schriftliche Komponente letztendlich doch als so wichtig, dass er sie ersatzweise, z. B. bei fehlender Chat-Möglichkeit, auch via E-Mail in die Videotelefon-Beratung integrieren würde (BEW AI:168):

> 168 BEW: [...] Ja, wenn man dann keine Möglichkeit hat zum Chatten, dann würde ich das doch irgendwo aus einem anderen Programm oder eine E-Mail wieder machen. Am Ende glaube ich, dass man da wirklich der Chat\ Aber natürlich nur, wenn man das braucht, in diesem Moment. Also nicht immer dabei.

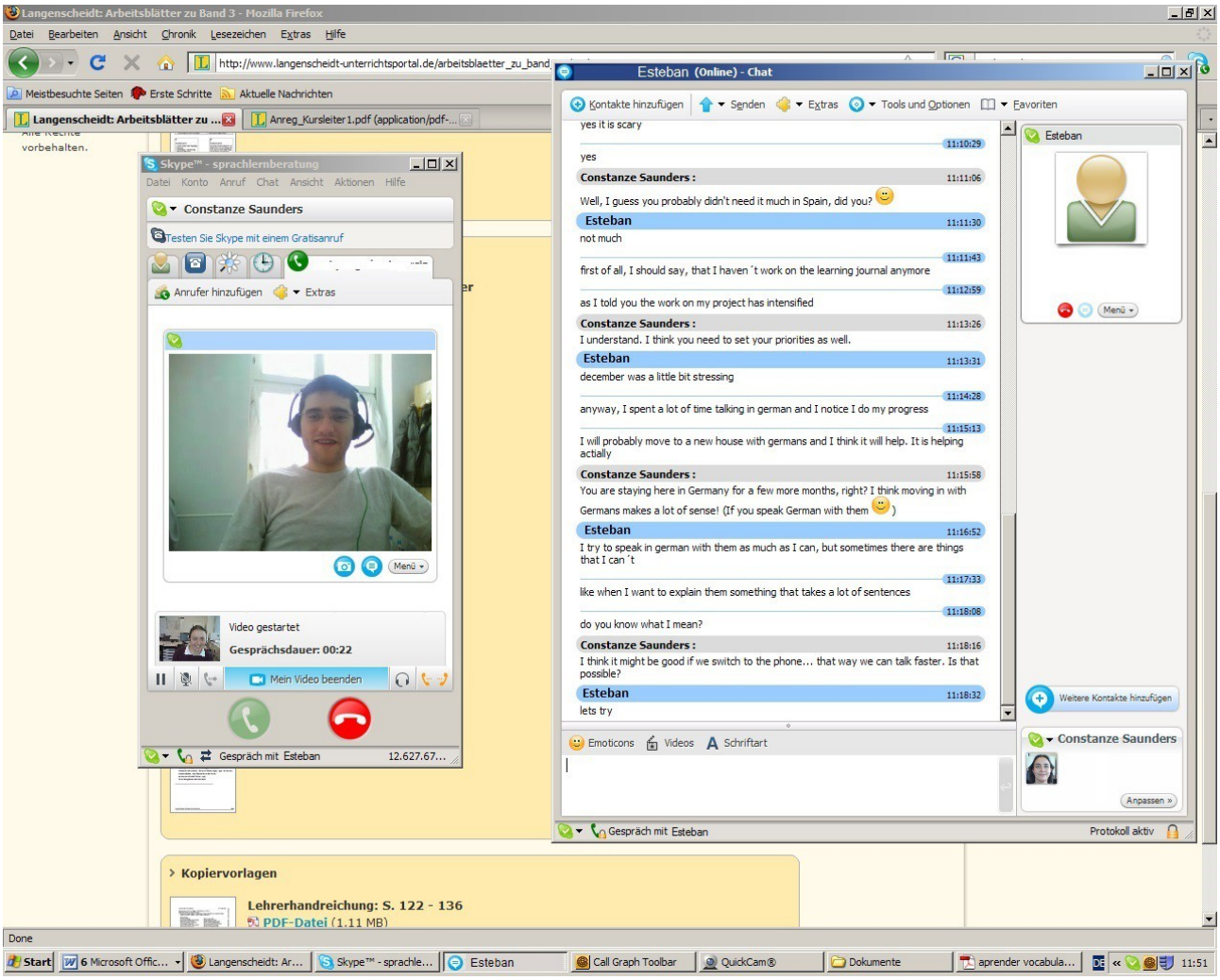
Während Benjamin genaue Vorstellungen von einem „guten“ Videotelefonat hatte, ging ich eher explorativ-offen an die Video-Beratung heran und reflektierte anschließend mein Vorgehen, wie z. B. zur Video-Fenster-Größe, worüber ich einige Tage nach meiner Beratung mit Esteban geschrieben habe (Tagebuch:232f.):

> 232 [...] im Nachhinein ist mir aufgefallen, dass ich gar nicht versucht habe, die Verwendung des Video-Bildes (Videotelefon) aktiv in die Beratung einzubeziehen. Ich hatte in der Beratung das Bild nicht für den ganzen Bildschirm geöffnet und konnte so gar nicht die non-verbale Kommunikation verfolgen, außer dass ich sah, wenn er zuhörte, einmal ein nervöser Blick zur Seite […], der mich das Gespräch sofort in eine andere Richtung abkürzen ließ, weil ich meinte, er hat keine Zeit, ist ungeduldig. [...]
>
> 233 Merken: beim nächsten Videotelefonat Bild auf gesamten Bildschirm schalten!!

Das zu kleine Bild hatte also negative Auswirkungen auf meine Möglichkeiten der Entschlüsselung non-verbaler Kommunikation in der Videotelefon-Beratung. Ein Screenshot zu dieser Beratung zeigt, dass stattdessen das Chat-Fenster einen größeren Teil des Bildschirmes einnahm als das Video-Bild von Esteban[77] (Abb.4):

[77] Die Aufnahme habe ich mit Einverständnis von Esteban gemacht.

Abbildung 4: Screenshot aus der Videoberatung mit Esteban



Neben dem Video- und dem Chat-Fenster sind auf dem Desktop Dokumente aus dem Internet zum Zertifikat Deutsch, dem Thema der Beratung, zu erkennen. Im Chat-Fenster ist noch der Austausch vom Beginn der Beratung erkennbar, der jedoch im Verlauf der Beratung keine gesprächsrelevante Bedeutung mehr hatte. Dennoch habe ich ihn während der Beratung auf dem Bildschirm belassen, obwohl ein großes Video-Fenster ein klares Bild von Esteban erlaubt hätte. Diese Entscheidung ist im Nachhinein schwer nachzuvollziehen, allerdings impliziert mein Tagebucheintrag, dass ich intuitiv gehandelt habe, und dabei z. B. die Möglichkeit der Übertragung non-verbaler Kommunikation nicht ausreichend genutzt habe. Diese Ergebnisse illustrieren meinen Lernprozess hinsichtlich des Einsatzes von Videotelefon-Beratung, aber auch innerhalb der Aktionsforschung insgesamt. Sie zeigen damit die Notwendigkeit eines kontinuierlichen selbstreflexiven Vorgehens in der Beratungspraxis.

Teilweise fühlte ich mich, besonders zu Beginn der Beratungen, unsicher und empfand die Video-Kommunikation bei bestehender Müdigkeit oder Unkonzentriertheit als zusätzliche Belastung. Diese Herausforderung habe ich versucht mit unterschiedlichen Strategien zu meistern. Die folgenden beiden Aufzeichnungen illustrieren dies. Nach der ersten Videotelefon-Beratung mit Benjamin notierte ich Folgendes (BER BEW1:9):

> 9 Ich habe mich anfangs ein bisschen unsicher gefühlt, aber das gab sich mit der Zeit... ein kleines Warm-up-Gespräch half. Die Unsicherheit zeigte sich u. a. indem ich gleich beraterisch „tätig“ sein wollte, indem ich möglichst viele Infos sammelte (alle Lehrveranstaltungen auflisten lassen).

Um meiner „Unsicherheit“ in dieser ersten Beratung zu begegnen, versuchte ich also möglichst viel Aktivität zu zeigen und wurde „beraterisch 'tätig'“, indem ich Benjamin viele Fragen stellte und „Infos sammelte“. In seiner nächsten Videotelefon-Beratung fokussierte ich dagegen auf die Beratungsstrukturierung mit Hilfe des Chats, weil ich konzentrationsbedingt Schwierigkeiten mit der Gesprächsführung hatte (BER BEW3:12):

> 12 Heute habe ich recht schnell Kopfschmerzen bekommen und fand es teilweise schwer mich zu konzentrieren (meine handschriftlichen Aufzeichnungen sind entsprechend unstrukturiert). Die Gesprächsstrukturierung im Chat fand ich dabei nützlich, um auf das Wesentliche zurück zu orientieren und die Beratung zeiteffektiv durchzuführen.

Ich vermisste bei den Videotelefonaten außerdem eine in der Face-to-Face-Beratung vorhandene Multi-Dimensionalität, die räumliche, visuelle und haptische Elemente umfasste und aus der ich in meinen Aufzeichnungen eine fehlende Diagnosemöglichkeit, z. B. zum Lernertyp schloss. So fehlte mir z. B. in der zweiten Videotelefon-Beratung mit Benjamin die Möglichkeit, zu sehen, welche Arbeitsmaterialien er bereithielt, die er zur Diskussion vorgesehen hatte und auf die ich so nicht Bezug nehmen konnte (BER BEW3:6f.):

> 6 Mich irritiert, dass Benjamin manchmal Dokumente und Seiten auf seinem PC betrachtet, die ich nicht sehen kann und über die er anfangs sprechen wollte, dann aber wieder nicht (z. B. Seminarpläne, Dokumente, die die Lehrveranstaltungen betreffen).
>
> 7 Hinter seinem Schreibtisch hängen Deklinationstabellen, auf die er häufig schaut. Auch diese sehe ich nicht... Der gesamte Raum ist für mich „flach“, und das überträgt sich auf die „Enge“ der Beratung... es gibt keine zusätzlichen visuellen Impulse (z. B. zum Gedanken suchen, gemeinsam etwas betrachten), die das Gespräch dynamischer machen könnten.

Einerseits fühlte ich mich durch diese fehlenden räumlichen Kontextinformationen verunsichert und „irritiert“, andererseits fehlten mir „zusätzliche visuelle Impulse“, wie Materialien zur gemeinsamen Begutachtung, die ich in das Gespräch integrieren könnte. Dagegen konnte ich feststellen, dass sich Benjamin Dinge notierte, die ich allerdings nur einsehen konnte, als er sie gezielt mit mir teilte (BER BEW3:10):

> 10 Er macht sich übrigens nebenbei auch immer handschriftliche Notizen. Diese hielt er mir heute in die Kamera, um zu illustrieren, dass er „geordnet chaotisch“ arbeitet. Dort konnte ich Notizen erkennen, die durch Pfeile strukturiert waren und schließe nun, etwas spät, auf einen visuellen Lerner. Ob diese Information für die Beratungen so nützlich gewesen wäre, weiß ich allerdings nicht im Moment nicht zu beurteilen.[...]

Aus diesem kurzen Einblick in die Form seiner Notizen habe ich diesen Aufzeichnungen zufolge einen vorläufigen Rückschluss auf seinen Lernertyp vorgenommen, wobei ich bedauere, dass ich diese Diagnose erst „etwas spät“ vornehmen konnte. Es bleibt also diesen Ergebnissen nach zu vermuten, dass ich in einem weniger „flachen“, mehr räumlichen und visuellen Kontext bietenden Raum bzw. mit den entsprechenden Informationen zur Umgebung sowie vorliegenden Materialien und Notizen vielleicht ein besseres Bild von Benjamins Arbeits- und Lernpräferenzen sowie vorhandenen Ressourcen bekommen hätte und seinen Fall umfassender hätte betrachten können.
Wie oben erwähnt suchte ich bedingt durch meine Unsicherheit einen Ausweg in einer gewissen „Aktivität“, die auch als eine „Flucht nach vorn“ verstanden werden und u. U. in einer eher direktiven Beratungsführung münden könnte, wenn das Rederecht zu lange bei mir verbleibt. So sah ich im Nachhinein die Nutzung des Chats in Benjamins dritter und letzter Beratung (der zweiten Videotelefon-Beratung) als Mittel einer direktiven Gesprächssteuerung (BER BEW3:14):

> 14 Ich bin heute sehr direktiv vorgegangen, weil es die Abschlusssitzung mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick sein sollte. z. B. habe ich am Schluss im Chat die Struktur „was ich erreicht habe…“, „in den nächsten vier Wochen…“, „danach…“ vorgegeben.

Die von mir konkret gesetzten Ziele der Abschlussberatung (Resümee der Beratung insgesamt, zukünftiger Lernprozess) gaben mir eine genaue Beratungsstruktur vor, die ich schriftlich im Chat festgehalten habe, so dass ich die Beratung meinem Eindruck nach weniger offen gestaltet habe.
Dementsprechend bleibt bei der Videotelefon-Beratung ähnlich wie bei der Audio-Variante die Frage bestehen, inwiefern das Medium – besonders bei einer damit verbundenen Unsicherheit oder mangelnder Erfahrung auf Beraterseite – die nicht-direktive Beratungsführung erschwert bzw. Berater zu einer direktiven Beratungsführung mit hohen Redeanteilen im Sinne von „kompensierender Aktivität“ verleitet. Die geschilderten Beispiele aus den Fällen von Esteban und Benjamin scheinen in meiner Praxis zumindest darauf hinzuweisen.[78]
Des Weiteren ist festzuhalten, dass die unterschiedlich ausgeprägte Medienkompetenz und Erfahrungen mit Videotelefonaten der Lerner und Berater Auswirkungen auf die Dynamik bzw. die Beziehungsebene in der Beratung haben kann, wobei die Lerner eine Expertenrolle einnehmen und entsprechende Handlungsvorschläge geben können (vgl. Benjamins Fall). Dieses Aufbrechen bzw. diese Umkehrung des häufig bestehenden asymmetrischen Experten-Laien-Verhältnisses in der Beratung, die sich aus der fachlichen Qualifikation des Beraters ergibt, ist hinsichtlich der Grundsätze nicht-direktiver Beratung meines Erachtens nach wünschenswert und unterstützt zusätzlich die Qualität des Medieneinsatzes.

6.1.3.3 Chat-Beratung

Die Bewertung der Chat-Beratung[79] durch die Lerner reichte von positiven über neutrale bis hin zu negativen Bewertungen; ich habe bei dieser Beratungsform keine eindeutige Tendenz diesbezüglich feststellen können (vgl. Abschnitt 6.1.1). Daher stelle ich in den folgenden Abschnitten zunächst die unterschiedlichen Nutzungsvarianten bzw. -präferenzen sowie die von den Lernern und mir gefundenen Schwierigkeiten und erkannten Potenziale vor. Ich habe innerhalb meiner Studie mit Benjamin, Esteban, Filipe, Jian, Mia und Manuel insgesamt fünf längere, mehr als eine Stunde dauernde, und zwei kürzere, von Telefon-Beratungen gefolgte Chats durchgeführt, wobei sie innerhalb der Beratungsfälle unterschiedliche Formen und Funktionen hatten (vgl. Abschnitt 5.3.3). Benjamin und Filipe haben ihren Umgang mit diesen Chats und die von ihnen wahrgenommenen Einsatzmöglichkeiten in folgenden Textstellen beschrieben:

Tabelle 48: Lernerbeschreibung zum Einsatz der Chat-Beratung [6]

Dokument	Kommentar
BEW AI	hat am Ende des Chats immer Ziele kopiert; „eigentlich alles kopiert“ und noch einmal kurz angesehen (83f.)
BEW AI	hat Chat-Protokolle oder Teile daraus kopiert, gespeichert und ca. zwei Wochen später nochmals gelesen (87f.)
BEW AI	schriftliche Zusammenfassung der Beraterin nach einer mündlichen Beratung gleichen der Zusammenfassung am Ende des Chats (136)
FEF AI	hatte jederzeit Redemöglichkeit; nutzte zusätzlich elektronisches Wörterbuch (iPhone-Anwendung) (76-81)
FEF AI	hat sich während des Chats keine Notizen gemacht; Chatprotokoll nicht gespeichert; Beratungsergebnisse nicht schriftlich festgehalten (129f.)
FEF AI	suchte nach richtigen Worten und richtiger Orthographie, weil er es generell wichtig findet, richtig zu schreiben (188)

[78] Den Umstand, dass die Lerner ihre Gesprächs- und Entscheidungsanteile als ausreichend betrachten, verstehe ich in diesem Zusammenhang nicht zwingend als Bestätigung der Durchführung nicht-direktiver Beratung, da ihre und meine Vorstellungen von unseren adäquaten Redeanteilen nicht notwendigerweise identisch sind.

[79] Ich beziehe mich in den folgenden Abschnitten mit diesem Begriff auf die Einzelchat-Beratung. Allein Mia hat in der TS 1 an einer Gruppenchat-Beratung teilgenommen und diese auch kommentiert; Bezüge darauf gebe ich explizit an.

Benjamin und Filipe skizzieren in diesen Aussagen, was sie während und nach dem Chat getan haben, wobei sie sich besonders in der Weiternutzung der Chat-Protokolle unterscheiden. Benjamin hat die Chat-Texte bzw. Teile davon archiviert und als Referenz genutzt (BEW AI:83-90):

83 INT: Diese Chatberatung, die wir gemacht haben, haben die Sie sich die irgendwie gespeichert, oder ausgedruckt oder noch einmal angeschaut?

84 BEW: Ja, ich glaube, ich habe eigentlich alles kopiert, was ich dann gemacht habe. Und ich da habe auch Sachen noch einmal angekuckt, aber nicht richtig lange. Aber ich habe meistens die Ziele am Ende habe ich immer kopiert und\

[...]

87 INT: [...] Sie haben den Chat, das Chat-Fenster oder den Text teilweise rauskopiert und in ein anderes Dokument kopiert, nehme ich an. (BEW: Jaja, genau.) War das dann ein eigener Ordner in Ihrem Computer oder\ also einfach mal so ganz konkret.

88 BEW: Ja, das war wirklich\ Ich habe alles organisiert, aber in diesem Fall ist das dann Sprachlernberatung und da gibt es ja so, weiß nicht, so zehn Dokumente am meisten [höchstens], das ist nicht wirklich organisiert dann danach. Aber ich habe dann so, das hat dann geheißt erste Sprachlernberatung und zweite und dritte, und da war der Text, der wir geschickt haben, rein. Und das habe ich dann meistens einmal angekuckt irgendwo zwei Wochen später oder so. Und dann Lernziele habe ich immer nach meinem Terminkalender kopiert\

89 INT: Hmhm. Also auf Ihren Computer und dann auch auf das Smartphone, oder?

90 BEW: Jaja, das geht bei mir alles (INT: Das ist das Gleiche.), alles geht zusammen, ja.

Benjamin hat sich demnach die Chat-Texte in seinem lokalen Ordner gespeichert und später noch einmal gelesen. Die darin enthaltenen Ziele hat er, gleichbedeutend mit der Zusammenfassung in einer Face-to-Face-Beratung (BEW AI:136) in den Terminkalender auf seinem Computer und dem Mobiltelefon übertragen. Für mich beschreibt er hier eine systematische Arbeitsweise, mit der er die Chat-Lernvereinbarung in seine tägliche Aufgabenplanung integriert hat. Filipe dagegen hat den Text der beiden Chat-Beratungen nicht erneut gelesen oder gespeichert (FEF AI:129f.). Für ihn war das zentrale Element in seiner Beschreibung die Texterstellung, weil ihm viel an richtiger Orthographie und Wortwahl lag (FEF AI:188):

188 FEF: Ja, ob die Worte\ also ich hatte mehr Zeit um an die Worte zu denken, also welches Wort zu was passt. (INT: Und was noch?) Und auch die, wie sagt man? Diese, die Orthographie oder wie ein Wort geschrieben ist. (INT: Ahja, genau.) Also, deshalb konnte ich richtiger schreiben und ich finde es sehr wichtig richtig zu schreiben.

Er hatte im Chat ausreichend Gelegenheit um sich zu äußern und nutzte für die richtige deutsche Ausdrucksweise bei Bedarf ein elektronisches Wörterbuch (FEF AI:76-81):

76 INT: Okay. Hattest du im Chat immer das Gefühl, dass du alles sagen kannst, was du gerade wolltest, oder (FEF: Ja.) gab es manchmal\ Ja? Und konntest du das auch auf Deutsch ausdrücken?

77 FEF: Ja, ich glaube ja. Also, ich konnte zumindestens meinen Langenscheidt nutzen. ((lacht))

78 INT: Dein Wörterbuch? (FEF: Ja.) Hattest du das neben dem Computer liegen oder online oder?

79 FEF: Ja, ich habe in meinem iPhone diese *Application*, *language* ((unverständlich)) eigentlich. (INT: Ahja, okay. ((lacht))) Das ist sehr einfach.

80 INT: Und dann kann man das Wort eingeben und das kommt als nächstes. (FEF: Ja, ja.) Und das hast auch während des Chats genutzt?

81 FEF: Ja, nicht so oft, aber ja, ich habe benutzt. ((unverständlich))

Aus dieser Fokussierung auf sprachliche Korrektheit ergibt sich Filipes Präferenz der Chat- über die Videotelefon-Beratung, auf die ich in Abschnitt 6.2.3 genauer eingehe. Im Folgenden stelle ich die von den Lernern und mir wahrgenommenen Potenziale und Schwierigkeiten der Chat-Beratung innerhalb der OSLB vor. Die Ergebnisse in 6.1.1 zeigten, dass Benjamin und Esteban in ihren Fällen die Chat-Beratung als weniger geeignet betrachteten, Filipe, Mia und Manuel sie dagegen

positiv bewerteten. Jian sah in ihrem Einsatz gleichermaßen Vor- und Nachteile. In Tabelle 49 habe ich zunächst alle codierten, kommentierenden Textstellen zur Chat-Beratung aufgeführt, die sich auf Schwierigkeiten bei dieser Beratungsform beziehen:

Tabelle 49: Lerner- und Beraterin-Kommentare zu Schwierigkeiten der Chat-Beratung [17]

Dokument	**Kommentar**
ANK AI	(hypothetisch) chattet allgemein nicht gern, könnte sich Einzelchat vorstellen, Gruppenchat zu komplex; mag Zeitverzögerung nicht (160-164)
ANK AI	Terminbindung, hat schlechtes Gewissen wenn Absage notwendig wird (170)
BEW AI	die „normale Kommunikation“ fehlt (80)
BEW AI	es fehlen Klang und Einander-Sehen; Schreiben ist „wirklich wenig“ für fremdsprachliche Kommunikation; typographischer Ersatz non-verbaler Kommunikation genügt nicht (80-82)
BEW AI	Chat als alleinige Beratungsform für ihn schwer vorstellbar; erfordert zum Verständnis Vertrautheit/Freundschaftlichkeit der Partner (161)
BEW AI	wenig Zeit, Redemöglichkeit begrenzt; gut für einfache Fragen und Antworten, „Freizeitprodukt“, ungeeignet für Beratung, „unstrukturierte E-Mail“ (227-231)
BEW AI	ist wenig nützlich, hat ihn erstaunt (317)
EGA AI	ist zu langsam, anfällig für Missverständnisse (250)
EGA AI	ist langsam, wenn z. B. bei Nicht-Verstehen Neuformulierungen gefunden werden müssen (257f.)
JAZ AI	erfordert gute Tippfertigkeit auf Englisch; kann sich nicht genau oder effizient ausdrücken (111)
MIH AI	dauert lange wegen Schreib- und Leseprozess (105)
MRC AI	„schnelle“ Themenwechsel gestalten Konversation; „unsauber“, „unordentlich“; verhindert manchmal klare Gedankenbildung (315)
BER EGA3	Chat erwies sich als zu mühsam/langsam, Umstieg aufs Telefon (2)
BER JAZ3	Chat scheint für Lerner mühsam und dauert lange (4f.)
BER MRC3	Unsicherheiten im Chat: „gemeinsamer Fahrplan fehlte“, Rollenverteilung war unklar, Gesprächsverlauf nicht absehbar (3)
BER MRC3	Beraterin verunsichert: kann nicht erkennen, wenn Lerner schreibt/tippt; erschwert Redewechsel; möchte zukünftig Chat-Steuerungszeichen integrieren (4-8)
BER MRC3	fehlende Visualisierungsmöglichkeiten im Chat (9f.)

Die hier genannten Schwierigkeiten ergeben sich zum einen aus der Synchronität des Mediums und zum anderen aus seiner Schriftbasiertheit. Die zeitversetzte Kommunikation empfindet z. B. Anka als belastend (ANK AI:160-164), und auch Esteban findet den Chat „zu langsam“ und anfällig für Missverständnisse (EGA AI:250-258):

250 I didn't like the chat because it was too slow and (...) yeah we might have\ we might have a misunderstood misunder\ misunderstanding?

[...]

257 INT: Why would there be misunderstandings in the chat?

258 EGA: (5s), I don't know. (5s) It's, I think it's slower, I mean if you if you write something\ if I write something and you don't understand it I have to rewrite it and it's slower.

Sprachlich bedingte Verständnisschwierigkeiten und deren Klärungen würden demnach den Chat zusätzlich zur bereits bestehenden langsamen Kommunikation behindern. Weitere Herausforderungen entstehen durch die Schriftlichkeit des Austausches. Das Lesen und Schreiben der Nachrichten hat viel Zeit innerhalb der synchronen Kommunikation erfordert, was Mia knapp beschreibt (MIH AI:105):

105 [...] Es dauert halt. Ich glaube dass das von der Zeit her dann ein bisschen länger dauert, weil man ja dann alles aufschreiben muss und der andere das erst lesen muss, bevor er antworten kann. Da ist halt noch so eine so eine Zeitschiene dazwischen. [...]

Bei den beiden Chat-Beratungen mit Jian und Esteban, auf die letztendlich Telefonate folgten, ist mir dies ebenfalls aufgefallen; in meinen Reflexionen habe ich mir folgende Kommentare dazu notiert:

> 4 Jian kommt zum Chat.
>
> 5 Schreiben scheint für ihn eher mühsam und dauert lange.
>
> (BER JAZ3:4f.)

> 2 anfangs Chat (Begrüßung und Austausch über die Ferien), dann steigen wir ein in das Thema Deutschlernen und es scheint zeitlich nun doch etwas länger zu dauern... ich habe Angst, dass es zu mühsam wird (Esteban kommt auch in Präsenzlernberatung nicht so schnell auf den Punkt) und schlage Telefon vor
>
> (BER EGA3:2)

Hier zeigen sich meine Befürchtungen, dass durch die erschwerte Kommunikation die auch in der Face-to-Face-Beratung mit Esteban schwierige Gedankenaushandlung fast unmöglich wird. Daher schlage ich als alternative Beratungsform das Telefon vor. Ich vermute, dass bei bestimmten, z. B. eher introvertierten Kommunikationstypen, die bereits in der mündlichen Beratung deutlich werden, u. U. Chats weniger geeignet sind, da sie einen gewissen Grades an Ausdrucksfähigkeit erfordern. Andererseits könnte der Chat aber auch eine Chance für introvertierte Lerner darstellen, die in der schriftlichen Form eine geeignetere Ausdrucksmöglichkeit finden als im Sprechen.
Jian erklärte den Grund für die in seinem Fall ebenso mühsame Chat-Beratung damit, dass er nicht schnell auf einer Tastatur Englisch schreiben und sich nicht effizient und genau genug ausdrücken konnte (JAZ AI:111):

> 111 [...] but as I'm not good at typing and (let alone) typing English words, not Chinese words, so it may have some, maybe some difficulty in online chatting. I maybe have some communication difficulty. I can't exactly or efficiently explain what I means and describe myself through the chat, and that's the basic idea about that.

Für Lerner aus Sprachräumen, die Tastaturen mit anderen Buchstaben- oder Schriftzeichenbelegungen verwenden, können hier bei der Chat-Beratung neben Formulierungsschwierigkeiten zusätzliche Schreibprobleme entstehen. Diese Formulierungsschwierigkeiten bestehen jedoch nicht nur bei L2-Sprechern, sondern auch bei Lernern, die in der Beratung ihre L1 nutzen, wie Mias Kommentar illustriert (MIH AI:105):

> 105 [...] Ich muss jetzt überlegen, ob das bei mir so ist. (...) Ja, ich glaube, ich denk schon intensiver darüber nach, was ich jetzt schreibe und fass mich dann eher\ bin dann eher konkreter, sozusagen. Weil ich jetzt nicht irgendwie ellenlang das schr\ verschriftlichen kann, was ich gerade denke, sondern schon kompakter irgendwie darstellen muss.

Bei Mia stellte sich also die Problematik, dass sie ihre Gedanken nach einem „intensiven" Denkprozess „konkret" und „kompakt" zusammenfassen muss. Für sie als L1-Sprecherin hat sich das Problem der prägnanten, kurzen Formulierung, die in der Chat-Beratung notwendig sind, ergeben. Benjamin erwähnt zusätzlich die Problematik der fehlenden non-verbalen Kommunikation, die den Chat als Beratungsform für ihn letztendlich ungeeignet macht (BEW AI:80-82):

> 80 BEW: [...] man misst bei das Sprechen oder das Schreiben misst man natürlich\ eigentlich vermisst man das normale Kommunikation, ja wie sagt man? (...) Wenn man eine Videokonferenz hat, dann kann man auch da der Sprache anwenden und auch der\ Und ich glaube wenn wir machen auf jede Fall so der (...) mit der Telefon, das wenden wir auch an, weil das Wichtigste von der Kommunikation ist, der Sprache. Und danach das Sehen, glaube ich, und danach das Schreiben, und dann bei Chat hat man nur das Schreiben, und ich glaube dass das für Sprachenlernen wirklich wenig ist.
>
> 81 INT: Fürs Sprachenlernen oder für die Beratung oder für beides?

82 BEW: Ja, weil man eigentlich mit Sprachen angewendet man ist beschäftigt mit das und das ist dann noch so wenig. Aber ich habe immer noch das Gefühl, wenn ich chatte oder so, das habe ich schon gelernt, dass man da Gefühle mit Smileys und Sachen wie das machen kann. Aber eigentlich (...) eigentlich geht es nicht. Muss ich denken, ob ich das besser erklären kann. ((lacht))

Benjamin beschreibt hier seine medialen Präferenzen für die Kommunikation in der Fremdsprache, wobei ihm das Sprechen („die Sprache“, 80), „das Wichtigste von der Kommunikation ist“ (ebd.), auch mit visueller Unterstützung beim Videotelefon („Sehen“, ebd.). Der Chat mit nur der Schreibfunktion sei daher, auch bei Einsatz non-verbaler Ersatzsignale, für die fremdsprachliche Beratung ungeeignet („eigentlich geht es nicht“, 82).
Schließlich ist die Eigenheit des nicht-linearen Austausches im Chat eine weitere Schwierigkeit; Manuel kritisiert hier die mangelnde bzw. fehlende thematische Strukturierung, die entstehen kann (MRC AI:315):

315 MRC: [...] It's just my feeling when I talk with people in a chat, it just\ You begun to speak, I don't know, of a topic, of an specific *Thema*, and in a short term, really quickly, it changed and you start to (talk in/talking) of another thing, and then to another thing. And it's not so tidy, not so (orderded). So sometimes you cannot have so clear ideas, so cleared the ideas.

Manuel gibt hier seine Chat-Erfahrungen allgemein wieder, die er aber auch als mögliche Schwierigkeit in der Chat-Beratung sieht. Er beschreibt kurzfristige Themenwechsel, die eine „unordentliche“ Struktur entstehen lassen, die ein klare Gedankenentwicklung erschweren. Diese Bedenken nehme ich als bestehende Erfahrung und potenzielles Ablehnungsargument für die Chat-Beratung wahr. Diese Einstellung muss in der OSLB berücksichtigt werden. Auch Benjamin beschreibt die fehlende Möglichkeit für längere, inhaltlich profunde Redebeiträge und hält Chats in ihrer Frage-Antwort-Funktion, wie er sie sieht, als für die Lernberatung wiederum ungeeignet (BEW AI:227-229):

227 BEW: Nein, im Chat kann man nimmer sagen, was man sagen wollte, weil das immer zu schnell geht. Das ist das Idee von Chat. Man kann eigentlich nur quatschen. Und deshalb glaube ich auch nicht, dass das das richtige Kommunikationsmittel ist neben so, heißt das Help Desk in Deutsch auch? (INT: Hmhm.) Da gibt es einfache Fragen und dann eine Antwort, und das geht gut mit einem Unternehmen zu kommunizieren auf diese Weise. Aber neben glaube ich nicht, dass Chat ein richtig irgendwo\ Ja, das ist ein Freizeitprodukt.

228 INT: Okay. Also für eine richtige Beratung ungeeignet, meinen Sie?

229 BEW: Ja, eigentlich ja. (INT: Für Sie jetzt.) Da kann man besser ein E-Mail schicken und fragen, kannst du in zwei Tagen eine E-Mail zurückschicken? Weil man dann der Zeit hat, das zu bearbeiten, und das ist dann\ der Frage richtig davor zu sitzen und das ist dann ein ganz viel klarer Prozess, als wenn man der Kommunikation\ Weil eigentlich ein Chat ist irgendwo ein E-Mail, der unstrukturiert ist. ((lacht)) So kann man sagen. [...]

Stattdessen biete das Schreiben einer E-Mail für Benjamin eine bessere Möglichkeit der Gedankenentwicklung, weil er hier im Gegensatz zum Chat strukturiert und ohne Zeitdruck arbeiten könne. Die Erstellung eines Textes innerhalb der asynchronen E-Mail-Beratung bietet Benjamin zufolge mehr Möglichkeiten zur intensiven Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken als ein Chat, der sich eher eine Frage-Antwort-Form anbietet.
Mangelnde Tipp- oder Fingerfertigkeit, sprachliche und inhaltliche Formulierungsschwierigkeiten, fehlende non-verbale Kommunikation sowie eine nicht-lineare Themengestaltung, die letztendlich den medial bedingten langsamen Lese- und Schreibprozess noch verstärken, waren damit in meiner Studie die bedeutendsten Kritikpunkte an der Chat-Beratung. Außerdem erschwert der deutlich gewordene Umstand, dass im Chat sprachlich und inhaltlich knappe Aussagen mit visuell ergänzten, non-verbalen Hinweisen formuliert werden müssen, meines Erachtens eine länger andauernde, dialogische, eher explorative Gedankenaushandlung, wie sie in Face-to-Face-Beratungen möglich ist bzw. macht diese unmöglich und stellt damit eine Herausforderung für die nicht-direktive Beratungsführung dar.

Für mich als Beraterin zeigten sich ebenfalls Schwierigkeiten, die Auswirkungen auf meine Beratungsführung hatten. Nach der Beratung mit Manuel reflektierte ich meine Unsicherheiten, die in der Beratung aufgetreten waren (BER MRC3:3):

> 3 Ich hatte das Gefühl, am Anfang war es eher etwas mühsam und uns fehlte beiden der gemeinsame Fahrplan. Die Rollenverteilung war auch unklar, und ich wusste nicht richtig, wo die Reise hingeht.

Diese Unsicherheit ergab sich bei mir demnach aus einer fehlenden, absehbaren Strukturierung des Gesprächs und einer unklaren Vergabe des Rederechts. Dies sind in der Face-to-Face-Beratung zwei Punkte, zu denen ich genaue Vorstellungen und Beratungsstrategien besitze; gerade Redewechsel lassen sich dort mit Hilfe non-verbaler Zeichen gestalten. Insofern irritierte es mich, dass ich anfangs nicht erkennen konnte, ob Manuel gerade versuchte, etwas zu schreiben (BER MRC3:4-8):

> 4 Skype zeigt im Chat leider nicht an, wenn jemand tippt. Das ist blöd insofern, weil man nicht weiß, wer jetzt gerade was sagen möchte. Also: beim nächsten Mal anfangs die Chat-Steuerungszeichen festlegen:
>
> 5 * - ich schreibe weiter
> 6 # - ich bin fertig
> 7 … - ich höre zu
> 8 ! Ich habe eine Idee. / Ich möchte etwas sagen.

Diese Zeichen hatten sich in Mias Chat-Beratung bewährt und sollten zukünftig als gesprächssteuernde Hilfsmittel fungieren. Sie können zusätzlich zur „Stift-Funktion“[80] als graphemische Koordination der Redewechsel genutzt werden. Weiterhin fand ich es teilweise schwierig, Fragen und Themen, die ich für die Beratung vorbereitet hatte, an einer passenden Stelle in den Chat-Verlauf zu integrieren (BER MRC3:9f.):

> 9 Es schien mir, dass durch den Chat irgendwie weniger Steuerung in meiner Hand lag: Ich kam z. B. nicht dazu, ihn nach seiner Zeitplanung zu fragen und erst nach langer Zeit konnte ich ihn zur Nützlichkeit seines Tandems fragen.
>
> 10 Das Thema „Möglichkeiten, Vokabeln zu notieren, z. B. durch Farben einsetzen“ schien sich überhaupt nicht für die Diskussion anzubieten. Das geht, glaube ich, in der Präsenzlernberatung besser, weil es Visualisierung oder Beispiele bedarf. Zumindest scheint es mir, dass ich dafür sehr viel Gestik und körperliche Handlung (Blätter zeigen, Karteikärtchen schreiben) brauche, die ich im Chat nicht habe.

Ich musste mit bestimmten Fragen aufgrund des Gesprächsverlaufes länger als gewollt warten und von der Vermittlung einer Lernstrategie gänzlich absehen. Ähnlich der Situation in der Videotelefon-Beratung bei Benjamin oder der Aussprachelernberatung via Audiotelefon bei Jian habe ich hier Grenzen festgestellt, die sich aus den technischen und räumlichen Gegebenheiten der Beratungsform ergeben und mich in meiner Beratungstätigkeit (Gesprächsführung und Inhalte) eingeschränkt haben. Hier muss überlegt werden, wie dieser Problematik begegnet werden kann.
Die festgestellten Potenziale der Chat-Beratung beziehen sich ebenfalls auf die synchrone und schriftliche Kommunikation und bilden insofern gegensätzliche Argumente zu den o. g. Herausforderungen. Tabelle 50 enthält die positiv wertenden Interviewpassagen und Kommentare als Beraterin:

[80] Wenn in Skype einer der Chat-Partner im Textfenster schreibt, den Text jedoch noch nicht abgeschickt hat, erscheint beim Partner das Bild eines sich bewegenden Stifts in sein Fenster übermittelt. Wenn keine Eingabe erfolgt, ruht der Stift.

Tabelle 50: Lerner- und Beraterin-Kommentare zu Potenzialen der Chat-Beratung [21]

Dokument	Kommentar
FEF AI	positiv: es gibt Zeit zum Denken, zum Nachdenken; „leichter", „angenehmer"; ist an längeres Chatten gewöhnt (61-63)
FEF AI	erlaubt mehr Zeit über Formulierungen nachzudenken, der Schreibprozess sei so „ein bisschen leichter"; gut für „korrektes Schreiben" (71)
FEF AI	Chat funktionierte von Hintergrundgeräuschen unabhängig, weniger Störung als Telefon (93-95)
FEF AI	Informationsaustausch schneller als in anderen Beratungsformen, habe „gut geklappt" (97-99)
FEF AI	positiv: Schreiben und Denken (im Chat) ist leichter als Denken und Sprechen (162)
JAZ AI	erlaubt Zeit zum Durchdenken eines Problems (111)
JAZ AI	fühle keinen Druck, sich sofort äußern zu müssen; kann innehalten, in Ruhe nachdenken und dann erst schreiben; Denkpausen sind möglich (115-117)
MIH AI	Wetterunabhängig (103)
MIH AI	praktisch von zu Hause zu nutzen, „weniger Aufwand" (105)
MIH AI	zeitlich gut planbar; Zeitersparnis weil keine Fahrtzeit; „Erleichterung" (105)
MIH AI	Vermutung: Denkprozesse intensiver wegen Verschriftlichung und weniger „spontanem" Sprechen (105)
MRC AI	Chat-Beratung ist entspannter als FTF-Beratung; „*a casual day*"; Pausen sind möglich (222-227)
MRC AI	ist weniger formell, „unpersönlich", weil bekannte Person (nicht Freundin), entspannter als FTF-Beratung (232-237)
MRC AI	gut geeignet für informelles Treffen, nicht so großer Zeitraum wird abgedeckt; Fokus auf aktuelle Situation und aktuelle Probleme (239)
MRC AI	ist dynamischer als E-Mails, Themenwechsel, ähnlich einer „normalen Konversation"; Ideenaustausch im Chat statt Statements in E-Mails (277)
MRC AI	ist weniger formell und entspannter als Face-to-Face-Beratung; Pausen stellen kein Problem dar, erlaubt Weggehen; vertraute Umgebung zu Hause (279-281)
MRC AI	ist von zu Hause aus möglich, z. B. bei Krankheit (319)
BER BEW1	Lernplanerstellung im Chat parallel zur Video-Beratung schien praktisch und „besonders effektiv", weil Lerner deswegen nachdenken musste (4)
BER EGA3	Beraterin fühlt sich im Chat gleichwertig und sicherer (als in Face-to-Face-Beratung); Stift-Funktion „sehr hilfreich": wartet daher mehr, unterbricht nicht (3)
BER JAZ3	hilfreich: „Stift-Funktion" in Skype (3)
Tagebuch	Chat hilfreich als Vorbereitung für Telefonat-Inhalte (313)

Diese Textstellen zeigen, dass einzelne Lerner und ich an der Chat-Beratung organisatorisch-praktische Gesichtspunkte, die Verlangsamung der Interaktion sowie die informelle Art der Kommunikation und die daraus entstehenden Auswirkungen auf die Beziehungsebene schätzten. Unter praktischem Gesichtspunkt nannte Mia z. B. einen „geringeren Aufwand" und die zeitliche Flexibilität und Effizienz, da aufgrund des Zugangs von zu Hause aus keine Fahrtwege zu Face-to-Face-Treffen anfallen (MIH AI:105):

> 105 [...] Ja, und dass man halt weniger Aufwand hat, sozusagen. Man muss sich nicht fertig machen, man muss nicht losgehen, man kann das von zu Hause machen. Man kann das auch besser\ Also, wenn ich jetzt ganz viel zu tun hätte, oder Kinder hätte, oder danach noch arbeiten hätte gehen müssen, dann wär's glaub ich eine Erleichterung, weil ich ja die Fahrtzeit nicht hätte, und das besser irgendwo einschieben könnte dazwischen. [...]

Mia beschreibt hier die Möglichkeiten, die sie für die Integration der Chat-Beratung in einen zeitlich gut geplanten Tagesablauf einer berufstätigen Mutter sieht. Ihre Argumente sprechen jedoch meines Erachtens gleichermaßen für die Integration von synchroner OSLB in den Alltag von

studierenden, freiberuflich oder angestellt tätigen Ratsuchenden. Für Manuel ergab sich durch die vertraute Umgebung eine entspannte Gesprächsatmosphäre, wobei er auch mögliche Pausen schätzte (MRC AI:279):

279 It's much more relaxing in chat because, I don't know, you always have ten minute of silence and there's no problem on all that. Cause you can say "hold on I'm going to do whatever I have to do. I'll be right back." and so\

Diese Art von „Entspannung“ basierte für ihn auch auf der Art der informellen Kommunikation, die sich für ihn durch das Medium ergab und mich als Lernpartnerin erscheinen ließ. Er beschreibt dies folgendermaßen (MRC AI:232-235):

232 INT: Would you say it was the same when you chatted with me, or is it different?

233 MRC: Well, different, but kind of like\ more or less yeah\ It has this like this *subyacente*, underlying meaning of like unpersonal, not so formal, you know?

234 INT: Less formal.

235 MRC: Like\ less formal, like\ yeah. And more or less with the friends\ It wasn't, because I knew that it was you\ and it more or less like\ you know, it's like the person that is helping me to learn German, but yeah, it had kind of this meaning for me.

Im Vergleich zur Face-to-Face-Beratung hat Manuel im Chat unser Verhältnis als weniger „formell” wahrgenommen. Eine gewisse hierarchisch bedingte Distanz, die sich von einem freundschaftlichen Verhältnis unterscheidet, scheint dennoch erhalten geblieben zu sein. Umgekehrt hatte ich im Chat teilweise auch einen Eindruck von Gleichwertigkeit und Sicherheit, wie folgende Notiz zeigt, die ich nach der Chat- und Telefon-Beratung mit Esteban festgehalten habe (BER EGA3:3):

3 Ich fühlte mich im Chat sicherer und ich hatte das Gefühl, dass wir dort GLEICHWERTIGER waren, weil wir gleich viel Möglichkeit hatten, uns zu äußern. (Ich finde den Schreibstift, der sich bewegt, wenn jemand tippt, sehr hilfreich dafür!! Dadurch nehme ich mich eher zurück und warte, während ich im Gespräch sicherlich schneller wieder etwas gefragt/gesagt hätte!)

Diesen Aussagen entnehme ich, dass das Medium bzw. seine – teilweise die Kommunikation erschwerenden – Merkmale eine Art Ausgleich unserer in der mündlichen Beratung eher asymmetrischen Beziehung, die auch durch mein aktives Ergreifen des Rederechts geprägt war, bewirkt haben. Ich habe im Chat versucht, mich in meinen Redeanteilen zu begrenzen und stattdessen Estebans Schreibprozess, sobald ich ihn erkannt habe, zuzulassen. Die „Stift-Funktion“ war dabei sehr hilfreich.
Neben diesen Vorteilen beschrieb Mia schließlich noch einen letzten, der sich für sie aus der verlangsamten Kommunikation ergab. Obwohl der zeitaufwändige Lese- und Schreibprozess eine Belastung sein kann, hat sie darin auch die Möglichkeit gesehen, über ein Problem länger nachzudenken und Formulierungen überlegt vorzunehmen. Sie vermutete dabei, dass dies in intensiveren Denkprozessen als in der Face-to-Face-Beratung resultieren könnte (MIH AI:105):

105 MIH: [...] Andererseits könnte es glaub ich auch dazu führen, dass man dann vielleicht ein bisschen mehr nachdenkt, über das, was man schreibt, weil man ja, ja, weil man das sozusagen verschriftlicht, also vielleicht nicht so spontan sagt, könnte sein. [...]

Durch die Verschriftlichung der Gedanken werde also ein genaueres Reflektieren angeregt, was sie hier als positiv ansieht; die Verschriftlichung von Gedanken bevorzugt sie hier gegenüber dem „spontanen“ Sprechen. Diese Argumentation belegt wiederum das Merkmal der Gedankenaushandlung durchs Schreiben, das in der Literatur zur Online-Beratung genannt wird (vgl. Abschnitt 2.3.4.1). Jian schätzte ebenfalls die verlangsamte Kommunikation, die ihm durch Pausen Zeit zum Nachdenken gegeben hat (JAZ AI:115-117):

115 JAZ: As it's not a face to face session so that I don't feel the (pressure to) a immediate response. So that I can stop and just think, think that over when sitting in my room and then think, after a clear thinking about the problem then I start input these words, trying to describe myself and described it these thoughts I have thought about it.

116 INT: So you feel when you're in a chat with somebody you can take more breaks?

117 JAZ: Yeah, you can put it like that. But these breaks I need to think it over and not just (INT: Get some coffee. ((laughs))) do nothing, yeah. ((laughs))

Während er demnach in einer Face-to-Face-Beratung „Druck zu einer unmittelbaren Antwort" gespürt hat, hatte Jian in der Chat-Beratung das Gefühl, gründlich über ein Problem nachdenken und dann seine Gedanken im Text „beschreiben" zu können (JAZ AI:115). Pausen waren für ihn also wichtige Zeiten der Gedankenentwicklung und -formulierung.
Diese Unterbrechungen haben sich in Filipes erster Chat-Beratung über mehrere Minuten erstreckt, was mich verschiedene Gründe vermuten ließ (BER FEF3:9):

9 Ich hatte heute besonders das Gefühl, dass er entweder müde oder beschäftigt war, oder nach Wörtern gesucht hat und für meine Texte auch länger zum Entschlüsseln brauchte. Besonders nach längeren Textbeiträgen von mir und nach direkten Fragen dauerte es lange, bis er zu schreiben begann (z. B. 11:17 – 11:23). Das bestätigt evtl. meine Vermutung, dass er den Chat aktiv als Möglichkeit zum Schreibenüben nutzt.

Die lange Pause erfolgte bei ihm nach meiner Zusammenfassung seiner berichteten Lernergebnisse und meiner Bitte, diese zu korrigieren oder deren Richtigkeit zu bestätigen. Gleichzeitig empfand ich diese langen Pausen als Möglichkeit über meine Beratungsführung zu reflektieren (BER FEF2:14):

14 Ich empfinde die Ruhephasen/Denkpausen, während er schreibt, sehr angenehm – kann überlegen, neu formulieren, Gesprächsverlauf und wichtige Punkte neu ordnen. Voreiliges Einlenken wird so verhindert bei mir.

Insofern waren die Pausen im Chat für Jian, Filipe und mich keine Herausforderung, sondern vielmehr Gesprächspausen, die individuelle Reflexionsprozesse ermöglichten. Dass dies im Chat funktioniert, erfordert meines Erachtens jedoch vorherige Absprachen darüber sowie ein vertrautes Verhältnis, um Unsicherheiten oder eine unnötige „Aktivität" (auf beiden Seiten) zu begegnen.
Manuel schließlich vergleicht den schriftlichen Gedankenaustausch im Chat nicht mit der mündlichen Beratung (wie Jian, der letztere bevorzugt), sondern mit dem in der E-Mail-Beratung; er empfindet die Chat-Kommunikation als hilfreicher (MRC AI:277):

277 [...] But, when you meet, also in the chat, it's more dynamic. It just derivate to go to another thing that it's\ I mean it's a normal conversation and a lot of times you get a lot more from a normal conversation than from (INT: email) an email, because sometimes the emails are "I'm thinking this, this and this." And in the conversation you give me ideas and then I just give you back.

Er schätzt den dialogischen, „dynamischen" Charakter des Chats, der einer „normalen Konversation" ähnelt und bei dem Ideen ausgetauscht werden können, während E-Mails die Form von Mitteilungen und Statements haben. Während Manuel also einerseits den nicht-linearen Ablauf von Chats als schwierig empfindet (MRC AI:315, vgl. oben), schätzt er dennoch die Möglichkeit zum Dialog und Gedankenaustausch dabei. Diese Vor- und Nachteile hat nicht nur er so gesehen, sondern sie bestanden in der Gruppe insgesamt.
Schließlich geben auch die neutralen Kommentare einen weiteren Einblick in die Einschätzung der Chat-Beratung:

Tabelle 51: Neutrale Lerner- und Beraterin-Kommentare zur Chat-Beratung [22]

Dokument	Kommentar
BEW AI	ist geeignet für „einfache Fragen“ (79f.)
BEW AI	kann nach Bedarf zur Videoberatung hinzu- und weggeschaltet werden (108)
BEW AI	Chatten erfordert Konzentration aufs Schreiben, Videokommunikation (Audio) wird unwichtig, Fokus aufs Schreiben (119f.)
FEF AI	fand das Warten auf den Text der Beraterin normal, hat ihn nicht gestört; an verlangsamte Kommunikation gewöhnt, hat sie genutzt (72-75)
FEF AI	konnte sich jederzeit äußern (76)
FEF AI	war zufrieden mit Umfang und Tempo der Beraterbeiträge, konnte folgen (84-91)
FEF AI	hat keinerlei Kritik, war nicht nervös (96)
FEF AI	wünscht sich häufigere Chats um mehr über die Beratung nachzudenken und mehr zu arbeiten (226-230)
JAZ AI	benötigt Zeit zum Nachdenken bei komplexen Problemen (inhaltlich, sprachlich); bei anderen Problem „sofort antworten“ möglich (118f.)
JAZ AI	Chat ist weniger „formell“ als Face-to-Face-Treffen; führt Chats meist mit hierarchisch gleichgestellten Personen (172-175)
MIH AI	Schreiben im Chat erfordert intensiveres Nachdenken und konkrete, „kompakte“ Formulierungen, Sich-Kurz-Fassen (105)
MIH AI	Vermutung: Small Talk im Chat verkürzt bzw. fehlt (107)
MRC AI	gut geeignet für Zwischentreffen um „kleine Probleme“ zu lösen, nicht um Resümee von vier Wochen zu ziehen; weniger „ernst“ als Face-to-Face-Beratung; positiv: „casual“ (227)
MRC AI	beide Partner sollten Chat anregen/initiieren können; Lerner ist u. U. auf Beraterinitiative angewiesen, weil ihm Elan fehlt (240-243)
MRC AI	ist geeignet als Ergänzung oder Alternative zu E-Mails; möglicherweise besser als E-Mails; könnte durch E-Mail vorbereitet werden; offener im Ablauf als E-Mail-Austausch (244-251)
MRC AI	nutzt sonst anderes Chat-Programm; Skype nur zum Telefonieren (271-273)
MRC AI	Technik-Kommunikation/Insider-IT-Kommunikation stellt freundschaftliche Konversation her (295-297)
MRC AI	Chat-Konversation hat kein festes Ziel (307)
BER BEW3	Chat als Unterstützung der Gesprächsstrukturierung in der Videotelefon-Beratung, Rück-Fokussierung aufs Wesentliche; Zeiteffizienz möglich (12)
BER BEW3	Chat in letzter Videoberatung: Strukturierung durch Satzanfänge; Verfasser des Kontrakts und Korrekturmöglichkeit unklar (13-15)
BER BEW3	Chat zur Rückführung auf wichtige Punkte während der Videoberatung (23)
BER JAZ3	Lerner diktiert, Beraterin tippt im Chat, schickt Text „Schritt für Schritt“; beide speichern als Referenz für später; Korrektur nicht möglich (8)

Eine Reihe dieser Kommentare beziehen sich auf die Einsatzmöglichkeiten, die die Lerner und ich der Chat-Beratung innerhalb der OSLB zuschreiben. Dazu gehören die Vorschläge, Chats für „einfache Fragen“ (BEW AI:80), das Lösen „kleiner Probleme“ zwischen zwei Beratungen (MRC AI:227) oder als lernprozessbegleitende, informelle Treffen zu verwenden, bei denen der Stand der Arbeit besprochen wird: „*just to figure out how am I working, more or less, and which problems I (write), I have there and all that*“ (MRC AI:239). Filipe wünschte sich dementsprechend häufigere Chats, um so mehr über die Beratung nachzudenken und an seinen Lernzielen zu arbeiten (FEF AI:226-230):

226 FEF: Ja, vielleicht wenn wir noch öfter zu chatten getroffen haben, uns getroffen haben, es wäre gut, das wäre wirklich gut. Also nicht auf ein Monat warten, sondern vielleicht jede, wie sagt man das, nicht\

227 INT: Alle (FEF: alle) alle zwei Wochen?

228 FEF: Alle zwei Wochen, ja. Alle zwei Wochen.

229 INT: Und was wäre dann das Gute dabei gewesen? Was, warum noch öfter?

230 FEF: Vielleicht weil\ Also, ich spreche über mich, okay? (INT: Ja, natürlich.) Ich würde mehr über die Beratung nachdenken und ich glaube, dass ich mehr machen würde. Ja. (INT: Okay. Und\) Aber das ist eine persönliche Meinung, das ist für mich, persönlich.

Von der Chat-Beratung verspricht sich Filipe demnach, dass sie ihn zu häufigerer („mehr“) Reflexion und Lernhandlungen anregt. Sie fungiert damit meines Erachtens eher als Motivationsmittel als notwendigerweise zur Klärung inhaltlicher Fragen, wie es z. B. Manuel geschildert hat. Während Filipe die Chats damit als eigenständige Beratungsform sieht, könnte sich Manuel aufgrund seiner Erfahrungen in der OSLB auch vorstellen, dass E-Mails und Chats kombiniert werden könnten (MRC AI:244-249):

244 INT: So it could have the same function like in emails and how are things going, but it's dialog?

245 MRC: It's dialog. Yeah, that's right.

246 INT: And do you think that's more\ has a better result than email?

247 MRC: Probably. Or after our email, just clear it out, just\ you know?

248 INT: So maybe talk about, or mention what you want to talk about in an email, and then have a chat follow-up (with me). Is that what you mean?

249 MRC: Yeah, yes, yes, yes.

Wenngleich ich als Interviewerin hier die Aushandlung erheblich unterstützt habe, entnehme ich diesen Zeilen jedoch Manuels Vorstellung, dass Chat-Beratungen durch ihren dialogischen Charakter die Inhalte einer E-Mail an diese anschließend klären können („*clear it out*“, 247). Meinem Vorschlag der inhaltlichen Planung einer Chat-Beratung via E-Mail stimmt er zu (249). Unabhängig davon, was letztendlich in der E-Mail enthalten ist, scheint Manuel auf jeden Fall die Ergänzung einer E-Mail durch eine Chat-Beratung für sinnvoll zu erachten.
Benjamin schließlich betrachtete den Einsatz des Chats innerhalb der Videotelefon-Beratung als hilfreich (BEW AI:108, vgl. oben.) - eine Funktion, die ich als Beraterin ausprobiert und ebenfalls als sinnvoll gesehen habe. Nach der Telefon-Beratung mit Jian notierte ich mir beispielsweise Folgendes (BER JAZ3:8):

8 Lernkontrakt schreibe ich im Chat mit (kann schneller tippen als er) und schicke es ihm Schritt für Schritt, während er diktiert. Wir speichern es beide (er kam selbst darauf), damit wir es in der letzten Beratung vorliegen haben. [...]

Der Chat diente mir hier zur Verschriftlichung der Lernvereinbarung, wobei diese auch von uns beiden archiviert werden konnte. In Benjamins Videotelefon-Beratung wiederum diente mir der Chat zur Strukturierung und zeitlich adäquaten Gestaltung des Gesprächs (BER BEW3:12):

12 [...] Die Gesprächsstrukturierung im Chat fand ich dabei nützlich, um auf das Wesentliche zurück zu orientieren und die Beratung zeiteffektiv durchzuführen.

Diese beiden Beobachtungen zeigen, dass ich den Chat genutzt habe, um im Gespräch mittels einer vorliegenden textlichen Orientierung auf die wesentlichen Ziele und Phasen der Beratung zurückzuführen. Die Chat-Beratung kann demnach sowohl in direkter Kombination mit E-Mail- als auch Telefon-Beratung als Hilfsmittel, allerdings auch als alleinstehende OSLB-Form eingesetzt werden.
Bei einem genaueren Blick auf die Aussagen in den Tabellen 49 bis 51 zeigen sich drei interessante Ergebnisse, die Zusammenhänge zwischen der Technik und der Beziehungsebene, gegensätzliche

Positionen zur Schriftlichkeit und ein Spannungsfeld zwischen unkonventioneller („informeller“) und konventioneller („formeller“) Kommunikation in der Chat-Beratung betreffen. Auf Grundlage der Aussagen einzelner Lerner (Benjamin, Manuel und Jian) ist bei mir der Eindruck entstanden, dass die technischen Eigenschaften des Mediums einen Einfluss auf die Beziehungsetablierung hatten. Dies führe ich an drei Beispielen aus. Erstens hat in Manuels Fall die Chat-Kommunikation als eine Art spezieller Code, mit dem wir beide vertraut waren, eine Gemeinsamkeit hergestellt, die das Vertrauensverhältnis zwischen uns gestärkt hat. Manuel beschreibt z. B. seine Verwendung der Phrase „ctrl+c ctrl+v” in unserem Chat später im Interview (MRC AI:295-297):

295 MRC: For example, this kind of comments, control c plus control\ I think I don't have\ This is really\

296 INT: Oh, control copy, control paste.

297 MRC: Yeah, for example, this kind of conversation, it's like more friendly, you know.

Diese Art der Kommunikation sei face-to-face nicht möglich; einzelne Elemente daraus, hat Manuel als „freundlich(er)“ (als Face-to-Face-Beratung) empfunden. Ich deute dies als seinen Eindruck, dass durch unkonventionelle Kommunikationsformen, wie z. B. technische Abkürzungen, im Chat eine gemeinsame Gruppenzugehörigkeit und damit eine symmetrische Beziehung entsteht.
Zweitens hatten Manuel und Jian bedingt durch ihre Erfahrungen mit dem Medium in den Chats das Gefühl einer weniger formalen Beratungsatmosphäre. Manuel beschreibt dies z. B. als zwanglos („*casual*“) (MRC AI:227):

227 Yeah, you know, because it's not for me, at least it not that serious, but also this is also good, I mean. It's also positive, for example, to more casual\ (INT: more casual) Yeah.

Er sieht diese für ihn „weniger ernste“ Art im Chat demnach als positiv an (vgl. auch MRC AI:232-235, vgl. oben). Jian dagegen spricht explizit von Chats als „informeller“ Kommunikation zwischen hierarchisch gleichgestellten Personen (JAZ AI:174f.):

174 INT: How does it show that it's less formal?

175 JAZ: Just\ It's just some experience told you it's just some informal one, cause you don't really chat online with your boss or you don't really chat online with somebody's social status are higher (on you). You often chat online with the people who is at the same age or your friend or some\ your colleagues use this kind of method. So it turns out to help you feel like, yeah, it's not a formal one, yeah.

Er chatte nicht mir Personen, deren „sozialer Status höher“ sei, stattdessen tue er dies mit Gleichaltrigen, Freunden oder Kollegen. Diese weniger formelle Gesprächssituation, die geringere „Ernsthaftigkeit“, wie Manuel es genannt hat, die in einer entspannten Atmosphäre resultiert (MRC AI:279, vgl. oben), und die damit mögliche Gleichstellungstendenz der Gesprächspartner könnte Hemmungen der Lerner, sich inhaltlich und sprachlich frei zu äußern, abbauen. Andererseits besteht die Gefahr der Ablenkung, Unaufmerksamkeit und fehlenden Fokussierung, die die Beratungsergebnisse beeinträchtigen könnte. Daher ist es bei dieser Art der „zwanglosen Chat-Beratung“ wichtig, diesen negativen Effekten entgegenzuwirken; Online-Beratungs-Strategien sind dafür notwendig.
Drittens ist für Benjamin ein bestehendes Vertrauensverhältnis bzw. eine Freundschaftlichkeit geradezu eine Voraussetzung für einen funktionierenden Chat. Er beschreibt seine Zweifel an einer reinen Chat-OSLB, weil er diese Bedingung als schwer erfüllbar sieht (BEW AI:161):

161 Aber sind die jedes Mal nur Chat, da glaube ich nicht so sehr dran, und auch nicht meistens nicht in diese Situation. (Person) kann sehr gut kennen, und das ist dann freundschaftlich und dann kann man Chat gut anwenden, aber\ (...) Glaube ich mit mir auch. Eigentlich kann ich nur gut chatten mit sehr gute Freunde, der ich schon weiß, was sie meinen, wenn sie eine Satz mir schreiben. Das ist wirklich etwas anderes als was Sie mir schreiben. ((lacht))

Er befand die Konversation im Chat mit mir als formeller und weniger gut einsehbar als mit seinen Freunden, möglicherweise aufgrund unseres weniger vertrauten Verhältnisses. Allerdings könnte dies auch damit zusammenhängen, dass er mit den Themen der Beratungssitzung weniger gut vertraut war als mit denen in der Alltagskommunikation. Unabhängig davon sieht Benjamin anders als Manuel und Jian eine Hierarchie in der Chat-Beratung erhalten.
Diese Ergebnisse deuten an, dass die Erfahrungen der Lerner mit dem Medium Einfluss darauf hatten, ob sie mich als die Beraterin weiterhin in einer asymmetrischen Beziehung gesehen haben oder dadurch eine Art „Demokratisierung“ bzw. Gleichstellung entstanden ist, die eine bestehende Asymmetrie aufbrechen konnte. Dies muss von einem Berater in jedem Beratungsfall neu betrachtet werden.
Ein weiteres interessantes Ergebnis bezieht sich auf die unterschiedlichen Einstellungen der Lerner gegenüber der Schriftlichkeit des Mediums. Einerseits sehen einzelne Lerner darin eine Herausforderung, andererseits ein Potenzial. Jian fällt das Sprechen in einer mündlichen Beratung leichter als das Schreiben im Chat. Beispielsweise hat er Schwierigkeiten beim Tastaturschreiben in der Fremdsprache („*I'm not good at typing and (let alone) typing English words, not Chinese words, so it may have some, maybe some difficulty in online chatting*“, JAZ AI:111) und hat bei komplexen Problemen Zeit zum Nachdenken über Inhalte und Formulierungen benötigt (JAZ AI:118f.):

118 INT: When we chatted, did you feel like this was the case? Did you feel like you had the chance to think over what you said? I mean, we had a very short (JAZ: Yeah.) conversation on chat (JAZ: (Online,) yeah.) but did you feel comfortable enough to sit back and think about what you wanted to ask me? Or to think about what you wanted to write?

119 JAZ: It's hard to say. It depends on the problem we're discussion. Maybe sometimes the problem, I don't have an exact idea about it or it's pretty difficult to explain or pretty difficult for me to understand about the problem, so I need time to think (it) over. But sometimes just a problem I can response to it immediate so I don't need that kind of think over\ or so, yeah. So it depends on, it depends.

So fiel es ihm bei einigen schwieriger zu durchdringenden Problemen schwer, diese zu erklären, besonders, wenn er noch kein genaues Verständnis über deren Gestalt entwickelt hatte. Da diese Klärung von Problemen eines der Anliegen von SLB und OSLB ist, stellt diese Schreibschwierigkeit eine Herausforderung für die OSLB dar, der begegnet werden muss, und deren Lösung möglicherweise eher in der E-Mail-Beratung angesiedelt ist. Demgegenüber schätzte z. B. Filipe die Möglichkeit der schriftlichen Texterstellung im Chat, weil er so seine Gedanken ordnen konnte (FEF AI:162):

162 FEF: Es war, ich finde, es ist ein bisschen leicht zu schreiben als gleichzeitig zu denken und zu sprechen. Also, das ist ein bisschen leichter, glaube ich, wenn wir gechattet haben.

Filipe schätzt demnach den parallel verlaufenden Denk- und Schreibprozess im Chat als einfacher ein als gleichzeitiges Denken und Sprechen in einer mündlichen Beratung. Dies deute ich so, dass in Filipes Fall die Verlangsamung der Kommunikation den Prozess der Entwicklung und Formulierung von Gedanken unterstützt hat; ein Phänomen, das auch Jian und Mia schon beschrieben haben (JAZ AI:111,115-117, s. auch Abschnitt 6.2.2.; MIH AI:105, vgl. oben). Es könnte jedoch auch sein, dass Filipe als ein Lerner, der sehr auf sprachliche Korrektheit achtet, in der mündlichen Kommunikation gewisse Sprechhemmungen überwinden musste und sich daher beim Schreiben sicherer gefühlt hat.
Der Schreibprozess und die verlangsamte Kommunikation wurden dementsprechend von den Lernern als Vor- und Nachteil wahrgenommen, weil sie dadurch vor Herausforderungen – Tastaturschreiben in einer Fremdsprache, inhaltliche und sprachliche Gedankenformulierung – gestellt, jedoch auch zum Konkretisieren ihrer Probleme gezwungen wurden, wobei sie Pausen zum Nachdenken nutzen konnten. Filipe war der Einzige, der die schriftliche Kommunikation als

leichter empfunden hat, meines Erachtens sowohl aufgrund inhaltlicher Konstruktionsprozesse als auch aufgrund seiner Ansprüche hinsichtlich sprachlicher Korrektheit. Diese unterschiedlichen Einstellungen zum Verfassen schriftlicher Texte in der synchronen Kommunikation müssen in der OSLB bedacht und darauf reagiert werden.
Schließlich konnte ich als drittes interessantes Ergebnis feststellen, dass die Chat-Kommunikation in ihrer „Formalheit“ im Vergleich zu mündlichen Beratungen gegensätzlich beurteilt wurde. Einerseits nahmen Benjamin und Manuel die Konversationen als unstrukturiert, „unsauber“ und „unordentlich“ wahr, was ihnen eine klare Gedankenkonstruktion erschwerte (vgl. BEW AI:227-229; MRC AI:315, vgl. oben). Andererseits empfanden Filipe, Jian und Manuel die Chat-Beratung auch als angenehm und zwanglos, als weniger formelle Form, bei der kein Druck zur unmittelbaren Äußerung bestand und die durch Pausen die Situation entspannte (JAZ AI:115-117, vgl. oben). Dabei sei jedoch der „dynamische Charakter einer normalen Konversation“ erhalten geblieben (MRC AI:277, vgl. oben). Der Chat stellt damit eine individuell sehr unterschiedlich wahrgenommene Beratungsform dar; sein Einsatz bedarf in der OSLB einer besonderen Reflexivität des Berater.
Ich habe in meiner OSLB-Praxis versucht, dies zu beachten. Meine Kommentare zur Beratungsführung im Chat mit Filipe geben mein Vorgehen in der Beratung wieder, wobei ich einige Strategien eingesetzt habe, die sich für mich während der Durchführung des Chats als hilfreich erwiesen haben Beispielsweise habe ich meine innerhalb der Textbox verfassten Textpassagen, die dann aufgrund Filipes zwischenzeitlich vorgenommenen Formulierungen nicht mehr passten, zunächst in einem anderen Dokument abgelegt und später an geeigneter Stelle wieder eingefügt. Dies kann als ein Mittel der Refokussierung auf vorhergehende Themen fungieren und als Basis für weitere Schritte dienen (BER FEF3:11):

> 11 Ich schreibe oft Sätze in die Box, die ich dann wieder herausnehme und später zu einem passenderen Zeitpunkt einfüge. Insofern dient die Textbox auch dazu, Gedanken und Fragen vorzuformulieren, ohne sie wirklich zu äußern und so erst einmal ausgelagert festzuhalten. Das habe ich nicht nur heute gemacht. Parallel dazu mache ich auf dem Papier Notizen und lese vorhergehende Beratungsprotokolle um mir bestimmte Details und offen Fragen, die ich an den TN habe, wieder in Gedächtnis zu rufen. So kann ich in einem Chat viel besser und strukturierter als in einem persönlichen, „beobachteten“ Gespräch mit meinen Unterlagen und Notizen umgehen, besser und länger nachdenken und fühle mich so viel sicherer. Unter Umständen führt das zu einer kompetenteren, fokussierteren Beratung. [...]

Mit dieser Strategie habe ich ein Gefühl der „Sicherheit“ entwickelt, während sie mir gleichzeitig eine intensivere Reflexion meines Beratungshandelns („kann besser und länger nachdenken“) ermöglichte. So habe ich schriftliche Gedankenformulierungen im Chatfenster reflektiert und auch Formulierungen revidiert. Dabei nutzte ich meine Beratungsunterlagen als Gedankenstütze und Strukturierungshilfe. Allerdings sah ich hierbei die „Gefahr“ einer möglichen Ablenkung und daraus folgenden fehlenden Fokussierung auf die eigentliche Beratungsinteraktion. Daher habe ich die Notwendigkeit des gezielten Suchens nach Informationen in den Dokumenten betont (BER FEF3:11):

> 11 […] „Gefahren“ dabei: ich lasse mich von der eigentlichen Frage, die gerade im Chat ansteht, ablenken und wechsle anschließend zu schnell das Thema. Also wirklich gezielt in den Unterlagen nach Informationen suchen.

Für die Durchführung eines Chats empfiehlt sich demnach eine gezielte Hinzunahme von Beratungsunterlagen, die allerdings nicht von der Fokussierung auf die Interaktion ablenken dürfen. Eine intensive inhaltliche Vorbereitung auf einen Chat ist notwendig. Den Chat-Verlauf und die Beratungsführung habe ich in dieser Beratung bewusst verfolgt und gesteuert (BER FEF3:13):

> 13 Ich habe ihn längere Passagen schreiben lassen, ohne zu unterbrechen, besonders am Anfang. In der Mitte habe ich lenkende Fragen gestellt (denke ich) und am Ende dann im zusammenfassenden Teil lange Beiträge geschrieben, die ich auf Papier durch Notizen bereits vorbereitet hatte.

Die vereinbarten Ziele und Wege habe ich für die Lernvereinbarung zunächst auf Papier gesammelt und dann im Chat zusammengefasst. Dieses Vorgehen erlaubte eine erneute Besprechung der Gesprächsergebnisse, die eine Revision beinhalten, jedoch am Beratungsende auch mühsam sein kann (BER FEF3:16):

> 16 [...] Ich sammelte die einzelnen Ziele und Schritte auf Papier und fasste dann am Schluss alles zusammen. Er ergänzte nicht viel und war, glaube ich, froh, dass wir fertig waren. [...]

Ich habe Filipes Schreibaktivitäten bewusst verfolgt und ihm Zeit zum Schreiben gegeben; er schien umgekehrt das Gleiche zu tun, sogar seine geplanten Beiträge wieder zu löschen, wenn ich schrieb, was für mich eine Aufmerksamkeit hinsichtlich meiner Texterstellung impliziert (BER FEF3:14):

> 14 Heute hatte ich das Gefühl, dass wir besonders auf einander gewartet haben, dass wir besonders oft darauf gewartet haben, dass der Andere etwas schreibt. Ich habe oft etwas gelöscht, er hat oft „den Stift wieder hingelegt“ und dann auf meine Kommentare direkt geantwortet (oft nach längerer Zeit erst).

Bei Filipe habe ich die Gestaltung der Redewechsel weiter beobachtet und reflektiert (BER FEF2:18):

> 18 Redewechsel: wenn er bemerkt, dass ich beginne zu schreiben, löscht er seinen Text, um mir das Rederecht einzuräumen. Umgekehrt warte ich, bis sich „sein Stift“ nicht mehr bewegt. Manchmal nehme ich mir aber auch das Rederecht, glaube ich, wenn ich restrukturieren möchte. So fungiert dieser Stift als eine Art non-verbale Kommunikation und unterstützt die Rederechtsverteilung.

Für eine gelungene Chat-Beratung empfinde ich diese Aufmerksamkeit des Lerners verbunden mit der technischen Umsetzung („Stift“-Funktion“ oder dem Einsatz von gesprächssteuernden Symbolen) als große Unterstützung für eine funktionierende Beratungsführung.

6.1.3.4 Schlussfolgerungen für die Beratungspraxis

Aus diesen Ergebnissen ergeben sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Praxis der OSLB, sowohl für meine eigene als auch die von Online-Sprachlernberatern allgemein. Ich stelle einige davon in den folgenden Abschnitten nach Beratungsformen geordnet vor.
E-Mails wurden für eine Reihe von Funktionen eingesetzt (vgl. Abschnitt 5.3.4), und die Lerner haben sie generell als „beliebteste“ OSLB-Form (bzw. einige gleichgestellt mit Chat) bewertet. Daher würde ich diese Beratungsform weiterhin begleitend zu den Beratungssitzungen nutzen, dabei jedoch einige Punkte berücksichtigen, die sich aus der Analyse ergeben. Die Evaluation hat z. B. ergeben, dass die asynchrone Kommunikation in der E-Mail-Beratung kurzfristige Terminvereinbarungen und -änderungen zwar zuließ, dies jedoch für beide Partner aufgrund erschwerter langfristiger Planung ungünstig war, besonders auch, wenn über Zeitzonen hinweg und in Ferienzeiten Treffen vereinbart werden mussten. Von einer (Über-)Betonung der „Kurzfristigkeit“ und „Flexibilität“ durch E-Mails in der Beratung würde ich daher zukünftig absehen und Termine möglichst nur noch langfristig und direkt in synchroner Kommunikation (Face-to-Face- oder Chat-Beratung) vereinbaren.
Dagegen könnte E-Mail-Beratung noch besser zur Anregung von Selbstreflexion und zur Aufrechterhaltung der Motivation bzw. des Lernprozesses eingesetzt werden. E-Mails eignen sich in der OSLB gut für Anliegen, die eine längerfristige Bearbeitungszeit und intensives Nachdenken erfordern. Dies gilt für das E-Mail-Schreiben von Lernern und Beratern und erfordert von beiden einen gewissen Grad an Sprachkompetenz. Komplexe Lerner(an)fragen müssen daher von Beratern u. U. auf Gespräche verlegt werden, könnten aber vom Lerner in einer E-Mail bereits angekündigt, skizziert oder ausführlich geschildert werden.
Ich würde die Integration der unterschiedlichen Funktionen und Funktionsweisen von E-Mail-Beratung innerhalb der OSLB mit den Lernern besprechen, da diese teilweise unterschiedliche

Vorstellungen darüber hatten, die dem Potenzial der E-Mail-Beratung für die Begleitung des Lernprozesses entgegenstanden. Dabei erscheint es mir zum einen sinnvoll, die Lerner dazu zu ermuntern, die Erstellung von E-Mails (z. B. in Form von Antworten auf Berateranfragen oder vereinbarten Zwischenberichten) in ihre Lernvereinbarungen und Zeitpläne mit aufzunehmen, um eine entsprechende Bearbeitungszeit zu gewährleisten und deren Funktion innerhalb der Beratung hervorzuheben. Zum anderen sollten die Lerner zu mehr Kontakt und selbstinitiierten Nachfragen ermutigt werden, wobei ich auch bestehende bzw. nicht bestehende sprachliche Anforderungen an die E-Mail-Korrespondenz thematisieren würde. Durch das letztendliche Schreiben und die Besprechung des Prozesses in der Beratung möchte ich es den Lernern ermöglichen, ein Bewusstsein nicht nur für den theoretischen Zweck, sondern auch die konkreten Nutzungsmöglichkeiten von E-Mails zu entwickeln.
Schließlich sollte versucht werden, die Funktion von E-Mail-Beratung zur Anregung von Selbstreflexion anhand unterschiedlicher Maßnahmen weiter auszubauen, da die Lerner diese unterschiedlich deutlich wahrgenommen und genutzt haben, darin jedoch ein großes Potenzial in der OSLB liegt. Dies kann u. a. durch die beratungsvorbereitenden Fragen geschehen (s. unten), aber auch durch andere E-Mail-Anfragen. Ich würde versuchen, den Lernern diese Funktion deutlicher zu vermitteln, gegebenenfalls auch, indem ich die E-Mails in die Beratungsgesprächen einbringe und mit ihnen bespreche. Hier könnten wir auf die Unterschiede zwischen der Evaluation der Erreichung der Lernziele und des Verlaufs des Lernprozesses eingehen und so den unterschiedlichen Gegenständen und der individuell unterschiedlichen Qualität der Reflexion darüber begegnen.
Außerdem kann der Berater seine E-Mails dem jeweiligen Sprachniveau entsprechend formulieren, wobei gegebenenfalls eine sehr einfache Ausdrucksweise genutzt werden muss. Neben den fremdsprachlichen Ansprüchen würde ich auch reflexionsanregende Fragen an die Fähigkeiten der Lernern anpassen und gegebenenfalls inhaltlich unterschiedlich anspruchsvoll gestalten. Diese Art von „Binnendifferenzierung“ kann auch durch Frageformulierungen erreicht werden, die eine offene Beantwortung ermöglichen.[81] Ergänzend kann dem Prinzip der Interkomprehension folgend die Verwendung der L1 des Lerners zugelassen werden, soweit diese auf einem entsprechenden Niveau verstanden werden kann. Bei Lernern, die einen „Anstoß“ zum Schreiben benötigen, würde ich eine konkrete Deadline vorschlagen und u. U. nach Vereinbarung (wiederholt) nachfragen bzw. erinnern. Um jedoch ein nicht-direktives Vorgehen zu ermöglichen, würde ich diese Schritte individuell in der Beratung mit dem Lerner aushandeln. Diese Maßnahmen können die Lerner zur schriftlichen Beantwortung der E-Mails anregen, so dass intensive Reflexionen und langfristige Denk- und Formulierungsprozesse gefördert werden. Sollten einzelne Lerner jedoch auch aufgrund einer „gedanklichen“ (nicht-schriftlichen) Verarbeitung der E-Mail intensive Reflexionsergebnisse oder komplexe Gedankenformulierungen aufweisen, muss im Sinne des Beratungsansatzes nicht auf die schriftliche Beantwortung der Fragen gedrängt werden.
Die E-Mails hatten neben der inhaltlichen und reflexionsanregenden auch eine affektiv-motivationale Begleitfunktion. Um diese von einigen Lernern positiv bewertete Funktion zu bedienen, würde ich inhaltlich wenig komplexer Nachfrage-Mails vermehrt einsetzen, die allein durch ihr Vorhandensein einen motivierenden, Handlungen anregenden Effekt haben. Da dies bei einigen Lernern, die „ungestört“ lernen möchten, jedoch auf Abwehr stoßen könnte, und andere wiederholt E-Mails benötigen, müsste ich auch hier vorher mit den einzelnen Lernern Absprachen dazu treffen. Eine Alternative zur Berater-E-Mail wären in einer geschlossenen und vertrauten Peer-Gruppe auch gegenseitige Erinnerungen oder Nachfragen via E-Mail, oder der Einsatz von anderen, selbst gewählten bekannten Personen.
Speziell die beratungsvorbereitenden Fragen konnten die Lerner in unterschiedlicher Weise zur

[81] Hinsichtlich der Formulierung von E-Mail-Fragen oder -Anfragen sowie reflexionsanregenden Aufgaben ist hier ein Blick in die fremdsprachliche Schreibdidaktik und damit verbundene unterschiedliche Aufgabentypen sowie die Niveau-Beschreibungen des GeR sinnvoll.

Selbstreflexion anregen. Bei den Lernern, die sich mit diesen Fragen beschäftigt haben, konnte ich eine Evaluation der Ergebnisse im Sinne einer Zielerfüllung („Was ist passiert?“, „Was habe ich gemacht?“, z. B. Filipe), weniger jedoch hinsichtlich einer Evaluation der Lernschritte („Was war gut, was war schlecht?“, z. B. Anka) feststellen. Daher könnte beim Einsatz der beratungsvorbereitenden E-Mails besonders auf die Evaluation der Lernschritte geachtet werden, indem man bereits in der Mailformulierung gezielter dazu anregt (z. B. durch eine andere Strukturierung und Wichtung der Fragen) und die Qualität der Reflexionen in den Antwortmails und den Gesprächen genauer beobachte und fördere.
Bei den beratungsvorbereitenden E-Mails kann des Weiteren mehr auf die schriftliche Form der Beantwortung geachtet werden. Einige Lerner haben diese E-Mails ein bis zwei Tage vor der folgenden Sitzung „gedanklich“ für sich beantwortet, was meines Erachtens eine systematische, intensive Reflexion erschwert. Eine schriftliche Beantwortung scheint dagegen intensivere Reflexionsprozesse anzuregen. Außerdem kann man sich als Beraterin mit Hilfe der E-Mail-Antwort besser über potenzielle Probleme im kommenden Gespräch informieren. Daher könnten diese Reflexionsfragen – auch unter Berücksichtigung der u. U. langfristigen Textkomposition – zwei Wochen vor einer Beratungssitzung verschickt und mit einer expliziten Bitte um eine möglichst konkrete, ausführliche Antwort bis drei Tage vor dem Treffen versehen werden. Damit soll den Lernen eine frühe Orientierung auf (kritische) Fragen zum Lernprozess, ausreichend Zeit zur inhaltlich und sprachlich anspruchsvollen Texterstellung sowie einen Handlungsimpuls und Motivation zum Lernen und Reflektieren geboten werden.
Den Einsatz von Zwischenberichten würde ich fallspezifisch erwägen und nicht generalisierend verwenden. Sie haben sich als sinnvoll erwiesen, wenn am Ende eines Beratungsgesprächs noch offene Fragen bestehen, die geklärt werden müssen, bevor die Lernvereinbarung endgültig festgelegt werden kann. Dies kann z. B. Fehlerdiagnosen durch Lehrkräfte betreffen, die dann zu einer Lernzielfindung und -auswahl führen. Sie bieten sich auch als Austauschmöglichkeit über Ereignisse zwischen den Beratungen, die einen Einfluss auf den Lernprozess haben, an. Das betrifft beispielsweise absolvierte Prüfungen und Prüfungsergebnisse, aus denen sich weitere notwendige Lernschritte ergeben. Hier könnte es je nach Verlauf und Ergebnis und unter Berücksichtigung anstehender Aufgaben notwendig sein, den Lernprozess anzupassen. Schließlich haben sich die Zwischenberichte durch eine zeitliche Fixierung oder meine Nachfragen als Mittel zur Anregung von Selbstreflexion und als Motivationsinstrument erwiesen. Aufgrund dieser förderlichen Funktionen bieten sich Zwischenberichte via E-Mail (oder via Chat) in der OSLB durchaus an. Dabei sollte in der Beratung vorher genau über die Spezifika des Berichts gesprochen werden; z. B. mit Hilfe folgenden Fragen: welche Informationen soll er enthalten, wer initiiert den Kontakt, soll der Partner darauf antworten und wenn ja, in welcher Form? Wenn dieser Bericht trotz Vereinbarung von Lernerseite nicht erfolgt oder inhaltlich nicht den Vereinbarungen entspricht, könnte dies u. U. auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Abmachung hinweisen, denen man in der nächsten Beratung oder durch Mittel der OSLB nachgehen kann. Von einer Bitte um einen Bericht würde ich absehen, wenn keine offenen Fragen am Beratungsende anstehen und den Lerner stattdessen zu selbstständigen Nachfragen via E-Mail oder zur Reflexion im Lernertagebuch ermuntern.
Hinsichtlich der Telefon-Beratung haben sich für mich ebenfalls praktische Konsequenzen ergeben. Hierbei sollte auf eine möglichst gute Simulation der Situation einer Face-to-Face-Beratung geachtet und die Lerner daher zum Videoeinsatz ermuntert werden. Beide Gesprächspartner sollten (bei Bedarf) vor und während der Beratung Informationen zum situativen, räumlichen und materiellen Kontext teilen. Dies kann z. B. durch den Berater initiiert und begründet werden. Ein „Schwenk“ der Kamera im Raum und erklärende Kommentare, auch z. B. zu Störgeräuschen, machen die Umgebung des Anderen anschaulicher und bieten die Chance, Bezugspunkte oder Hilfsmittel aus dieser Umwelt in das Gespräch und die Zusammenarbeit aufzunehmen. Daher sollte das Videofenster eine möglichst große Fläche auf dem Bildschirm einnehmen und das Chatfenster

nur bei Bedarf hinzugeschaltet oder kleiner auf dem Bildschirm dargestellt werden; dies kann auch den Lernern vorgeschlagen werden. So können von beiden Partnern non-verbale Signale vermittelt und gelesen, jedoch auch die schriftliche, strukturierende und zusammenfassende Funktion des Chats in der OSLB genutzt werden.
Bei der Telefon- und Chat-Beratung sollte darauf geachtet werden, trotz der erschwerten Beratungsführung und punktueller Unsicherheiten, die sich durch das Medium ergeben, von einer kompensierenden „Beratungsaktivität“ abzusehen und sich stattdessen darauf zu besinnen, dass diese Art von Beratung, besonders in der Fremdsprache, für einzelne Lerner eine weitaus größere Herausforderung als für den Berater darstellt. Pausen sollten, wie in der Face-to-Face-Beratung auch, als Chancen gesehen werden, in denen der Lerner seine Gedanken inhaltlich und sprachlich formulieren und in denen der Berater ebenfalls reflektieren kann. Ebenso können bei Bedarf Verständnis- oder Ausdrucksschwierigkeiten in diesen Beratungsformen thematisiert werden.
Während ich für die Telefon-Beratung allgemeingültige Schlussfolgerungen ziehen kann, sehe ich bei Konsequenzen für die Chat-Beratung eine Notwendigkeit für eine generelle „Experimentierfreude“ und Selbstreflexivität auf Beraterseite, da sich die Lerner hinsichtlich dieses Mediums in ihren Vorerfahrungen, daraus resultierenden Erwartungen und letztendlich ihren Erfahrungen und Bewertungen in der OSLB deutlich unterscheiden. Für die untersuchten Lerner kann ich folgende Konsequenzen festhalten, deren Übertragbarkeit auf andere Gruppen erprobt werden könnte.
Zunächst sollte vor Beginn der individuellen OSLB genauer in Erfahrung gebracht werden, wie ein Lerner dem Medium Chat gegenübersteht und welche Nutzungserfahrungen er damit hat. Sollten diese negativ sein, können ihm in einem Vorabgespräch Vorschläge zur geplanten Strukturierung (z. B. mittels eines „Fahrplanes“ und wiederkehrender Erinnerungen an diesen während des Chats) und Redewechselgestaltung (z. B. mittels Steuerzeichen oder Hinweisen auf die „Stift-Funktion“) unterbreitet werden. Des Weiteren sollten mögliche Hilfsfunktionen des Chats, auch in Kombination mit anderen Beratungsformen (z. B. zur Nachbereitung eines E-Mail-Austausches und zur kooperativen Erstellung der Lernvereinbarung während einer Videotelefon-Beratung), vorgestellt werden. Sollte der Lerner danach die Chat-Beratung ablehnen, kann das akzeptiert und nach passenden medialen Alternativen in seinem Beratungsfall gesucht werden.
Bei einer als unangenehm langsam empfundenen Redewechselgestaltung im Chat sollte man versuchen herauszufinden, ob die Pausen aufgrund von inhaltlichen, sprachlichen oder technischen Schwierigkeiten entstanden sind. Während für Lerner aus Ländern mit anderen Alphabeten oder Tastaturbelegungen allein das Tippen eine Schwierigkeit darstellen kann, verursachen bei anderen Lernern möglicherweise komplexe Problemstellungen beim Lernen oder zu hohe sprachliche Anforderungen an ihre Texte zeitliche Verzögerungen. Möglicherweise könnten auch alle drei Gründe bestehen. Eine Eruierung dieser Ursachen kann nicht nur der Kommunikation im Chat helfen, sondern auch auf zentrale Schwierigkeiten im Lernprozess hinweisen, die dann in der Beratung thematisiert und bearbeitet werden können.
Um in einer Beratung inhaltlich gut arbeiten zu können, müssen meines Erachtens beiden Partnern die Ziele und der Ablauf der Interaktion klar sein. Der Befürchtung einzelner Lerner, ein Chat sei „unordentlich“ und die Themenwechsel fänden zu schnell statt, kann man mit einer transparenten Vorstellung und Begründung der Strukturierungsstrategien in der mündlichen Beratung begegnen und die Metakommunikation innerhalb der Chat-Beratung fördern. Eine Strukturierungsmöglichkeit, die sich an einer Beratungstechnik aus der Face-to-Face-Beratung orientiert, ist, einen bestehenden „Ablauf-“ oder „Zielplan“ vor oder zu Beginn der Chat-Beratung an den Lerner zu senden. Dieser enthält die einzelnen Punkte, die in der Beratung besprochen werden sollen (z. B. Bericht über die Lernergebnisse, Probleme dabei, neue Lernziel- und -strategiefindung, Festlegen der Lernvereinbarung, Terminvereinbarung) und kann gegebenenfalls bereits mit inhaltlichen Fragen versehen sein. In diesem Zusammenhang sollten auch den Gesprächsbedarf und bestehende Fragen des Lerners erfasst werden, im Idealfall zeitlich vor der Präsentation der eigenen

Vorstellungen. Alternativ könnte hier auch eine Zusammenführung mit der Struktur der beratungsvorbereitenden E-Mails stattfinden.
Hinsichtlich der Durchführung nicht-direktiver Beratung im Chat muss bedacht werden, dass die Art von komplexer, explorativer Gedankenaushandlung, wie sie in der Face-to-Face-Beratung durch lange (Denk-)Pausen, ausführliche Redebeiträge der Lerner und non-verbale Kommunikation möglich ist, in dieser Beratungsform nur sehr schwer bzw. nicht umgesetzt werden kann. Vielmehr bietet sich die Chat-Beratung für relativ kurze, klärende Besprechungen an, deren Inhalt und Ziele gegebenenfalls schon in einer E-Mail oder mündlichen Beratung vorbereitet wurden. Die dialogische Form bietet dabei Vorteile gegenüber der monologischen E-Mail-Erstellung, allerdings bedarf sie durch die zeitliche Gebundenheit einer zügigen Texterstellung auf beiden Seiten. Dementsprechend sollte bei der Auswahl der Beratungsform darauf geachtet werden, ob diese die (voraussichtlichen) Anliegen des Lerners sowie sein Kommunikationsstil sich mit diesen Eignungsmerkmalen der Chat-Beratung decken und gegebenenfalls eine alternative Beratungsform vorgeschlagen werden.
Eine Funktion, für die die Chat-Beratung weiterhin bzw. noch mehr genutzt werden könnte, ist die gemeinsame bzw. selbstständige Erstellung der Lernvereinbarung durch den Lerner, die zu einer konkreten, durch diese Handlung initiierten Auseinandersetzung mit den Beratungsergebnissen bzw. gefundenen Lernzielen führen kann. Während der Lerner diese Vereinbarung z. B. begleitend zu einer Telefonberatung formuliert, könnten seine Reflexionsprozesse, Erwägungen und Entscheidungen (z. B. hinsichtlich der Priorisierung von Lernzielen, Eignung von Lernstrategien und Realisierbarkeit der Vereinbarung) beobachtet und gegebenenfalls moderiert werden. Die Texterstellung durch den Lerner selbst finde ich dabei jedoch zentral, um seine Selbsttätigkeit und -verantwortung zu demonstrieren und zu fördern.
Die als positiv bewertete, entspannte und informelle Atmosphäre im Chat, die den Lernern im Vergleich zur Telefon- oder Face-to-Face-Beratung sprachliche Hemmungen nehmen kann, kann stärker genutzt werden. Die Beraterin sollte auch Hinweisen der Lerner zur besseren Online-Kommunikation positiv gegenüberstehen. Die im Chat und anderen OSLB-Formen potenziell vorhandene größere Nutzungserfahrung der Lerner kann für die nicht-direktive Beratung zur Schaffung von mehr Symmetrie in der Beziehung noch stärker genutzt werden, ohne dass die Beraterin dabei ihre fachliche Expertise aufgeben muss. Gleichzeitig sollte jedoch durch eine entsprechende Ziel-, Inhalts- und Zeitorientierung sowie eine professionelle Vor- und Nachbereitung darauf Wert gelegt werden, dass die Chat-Beratung nicht als „Freizeitprodukt“ (BEW AI:227) oder unverbindliche Unterhaltung verstanden wird.
Es handelt sich bei diesen Schlussfolgerungen und denen zu den Beratungsinstrumenten nicht um eine vollständige Liste von Handlungsschritten, sondern vielmehr um einige Konsequenzen, die ich aus meiner Datenanalyse ableite und deren Funktionalität erneut erprobt werden muss. In der Beratungspraxis ist es angeraten, kontinuierlich eigene Reflexionen vorzunehmen und festzuhalten sowie diese gegebenenfalls systematisch auszuwerten und daraus persönlich relevante Schlussfolgerungen zu ziehen.

6.1.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen deutlich unterschiedliche Präferenzen der Lerner hinsichtlich der Beratungsformen und -instrumente, die sich aus dem alltäglichem Mediennutzungsverhalten und den daraus folgenden Erfahrungen ergeben. Des Weiteren beeinflussten die Präferenz mündlicher oder schriftlicher (hier auch synchroner oder asynchroner) Kommunikation die Bewertung bzw. Wahl einer Beratungsform. Diese Vorlieben ergaben sich bedingt durch fremdsprachliche Kompetenzen und die wahrgenommene Eignung der mündlichen oder schriftlichen Kommunikationsform zur Entwicklung und Formulierung von Gedanken (vgl. gleichzeitig „Schreiben und Denken“ vs. „Sprechen und Denken“). Während z. B. Filipe das schriftliche,

synchrone Medium des Chats anderen OSLB-Formen gegenüber bevorzugte, nutzte Anka (neben der Face-to-Face-Beratung) vorwiegend die schriftliche, asynchrone E-Mail-Beratung und Jian die mündliche Beratung (Face-to-Face- und Audiotelefon) ohne schriftliche Beratungsformen (vgl. auch die Einzelfallanalysen in Abschnitt 6.2).
Die Beratungsinstrumente wurden von den Lernern unterschiedlich intensiv genutzt, je nach Vorerfahrungen mit ähnlichen Instrumenten, individueller Einsicht in deren Funktion, Arbeitspräferenzen und Motivation zum Lernen und zur Beratung. Besonders die Verwendung des Lernertagebuchs wies hier interessante Unterschiede in den einzelnen Fällen auf, die in der OSLB berücksichtigt werden müssen. Interessant war auch der Wissens- und Kompetenzvorsprung einiger Lerner in der Nutzung digitaler Kommunikationsformen, den sie auf die Formen der OSLB übertragen haben und mir in einzelnen Situationen Vorschläge zur Verbesserung der Kommunikation unterbreiten konnten. Diese Gegebenheiten verlangen nach Offenheit des Beraters gegenüber allen Beratungsformen und den Vorschlägen und Erfahrungen der Lerner damit, Flexibilität in deren Anwendung und der Anpassung der Grundsätze nicht-direktiver Beratung sowie Transparenz hinsichtlich des Vorgehens und der Beweggründe, z. B. zur Auswahl einer bestimmten Beratungsform. Dabei sollte ein „Vorsprung“ in der Medienkompetenz der Lerner als Potenzial genutzt werden.

6.2 Einzelfallanalysen

Im Folgenden stelle ich drei Beratungsfälle vor, die diese Evaluationsergebnisse innerhalb spezifischer Kontexte zeigen und so fallspezifisch die Durchführung von OSLB, individuelle Präferenzen zu Beratungsinstrumenten und -formen und deren Auswirkungen auf den Beratungsverlauf und die Ergebnisse illustrieren. Die Darstellungen dieser Fälle ähneln sich in ihrem Aufbau, variieren jedoch je nach Ergebnislage in der thematischen Schwerpunktsetzung. Ich stelle in den Beschreibungen zunächst Einzelheiten der Lernerbiographien in Bezug auf sprachliches und selbstgesteuertes Lernen vor, gebe einen Überblick über den Verlauf der Beratungen und kommentiere diesen kurz. Daran anschließend stelle ich den Einsatz der Beratungsinstrumente und -formen sowie deren Bewertung und Begründung durch den jeweiligen Lerner vor. Weiterhin präsentiere ich fallspezifisch die Resultate meiner Analyse der Beratungsergebnisse und deren Zusammenhänge mit einzelnen Elementen der OSLB, die ich herausarbeiten konnte. Schließlich enthält jede Fallbeschreibung einen spezifischen Schwerpunkt, den ich jeweils in einem separaten Unterkapitel darstelle.

6.2.1 Einzelfallanalyse Anka

Anka nahm an einer kombinierten Beratung in TS 2 teil; ihr Fall ist gekennzeichnet durch eine mehrmalige, effektive E-Mail-Beratung. Mit Hilfe einiger weniger Instrumente der OSLB konnte sie gute Erfolge beim sprachlichen und selbstgesteuerten Lernen erreichen. Anka (29) studierte im Hauptstudium Deutsch als Fremdsprache und Französisch. Ihre Muttersprache ist Polnisch; seitdem sie 10 Jahre alt war, lernte sie Deutsch, in den letzten vier Schuljahren Englisch und vor Beginn des philologischen Studiums zwei Jahre Französisch. Ihre Sprachkompetenz in Deutsch war zur Zeit der Beratungen auf dem Niveau C1/C2, ihre Französisch-Kompetenz schätzte sie selbst auf B1 ein. Die Beratungen wurden auf Deutsch durchgeführt.
Anka besaß bereits vor der Beratung aus ihrer Lern- und Studienbiographie sowie ihrer Ausbildung zur Sprachlernberaterin, in deren Rahmen sie an der Beratung teilnahm, Vorkenntnisse und Erfahrungen zum selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen. Sie lernte gern allein und fühlte sich sicher dabei. Sie war mit den Grundsätzen und Funktionen von Sprachlernberatung und den intendierten Rollen von Lerner und Berater aus der Beraterausbildung vertraut, sie kannte den Sinn der Lernvereinbarung und der reflexionsanregenden Instrumente. Anka hatte bereits vor Beratungsbeginn erste Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen gesammelt und diese reflektiert,

wenngleich wenig systematisch und ohne personelle Unterstützung. Ihre Vorkenntnisse zum Sprachenlernen, zur Lernerautonomie und zur Lernberatung waren somit größer als bei den anderen Ratsuchenden.

6.2.1.1 Beratungsverlauf und -inhalte

In Ankas Fall fanden während des Beratungszeitraumes von drei Monaten drei Face-to-Face-Beratungen im Abstand von ca. fünf bis sechs Wochen statt. Dazwischen tauschten wir Mitteilungen und Dokumente per E-Mail aus: die erste Beratung wurde durch einen Zwischenbericht eine Woche nach der Sitzung ergänzt bzw. nachbereitet (vgl. Anhang 14); einige Tage vor der zweiten und dritten Beratung antwortete Anka auf meine beratungsvorbereitenden E-Mails und schickte dabei jeweils ihr elektronisches Lernertagebuch. Es kam keine Chat- oder Telefon-Beratung zum Einsatz. Der Beratungsverlauf ist detailliert in Anhang 20 dargestellt. Ankas Fall ist durch einen gezielt eingesetzten E-Mail-Austausch charakterisiert, der nur wenige Nachrichten umfasste, jedoch inhaltlich und zeitlich funktional gestaltet war. Im Vergleich zum Verlauf anderer Beratungen (vgl. z. B. den E-Mail-Austausch in Filipes Fall, Abschnitt 6.2.3.1) konnte ich mit Anka medial gesehen „minimalistisch“ vorgehen: auf meine Anfragen erfolgten von ihr innerhalb weniger Tage substanzielle Antworten.
Anka hatte sich zu Beginn der Beratungen ganz allgemein vorgenommen, sich begleitend zu zwei Französisch-Seminaren (Grammatikkurs und Sprachpraxiskurs) einen „Überblick über die Grammatik“ (BerProt ANK1:11) zu verschaffen, in der Erwartung, so auch ihr Sprechen zu verbessern, mit dessen Niveau sie nicht zufrieden war. Dabei war ihr besonders die Verbkonjugation (in verschiedenen Zeitformen) wichtig. Sie wollte eine Verbsammlung anlegen, diese dann lernen und in mündlichen und schriftlichen Textzusammenfassungen anwenden. Später wurde es ihr zunehmend wichtig, sich konkret auf die Aufgaben der Abschlussklausur des Sprachpraxiskurses vorzubereiten. Das Üben von Leseverstehen (verbunden mit Ausspracheschulung und Wortschatzerwerb) und eine genauere Analyse ihrer schriftlichen Fehler zur Lernzielfindung standen daraufhin im Mittelpunkt ihres Lernprozesses. Während des gesamten Zeitraumes spielte die affektive Variable der Sprechangst bei ihren Schwierigkeiten in der Sprachpraxis eine große Rolle. Auch für ihre nebenberufliche Tätigkeit an einer Flughafen-Information sah sie es als notwendig an, ihre Französischkenntnisse zu verbessern. Hier war es ihr Ziel, spontaner und sicherer sprechen zu können. Hierfür wollte sie für ihren Arbeitskontext relevante Wörter und Redewendungen sammeln, lernen und anwenden. Auch hier schienen Nervosität und Unsicherheit eine hemmende Wirkung auf ihre sprachliche Leistung zu haben.

6.2.1.2 Medien- und Materialnutzung

Zunächst ist festzuhalten, dass Anka die Face-to-Face-Beratung der E-Mail-Beratung, die in ihrem Fall die einzige Online-Beratungsform darstellt, gegenüber favorisierte. Sie begründete dies damit, dass dort Informationen und Gedanken in größerer Menge und Genauigkeit ausgetauscht werden können. Sie konnte in den Face-to-Face-Beratungen viel sagen, Äußerungen umformulieren und mehrere Themen gleichzeitig besprechen. Es gab dort die Möglichkeit zu Rückfragen und klärenden Ergänzungen, das Gespräch erlaubte eine „stärkere Prägung“ auf ihren Lernprozess. Das mündliche Ausformulieren von Gedanken regte sie außerdem zum Nachdenken an (ANK AI:133-143):

133 ANK: Na bei, bei persönlichen Treffen kann man auch viel mehr sagen als im E-Mail. Und können auch mehrere Sachen so inzwischen, (auch) hier sage ich zum Beispiel das und das und dann hast du eine Frage dazu oder soll ich das anders formulieren? Dann es ergibt sich, dass ich vielleicht so was anderes meinte. Oder kannst du so auch konkretisieren meine Aussagen. Und schriftlich, es ist eher so\ vielleicht ist es auch für mich nicht so stark, wie persönliches Gespräch.

134 INT: Wie meinst du stark?

135 ANK: Stark, starke Prägung ((lacht)) auf meinen Lernprozess. ((lacht))

136 INT: Oder meinst du eine Art Fokussierung? (ANK: Hm.) Oder ein Nachdenken?

137 ANK: Ja, eher nachdenken. Hm.

138 INT: Du meinst also, du kannst dich mehr darauf konzentrieren, oder mehr auf das Nachdenken über den Lernprozess konzentrieren, wenn wir zusammensitzen?

139 ANK: Ja, wenn ich etwas ausspreche, wenn ich dabei denke und das aussprechen kann. Ja.

140 INT: Das geschieht ja schon teilweise in den E-Mails auch. (ANK: Hm.) Also eben, als du mir darüber berichtet hast, dass du mit den Professorinnen gesprochen hast.

141 ANK: Ja, das ist so, so, würde ich sagen, so in Vorbereitung auf das Gespräch danach.

142 INT: Aber das eigentliche Sprechen hilft dir mehr beim Nachdenken? (ANK: Ja.) Als das Schreiben, meinst du jetzt. (ANK: Ja, hm.) Oder ist es ungefähr gleich?

143 ANK: Nein, ist nicht gleich. Also beim, beim Sprechen kann ich viel mehr auch na Nachdenken, aber auch für mich Informationen (unverständlich).

Innerhalb der E-Mail-Beratung konnte sie besonders die Instrumente der beratungsvorbereitenden Fragen, den Zwischenbericht und das Lernertagebuch für ihr Lernen nutzen und bewertete diese als hilfreich (vgl. Tab. 24). Sie sah hinsichtlich der E-Mail-Beratung insgesamt Vor- und Nachteile, die sich aus v. a. aus der Schriftlichkeit ergaben. Chat- und Telefon-Beratung waren ihr aus der Alltagskommunikation wenig bekannt; sie sah bei diesen Formen von einer Nutzung in der OSLB ab. In den folgenden Abschnitten stelle ich mit Hilfe von Übersichten Ankas Verwendung und Bewertung der einzelnen OSLB-Instrumente und Formen dar. Da ich diese integriert in Abschnitt 6.1.2 ausgeführt habe, sehe ich hier von einer erneuten Erklärung dieser Evaluationen ab, werde jedoch fallspezifische Verwendungsmerkmale zusammenfassen.
Die Arbeit mit dem Lernertagebuch sah Anka einerseits als notwendig und hilfreich, andererseits als Herausforderung, weil es einen zusätzlichen zeitlichen Aufwand im Arbeitsprozess darstellte und auch in sprachlicher Hinsicht für sie eine anspruchsvolle Aufgabe war. Tabelle 52 zeigt die Textstellen, an denen sich Anka im Abschlussinterview zu diesem Instrument geäußert hat.

Tabelle 52: Ankas Beschreibung und Kommentierung des Einsatzes des Lernertagebuchs [6]

Kommentar	**Gewicht**
Abgeben des Tagebuchs erzeugte Stress (Zeitprobleme) bzw. „positiven Druck“, aber Einsicht in Sinn erzeugte Motivation (75-77)	50
Einsicht in Notwendigkeit, Zwang, Pragmatismus notwendig um zu bearbeiten (107)	50
erst handschriftlich, dann elektronisch mit Ergänzungen (110-112)	50
Reflexion erforderte zeitlichen Abstand und ähnliche Vergleichsaktivitäten (113f.)	50
hypothetisch/Wunsch/zukünftig: zweimal pro Monat Tagebuch verschicken und Beraterin kommentiert; Perspektivenwechsel und Feedback von der Beraterin wären hilfreich (119-121)	50
Dokumentation schuf Transparenz zum Vorgehen, Entwicklung neuer Ideen, Evaluation der Aktivitäten hinsichtlich der Ziele (107)	100

Ankas Aussagen belegen, dass sie die Dokumentations- und Reflexionsfunktion des Lernertagebuchs für ihr Lernen nutzen konnte, dabei allerdings beim Verfassen der Einträge sprachlichen und motivationalen Herausforderungen gegenüber stand. Diesen Schwierigkeiten begegnete sie durch die Überzeugung, dass es ihren Lernprozess unterstützt, wenn sie das Tagebuch seinem Sinn entsprechend einsetzt: „Aber dadurch, dass ich wusste, ich mache das für mich und das ist für mich wichtig, dann, warum sollte ich auch einiges nicht tun? Und deswegen, ich dachte, ja, ich mache. ((lacht))“ (ANK AI:77). Sie versuchte, erste Erfolgserlebnisse mit dem Lernertagebuch zu schaffen, um sich selbst zur Weiterarbeit mit dem Instrument zu motivieren und konnte so im Nachhinein den Nutzen des Tagebuchs erkennen (ANK AI:107):

107 ANK: [...] Aber ich wusste, es, es hilft. Es war mir bewusst, dass es hilft. Und erst, nachdem ich das mache, werde ich es sehen, dass es geholfen hat. Und zum ersten Mal hab ich mich wirklich gezwungen, das aufzuschreiben. [...] Es war mir erst dann bewusst, was ich so alles mache, um zu lernen. Und bekam auch Ideen, wie ich das besser machen könnte oder ob ich das überhaupt brauche oder nicht zum Lernen. [...]

Dabei ermöglichte ihr die zeitversetzte Übertragung handschriftlicher Notizen in die elektronische Form durch die Ergänzung von Kommentaren vermutlich ein zusätzliches Reflexionsmoment, und auch das vergleichende Lesen der Einträge erlaubte ihr Reflexionsmöglichkeiten, die zur weiteren Handlungsplanung führten (ANK AI:110-114, vgl. Abschnitt 6.1.2.1). Für Anka war das Führen des Tagebuchs demnach zunächst eine Handlung, die einer gewissen Überwindung bedurfte, für die sie sich jedoch durch eine Einsicht in den potenziellen Nutzen und durch Selbstdisziplin entschied und so einen Mehrwert für ihr sprachliches und autonomes Lernen erarbeiten konnte. Letztendlich wünschte sie sich daher rückblickend einen häufigeren Tagebuch-Austausch, um die Beraterperspektive und Nachfragen einholen zu können (ANK AI:120f.):

120 INT: Genau. Dass wir quasi dieses Lernertagebuch zwischen den Präsenzberatungen (ANK: Ja.) hin und her schicken, zum Beispiel einmal pro Woche.

121 ANK: Also, ja, vielleicht einmal pro Woche es wäre zu oft. Aber so zweimal im Monat könnte man vielleicht das wirklich machen. Hm. Das wäre sogar nicht so ganz schlecht jetzt, denke ich. Weil, wenn ich etwas so gemacht habe, für mich ist es natürlich im ersten Augenblick alles logisch und alles ((lacht)) ganz normal. Aber du kannst so von der anderen Perspektive und auch ganz objektiv so gucken, um, und wozu hast du das gemacht oder, inwieweit hat dir das geholfen? Oder ja. Ich denke, das könnte auch ganz gute Feedback so sein.

Neben dem Lernertagebuch konnte sie den Zwischenbericht und die beratungsvorbereitenden Fragen als unterstützende Elemente in ihrem Lernprozess einsetzen. In den Tabellen 53 und 54 sind die betreffenden Textstellen aus dem Abschlussinterview aufgeführt.

Tabelle 53: Interviewaussagen von Anka zu den beratungsvorbereitenden Fragen [3]

Kommentar	Gewicht
Beantworten der Fokusfragen erzeugte Stress (Zeitprobleme) bzw. „positiven Druck“, aber Einsicht in Sinn erzeugte Motivation (75-77)	50
Antwort auf Fragen nur nach Aufforderung durch Beraterin (95)	50
beratungsvorbereitende Mails regten zum Nachdenken über ihr Lernen an; helfen Bewusstwerdung über vollzogene Lernhandlungen und Wünsche; unterstützten Evaluation (93)	100

Die beratungsvorbereitenden Fragen konnte Anka wie das Lernertagebuch auch für ihre Selbstreflexion nutzen (ANK AI:93), wenngleich sie das Verfassen ebenfalls zunächst als schwierig gesehen, sich jedoch aus einer Einsicht in den potenziellen Nutzen zum Beantworten entschlossen hat (ANK AI:75-77, vgl. Abschnitt 6.1.3.1). Ohne eine wahrgenommene Aufforderung zum Antworten hat sie dies jedoch nicht getan (ANK AI:95). Auch durch die Erarbeitung des Zwischenberichts musste sie über ihr Lernen und den Lernprozess nachdenken.

Tabelle 54: Interviewaussagen von Anka zum E-Mail-Zwischenbericht [2]

Kommentar	Gewicht
keine Antwort auf Fragen der Beraterin zum Zwischenbericht, weil keine explizite Aufforderung dazu, wenig tiefgehende Reflexion („ja oder nein“) (84-87)	50
Schreiben des Zwischenberichts führte zur Anregung der Selbstreflexion; Rückmeldung der Beraterin zeigte Lernbegleitung (82f.)	100

Beim Verfassen der E-Mail, die nach der ersten Beratung einen Bericht zu eingeholten Informationen und den daraufhin spezifizierten Lernplan enthielt, musste Anka über vergangene und geplante Lernhandlungen nachdenken. Gleichzeitig empfand sie meine Antwort auf diese E-Mail als motivierend, weil ich als Rezipientin fungierte und sie wusste, „jemand hört zu und jemand ist bei mir“ (ANK AI:82f.). Da ich Anka in dieser Feedback-E-Mail jedoch nicht explizit zur

Beantwortung aufgefordert habe, schrieb sie nicht noch einmal, sondern dachte lediglich kurz über meine Frage darin nach: „Ich glaube, das war für mich so ganz kurze Antwort, ja oder nein. In diesem Fall, ich glaube nein." (ANK AI:87). Mit meiner zweiten E-Mail konnte ich Anka demnach nicht zum weiteren Reflektieren anregen. Der vereinbarte Zwischenbericht veranlasste Anka also einerseits dazu, wie verabredet Informationen einzuholen und diese strategisch in ihrer Lernplanung zu verarbeiten. Andererseits fungierte dieser E-Mail-Austausch in ihrem Fall auch als motivierendes Element der Lernprozessbegleitung, die in der OSLB einen Mehrwert darstellen kann.
Die E-Mail-Beratung allgemein schließlich empfand sie als Herausforderung, aber auch als Bereicherung im Beratungsprozess. Die von ihr genannten Argumente aus dem Abschlussinterview hierzu sind in Tabelle 55 dargestellt.[82]

Tabelle 55: Interviewaussagen von Anka zur E-Mail-Beratung allgemein [9]

Kommentar	**Gewicht**
schriftliche Fixierung führt zu Verbindlichkeit („ist irgendwie fester"); nur Aufforderung zur Antwort führt zum Nachdenken (96-105)	50
sieht E-Mail als ein Medium, was jederzeit Erreichbarkeit der Beraterin ermöglicht (124)	50
E-Mail-Schreiben ist schwieriger als Sprechen (145)	0
Schreiben regt zum Nachdenken an, ist aber auch schwierig, weil schriftsprachliches Register, präzise Formulierungen komplexer Gedanken und lange Satzkonstruktionen notwendig sind (145)	50
regelmäßiger Mailkontakt bringt „positiven Druck"/ Motivation, Gefühl von „Betreuung" (150-157)	50
E-Mails erinnerten Anka an die Kontinuität der Beratung und gaben ihr durch die Fokusfragen einen "positiven Impuls" für die Beratung (ANK AI 1J:143f.)	100
E-Mail-Schreiben dauert lange (147)	0
E-Mail-Kontakt war ausreichend (90f., 167f.)	50
E-Mails können jederzeit gelesen werden, gut für Empfänger (flexibel zu handhaben) (170)	100

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass Anka in ihrer OSLB den E-Mail-Austausch mit Vor- und Nachteilen verbunden sah. Sie empfand die Art und den Umfang des Kontakts als ausreichend (ANK AI:90f.,167f.) und sah die dadurch gegebene Möglichkeit, mich jederzeit erreichen zu können (ANK AI:124). Weiterhin schätzte sie die zeitliche Flexibilität des Einsatzes (ANK AI:170). Während sie durch die E-Mail-Beratung einerseits zum Nachdenken (ANK AI:145) und einer „festen" Fixierung ihrer Gedanken angeregt wurde (ANK AI:99), dauerte das Schreiben dieser Texte doch lang (ANK AI:147), weil es sprachlich anspruchsvoller als das Sprechen war, wie folgendes Zitat illustriert (ANK AI:145, vgl. auch Abschnitt 6.1.3.1):

> 145 ANK: Ich schätze, dass beim Sprechen kann ich mich besser ausdrücken als beim Schreiben. Und beim Schreiben hab ich\ denke ich immer an diese bestimmten Formen, dass man beim Schreiben auch benutzen soll. Ich meine hier nicht unbedingt so Höflichkeitsformen, aber ich versuche immer beim Schreiben keine Umgangssprache mehr zu verwenden. ((lacht)) Hab ich früher sehr oft gemacht, aber hab ich gelernt, das ist, dass es, das ist Umgangssprache und ich sollte das nicht verwenden. Aber es ist schwieriger für mich zu schreiben. [...] Und das ist immer für mich auch, muss ich manchmal nachdenken, wie ich das formuliere jetzt, damit es wirklich das gemeint ist, was, was, was ich will.

Hier zeigt sich Ankas hoher Anspruch an ihren schriftsprachlichen Ausdruck bzw. die Erwartungen zur Gestaltung von schriftlichen Texten, die sie bei mir vermutet, jedoch auch – im letzten Satz – wie diese Ansprüche sie zu Reflexionsprozessen anregen. Das Verfassen von E-Mails stellte für Anka neben einem Potenzial auch eine Herausforderung dar, der sie auswich, indem sie auf eine E-Mail, die keine explizite Antwortbitte enthielt, nicht antwortete, was u. a. in einer begrenzten Auseinandersetzung mit den Inhalten und Fragen dieser Mail resultierte (ANK AI:101-105, vgl. auch Abschnitt 6.1.3.1):

[82] Eine Aussage stammt aus dem Abschlussinterview nach einem Jahr und ist entsprechend gekennzeichnet.

101 ANK: Ja. Ich denke, bei diesen Fragen so, "überlege bitte bis nächste Woche das und das", dann hab ich das wahrscheinlich überhaupt nicht überlegt so richtig. (INT: Wenn jemand)\ Hab ich das so zur Kenntnis genommen, aber wahrscheinlich nichts weiter damit gemacht. Ja.

102 INT: Und im Gegensatz dazu? Also wenn du, du meinst, wenn du aufgefordert wirst, es aufzuschreiben, (ANK: Ja.) ist das anders?

103 ANK: Wie anders?

104 INT: Also im Vergleich dazu, dass du dir das nur bis zur nächsten Woche überlegen sollst.

105 ANK: Ja dann meistens mache ich das nicht ((lacht)) oder ja, eigentlich so ehrlich, mach ich nicht. Aber wenn, wenn ich schon schriftlich antworten soll, ja dann, dann muss ich auch überlegen. Ich kann nicht so irgendetwas schreiben. Ja.

Insgesamt beurteilte Anka die E-Mail-Beratung jedoch rückblickend besonders in ihrer Begleitfunktion als „positiven Impuls“ für die Beratung (ANK AI 1J:143f.):

143 INT: [...] Aber wir haben uns damals tatsächlich über E-Mail (ANK: Ja.) ausgetauscht. Hast du das noch so ein bisschen in Erinnerung so als positiv, negativ?

144 ANK: Nein, als positiv, weil, deine E-Mails haben mich immer daran erinnert, dass die Beratung immer läuft. Und auch in den Pausen, so zum Beispiel kurz bevor wir uns getroffen haben, hast du meistens so eine E-Mail geschickt, dass wir treffen uns da und da und das sind noch die Fragen, die du, die ich noch überlegen kann für die, oder soll für das nächste Treffen, und dann war das immer so ein positiver Impuls für die Beratung.

Zusammenfassend lässt sich zu Ankas OSLB-Nutzungsprofil festhalten, dass die beratungsvorbereitenden Fragen, der Zwischenbericht und das Führen des Lernertagebuchs in Kombination mit der Face-to-Face-Beratung zur Selbstreflexion anregen und als motivierende Begleitung des Lernprozesses fungieren konnten. Dabei überwand Anka teilweise bestehende Schwierigkeiten und Abneigungen durch ihre Einsicht in den potenziellen Nutzen der Instrumente.

6.2.1.3 Beratungsergebnisse und Zusammenhang mit der OSLB

Die Analyse der Beratungsergebnisse konnte ich auf der Grundlage der Abschlussbefragung, ihres Interviews ein Jahr nach Beratungsende (vgl. Abschnitt 5.5.2) und der Beratungstranskripte durchführen. Von Anka liegt mir kein gültiger SILL-Prätest vor, da sie diesen zu ihrem Deutschlernen bearbeitet hat, letztendlich jedoch Französisch der Beratungsgegenstand war. Ankas Antworten in der schriftlichen Abschlussbefragung (vgl. Anhang 19) zeigten, dass sie mit der Beratung allgemein zufrieden war (Aussagen 1 und 31) und mindestens eine konkrete Lernschwierigkeit lösen konnte (Aussage 2). Die Lernberatung ist für sie keine „große Herausforderung“ (Aussage 6) gewesen. Sie vergab besonders hohe Zustimmungswerte zu den Aussagen, die Fortschritte im Bereich der Förderung der Lernerautonomie implizierten (z. B. Aussagen 4, 7, 9, 10, 13, 15, 21 und 25). Bei der Analyse der qualitativen Daten hinsichtlich der Beratungsergebnisse habe ich 84 Textstellen identifiziert, an denen ich Belege für Ergebnisse der Beratung ablesen konnte. Diese sind im Anhang 21 in einer Übersicht nach Kategorien und Gewichtung geordnet aufgeführt. Da die detaillierte Darstellung dieser Ergebnisse im Rahmen dieses Abschnitts nicht möglich ist, gehe ich im Folgenden auf die wesentlichen Beratungsergebnisse ein und zeige den Zusammenhang, den ich diesbezüglich mit der OSLB festgestellt habe.

Bei Anka konnte ich Beratungsergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen feststellen. Sie konnte einige Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten lösen, jedoch relativierte sie diese Erfolge auch hinsichtlich ihrer langfristigen Wirkung. Im affektiven Bereich war die Motivation zum Französischlernen am Ende des Beratungszeitraums gestiegen und die Sprechangst im Seminar sowie die Nervosität und Unsicherheit im beruflichen Kontext überwunden. Ich konnte weiterhin

besonders viele Belege für eine erfolgte Anregung zur Selbstreflexion, die Erhöhung der Sprachlernbewusstheit und die Schaffung sprachlicher und strategischer Handlungssicherheit, aber auch der Effektivierung des Sprachlernprozesses sowie der Bewusstmachung von Schwierigkeiten finden. In den Bereichen des langfristigen Transfers von Wissen und Strategien bzw. langfristiger Verhaltensänderungen (u. a. erfragt im Interview nach einem Jahr) konnte ich dagegen weniger Fortschritte erkennen. Andere Ergebnisse waren direkte Auswirkungen auf die Unterrichtssituation, in der die Dozentin sie zunehmend intensiver zu betreuen begann, was Anka zum Lernen motivierte (ANK3:36,117-136; ANK AI:44-45), und die Motivation zur Umsetzung der Lernvereinbarung (ANK3:110-111).
Am Beratungsende hatte Anka einen Überblick über bestehende Schwierigkeiten im schriftlichen Kompetenzbereich erarbeitet (ANK3:46), wenngleich sie sich diese Fehleranalyse zur Lernzielorientierung für einen früheren Zeitpunkt gewünscht hätte (ANK AI:184). Sie musste ihr Selbstbild als erfahrene autonome Lernerin in Frage stellen, konnte so jedoch ihren Lernprozess bearbeiten und war selbst „überrascht“ über ihre Fortschritte in diesem Bereich (ANK AI:26-28). Sie hatte ihre mündlichen und schriftlichen Französisch-Prüfungen bestanden, was sie u. a. auf die Beratung zurückführte (ANK AI:24,54-56) und war mit den Ergebnissen hierzu „zufrieden“ (ANK AI:47). Ihre mündliche Leistung in der Prüfung beschrieb sie folgendermaßen (ANK AI:51):

> 51 Aber ich muss sagen, ich hab diese Chance gehabt, frei zu, auf Französisch zu sprechen und am Anfang es war so, ich hab immer so an den Text so gehalten, mich gehalten und dann irgendwie hab ich die Seiten umgedreht und ich hab gesagt, ich muss alleine reden, ich kann nicht so vorlesen, das stört mich. Und dann es ging.

Diese Textstelle illustriert, dass am Ende des Beratungszeitraums ihre sprachliche Handlungssicherheit und ihr Selbstbewusstsein beim freien Sprechen gewachsen waren. Die Strategie, ihr Sprechen („Aussprache“) durch lautes Vorlesen zu verbessern, habe funktioniert, wenngleich sie nicht ganz zufrieden war (ANK3:30):

> 30 ANK: [...] Zum ersten Punkt, Lesen nur um Aussprache zu üben, es ist schon erfolgreich, finde ich. Ich lese immer noch ganz schrecklich ((lacht)), aber es ist schon wesentlich besser. Ich kann flüssiger lesen.

Im Zuge der Beratung hat sie im Rahmen dieses Lernziels festgestellt, dass sie einen Text inhaltlich verstehen („mehr strukturieren“, Lernertagebuch Anka 14.1.09) muss, um ihn laut vorlesen zu können, was zu einer größeren Aufmerksamkeit beim Lesen führte (ANK3:36):

> 36 Und aber selbst bei mir habe ich bemerkt, beim Lesen, dass in diesem Seminar während Lesen habe ich mich\ habe ich versucht mich darauf zu konzentrieren, was ich lese. (Und das ist schon viel.) Früher habe ich immer so vorgelesen, ich wollte nur das lesen, und nicht überlegen, was ich lese.

Insofern hat das Ziel des Übens der „Aussprache“ durch lautes Lesen bei Anka auch zu inhaltlicher Textarbeit geführt, was ursprünglich nicht ihr Ziel war. Dies hat sich im Laufe ihres Lernens und durch die Reflexion ihres Vorgehens ergeben (ANK3:20).

> 20 ANK: [...] Ja, ich wollte am Anfang viel lesen, vorlesen, damit ich die Aussprache ein bisschen üben kann. Ja, habe ich auch nicht so viel gelesen, ich glaube dreimal habe ich die Text vorgelesen. Einmal so nur gelesen, einmal, das zweite Mal habe einen anderen Text zweimal vorgelesen, auch ohne irgendwelche Gedanken, (ohne) Struktur. Dann habe ich gemerkt, ich brauche das zu strukturieren irgendwie, das Lesen. [...]

Dieses Beispiel zeigt, dass sich Anka während ihres Lernens selbst beobachtet und nicht funktionierende Lernhandlungen als Anlässe genommen hat, nach alternative Strategien zu suchen. Diese Art des Reflektierens und der Weiterentwicklung ihres selbstgesteuerten Lernens ist kennzeichnend für den Fall, sodass wir auch eine Reihe von Ergebnissen hinsichtlich der Effektivierung ihres Sprachlernprozesses erarbeiten konnten (ANK AI:19f.):

19 INT: Hast du ein Beispiel noch mal, das das so ein bisschen genauer illustriert?

20 ANK: Hm, zum Beispiel, ich wollte mein Französisch für, ja für die Arbeit und für Uni verbessern. Und für die Uni, am Anfang wollte ich viele Sachen machen, wie Kommunikation, weiß ich nicht mehr, ((lacht)) irgendwelche Sachen. Und dann haben wir so im Laufe der Beratung festgestellt, dass die Klausuren, die ich am Ende hab, sind, werden so und so verlaufen und das und das werde ich zu meinen, zu meinen Klausuren brauchen, und darauf sollte ich mich konzentrieren. Zum Beispiel auf einen Text mit Verständnis lesen. Und danach ihn wiedergeben. Und so habe ich auch gelernt, so, mindestens versucht. ((lacht)) Ja.

Das Sammeln und Lernen wichtiger Verben in einer Liste bzw. auf Kärtchen hat ihr für ihre mündliche Sprachproduktion langfristig nicht die gewünschten Erfolge gebracht hat, was sie folgendermaßen begründet: „Im Prinzip, es war so, wenn ich schon angefangen hab zu sprechen, hab ich mich überhaupt nicht konzentriert, wie ich das Verb konjugiere. Das war\ Im Prinzip war das wirklich unwichtig.“ (ANK AI 1J:52); auch könne sie sich an diese Konjugationen nach längerer Zeit nicht mehr erinnern (ANK AI 1J:48). Jedoch konnte sie aufgrund dieser Strategie schon nach der ersten Beratung beim Lesen und Schreiben Fortschritte feststellen (ANK2:24):

24 ANK: Zum Beispiel, ich weiß nicht jetzt, welches Verb genau war das. Im mündlichen und schriftlichen Ausdruck verwende ich die Verben, weil da auch wenn ich etwas erzähle oder einen Text zusammenfasse. Und auch schriftlich, dann benutze ich die Verben. Nicht alle natürlich, aber schon ganz viele, auch neue Verben, die ich mir aufgeschrieben habe. Und bei der anderen Übung zur Grammatik haben wir auch\ müssen wir Texte übersetzen und für einige Ausdrücke, auch für Verben, gibt es nicht eine einzige Möglichkeit, sondern mehrere. Und da habe ich bemerkt "Oh, ich kenne das Verb schon." (Oder) ich konnte auch etwas vorschlagen, (unverständlich), ja.

Schließlich konnte sie auch Fortschritte beim Hörverstehen feststellen, die durch Bearbeitung der anderen sprachlichen Kompetenz- und Wissensbereiche bedingt waren (ANK3:113-116):

113 INT: Weil du die Fortschritte gesehen hast?

114 ANK: Hm, ja. Auch in Grammatik, im Grammatikunterricht kann ich vollständige Sätze bilden, kann ich verstehen, was die Lehrerin zu mir sagt, was vorher unmöglich war. Und\

115 INT: Erst seit diesem Semester?

116 ANK: Ja, ich kann alles aufschreiben, was sie sagt und ich traue mich auch Fragen stellen. Und früher, wenn ich Fragen hatte, bin ich immer nur zur Sprechstunde gegangen, damit mich die Anderen auch nicht hören können. [...]

Im letzten Teil dieser Äußerung (116) deutet sich ein weiteres zentrales Ergebnis an, das in Ankas Fall deutlich wurde: sie entwickelte eine sprachliche Handlungssicherheit, durch die sie bestehende Hemmungen beim Sprechen sowohl im Seminar als auch im Arbeitsalltag an der Flughafen-Information überwinden konnte. Dieser Abbau der Sprechangst konnte sie auch langfristig ein Jahr später noch im beruflichen Kontext bemerken. Sie führte dies auf ihre Lernstrategien des lauten Vorlesens und des Sammelns und Lernens handlungsrelevanter Redewendungen zurück und beschrieb die Resultate zunächst folgendermaßen (ANK AI 1J:22):

22 ANK: [...] Und es ist mir im Nachhinein aufgefallen, dass durch dieses mehr oder weniger regelmäßiges laut Lesen oder laut Vorlesen, hab ich mich mehr zugetraut zu sprechen. Und jetzt auch am Flughafen oder noch auf der Messe hab ich mit Französisch auch ziemlich viel zu tun. Und ich trau mich zu sprechen schon. Es ist so fließigeres Sprechen als früher so. [...]

Weiterhin beschreibt Anka diesen Abbau von Sprechhemmungen mit einem Beispiel aus ihrer beruflichen Kommunikation (ANK AI 1J:26; vgl. auch ANK AI 1J:30,34 für weitere Beispiele):

26 ANK: [...] Also nicht, nicht immer die Franzosen, aber hab ich gemerkt, die Leute aus der Schweiz, die Französisch gesprochen haben und die haben gesehen, die haben mich gefragt, "*Parlez vous francais?*". "*Quie, en peux.*" Dann ja. Dann haben die sich gefreut. Und das ist wirklich so, ich traue mich schon, ohne nach zu überlegen, "Schaffe ich das, schaffe ich nicht?", "Oh, sind das schwierige Fragen?", ja. Hab ich die Fragen beantwortet oder bin ich ((lacht))\

Schließlich unterstreicht auch dieses letzte Zitat ihr gewachsenes Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer mündlichen Sprachkompetenz, welches illustriert, dass sie auch ein Jahr nach Beratungsende optimistisch auf ihre anstehende Magisterprüfung blickt (ANK AI 1J:39f.):

39 INT: Und dann war ja so das nächste Ziel, wenn ich mich jetzt richtig erinnere, die Magisterprüfung? (ANK: Ja.) Auf Französisch.

40 ANK: Ja, da hab ich noch nichts gemacht, weil ich noch nicht so weit bin. Ja, aber es kommt demnächst. Aber jetzt hab ich nicht mehr so viel, so viel Angst wie früher. Jetzt, ich weiß, okay, ich kann das, ich kann reden, ich kann, ich schaffe das. Ja.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass Anka durch die Beratung Fortschritte nicht nur im sprachlichen und im strategischen Bereich erarbeiten konnte, sondern auch, dass diese Erfolge letztendlich im affektiven Bereich langfristig wirken konnten, indem Anka Sprechangst abgebaut sowie Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen aufgebaut hat.
Besonders im Bereich der Anregung zur Selbstreflexion konnte die OSLB in Ankas Fall beitragen, wie ich im vorangehenden Abschnitt 6.2.1.2 illustriert habe. Bei ihrem Lernziel der Verbesserung der Aussprache spielte z. B. das Lernertagebuch bei der Dokumentation und Reflexion der Lernschritte eine zentrale Rolle. So finden sich in Ankas Tagebuch vom 20.11.08 (Tab. 56) u. a. Einträge, die diese Strategieentwicklung illustrieren.

Tabelle 56: Lernertagebuch Anka, 20.11.08 (Ausschnitt)

Datum, Uhrzeit	Gesetzte Ziele	Durchgeführte Aktivitäten	Für die Zukunft	Evaluation und Kommentare
1. a) am Anfang Dezember b) gleich zum Anschluss c) am 6.01.09 d) am 11.01.09 e) am 12.01.09	1. Aussprache üben.	1. a) Zuerst habe ich einen Text vom Seminar laut vorgelesen. Nur ein Mal. b) Ich habe versucht über meinen Bruder zu erzählen. Laut in meinem Zimmer. Dabei war es mir wichtig, dass ich fließend spreche ohne zu stottern oder im Wörterbuch nachzuschlagen. c) Einen anderen Text vom Seminar habe ich 2 Mal laut vorgelesen. d) ich habe wieder einen Text vom Seminar vorgelesen. Diesmal habe ich die Zeit gemessen und mir einige Anmerkungen aufgeschrieben. Das erste Lesen dauerte 7 Minuten. Dabei achtete ich nur auf die Aussprache. Wenn ich ein Wort oder Satz nicht aussprechen konnte, so habe ich ihn mehrmals wiederholt bis ich mit der Aussprache zufrieden war. Das zweite Lesen dauerte auch 7 Minuten. Dabei habe ich mir vorgenommen, den Inhalt während Lesen zu verstehen. Die unbekannten Vokabeln habe ich schon vorher übersetzt. e) Im Seminar musste ich einige Textzeilen laut vorlesen.	1. a) Texte vom Seminar sind ok, b) Ich bräuchte vielleicht mehr erzählen und frei sprechen. Es ist aber ungünstig, dass mich dabei keiner korrigieren kann. Für einen Tandempartner habe ich aber keine Zeit. c) Ich soll mein Vorlesen irgendwie mehr strukturieren. d) Ich habe Probleme mit Zahlen, die im Text vorkommen. e)	1. a) b) ursprünglich wollte ich den vorgelesenen Text beschreiben, aber es war mir zu trocken und zu langweilig. Spontan kam mir das Thema über meinen Bruder zu erzählen. Und es hat gut geklappt, da ich sicher bin was ich sagen will. c) Ich kann mich selber nicht anhören! d) es hat mich überrascht, dass beides Male brauchte ich die gleiche Zeit zum Lesen. Wobei jedes Mal habe ich Wert auf verschiedene Probleme gelegt. Immer noch kann ich mich selber nicht anhören. Es ist furchtbar, wie ich lese. e) Wesentlich spüre ich Verbesserung in meiner Aussprache. Ich lese mehr fließend als bisher und es kommt mir leichter. Und ich habe doch nur so wenig geübt.

Die Nützlichkeit des Tagebuchs für ihr Lernen bestätigte Anka im Interview (ANK AI:107, vgl. oben). Sie dokumentierte mit Hilfe dieses Instruments die unterschiedlichen Textarten, wiederholendes oder einmaliges Lesen, beschreibt ihre Textbearbeitungsstrategien und zieht Schlussfolgerungen für ihr weiteres Vorgehen, teilt aber auch ihre Einstellungen zu den Texten („langweilig“, „trocken“) und zu ihrer Leseleistung mit („Immer noch kann ich mich selber nicht anhören. Es ist furchtbar, wie ich lese.“). Schließlich werden im letzten Eintrag erkannte Fortschritte beim Lesen im Seminar deutlich, über die sie erstaunt scheint: „Wesentlich spüre ich Verbesserung in meiner Aussprache. Ich lese mehr fließend als bisher und es kommt mir leichter. Und ich habe doch nur so wenig geübt.“ Diese Analyse zeigt, dass Anka ihr Lernen im Tagebuch kritisch reflektierte, neue Lernschwierigkeiten feststellte und Konsequenzen für ihr weiteres Lernen zog, jedoch auch ihre Gefühle beim Lernen und Anwenden der Sprache beobachtete und dokumentierte. Für Ankas Fall waren Ergebnisse auf der affektiven Ebene jedoch nicht nur als Resultat des Lernprozesses oder als überwundene Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion (z. B. in Form von abgebauter Sprechangst) charakterisierend, sondern auch hinsichtlich ihrer Motivation zum Lernen und Reflektieren.

6.2.1.4 Schwerpunkt: Motivation zum Lernen und Reflektieren durch E-Mail-Beratung

In Ankas Fall konnte die E-Mail-Beratung nicht nur motivierend auf die Umsetzung unserer Vereinbarungen aus der Face-to-Face-Beratung, sondern auch auf die Bearbeitung der reflexionsanregenden Instrumente (beratungsvorbereitende Fragen und Lernertagebuch) wirken. Diese Motivationsfunktion in der OSLB wirkte zu unterschiedlichen Zeitpunkten und durch verschiedene Instrumente und hatte einen förderlichen Effekt innerhalb Ankas Beratungsverlauf. In ihrem Abschlussinterview äußerte sich Anka an mehreren Stellen zur Wirkung der OSLB auf ihre Motivation zum Lernen und zur Reflexion, speziell durch die begleitende Form der E-Mail-Beratung.
Allgemein gesehen konnte die Beratung Anka einerseits in einer Art „Anschub-Funktion“ oder als „Initialzündung“ dazu anregen, Lernhandlungen aufzunehmen und ihr Lernen selbst zu planen. Diese Wirkung belegt folgende Aussage aus ihrer zweiten Beratung (ANK2:18):

18 ANK: Ja. Also, gleich nach der Beratung, naja nicht vielleicht sofort gleich, aber die nächsten Tage habe ich\ war ich sehr mobilisiert und wollte ich ganz viel machen. Hab ich auch gemacht.

Konkreter beschreibt sie diese Motivationsfunktion im Interview. Vor allem am Semesterbeginn gab ihr die Beratung einen Anlass zum Lernen, das sie ohne die Vereinbarung aufgeschoben hätte (ANK AI:35-38):

35 INT: [...] Also dass du dir vor Augen gehalten wurde, "dass ich das jetzt lernen soll oder muss und früher hab ich immer gesagt, ja, später, später."

36 ANK: Ja, das stimmt. Hm.

37 INT: Läuft das auch so ein bisschen unter Druck? Druck machen?

38 ANK: Ja, ich glaube immer so am Anfang des Semesters, man hat nicht so viel Motivation auch zum Lernen. So von alleine. Man denkt, also ich denke dann immer so, okay, nächste Woche fange ich schon wirklich an. Aber alleine für mich selbst kann ich sagen, okay, ich hatte wirklich keine Zeit jetzt, um\

Dabei zeigte sie einen selbstverantwortlichen Umgang mit der Erfüllung der Lernvereinbarung. Sie fühlte sich durch „positiven Druck“ motiviert, die Lernziele zu bearbeiten, auch aus Rücksicht auf meine zeitlichen Investitionen. Sie suchte die Schuld für eine Nichterfüllung des Kontrakts bei sich, modifizierte den Plan jedoch auch selbstständig (ANK AI:149):

149 ANK: Na ja so ein Gefühl, das ist mit diesem, diesem Druck verbunden, was man hat, was du als Beraterin machst. ((lacht)) (Wir haben/Darum) gesagt, das ist für mich es war ein auch ein positiver Druck und ich dachte, wenn ich etwas nicht tue, was wir

verabredet haben, weil ich das einfach, ich weiß nicht, weil ich zu faul war oder weil ich einfach keine Lust darauf hatte, dann bin ich selber schuld. Und ob ich mich dafür schämen soll ((lacht)), ja vielleicht, vielleicht ja, weil das ist auch deine Zeit und das ist verschwendete Zeit in diesem Moment. Ja, das ich glaube deswegen habe ich versucht auch immer so das zu machen, was wir vereinbart haben. Und wenn nicht, dann glaube ich, hab ich entweder mir anders überlegt oder was anderes dafür gemacht, getan.

Diese Ergebnisse skizzieren die Auswirkungen der Beratung auf Ankas Motivation zur Umsetzung der Vereinbarungen allgemein. Dazu zählte auch das Verfassen des Zwischenberichts, den wir in der ersten Beratung terminlich und inhaltlich genau definiert hatten. Dafür sollte sie Informationen von ihren Dozentinnen einholen, die sie benötigte, um ihren Lernplan zu spezifizieren und mir mitzuteilen. So konnte die OSLB in dieser Form Anka zur Reflexion und Lernplanung anregen (ANK AI:79-81):

79 ANK: [...] Vor allem, wir haben so in der Sprachlernberatung etwas besprochen, dass ich einige, einige Sachen irgendwie klären soll, im Laufe der Zeit und dann, ja, es hängt von mir auch ab, wie ich das mache und, und Termine haben wir festgelegt, dass bis dann spätestens sollte ich dir das sagen. Und das war auch gut.

80 INT: Warum war das gut?

81 ANK: Weil, sonst würde ich das wahrscheinlich ein Tag vor nächste Sprachlernberatung ((lacht)) machen. Ja\

Weiterhin hatte diese Aufgabe eine motivierende Wirkung auf ihre Einstellung zur Beratung insgesamt; sie verstand den Sinn dieser Reflexionsaufgabe als partnerschaftlichen Austausch (ANK AI:83):

83 ANK: [...] Und natürlich einen, einen Rück-E-Mail von dir, das ist so wie ein, ja, das, dass ich weiß, jemand hört zu und jemand ist bei mir. Dass, dass, ich schreibe das nicht nur so irgendwie in die Luft, weil es so sein muss, sondern du hörst zu.

Durch diese zweite E-Mail konnte ich Anka zwar nicht zu einer tiefgründigen reflektierenden Auseinandersetzung mit einer noch bestehenden Frage anregen („Ich glaube, das war für mich so ganz kurze Antwort, ja oder nein.“, ANK AI:87), jedoch hat sie mich dadurch als personelle Begleitung bei ihren Bemühungen und Problemaushandlungen wahrgenommen. Schließlich hat Anka durch meine beratungsvorbereitenden E-Mails die Beratung außerdem als kontinuierliche Begleitung verstanden: „deine E-Mails haben mich immer daran erinnert, dass die Beratung immer läuft“ (ANK AI 1J:144); sie beurteilte diese E-Mails als „positiven Impuls für die Beratung“ (ebd.). Wenngleich der E-Mail-Austausch motivierend wirken konnte, entstand für Anka aufgrund des Verfassens einzelner E-Mails und ihres Lernertagebuchs teilweise „positiver Druck“, den sie manchmal als belastend („Stress“) empfunden hat, jedoch durch ihre Einsicht in den Sinn dieser Aufgaben zu relativeren versuchte (ANK AI:75-77, vgl. Abschnitt 6.1.3.1). Gleichzeitig hatte dieser von mir und sich selbst erzeugte „Druck“ jedoch eine Hilfsfunktion in ihrem Fall. Im Interview ein Jahr nach Beratungsende gab sie an, dass sie gern ihr Deutsch verbessern möchte, ihr jedoch die Motivation fehlte (ANK AI 1JJ:110-112):

110 ANK: Ja. Weil ich denke, mein Deutsch ist gut, aber trotzdem, ich finde, nach so vielen Jahren sollte ich schon ein bisschen besser sprechen.

111 INT: Und was meinst du hält dich jetzt davon ab, das systematischer sozusagen zu betreiben?

112 ANK: (...) Vielleicht denke ich darüber nicht nach. Vielleicht so einfach, dass ich so denke, "Ja, ach, es wäre schön." und dann habe ich zehn Gründe, warum ich das nicht mache, weil Arbeit, weil Freunde, weil keine Lust. Keine Motivation so wirklich. Ja.

Durch eine konkrete Zieldefinition und Arbeitsanreize konnte die Lernberatung bei Anka eine entsprechende Motivation bieten. In Ankas Fall konnte mit Hilfe der E-Mail-Beratung und ihrer Instrumente eine handlungsanregende Wirkung erreicht werden, die als Anschub, „positiver Druck“

oder „Impuls“ beschrieben werden kann und Auswirkungen sowohl auf die konkrete Umsetzung von Vereinbarungen, aber auch auf der affektiven Ebene hatte („jemand hört zu und jemand ist bei mir“, ANK AI:83).

6.2.1.5 Zusammenfassung

Der Fall stellt ein Beispiel für eine kombinierte OSLB dar, in der wir aufgrund von Ankas reflexiver und disziplinierter Lernerpersönlichkeit, ihren Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen und der motivierenden Begleitfunktion von E-Mail-Beratung umfassende Beratungserfolge erzielen konnten. Er illustriert, dass die E-Mail-Beratung in ergänzender Form zwischen Face-to-Face-Beratungen beratungsunterstützend wirken kann, wenn die Instrumente der beratungsvorbereitenden E-Mails, des Zwischenberichts und des Lernertagebuchs ihrer intendierten Funktion entsprechend vom Berater eingesetzt und vom Lerner bearbeitet werden. Obwohl Anka wie alle anderen Lernenden Motivationsprobleme bei der Umsetzung des Lernplans und dem als anstrengend und zeitaufwändig wahrgenommenen Schreiben des Lernertagebuchs und der E-Mails hatte, wurde sie durch die Vereinbarung eines Zwischenberichts, meine Antwort darauf und die Aufforderung zum Beantworten der beratungsvorbereitenden E-Mails zum Arbeiten angeregt. So wird an ihrem Fall auch deutlich, dass eine Begleitung zwischen den einzelnen Sitzungen selbst bei sehr selbstständigen, reflexiven und über Prozesse des Sprachenlernens und der Beratung informierten Lernern eine wichtige, die Motivation unterstützende Funktion einnehmen kann – ein Ergebnis, das einen Mehrwert der OSLB darstellt.

6.2.2 Einzelfallanalyse Jian

Im Folgenden stelle ich den Beratungsfall von Jian vor, der in der TS 2 die OSLB in Kombination mit Face-to-Face-Beratung genutzt hat. Er hat sich bei seinem Lernen möglichst viel Freiheit zur Selbststeuerung gewünscht, theoretisches Input von mir zum Sprachlernprozess, speziell zu metakognitiven Strategien, gesucht und sich kritisch mit seinem Lernen auseinandergesetzt. Jian (24) kam aus China und studierte für ein Semester Wirtschaft und Management an der deutschen Universität. Seine Muttersprache ist Chinesisch (Mandarin). Während seiner Schulzeit hat er im Alter von acht bis 20 Jahren Englisch gelernt und als Vorbereitung auf seinen Deutschlandaufenthalt im Selbststudium versucht, sich einen Grundwortschatz sowie eine möglichst korrekte Aussprache des Deutschen zu erarbeiten. Er besaß zu Beratungsbeginn keine schulisch erworbenen Vorkenntnisse für das Deutsche, belegte jedoch zeitgleich mit der Beratung einen Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs am Sprachenzentrum der Universität. Die Beratungen fanden auf Englisch statt[83]; Gegenstand der Beratung war jedoch die deutsche Sprache.
Jian verfolgte das allgemeine Lernziel, im Alltag erfolgreich zu kommunizieren, vor allem im mündlichen Kompetenzbereich. Seine Feinlernziele waren vorerst die Vorbereitung und das Führen einfacher Gespräche in ausgesuchten Situationen (Supermarkt, Bahnhof, Hausmeisterbesuch, Fragen nach der Richtung), später wollte er Freunde z. B. auf Partys besser verstehen und ihnen antworten können. Weiterhin lag ihm viel an einer Verbesserung seiner deutschen Aussprache. Im Laufe der Beratung entwickelte sich schließlich auch das Finden passender Lernstrategien zu einem weiteren strategischen Lernziel.

6.2.2.1 Beratungsverlauf und -inhalte

Die Beratungen mit Jian fanden als Face-to-Face-Sitzungen (1., 2., 4. Treffen) bzw. online (3. Beratung) jeweils im Abstand von ca. vier Wochen statt. Ich habe die Face-to-Face-Beratungen per Mail vorbereitet; die erste und vierte Sitzung habe ich nachbereitet, indem ich ihm eine schriftliche Zusammenfassung der Sitzung geschickt habe. In der zweiten und dritten Beratung waren die

[83] Englisch ist eine Fremdsprache für Jian und mich; Jian befand sich im dialogischen Sprechen auf B2/C1-Niveau.

Lernkontrakte schriftlich bzw. im Chat entstanden; daher erfolgte dort keine solche Nachbereitung. Zwischen der ersten und zweiten Beratung fand ein Austausch per E-Mail statt, in dem Jian vom Stand seines Arbeitsprozesses berichtete. Innerhalb des gesamten Zeitraumes bestanden Schwierigkeiten bezüglich des Sendens und Empfangens von Jians E-Mails; zwei Lernberichte mit Tagebuch kamen daher nicht bei mir an. Der Verlauf dieser Beratung ist detailliert in Anhang 22 aufgeführt.

In der ersten Beratung (face-to-face) haben wir ca. ein Drittel der Beratung (JAZ1:19-137) zum Kennenlernen und die Erhebung der Sprachlernbiographie verwendet, hier hatte Jian einen hohen Redeanteil. Im zweiten Drittel (JAZ1:137-205) folgte die Aushandlung der Schwierigkeiten, die Lernzieldefinition und eine Strategiefindung; in dieser Phase hatte ich den größeren Redeanteil aufgrund notwendigen theoretischen Inputs zur Rolle der Lernstrategien im Lernprozess. Im letzten Drittel (JAZ1:205-248) erfolgte die Kontrakterstellung, wobei wir die gefundenen Lernziele und -strategien erneut modifiziert haben.[84] Den Schluss der ersten Beratung bildeten umfangreiche Informationen zu den Lernerdokumenten Zeitplan und Lernertagebuch sowie Metakommunikation zur Zusammenarbeit und zur weiteren Planung (Kommunikationsformen und Terminvereinbarung) (JAZ1:248-292).

Die zweite Beratung (Face-to-Face) folgte dem „klassischen“ Ablauf einer Beratungssitzung, wobei Jian zunächst den beschrittenen Lernweg beim sprachlichen und autonomen Lernen evaluiert, wir neue und noch bestehende Schwierigkeiten und mögliche Strategien der Bearbeitung besprochen und dann möglichst realistische Ziele definiert haben. Dabei berichtete Jian auch über verwendete, funktionierende Lernstrategien und ich schlug weitere Strategien mit Beispielen vor. Diese Beratung enthielt außerdem zwei relativ langen Berater-Input-Phasen. Dieser Input betraf realistische Lernziele auf dem A1-Niveau des GeR (JAZ2:95-104) und die Erklärung von Vokabellernstrategien unter Berücksichtigung von Jians etablierten Lerngewohnheiten mit einem ausführlichen Beispiel („Brief“) (JAZ2:153-202). Im Gegensatz zur ersten Beratung gab es in diesem Gespräch wenig Metakommunikation über die Beratung oder die Lernerdokumente. Am Ende der Beratung erstellte Jian die Lernvereinbarung mit Hilfe meiner zuvor erfolgten mündlichen Zusammenfassung (vgl. Anhang 13a).

In der dritten Beratung (Chat und Audiotelefon) hat Jian zunächst via Chat einen kurzen Bericht zu erfolgten Lernschritten und bestehenden Schwierigkeiten gegeben (JAZ3_1:2-38), bevor wir die Beratung aus praktischen Gründen via Telefon fortgesetzt haben. Dabei haben wir dann zunächst Jians bestehende Schwierigkeiten mit der Aussprache bzw. Strategien zur Feststellung der Defizite sowie Übungs- und Evaluationsstrategien besprochen (1. Fehlerdiagnose mit L1-Sprecher, 2. üben und Feedback einholen) (JAZ3_2:17-105). In der zweiten Gesprächshälfte haben wir den Kontrakt erstellt (JAZ3_2:75-105), wobei ich den Chat nutzte (JAZ3_1:39-46, vgl. Anhang 13b), und erneut in einer Phase der Metakommunikation über die Nutzung der Lernvereinbarung, die weitere Planung und den Stand der Arbeit mit dem Lernertagebuch gesprochen (JAZ3_2:105-129). Insofern ist auch hier eine Art „klassische“ Phasierung in der Sprachlernberatung erkennbar.

In der vierten und letzten Beratung (Face-to-Face) standen als Themen die Ausspracheverbesserung und die Planung des weiteren Lernens nach der Rückkehr nach China im Fokus. Zunächst fand die Evaluation des beschrittenen Lernwegs statt. Die vereinbarte Aussprachediagnose hatte nicht so gut funktioniert und so erarbeiteten wir gemeinsam mit Hilfe zweier Texte eine Fehlerdiagnose (JAZ4:19-141). Im zweiten Viertel des Gesprächs (JAZ4:141-237) übten wir den palatalen Frikativ [ç] und den velaren Frikativ [x] („ich-“ und „ach-Laut“) und leiteten die Regel induktiv her; dies kann als eine Trainingssituation zur Aussprache, Instruktions- oder Übungsphase innerhalb dieser Beratung angesehen werden. Danach folgten die strategische Planung zu Evaluationsmöglichkeiten nach dem weiteren Üben der Laute zu Hause, wobei ich darin das strategische Vorgehen erklärt, Lernstrategien vermittelt und Lernprozesse erläutert habe. Dabei erfolgten die Informationen zur

[84] Diese Vereinbarung war in meiner schriftlichen Zusammenfassung, die ich Jian im Anschluss an die Sitzung schickte, enthalten (vgl. Anhang 13c).

Evaluation der Aussprachefortschritte relativ ausführlich. Im dritten Viertel dieser Abschlussberatung (JAZ4:237-277) besprachen wir Jians Situation zum Deutschlernen in China, wobei wir auf die Übertragung funktionierender Englischlernstrategien aufs Deutschlernen eingingen und die OSLB für die Zeit in China planten. Dabei teilte Jian seine Bedenken zur Erhältlichkeit von geeignetem Selbstlernmaterial in China mit und reflektierte unterschiedliche Lern- und Lehrstile und -traditionen in Deutschland und in China (JAZ4:240, 244). Im letzten Viertel (JAZ4:277-372) schließlich erfolgte eine Zusammenfassung der festgestellten Aussprachedefizite als neue Lernzieldefinition, wobei ich, und das ist ungewöhnlich an diesem Punkt, mit Hilfe eines dritten Texts eine erneute Fehlerdiagnose zur Vollständigkeit der Defizitanalyse vorgenommen habe, bei der ich auch wieder Instruktion integrierte. Es folgten abschließend die Planung des Lernens in China und am Ende, sehr kurz, Organisatorisches zur Studie und zur Beschaffung von Lernmaterial für das Lernen in China (JAZ4: 372-385). Diese Sitzung war eine Beratung zur Verbesserung der Aussprache mit einer ausführlichen Diagnose- und Instruktionsphase, bei der wir jedoch keine Materialien festgelegt haben. Stattdessen haben wir Schwierigkeiten, Lernziele und Strategien (allgemein, aber besonders auch Evaluationsstrategien) besprochen. Sie war damit keine Abschlussberatung mit einem Resümee, das die Beratungsergebnisse zusammenfasst und realistische Konsequenzen für das weitere selbstgesteuerte Lernen erarbeiten konnte.

6.2.2.2 Medien- und Materialnutzung

Jian äußerte sich im Interview über sein Medienverhalten allgemein und seine Präferenzen in der Freizeit, die er auf die Nutzung der OSLB-Formen übertragen hatte. Er kommunizierte allgemein lieber mündlich als schriftlich, und schriftlich lieber asynchron als synchron (JAZ AI:118-131). Er war sich der Vielfalt an Kommunikationsmedien in der OSLB bewusst, bevorzugte dabei jedoch die Face-to-Face- und die Telefon-Beratung (JAZ AI:133). Im Vergleich mit den anderen Beratungsformen sah er trotz Verständigungsschwierigkeiten in der Face-to-Face-Beratung die meisten Vorteile und bevorzugte diese generell gegenüber der Online-Beratung. Bei der Telefon-Beratung drohe eine schlechte Übertragungsqualität (JAZ AI:147-149). Im Interview nach seiner Präferenz der Face-to-Face-Beratung gefragt, beschreibt er die Gründe folgendermaßen (JAZ AI:150-159):

150 INT: What\ How is it so much better?

151 JAZ: It makes me feel better and I can talk, I just can talk, talk like\ I just have more thoughts about then and I can talk them out, better that chatting or telephone ways, yeah. (5s) Can't tell why. ((laughs))

152 INT: You have more what about it, more\?

153 JAZ: More thoughts and\

154 INT: Oh, thoughts.

155 JAZ: Yeah, thoughts. Yeah. (INT: Okay.) and I feel free to talk these thoughts out with\ during a face-to-face session. Yeah.

156 INT: But you can say those things on the telephone.

157 JAZ: Yeah, maybe through the telephone I may look into the ceiling and don't know what to say. ((laughs))

158 INT: ((laughs)) So, you feel like you're put more on a focus here, maybe, because there's (JAZ: Yeah.) eye contact or\?

159 JAZ: Yeah, yeah, and I\ In this kind of environment I may more focus on the topic and on the session.

Die Face-to-Face-Beratung erlaubte es ihm eher, auf das Thema und die Sitzung zu fokussieren und er könne besser erzählen. Am Telefon habe er dagegen Probleme, seine Gedanken zu entwickeln

und zu formulieren; er sei dazu verleitet gewesen, „an die Decke zu schauen“ und habe nicht gewusst, was er sagen sollte. In der Situation einer Face-to-Face-Beratung dagegen fühle er sich besser und er könne frei seine Gedanken äußern (vgl. auch JAZ AI:183,261). Er begründete seine Zustimmung zu der Fragebogenaussage „Ich konnte in den Gesprächen meine Gedanken nur ungenau ausdrücken“ folgendermaßen (JAZ AI:185-187):

185 JAZ: (6s) Only inacc\ I think\ This may refers to the language skills, as English\ I have to use English to express what I'm thinking about or what the situation is and I think sometimes I can't accurately just tell out, tell the problem I think about in English. Cause I don't have that kind of skills in English language. It refers to that part.

186 INT: Would you say that\ How could this be improved?

187 JAZ: ((laughs)) I think it's\ It's\ The answer here is not\ also not accurate. I think I have to put a no comment on this, cause I have to comment that a face to face conversation is the best in the accuracy cause I can use my body language, I can just explain to you again and again what I mean. But through telephone maybe you just can't catch it\ catch me just\ I just put\ I can't find the words to put my thoughts. And the incurrancy of communication may be improved when I have another level, cause I have more words or more usage of English language.

Er habe auf Englisch manchmal Schwierigkeiten, eine Situation oder ein Problem zu beschreiben. Dennoch habe er sich in den Face-to-Face-Beratungen mit der größten Genauigkeit ausdrücken können, denn dort konnte er seine Körpersprache benutzen und seine Gedanken wiederholt erklären. Auch mich als Beraterin stellte die Telefonberatung mit Jian vor einige Schwierigkeiten. In meinen Aufzeichnungen findet sich nach der Online-Beratung am 29.12.2008 folgender Eintrag (BER JAZ3:9):

9 Die Beratung fand ich hilfreich, weil wir konkret ein Lernproblem besprachen, was er gleich am Anfang (noch im Chat) einbrachte… ich musste also nicht lange „herumfragen“, sondern wir konnten gleich zum Thema kommen. Er wollte konkret von mir Vorschläge hören, wie er seine Aussprache verbessern kann (verlangte direktives Vorgehen!) und ich gab sie ihm gern -> es scheint, dass ich bei dieser Telefonberatung lieber direktiv vorgegangen bin, weil es viel Geduld erfordert, ohne non-verbale Signale! Ich fühlte mich durch die anfangs schlechte Audioqualität verunsichert, vielleicht kam daher auch das Bestreben, das Gespräch zu „kontrollieren“/steuern.

Ich fand es demnach schwierig, dem nicht-direktiven Ansatz nach zu beraten, jedoch hatte ich am Ende den Eindruck, dass ich Jian mit seinen Bedürfnissen und Zieldefinitionen mit Hilfe des Chats beim Schreiben der Lernvereinbarung gut mit einbinden konnte. Auch Jian stimmte mir in der folgenden Beratung zu, dass die Telefonberatung gut funktioniert habe, denn am Ende war eine konkrete Lernvereinbarung entstanden (JAZ4:275).
Den Chat, der vor der dritten Beratung stattgefunden hat, bewertete Jian eher gemischt bzw. neutral. An folgenden Stellen äußerte sich Jian im Abschlussinterview zum Einzelchat; seine Aussagen scheinen sich jedoch auch auf allgemeine Chat-Erfahrungen mit ihren Vor- und Nachteilen zu beziehen:

Tabelle 57: Interviewaussagen von Jian zur Chat-Beratung [5]

Kommentar	**Gewicht**
erfordert gute Tippfertigkeit auf Englisch; kann sich nicht genau oder effizient ausdrücken (111)	0
benötigt Zeit zum Nachdenken bei komplexen Problemen (inhaltlich, sprachlich); bei anderen Problem „sofort antworten" möglich (118f.)	50
Chat ist weniger „formell“ als Face-to-Face-Treffen; führt Chats meist mit hierarchisch gleichgestellten Personen (172-175)	50
erlaubt Zeit zum Durchdenken eines Problems (111)	100
fühlt keinen Druck, sich sofort äußern zu müssen; kann innehalten und in Ruhe nachdenken und dann erst schreiben; Denkpausen sind möglich (115-117)	100

In Jians Fall bestand eine Präferenz zur Face-to-Face-Beratung, wobei wir trotz einiger Schwierigkeiten auch in der Telefonberatung Ergebnisse erarbeiten konnten. Dabei konnten wir die Chat-Funktion zur Themenfindung, Zusammenfassung und damit der nicht-direktiven Integration seiner Lernbedürfnisse in die Beratung nutzen. Neben der Telefonberatung kamen auch Informationsmaterialien und reflexionsanregende Instrumente der OSLB zum Einsatz.
Als besonders nützlich für sein Lernen gab Jian im Abschlussfragebogen den SILL und die Informationsmaterialien zu Lernstrategien an (jeweils „stimme voll zu“). Als weiterhin nützlich, wenn auch in geringerem Maße, nannte er im Abschlussfragebogen die beratungsvorbereitenden Fragen und das Lernertagebuch (jeweils „stimme zu“). Die schriftliche Zusammenfassung, die er am Ende jeder Beratung vorliegen hatte, war für seine realistische, kritische Lernplanung ein besonders wichtiges Instrument. Er beschreibt seinen Umgang mit diesem Dokument im Interview an folgenden Stellen:

Tabelle 58: Interviewaussagen von Jian zur schriftlichen Zusammenfassung [11]

Kommentar	**Gewicht**
Verfassen durch Beraterin oder selbst in der Beratung sei gleich, keine Präferenzen (54f.)	50
selbstständige systematische Realitätsprüfung der Lernvereinbarung; Übertragung in Zeitplan (für Zielsetzung, Zeitrahmen); Prozess ermöglicht Rückfragen (56f.)	50
prüft selbstständig Priorisierung und Eignung der gefundenen Lernziele (Neubewertung/Realitätsbezug) (58f.)	50
keine bedeutungsklärende Ergänzung zu den Face-to-Face-Beratungen, weil dort bereits gut verstanden (70-79)	50
nahm Adaption in eigenen Zeitplan vor, wenn in der Beratung keine genauen zeitlichen Angaben vereinbart wurden (92-97)	50
im Chat: Zusammenfassung mit gleicher Funktion und Form wie in Face-to-Face-Beratung wahrgenommen; gleiche Behandlung (Realitätsprüfung, Erstellung eines konkreten Zeitplans) (160f.)	50
kopierte und speicherte Chat-Protokoll/Vereinbarung (162-165)	50
enthielt ein gemeinsames Ziel und die nächsten Schritte; „Richtung“ und „Konsequenzen“ des Gesprächs, sprachliche Ungenauigkeiten unwichtig (192-194)	50
verstanden als verbindlich, als Verpflichtung („*commitment*“), fast als Ehrenwort/Versprechen, beiderseitig (235f.)	50
erfordert Realitätsprüfung und ggf. Überarbeitung, reflektiert Bemühen der Beraterin, verlangt gleichen Ernst von Lerner (237)	50
Übernahme in bestehende Arbeitsgewohnheiten, nützlich: Ziele mit Wegen und zeitlichem Rahmen; passte zu persönlich etablierter Arbeitsweise (52f.)	100

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass meine schriftlichen Zusammenfassungen die mündlichen Beratungen zwar nicht sprachlich entlasten konnten, da die Beratungssitzungen schon klar verständlich waren (JAZ AI:79, 193), dass Jian sie allerdings für seinen Lernprozess doch sehr nützlich fand. Er strukturierte generell gern Aufgaben weg- und zielorientiert. Die Zusammenfassungen seien „sehr nützlich” gewesen, weil sie nicht nur Ziele, sondern auch „Schritte” für den „gesamten Lernprozess”, „klärende Vereinbarung” mit zeitlichem Rahmen gewesen seien und es ihm so möglich war, „leicht diesem Weg zu folgen” (JAZ AI:53). Er übernahm sie also in seine bestehenden Arbeitsgewohnheiten.
Jian hatte keine Präferenzen zum Selbstschreiben der Vereinbarungen oder Schreiben durch mich; er fand beides akzeptabel (JAZ AI:55) und behandelte die Zusammenfassungen der Face-to-Face- und der Telefonberatung gleichermaßen ernsthaft (JAZ AI:160-165). Jedoch habe er die gefundenen Lernziele und -schritte auf „Wichtigkeit” und „Eignung” geprüft, weil er sich diesbezüglich vielleicht in der Beratungssitzung getäuscht habe; diese Prüfung nehme er auch in anderen Lebensbereichen vor (JAZ AI:59). Er entwickelte mit Hilfe der Zusammenfassungen selbstständig einen Zeitplan und beschreibt ausführlich, wie er die Lernziele und -schritte systematisiert. Zuerst

legte er einen zeitlichen Rahmen fest, dann überdachte er noch einmal die gefundenen Ziele und Wege, prüfte sie danach auf ihre Realisierbarkeit und begann erst dann mit dem Lernen (JAZ AI:57). Diese Adaption in den eigenen Zeitplan nahm er immer dann vor, wenn wir in der Beratung keine genauen zeitlichen Angaben vereinbart hatten (JAZ AI:92-97). Generell nahm er die Vereinbarungen sehr ernst und arbeitete sowohl an ihrer Erfüllung als auch an der Gestaltung selbstverantwortlich und mit großer Ernsthaftigkeit (JAZ AI:237):

237 JAZ: [...] And every time we do this learning agreement and you are trying to make it as specific, as practical as it could be so that I will feel like you are really seriously and really (urgent) to help me to make out a learning agreement that can be useful and that can be practical to me after\ during the next period so that to me, and\ I think, I should, I should also just focus on it and (looking to/look into) the situation, how can I make out a good one for myself, so that can help me learn better during the next period. And also, the review, the review process. When I see this attachment, I will have a review process on (the) steps and this also are the things that I take this agreement seriously, cause I think I may have to review these, whether it can be\ can be applied into a real life work, so. (In word like some) your attitude to this learning agreement may have the (interest/inference) to me and makes me feel the urgent and feel seriously about what we wrote down on this agreement. Yeah.

Jian hat die Lernvereinbarungen als eine Art Verpflichtung gesehen – eine Einstellung, die er u. a. deswegen entwickelte, weil er bei mir ein ernsthaftes Bemühen, einen für seine Ressourcen und Kompetenzen realistischen Plan zu erstellen, wahrgenommen hatte. Er sah deutlich seine Mitwirkung und Verantwortung in der Erstellung und Umsetzung des Lernplanes. Er habe daher versucht, fokussiert am Kontrakt zu arbeiten, ihn gegebenenfalls noch zu überarbeiten um „besser lernen“ zu können. Dieser „*review*-“Prozess war ihm sehr wichtig: er habe die in der Beratung entstandenen Lernvereinbarung nach Empfang nochmals hinsichtlich der Frage geprüft, ob der Plan „im realen Leben angewendet“ werden kann. Die schriftliche Zusammenfassung (Mailanhang) regte Jian zum Nachdenken über die Übertragung des Planes in die „wirkliche Lebensarbeit“ an.
Er übernahm meine Einstellung auch für sich und zeigte damit eine Reziprozität in der Zusammenarbeit, eine in der nicht-direktiven Beratung beabsichtigte Partnerschaftlichkeit. Er demonstrierte Selbstverantwortung und nahm den gewissenhaften Umgang mit der Lernvereinbarung als einen Teil der vertrauensvollen Zusammenarbeit wahr. Dieses selbstverantwortliche Vorgehen auf Grundlage der schriftlichen Zusammenfassung ist kennzeichnend für Jians Fall, wobei ihm die elektronische Form des Dokuments durch die zeitlich versetzte und medial andersartige Form meines Erachtens einen kritischen Abstand zur Beratungsvereinbarung ermöglichte. Im Interview beschreibt er seinen Umgang mit dem erhaltenen Dokument folgendermaßen (JAZ AI:56-57):

56 INT: What did you do with these? I mean, let's imagine you open your mailbox, (JAZ: Yeah.) there's an email from me. It has this attachment. What do you do?

57 JAZ: Yeah, as the agreement, I think before you sent the email to me, I got\ we discussed the whole agreement during the session and\ Back to my home and\ I can\ got this (vision/version) through the email, of the learning agreement and I have\ The first thing to do is to arrange my time, to set a goal when shall I s\ begin to follow the steps arranged here and what's the deadline. Maybe it's\ it need to be a week before our next session so that I have time to write some\ write a email to you and some feedback so that we can discuss about the whole process with\ to the next session. So that the time framework is the first I need to schedule out. And then it's just review the steps, review the goals first and by the end of\ after the whole steps, what kind of thing I may achieve. And after this I may look into the steps, maybe, or method, maybe not always with the steps, sometimes just with the method. I have to figure out the steps myself, but both I need to review them and think over again, and like\ just we discussed on the session, and after that I think it over and make\ I think "Do I still agree with this method or step? Is it really fea\ suitable to my real work or real life work?" And after all these I may start this schedule. If, on premise that if all these are okay, with no problem, so I just start and start the whole process within the specific time line and the whole plan. Just work like this, I think. Yeah.

Jian prüfte demnach die Schritte in der Vereinbarung nochmals auf ihre „Wichtigkeit“ und „Eignung“ für seine Situation und erstellt sorgfältig, systematisch und kritisch einen für ihn passenden Zeitplan. Für ihn waren in der Beratung Selbststeuerung, Freiheit beim Lernen und Eigenverantwortung wichtige Grundsätze.
Jian war sich am Ende der Beratungen aufgrund seiner Erfahrungen mit der OSLB über deren Potenziale bewusst und beschrieb mögliche Einsatzgebiete detailliert. Er bezog sich u. a. auf meine Erreichbarkeit bei Unterstützungsbedarf, die damit auch eine Ergänzung der Face-to-Face-Beratung darstellte (JAZ AI:218-222):

218 INT: And if it was up to you there would only be face to face meetings?

219 JAZ: Not\ It can't be only, but ideal one is face to face meeting. But as sometimes we don't have that kind of opportunity, so maybe on telephone or even chatting are okay, just so we can achieve something on the very time point. As we have\ like we don't have time, or we are not at the same city at the very time point, so in order to keep our whole (procedure/process) going on and we have to schedule a telephone meeting or chat meeting online, so that we can work out something, if not more, if less than the face to face conversation at all. But it\ still have some consequence or have some progress on that time point, and we may\ Maybe next face to face session we can go over that part and may have some more thoughts about that. Yeah.

220 INT: And when you say 'less to talk about, less than the face to face meeting' you mean we might focus on just one thing?

221 JAZ: Yeah, just one or two major things and figure out what we should do or what I should do during the next period of time, or even if we missed that time point maybe, this two time period at all I just do one thing of (the) last session we have assigned and don't have much progress for the (after) period of time.

222 INT: So it would be like a quick, maybe quick check back, (JAZ: Yeah.) quick conversation how to proceed (JAZ: Yeah.) and to keep the regularity of the meetings going. (JAZ: Yeah.)

Besonders wichtig seien Online-Rücksprachen Jian zufolge demnach, um zu einem bestimmten Zeitpunkt „etwas zu erreichen“, „etwas auszuarbeiten“ und den Prozess aufrecht zu erhalten, indem verbindliche Konsequenzen geschaffen werden, die gegebenenfalls beim nächsten persönlichen Treffen überarbeitet und ergänzt werden können. In dem Fall, dass eine kurzfristige Modifizierung der Lernvereinbarung notwendig sein sollte, war sich Jian meiner Erreichbarkeit bewusst. Ziel wäre es dann, neu zu kommunizieren, um den Plan weiterzubearbeiten und möglicherweise einzelne „Schritte oder Methoden“ („*steps or methods*“) zu modifizieren. Er beschreibt zwei Situationen, in denen er meine Hilfe via digitaler Medien erbitten würde (JAZ AI:61-63). Gründe für Probleme mit der Vereinbarung könnten beispielsweise daran liegen, dass seine deutsche Sprachkompetenz in der Beratung als zu hoch eingeschätzt wurde und Jian daher die vereinbarten Ziele „im realen Leben“ nicht erfüllen konnte. Es könnte auch daran liegen, dass der Zeitaufwand zur Erfüllung der Ziele höher ist als in der Vereinbarung veranschlagt. Er habe aufgrund der Adäquatheit der Face-to-Face-Beratungen diese Möglichkeit jedoch nie in Anspruch nehmen müssen.
Jian schlug, von mir im Interview nach seinen Wünschen für eine weiterführende Beratung befragt, häufigere, regelmäßige Treffen, idealerweise face-to-face, alle zwei bis drei Wochen vor, die allerdings unter Berücksichtigung der zeitlichen Ressourcen der Beratungspartner vereinbart werden müssten (JAZ AI:215-217). Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass sich Jian bewusst zur Face-to-Face-Beratung entschlossen hatte und die Möglichkeiten der OSLB zwar wahrgenommen, jedoch nur als bedingt für seine Bedürfnisse und Präferenzen nutzbar sah.

6.2.2.3 Beratungsergebnisse und Zusammenhang mit der OSLB

In Jians Fall konnte ich v. a. Fortschritte im strategischen, weniger im sprachlichen Bereich feststellen, obwohl er zunächst primär mit sprachlichen Lernzielen in die Beratung kam. Im Laufe der Beratung entwickelte er ein Interesse an strategischem Wissen und Kompetenzen. Hinsichtlich der Beratungsergebnisse stimmte Jian zwei Fragebogenaussagen mit der höchsten

Bewertungsoption zu (die gesamte Übersicht seiner Antworten findet sich im Anhang 19): „Ich konnte mindestens eine konkrete Lernschwierigkeit lösen.“, die zur Kategorie „Zufriedenheit mit der Beratung: Lösen eines spezifischen Lernproblems“ gehört, und „Ich habe neue Vorgehensweisen beim Sprachenlernen kennengelernt.“ aus der Kategorie „Förderung der Lernerautonomie: Wissensvermittlung“. Von diesen beiden Ergebnissen bestätigte sich im Interview der Wissenszuwachs; die SILL-Prä- und Posttest-Differenzen indizieren einen leichten Anstieg der Häufigkeit des Strategieeinsatzes besonders im Bereich der Gedächtnis- und der metakognitiven Strategien (+1,3 bzw. +1,2 Punkte auf 4,0 bzw. 3,7 Punkte) (vgl. Tab. 59).

Tabelle 59: SILL-Ergebnisse von Jian

	Anzahl beant-wortete Fragen n	**Absolute Punktezahl P1 (Prätest)**	**Absolute Punktezahl P2 (Posttest)**	**D1= P1/n (durchschnitt-liche Punkte Prätest)**	**D2= P2/n (durchschnitt-liche Punkte Posttest)**	**D = D2-D1 (Veränderung von Prätest zu Posttest)**
Teil A - Gedächtnis-strategien	9	24	36	2,7	4,0	+1,3
Teil B – kognitive Strategien	14	51	47	3,6	3,6	±0
Teil C - Kompen-sationsstrategien	6	22	19	3,7	3,2	-0,5
Teil D – metakognitive Strategien	9	26	33	2,9	3,7	+1,2
Teil E – affektive Strategien	6	17	22	2,8	3,7	+0,9
Teil F – soziale Strategien	6	18	22	3,0	3,7	+0,7
Gesamtpunktezahl	**50**	**158**	**179**	**3,2**	**3,6**	**+0,4**

Im Interview nennt Jian jedoch keine gelösten Lernprobleme; anhand der Beratungstranskripte konnte ich dagegen nur eine bedingt erfolgreiche Lösung von Kommunikationsschwierigkeiten feststellen (JAZ2:39-40, JAZ3_2:114-116, JAZ4:24-28). Jedoch brachte das Interview weitere Erkenntnisse zu anderen Beratungsergebnissen, die v. a. die Schaffung von strategischer Handlungssicherheit und die Anregung zur Selbstreflexion betreffen. An folgenden Stellen äußerte sich Jian im Abschlussinterview zu Ergebnissen der Beratung:

Tabelle 60: Interviewaussagen von Jian zu Beratungsergebnissen [11]

Kommentar	**Gewicht**
Notwendigkeit der eigenständigen Weiterführung des Prozesses erkannt, Umsetzung offen (21-23)	50
Einsatz Vokabellernstrategie (Karteikärtchen) (24-27)	50
Einsatz metokognitive Strategie (Strukturierung Lernprozess) (28f.)	50
Wissenszuwachs/ Akzeptanz: informiert über den Einsatz von Lernertagebüchern, nachgedacht über Sinn von Reflexionen (46f.)	50
Notwendigkeit zur Terminbestätigung oder Mail ohne Fokusfragen allein ist Anlass zum Nachdenken über Pro-zess/ Ergebnisse (82-86)	50
Anregung der Selbstreflexion durch beratungsvorbereitende E-Mails (81)	100
Erwerb Vokabellernstrategie (Karteikärtchen) (25)	100
Erwerb metakognitive Strategie (Strukturierung Lernprozess) (28-31)	100
Einsatz Vokabellernstrategie (25)	100
Strukturierung Lernprozess (28-31)	100
detaillierte, reflektierte Lernplanung (247-251)	100

Jian sah positive Ergebnisse hauptsächlich im Bereich der Schaffung von Handlungssicherheit beim autonomen Lernen und dem Wissenserwerb zum Sprachenlernen. Bezüglich der Anregung zur

Selbstreflexion ist ein „gemischtes“ Ergebnis zu verzeichnen, die Sicherung der Langfristigkeit von Verhaltensänderungen scheint zumindest auf Basis seiner Aussagen nicht gegeben. Ein unerwartetes Ergebnis war seine gründliche Beschäftigung mit der Funktion von Lernertagebüchern; zu diesem Thema recherchierte und reflektierte er selbstständig (JAZ AI:46f.).
Jian beschreibt im Interview sicher und detailliert eine Lernstrategie – die Erstellung von Kärtchen für eine Vokabelkartei – die er in der Beratung kennengelernt und erfolgreich erprobt hatte. Ebenso habe er gelernt, seinen Lernprozess einer festen Struktur nach zu gestalten. Beide Strategien wollte er langfristig weiterführen (JAZ AI:24-29). Am Ende des Interviews betont Jian die Wichtigkeit einer Lernplanung (JAZ AI:251):

> 251 JAZ: Yeah, I usually just think ‘I have to learn this’ and just begin maybe\ Don't feel the importance of a good plan or a good schedule of what steps should I take, what methods should I use, and within a very time frame. And during this counseling session I try to use this methodology and I find it pretty works, it can’t be the ((unintelligible)) you want. ((laughs))

Diese Äußerungen zeigen meines Erachtens, dass er im Laufe der Beratung erkannt hat, dass eine Lernplanung durch Lernschritte, Methoden und einen zeitlichen Rahmen definiert wird und er einen Erkenntniszuwachs im Vergleich mit der Zeit vor der Beratung hierzu verzeichnen kann. Er habe den „Planungsteil“ erfolgreich ausprobiert. Jian beschreibt im Interview auch, wie ihn Instrumente der OSLB zur Selbstreflexion anregen konnten und damit das Ziel der Förderung der Lernerautonomie unterstützt wurde (JAZ AI:81):

> 81 And every time before that session I need to think over what I have done through the past period of time, after our last session. So this kind of think-over may help me to think is there any problem that comes out during that period that I need your help and I can just ask you about this kind of problem. Or is there any achievements I can summary on the next session, or is there any\ even (make/may) some (thinks/things) or even some unexpected consequence come out through the last period. So\ And with all this thinking, I think this can be called the think-over about my learning process.

Demnach wurde Jian durch die beratungsvorbereitenden Mails zum Nachdenken über sein Lernen angeregt, indem er nach möglichen Problemen, zu denen er Hilfe benötigte, seinen „Erfolgen“ („*achievements*“) oder unerwarteten Ergebnissen gesucht hat. Dabei nahm er meine Bitte zu einer E-Mail-Bestätigung des nächsten Termins zum Anlass, über sein Lernen seit der letzten Beratung nachzudenken oder eine Zusammenfassung des vergangenen „Lernzeitraums“ zu erstellen. Der Zeitpunkt des Mail-Erhalts und die Reflexion über sein Lernen seien dabei ein „zeitlicher Zufall“ gewesen (JAZ AI:85):

> 85 JAZ: It just happened\ like\ I have done all these plans before, or maybe one week before our last session, and we need to arrange, or we need to\ I need to send you a email to confirm the next session, and just take this, take this chance to help myself to review or to do the summary of my last period learning. Just a coincidence in time.

Aus Jians Aussagen ist meines Erachtens zu schließen, dass seine Reflexion über den Lernprozess durch die E-Mail als Erinnerung an die Beratung angestoßen wurde, allerdings ohne einen direkten Bezug zu den Mail-Inhalten, also nicht an den Fragen orientiert, erfolgte.
Das Lernertagebuch nutzte Jian wenig, sodass auch dieses Instrument ihn nur bedingt zur Selbstreflexion anregen konnte. Jedoch sind in den bestehenden anfänglichen Aufzeichnungen explizite Auseinandersetzungen mit dem vollzogenen Lernprozess erkennbar. Beispielsweise schreibt Jian darin hinsichtlich seiner weiteren geplanten Lernschritte (Eintrag vom 7.11.08):

> 1. It will be better next time that I put the new words into complete sentences which may be useful under a shopping situation.
> 2. In order to not forget the new words and phrases I will make little cards with the words and its translation on it. Review the cards from time to time. And whenever I go the supermarket, I can checkout my vocabulary progresses.
> 3. Next step should be real life practising of listening and speaking in the food shopping situation.

Wenngleich er das Lernertagebuch nicht langfristig nutzte, hat sein erster Kontakt mit diesem Beratungsinstrument ihn doch dazu angeregt, sich im Internet auf einer chinesischen Webseite über den Einsatz von Lerntagebüchern zu informieren (JAZ AI:47):

47 JAZ: Think\ It's hard to tell the very factor that's changed my mind, but I think I've read about something, about the learning journal, a few weeks ago and it was written by a Chinese guy. I read it on the internet. And it's about the memory and the ways you look into something, the different between the perspective and you just\ When you doing these things and you are, you're some kind of within the\ within that thing, so you can't review this whole thing from a whole perspective, and if you write something down and review that thing, maybe it's just a record, honest record of the whole thing, but when you review this thing and you may just get out from that specific point, but from a whole point, whole scope, maybe even some other related things can be take into account, and now you can think systematically about the whole thing, then you can achieve more or have some unexpecting consequence, like that, yeah.

Insofern hat die Lernberatung ihn dazu motiviert, über den Sinn von Reflexionen („Perspektivenwechsel") im Allgemeinen nachzudenken, und er hat trotz seiner anfänglichen Skepsis eine Überzeugung zu deren Nutzen entwickelt. Hier zeigt sich meines Erachtens, dass die Beratung durch ihre autonomiefördernde Funktionsweise auch über das Sprachenlernen hinaus in andere Lern- und Arbeitskontexte wirken kann.
Hinsichtlich der Sicherung der Langfristigkeit von Verhaltensänderungen äußerte sich Jian im Interview folgendermaßen, worin er auf den allgemeinen Nutzen der Beratung für sich eingeht (JAZ AI:21-23):

21 JAZ: [...] So it is worth\ it is worthy to join this counseling process and (remain) and (keep) a happy ending to your language learning, if you cons\ continue to do so like in the whole process.

22 INT: If you\ you mean if\ What do you mean 'to continue to do so'?

23 JAZ: Yeah, not just (there) for like this three or three months past is one step. But as you have to go on to learn this language and you have to go on with this kind, if without this counseling, but you have to go on with the consequence generated by this counseling act, the methods and the\ this think-method or the methodology you got through this procedure. So apply those method into your learning, that that will be\ (turned/turn) out to be helpful. Yeah.

Nach Ende der Beratung werde es für ihn demnach hilfreich sein, die erlernten Verfahrensweisen („Konsequenzen", „Methoden", der „*think-method*"[85] und der „Methodologie") ohne Unterstützung eigenständig weiterhin anzuwenden. Jian plante die Vokabelkärtchen-Strategie (JAZ AI:24-27) und die metakognitive, „allgemeine Lernmethode" („*general learning method*", JAZ AI:29) des Vorbereitens, Übens und Wiederholens von neuem sprachlichem Material weiterhin nutzen zu wollen (JAZ AI:28-31). Er beschreibt dieses erste Vorhaben folgendermaßen:

24 INT: Can you describe a little bit more detailed what this means for you? What you carry on further?

25 JAZ: Yeah, like the, like the, like the methodology (in) learning vocabulary, yeah, use the cards, make cards for every vocabulary. Like in German you have told\ you have talked about write the s\ maybe a sentence about this word and its opposite, and words that it's about, its analogue word is, or something related on a card, so you can remember the word and also its article. You\ Maybe use the color, different colors of cards. And I've used this kind of s\ method in my learning and it turns out to be very helpful. Yeah. And I think I will go on use this card, these cards.

26 INT: For learning German?

27 JAZ: Yeah, for learning German, because, yeah, we have articles so we have different colors of cards. Yeah.

[85] Er verwendet diesen Begriff im Abschlussinterview (JAZ AI:23). Ich vermute, dass er damit Techniken der Selbstreflexion meint, denn später beschreibt er eine Reihe von Reflexionshandlungen als „*This can be called the think-over about my learning process*." (JAZ AI:81).

Obwohl Jian in diesen Textausschnitten detailliert und sicher diese konkreten Lernstrategien und Grundsätze des langfristigen selbstgesteuerten Lernens wiedergibt, lässt sich aus diesen Aussagen meines Erachtens keine klar erkennbare Sicherung von langfristigen Verhaltensänderungen ableiten. Vielmehr bleiben Informationen über konkrete, zukünftige Anwendungsvorhaben, auch für andere Lernkontexte, aus. Deutlich wird dies z. B. in dieser Formulierung: „*So apply those method into your learning, that that will be\ (turned/turn) out to be helpful*" (JAZ AI:23). Hier wechselt Jian das Tempus seiner Aussage und damit den Bezugszeitraum des Methodeneinsatzes von der Zukunft in die Vergangenheit bzw. Gegenwart. Über mögliche Gründe für diese wenig konkreten Vorstellungen kann ich lediglich Vermutungen anstellen. Eine Möglichkeit ist seine tatsächlich fehlende Kompetenz der langfristigen Strategieanwendung, die mir jedoch vor dem Hintergrund von Jians handlungssicherer und entscheidungsfreudiger Lernerpersönlichkeit wenig wahrscheinlich erscheint. Vielmehr vermute ich, dass es Jian aufgrund der ihm noch unbekannten, zukünftigen Sprachlernsituation in China schwerfällt, konkrete Aussagen zum langfristigen Weiterlernen zu treffen.

Die Ergebnisse meiner ergänzenden Analyse der Beratungstranskripte bestätigen Jians Interviewaussagen hinsichtlich der Schaffung von Handlungssicherheit (strategisch und sprachlich), des Wissenserwerbs zum Sprachenlernen und der Anregung zur Selbstreflexion. Des Weiteren konnte ich in den Transkripten auch Belege für die Effektivierung des Sprachlernprozesses finden und in den Gesprächen folgende Äußerungen zu Beratungsergebnissen erfassen:

Tabelle 61: Aussagen in den Beratungen (Jian, Beraterin) zu Beratungsergebnissen [10]

Dokument	Kommentar	Gewicht
JAZ4	wenig Fortschritte; Feedback von Lehrerin und L1-Freundin fehlten; Feedback von befreundeter chinesischer Studentin (24-28)	0
JAZ3_1	konnte in den Ferien üben, hat neue Schwierigkeiten gefunden (15-19)	50
JAZ2	hat Zeitplan von drei Wochen erstellt: vorbereiten - üben - ausprobieren, hat funktioniert; gibt detaillierte Beschreibung (20-28)	100
JAZ2	Vorbereitung der kommunikativen Situation „Einkaufen" hat funktioniert (39f.)	100
JAZ2	beschreibt seine Strategien der sprachlichen Vorbereitung der kommunikativen Alltagssituation „Einkaufen" (55-62)	100
JAZ2	positiver Bericht und Evaluation zur Arbeit mit den Lernerdokumenten (67f.)	100
JAZ2	„alles" (Lernplan) funktioniere gut; einige Lernziele erscheinen ihm nach Betrachtung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (tabellarischer Überblick) verfrüht (121-123)	100
JAZ2	berichtet und reflektiert über etablierte und neu ausprobierte Vokabellernstrategien (129-152)	100
JAZ3_2	Kommunikation mit Hausmeister hat funktioniert (114-116)	100
JAZ4	ausführliche Fehlerdiagnose zur Aussprache in der Beratung (119-141)	100

In den Gesprächen zeigte sich, dass Jian sich kritisch mit seinem Sprachlernprozess auseinandersetzte und so seinen Sprachlernprozess effektiver zu gestalten versuchte (JAZ2:121-123,129-152), erfolgreich mit den reflexionsanregenden Lernerdokumenten gearbeitet hat und über seinen Einsatz von Vokabellernstrategien reflektierte (Förderung der Lernerautonomie – Anregung zur Selbstreflexion: JAZ2:67f.,129-152). In den Beratungen war die Bewusstmachung von Schwierigkeiten als weiterer Teil der Förderung von Lernerautonomie wirksam (JAZ3_1:15-19, JAZ4:119-141). Sein Wissenserwerb zum Sprachenlernen zeigte sich u. a. durch einen ausführlichen Bericht über seinen Strategieeinsatz (JAZ2:129-152). Einige der kommunikativen

Schwierigkeiten konnte er lösen, andere nicht (JAZ2:39-40, JAZ3_2:114-116, JAZ4:24-28). Die erfolgreiche Schaffung von Handlungssicherheit zeigte sich z. B. in seinen Berichten über Prozesse seiner Lernplanung (JAZ2:20-28,55-62).
Aus den Interviewaussagen von Jian, den Ergebnissen des SILL und seinen Ergebnisberichten in den Beratungsgesprächen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Jian durch die Lernberatung sein Strategiewissen und die damit verbundene Handlungssicherheit beim Sprachenlernen in den Bereichen der Gedächtnisstrategien und metakognitiven Strategien erhöhen konnte. Im Zuge der Beratung fanden Prozesse der Selbstreflexion statt, wobei sich Jian im Laufe des Beratungszeitraumes selbstständig weiter über die Funktion von Reflexionen informierte und deren potenziellen Nutzen in seine subjektiven Lerntheorien übernahm. Langfristige Verhaltensänderungen kann ich jedoch aufgrund der empfundenen Vagheit von Jians Plänen nicht sicher annehmen.
Zusammenhänge zwischen diesen Beratungsergebnissen und dem Einsatz der OSLB finden sich einerseits in der Unterstützung des Wissenserwerbs zu Lernstrategien und andererseits der Anregung zur Selbstreflexion. Jian fand den SILL und die Informationsmaterialien, die ich ihm nach der ersten Beratung geschickt habe, zum Kennenlernen und Ausprobieren von Vokabellernstrategien hilfreich (positive Bewertung im Abschlussfragebogen). Weiterhin übernahm er einen von mir erstellten Überblick über eine mögliche dreiteilige Phasierung des Lernprozesses, der in der schriftlichen Zusammenfassung der ersten Beratung enthalten war (vgl. Anhang 13c), als zentrales Element in seine Lernplanung (JAZ AI:28-31):

28 INT: Are there any other things that you think you will take with you?

29 JAZ: That's\ Another one is the general learning method by prepare and practice and review and read through this procedure may help me enhance the knowledge that I've learned and I want to learn. Yeah.

30 INT: Has this been a good technique for you?

31 JAZ: Yeah, it's pretty good. By this\ By now I think it works during the learning process. Yeah.

Dieser von mir schriftlich fixierte und von Jian wiederholt genutzte Input bedurfte demnach einiger gewohnheitsbildender Übung und hat sich für Jian als so nützlich erwiesen, dass er dieses Prinzip langfristig in seine Lernplanung integrieren wollte. Er konnte demnach durch einzelne Dokumente der OSLB sein kognitives und metakognitives Strategiewissen und dessen Anwendung erweitern.
Die Anregung zur Selbstreflexion durch die OSLB stellt sich als im Gesamtberatungsprozess bedingt erfolgreich dar. Einerseits deuten die Beratungsgespräche und seine beiden Tagebucheinträge den Anstoß von Reflexionsprozessen an. Jedoch zeigte sich im Interview und der (fehlenden) E-Mail-Kommunikation zwischen den Sitzungen, dass Jian z. B. die detaillierten reflexionsanregenden Fragen nicht ausführlich schriftlich, sondern fragmentarisch-gedanklich beantwortet und das Lernertagebuch lediglich kurzfristig genutzt hat. Mit dieser Praxis nutzte er meines Erachtens das Potenzial dieser OSLB-Instrumente nicht vollständig, was möglicherweise zu einer weniger intensiven Auseinandersetzung mit seinem Lernprozess und dessen Ergebnissen führte.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jian v. a. im strategischen Bereich Fortschritte gemacht hat, wobei er von seinem Interesse an Prozessen des Sprachlernprozesses geleitet v. a. Gedächtnis- und metakognitive Strategien erwarb. Im sprachlichen Bereich machte er weniger Fortschritte; die erste Bewusstwerdung von Defiziten auf einem geringen Sprachlevel ist hier ein Ergebnis. Der Einsatz der Elemente der OSLB war dabei günstig für die Informationsvermittlung zu Lernstrategien und bedingt auch zur Anregung von Selbstreflexion.

6.2.2.4 Schwerpunkt: Selbstständigkeit und OSLB

Der Einsatz der OSLB-Instrumente und -Formen hatte in Jians Fall in Kombination mit der Face-to-Face-Beratung einen geringen Einfluss auf die Beratungsergebnisse und ich konnte auch keinen Mehrwert hinsichtlich der Unterstützung der sprachlichen Verständigung oder die Durchführung

nicht-direktiver Beratung erkennen. Ich führe dies v. a. auf Jians autonomes Selbstverständnis und seine Lerngewohnheiten zurück.
Im Einsatz unterschiedlicher Instrumente und Formen der OSLB konnte Jian keine Erleichterung in der Beratungskommunikation erkennen – im Gegenteil. Sein Englisch war in der Face-to-Face-Beratung meist ausreichend, um seine Gedanken ausdrücken zu können; bei Problemen könne ich ihn in dieser Gesprächssituation unterstützen (JAZ AI:191). Er habe in den Face-to-Face-Beratungen bereits die Inhalte der Vereinbarungen so „klar" verstanden, dass die schriftlichen Zusammenfassungen für ihn in dieser Hinsicht keine sinnvolle Ergänzung zu den Face-to-Face-Beratungen bieten konnten (JAZ AI:70-79), wie es eine potenzielle Funktion dieses Dokuments sein kann (vgl. Abschnitt 5.4.2). Im Chat fiel es ihm schwer, seine Gedanken zu formulieren und er benötige viel Zeit zum Schreiben (JAZ AI:111). In der Telefonberatung konnte er sich weniger gut konzentrieren, nicht so „frei" sprechen und keine Körpersprache benutzen, sich allerdings dennoch sprachlich adäquat ausdrücken (JAZ AI:180-187). So hat sich der potenzielle Mehrwert der Medien- und Materialkombination der OSLB für die sprachliche Verständigung bei Jian nicht bestätigt.
In Jians Fall konnte ich auch keinen Mehrwert der OSLB hinsichtlich der Umsetzung des nicht-direktiven Beratungsprozesses feststellen. Einerseits bestätigte mir Jian im Interview zwar, dass er den Beratungsprozess in der Kombinationsmöglichkeit aus Face-to-Face- und Online-Beratung wahrgenommen hat (JAZ AI:218-222, vgl. oben), andererseits habe er letztere aufgrund seiner Selbstständigkeit nicht benötigt. Im Gegenteil – er wünschte sich, möglichst freiheitlich lernen zu dürfen (JAZ AI:238f.):

238 INT: Do you think if I had been in less contact with you, if I had written fewer emails to you and been a little bit more leisurely about it, you would have\ (JAZ: Leisurely?) Leisurely, meaning less serious.

239 JAZ: I think it\ I would not feel\ have that kind of feel cause on\ Actually, I prefer this kind of maybe less contact during the\ (INT: Between the meetings?) Between the m\, yeah, between the meetings, during learning processes, I may feel some\ As we have the agreement, so I have to just work it out on my own way and on my own time frame, so maybe\ Actually, I'm not used to a serious monitor (under a) friend or a teacher, something like that, so I (enjoy/enjoyed) this kind of self-learning during a period of time, without some disturb or something. Yeah, that's the point.

Jian war es diesen Aussagen zufolge nicht gewohnt, unter „ernsthafter Überwachung", z. B. durch einen Freund oder Lehrer zu arbeiten, daher empfand er es als angenehm, zwischen den Beratungen „während des Lernprozesses" „ohne Störungen" bzw. „weniger Kontakt" mit mir innerhalb des von ihm gesetzten zeitlichen Rahmens auf „(seine) Art" an der Lernvereinbarung arbeiten zu können. Er brauchte Freiheit, um Entscheidungen zum Lernen treffen und lernen zu können; eine partnerschaftliche Überwachung oder Erinnerung durch mich wünschte er sich nicht. Stattdessen wollte er sich allein mit seinem Lernen auseinandersetzen. Angesprochen auf fehlende zeitliche Ressourcen zum Lernen, beschreibt Jian sein Verständnis von einer selbstständigen Arbeitsweise (JAZ AI:64-66) so:

64 INT: And sometimes, I think, you told me, "I was too busy with (JAZ: Yeah, yeah.) school in China.", so\

65 JAZ: That's\ So, so, sometimes I just talk about maybe\ When we are discussion, in a session and I may refer to that, maybe we have five\ five goals or five steps, maybe I may think that next period I may be busy with some things and maybe I think even not five, even I can just reach three goals is okay and we have that kind of agreement on this, right? And I think that's, that kind of things is considered in the discussion, so I don't get back to you during the whole process.

66 INT: Because you assumed that you can do these decisions by yourself? (JAZ: Yeah.) And that was agreed between the two of us. (JAZ: Yeah, yeah.) I see. Okay.

Jian beschreibt, dass er in dem Fall, dass er seine Ziele aufgrund von Zeitproblemen begrenzen musste, dies selbstständig entschied und ohne Rücksprache mit mir weniger Ziele als besprochen

bearbeiten konnte, und dass das „okay" gewesen sei. Er leitete dieses Recht der Selbstbestimmung aus einer Vereinbarung bzw. Diskussion mit mir ab. Die Rücksprache mit mir war nicht notwendig, weil seine Entscheidungsfreiheit bezüglich des Lernplanes klar war; er zeigte damit ein emanzipiertes Verhalten.
Sein Verständnis von den Zielen und der Funktionsweise der Sprachlernberatung beschreibt Jian am Ende des Abschlussinterviews (nach einer langen Denkpause) als „gemeinsame Anstrengung" („*joint effort*", JAZ AI:261):

260 INT: Okay, I do have one last question. ((laughs)) (JAZ: Yeah, go ahead.) You said you would like to suggest language learning, language learning counseling to your friends. How would you describe language learning counseling to them, when they say, "What is this? What's happening there?" How would you describe it to them?

261 JAZ: [...] So, use a word to describe the process, maybe. (15s) Yeah, I think that the process is, in a word, is so-called joint effort and that process turned out to be very useful and I think that that's the words I may put the counseling prog\ process.

Jians selbstständige Arbeits- und Lerneinstellung zeigte sich in seinem Arbeitsstil, der von Aktivität, Reflexivität, Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und einem auf Autonomie gründenden Rollenverständnis geprägt war und in dessen Zuge er keine Begleitung durch OSLB benötigte. Er suchte Input zum Sprachenlernen in den Face-to-Face-Sitzungen und fand die Informationsmaterialien hilfreich. Er probierte Gedächtnis- und metakognitive Strategien aus und setzte sich kritisch mit den Lernvereinbarungen auseinander. Aus diesem Zusammenhang zwischen selbstständigem, eigenverantwortlichem, reflexiv-kritischem Lernen im Bewusstsein der Begleitungsmöglichkeiten, aber ohne deren Nutzung, ergibt sich für mich die Begründung dafür, dass Jian die OSLB wenig in Anspruch genommen und teilweise nicht ihr volles Potenzial genutzt hat. Sein selbstständiges Lernen wurde durch die Beratung gefördert, jedoch führten seine Entscheidungen nicht zur Nutzung aller Einsatzpotenziale der OSLB.

6.2.2.5 Zusammenfassung

In Jians Fall konnte der Einsatz der OSLB in einigen Punkten den Sprachlernprozess unterstützen, jedoch habe ich keinen wesentlichen Beitrag zum Gesamtberatungsverlauf und dessen Ergebnissen feststellen können. Als Folge der von Jian genutzten OSLB-Angebote zeigten sich jedoch einzelne beratungsunterstützende Auswirkungen. Er hat die reflexionsanregenden Instrumente zum Nachdenken über sein Lernen genutzt – durch das anfängliche Führen eines Lernertagebuchs, die gedankliche Lernfortschrittsevaluation durch die reflexionsanregenden Fragen in den beratungsvorbereitenden E-Mails und v. a. die kritische Prüfung und Anpassung der schriftlichen Lernvereinbarungen. Er nutzte außerdem die Dokumente zu kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (Informationsmaterialien und schriftliche Zusammenfassung) zum Wissenserwerb und zur Erprobung neuer Lernwege. Allerdings vermute ich, dass diese Instrumente auch innerhalb der Face-to-Face-Beratung ohne den Einsatz elektronischer Medien in die Beratung integriert und so ähnliche Effekte erzielt werden können.
Meiner Analyse zufolge war die OSLB in seinem Fall aus drei Gründen nicht unbedingt notwendig. Erstens waren die Face-to-Face-Beratungen für seine Anliegen inhaltlich und sprachlich ausreichend; auf der Grundlage dieser Gespräche konnte Jian seinen Lernprozess ausreichend gut selbst gestalten und benötigte keine weiteren Rücksprachen oder Begleitung. Jian bevorzugte es zweitens, generell selbstständig und „in Freiheit" zu lernen und in diesem Prozess eigene Entscheidungen zu treffen. Dieses in der Sprachlernberatung gewünschte, autonome Selbstverständnis zeigte sich u. a. bei der kritischen Überarbeitung der gemeinsam erstellen Lernvereinbarungen. Schließlich bevorzugte Jian aufgrund fremdsprachlicher und persönlicher medial-kommunikativer Bedürfnisse die Face-to-Face-Beratung generell gegenüber der OSLB; innerhalb der OSLB hatte er besonders mit schriftlicher, synchroner Kommunikation (Chats) Schwierigkeiten aufgrund der sprachlichen und inhaltlichen Ansprüche an die Textproduktion.

Diese Probleme hatte er – wenn auch in geringerem Maße – ebenso in der Mailerstellung und auf inhaltlicher Ebene beim Telefonieren. In Jians Fall stellten die Funktionen der OSLB meiner Interpretation zufolge keinen ausreichenden Mehrwert innerhalb des Gesamtberatungsprozesses dar, um ihren Einsatz zusätzlich zur Face-to-Face-Beratung als notwendig anzusehen.

6.2.3 Einzelfallanalyse Filipe

Filipe stellt innerhalb der Gruppe einen Sonderfall dar, da er erstens an einer reinen OSLB teilgenommen hat und zweitens als Einziger innerhalb der Online-Beratungsformen die schriftliche gegenüber der mündlichen Beratung bevorzugte (vgl. Abschnitt 6.1.1). Er nutzte unterschiedliche OSLB-Formen, bei den OSLB-Instrumenten jedoch nur die schriftliche Zusammenfassung und die beratungsvorbereitenden Fragen. Er reflektierte, evaluierte und plante sein Lernen v. a. während der Beratungstreffen; zwischen den Beratungstreffen konnte ich wenige solcher Aktivitäten feststellen. In Filipes Fall sind besonders die Art der Anregung zur Selbstreflexion und der Umgang mit Schwierigkeiten beim Lernen in der reinen OSLB interessante Foki. Hierbei war Filipe weniger erfolgreich als andere Lerner, was ich u. a. auf die Kommunikation in der Chat-Beratung und fehlende persönliche Nähe zurückführe. Allerdings konnte er andere, teilweise unerwartete Ergebnisse aufweisen, die nicht in der Beratung intendiert waren.
Filipe (21) kam aus Brasilien und war für ein Semester zum Studium des Wirtschaftsingenieurwesens an der deutschen Universität. Er hatte vorher vier Jahre in einer Sprachschule in Brasilien Deutsch gelernt, ebenso einige Monate Spanisch und Englisch, jeweils in Sprachschulen in Barcelona und in Großbritannien. Die Beratungen haben wir aufgrund seiner ausreichenden Kompetenzen auf Deutsch geführt.
Filipe schätzte seine Deutschkenntnisse als relativ schlecht ein, besonders beim Sprechen glaubte er von L1-Sprechern nicht verstanden zu werden. Er besuchte nur deutsche Lehrveranstaltungen und belegte am Studienort vor Semesterbeginn einen dreiwöchigen Intensivkurs, während des Semesters einen B2.3-Deutschkurs (jeweils wöchentlich zweimal 90 Minuten). Seiner Selbsteinschätzung zufolge war sein Lese- und Hörverstehen gut (er könne Zeitungsnachrichten und Plakate verstehen), sein Sprechen jedoch weniger gut. Er glaubte anfangs, er müsse „ein fließendes Deutsch haben“ (FEF1:168), um von L1-Sprechern verstanden zu werden und fühlte sich unsicher, weil er sie nicht so gut verstand. Er hatte relativ wenig Kontakt zu Deutschen („(ich) habe […] einen Freund gemacht, […] aber nur einmal“, FEF1:208) und verbrachte stattdessen viel Zeit mit anderen Brasilianern von seiner Heimatuniversität.
Filipes hatte vor Beratungsbeginn noch nie ein Lernertagebuch geführt, verwendete allerdings bewusst Strategien, jedoch wenig systematisch. Er hatte die SLB aufgesucht, weil er die Vorlesungen im Fachstudium verstehen und mit Prüfungen abschließen wollte. Er wollte außerdem in der mündlichen Alltagskommunikation sicherer werden und dazu u. a. gezielt mehr Kontakt zu Deutschen suchen. Von dem anfänglichen Ziel, sich auf den TestDaF oder eine andere Sprachprüfung als Kompetenznachweis vorzubereiten, sah er im Laufe der Beratung aus Zeitgründen ab.

6.2.3.1 Beratungsverlauf und -inhalte

In Filipes Fall fanden drei Online- und keine Face-to-Face-Beratungen statt. Die erste Beratung fand via Videotelefon, die zweite und dritte Beratung via Chat statt. Diese Treffen haben wir mittels E-Mails vor- und nachbereitet; wir schrieben jeweils ca. drei Nachrichten zwischen den Beratungen, deren Inhalte sich auf organisatorische Fragen bezogen. Besonders die Anmeldung zur Lernberatung und die Verabredung des ersten Treffens sowie die Terminänderungen zur dritten Beratung bedurften eines längeren Austausches. Der Beratungsverlaufstabelle (Anhang 23) ist zu entnehmen, dass Filipe anfangs sehr an einer Teilnahme an der SLB interessiert war, im Laufe des Semesters jedoch aus zeitlichen Gründen die Beratungstermine verschieben musste und meine

beratungsvorbereitenden E-Mails nicht beantwortet hat. Meiner Erfahrung nach ist diese anfängliche Neugier und Euphorie sowie die zunehmende zeitliche Belastung innerhalb des Beratungszeitraumes typisch für die Situation internationaler Studierender an deutschen Hochschulen und daher Filipes Fall unter diesem Blickwinkel relevant für den Kontext der SLB allgemein.
In der ersten Beratung haben wir Filipes Grobziele nach Prioritäten geordnet, differenziert und jeweils mit kleinschrittigen Vorgehensweisen versehen, die Filipe teilweise selbst einbrachte, die aber auch ich vorgeschlagen habe. Die Verbesserung der alltäglichen Sprachverwendung wollte Filipe zunächst durch die Schwerpunkte Hörverstehen und Sprechen bearbeiten. Dazu sammelten wir Strategien, mit denen er Kontakt zu deutschsprachigen Studierenden finden könnte. Dabei war ihm das Finden eines Tandempartners besonders wichtig. Die Vorlesungsvor- und -nachbereitung wollte Filipe mit Hilfe von ihm zur Verfügung stehenden Vorlesungstexten (Skript, Buch) und einem Lernpartner sowie der Erstellung eines persönlichen „Fachwörterbuchs“ in zwei ausgewählten Vorlesungen durchführen und die Lernergebnisse reflektieren. Mein Vorschlag war, er sollte dabei besonders auf die Integration des Sammelns und des Anwendens von neuer Lexik achten. Schließlich wollte Filipe Informationen zu den Prüfungen im Studium und zur gewünschten Sprachprüfung einholen, um einschätzen zu können, welche Vorbereitungen er dafür perspektivisch einplanen muss. Diese Vereinbarung wurde während des Beratungszeitraumes noch ergänzt, blieb aber prinzipiell bis zum Beratungsende erhalten. Die Umsetzung dieser Lernziele bereitete Filipe einige Schwierigkeiten (vgl. Abschnitt 6.2.3.3).

6.2.3.2 Medien- und Materialnutzung

Filipe bevorzugte von den OSLB-Formen die Chat-Beratung gegenüber dem E-Mail-Austausch und der Telefon-Beratung; unter den OSLB-Instrumenten fand er die schriftliche Zusammenfassung besonders hilfreich, die beratungsvorbereitenden E-Mails bedingt nützlich; das Lernertagebuch nutzte er nicht (vgl. Tab. 24). Filipe schätzte die Medien Chat und E-Mail aufgrund ihrer Schriftlichkeit, Telefongespräche mochte er generell (auch im privaten Bereich) nicht. Er bevorzugte jedoch Face-to-Face-Beratungen den anderen Formen gegenüber und hätte sich daher wenigstens die erste Beratung als ein persönliches Treffen zum Kennenlernen gewünscht.
Ein Tagebuch zu führen fiel Filipe schwer, weil es für ihn ungewohnt und „nicht so praktisch“ war (FEF AI:181f., vgl. Abschnitt 6.1.2.1). Allerdings sah er am Ende der Beratungen dessen Sinn und überlegte, dass er „vielleicht versuchen (sollte)“, zukünftig ein Tagebuch zu führen, um sich mit seinen Zielen und Wegen auseinanderzusetzen (FEF AI:184). Die schriftliche Zusammenfassung fand er „gut“, weil darin die Ziele aufgelistet waren, und er „hatte, was (er) machen sollte“ (FEF AI:120). Die beratungsvorbereitenden Fragen konnten ihn zum Nachdenken über die Ergebnisse seines Lernprozesses anregen (FEF AI:146-152):

146 FEF: Ja ja ja. Ja. (INT: Wie wie wie\) Das war immer, die E-Mails war immer eine Verbindung durch einander, also\ Immer war etwas\ die E-Mails waren immer etwas, die gemacht hat\ die gemacht haben, oder wie sagt man das auf Deutsch? ((lacht)) Die mich erinnert haben, dass ich die Beratung (habe/hatte), und deshalb musste ich ein bisschen daran denken und so weiter und so fort.

147 INT: Hat dich das auch dazu angeregt, deine Lernziele zu bearbeiten oder war das mehr nur so "Ach ja, ich habe ja eine Beratung nächste Woche"? Oder hast du dir auch gesagt "Ach ja, ich muss ja lernen!"?

148 FEF: Naja, ich habe eine Beratungssitzung für nächste Woche und deshalb muss ich denken, ob ich etwas gemacht\ wirklich gemacht habe oder ob ich\ ob meine Ziele bearbeitet wurden. Oder, ja.

149 INT: Und hat dich das auch dazu angeregt, deine Ziele zu bearbeiten, (FEF: Ja.) oder hat das damit nicht so viel zu tun gehabt?

150 FEF: Hm. Soso. ((lacht))

151 INT: ((lacht)) Nicht so sehr, vielleicht, oder? (FEF: Nicht so sehr.) Nicht so sehr?

152 FEF: Ja, nicht so sehr.

Die E-Mails konnten ihn also nicht zur Bearbeitung der Lernziele, allerdings zur Reflexion anregen. Gleichzeitig verdeutlichten meine E-Mails jedoch für Filipe die Begleitung in der OSLB, weil wir uns auch zwischen den Beratungen austauschen konnten: „Die Kommunikation war noch erlebt." (FEF AI:172); ohne diese hätte er die Beratung „vielleicht" abgebrochen (FEF AI:170) und nur in den Beratungen über sein Lernen nachgedacht (FEF AI:176-178):

176 FEF: Weil zum Beispiel, wenn du keine E-Mail geschrieben hättest, dann würde ich nur während wir die Beratung hatten daran denken ((unverständlich)).

177 INT: Oder auch darüber nachdenken?

178 FEF: Ja, ja. Nachdenken. Ich würde nicht darüber nachdenken, wenn wir\ wenn du keine E-Mail geschrieben hättest. Ja, das ist, was ich meint\ meine.

Insofern nahmen die E-Mails in Filipes Fall auch eine wichtige Erinnerungs- und Motivationsfunktion ein, die den Fortgang der Beratung ermöglichte. Er wollte sie jedoch nicht dazu nutzen, um mich bei Fragen zum Lernen zu kontaktieren (FEF AI:300-303). Filipes favorisierte OSLB-Form war die Chat-Beratung, zu der er sich im Abschlussinterview ausführlich äußerte:

Tabelle 62: Interviewaussagen von Filipe zur Chat-Beratung [12]

Kommentar	**Gewicht**
fand das Warten auf den Text der Beraterin normal, hat ihn nicht gestört, an verlangsamte Kommunikation gewöhnt, hat sie genutzt (72-75)	50
hatte jederzeit Redemöglichkeit; nutzte zusätzlich elektronisches Wörterbuch (iPhone-Anwendung) (76-81)	50
zufrieden mit Umfang und Tempo der Beraterbeiträge, konnte folgen (84-91)	50
hat keinerlei Kritik, war nicht nervös (96)	50
hat sich während des Chats keine Notizen gemacht; Chatprotokoll nicht gespeichert; Beratungsergebnisse nicht schriftlich festgehalten (129f.)	50
suchte nach richtigen Worten und richtiger Orthographie, weil er es generell wichtig findet, richtig zu schreiben (188)	50
wünscht sich häufigere Chats um mehr über die Beratung nachzudenken und mehr zu arbeiten (226-230)	50
positiv: es gibt Zeit zum Denken, zum Nachdenken; „leichter", „angenehmer"; ist an längeres Chatten gewöhnt (61-63)	100
erlaubt mehr Zeit über Formulierungen nachzudenken, der Schreibprozess sei so „ein bisschen leichter"; gut für „korrektes Schreiben" (71)	100
Chat funktionierte von Hintergrundgeräuschen unabhängig, weniger Störung als Telefon (93-95)	100
Informationsaustausch schneller als in anderen Beratungsformen, habe „gut geklappt" (97-99)	100
positiv: Schreiben und Denken (im Chat) ist leichter als Denken und Sprechen (162)	100

Filipe sah im Chat keine Nachteile, sondern viele Vorteile. Er war an das Schreiben im Chat aus anderen Situationen gewöhnt und in der Lage, mit dieser Kommunikationsform gut umzugehen. Er konnte meinen Beiträgen gut folgen und fand deren zeitliche Gestaltung und ihren Umfang angemessen (FEF AI:84-91):

84 INT: Also zum Beispiel gab es manchmal kleine Abschnitte, an denen ich mehrere Zeilen hintereinander geschrieben habe, relativ viel Deutsch, (FEF: Ja.) war dir das\ war das zu schwierig für dich oder konntest du (FEF: Nein, nein.) dem folgen?

85 FEF: Nein nein nein, ich konnte dem folgen.

86 INT: Okay. Und ging es manchmal irgendwie zu schnell, oder hattest du das Gefühl du kannst das?

87 FEF: Nein, das hat gut funktioniert, glaube ich.

88 INT: Okay. Und ich habe auch nicht zu viele Informationen gegeben manchmal? Oder doch?

89 FEF: Nein nein nein, das war okay, glaube ich. Also nicht zu (viel), aber nicht zu wenig ((lacht)), glaube ich.

90 INT: Nicht zu viel und nicht zu wenig. ((lacht))

91 FEF: (Schon/Schön) genug. ((lacht))

Er empfand aufgrund dieser digitalen Kommunikationssituation keine Nervosität (FEF AI:96), ihn störten längere Pausen in der Interaktion nicht (FEF AI:72-75) und er sah die Möglichkeit, sich jederzeit äußern zu können (FEF AI:76-77). Er bevorzugte sogar das Schreiben in der OSLB gegenüber dem Sprechen in der Videotelefon-Beratung und begründet dies mit der Möglichkeit, seine Formulierungen überlegt zu wählen. Dies betraf die E-Mail- und die Chat-Beratung gleichermaßen (FEF AI:110):

110 FEF: In diesem Punkt ist\ sind E-Mails und Chatten ein bisschen gleich gegenüber, weil du Zeit hast, darüber zu denken, welchen Ausdruck zu nutzen oder wie man etwas sagen kann, oder du kannst mehr über\ an die Wörter denken. Also, welche Wort passt du was, also, ja, das ist.

Im Vergleich zur Videotelefon-Beratung bevorzugte er die schriftliche Chat-Beratung, wobei er dies ebenfalls mit der Möglichkeit zum besseren Schreiben und intensiveren Nachdenken begründet hat (FEF AI:61-63):

61 FEF: Ja, ich fand das besser wenn wir chatten haben, gechattet haben.

62 INT: Hmhm. Kannst du das noch ein bisschen weiter erklären? Das finde ich jetzt natürlich besonders interessant. ((lacht))

63 FEF: Also, ich fand das ein bisschen leichter mein Deutsch zu\ Also ich versuchte mein Deutsch besser zu schreiben und wie ich kommunizieren konnte, also ich hatte ein bisschen mehr Zeit um zu denken, daran zu denken, darüber zu denken, und, ja, ich glaube, das war ein bisschen angenehmer, wenn ich\ Ich glaube, das ist leichter, weil ich schreibe nicht\ ich spreche nicht, dann\ Ich glaube, das war ein bisschen leichter. [...]

In seinen Begründungen wird an anderer Stelle deutlich, dass er großen Wert auf die sprachliche Korrektheit seiner Texte im Chat (und in den E-Mails) legte (FEF AI:188, vgl. Abschnitt 6.1.3.3), wozu er u. a. ein Wörterbuch während der Chat-Beratung nutzte (FEF AI:76-81). Auch in den Beratungstranskripten habe ich bei Filipe sowohl in der Telefon- als auch in den Chat-Beratungen viele Textstellen zu gefunden, in denen dieser Fokus deutlich wird, weil er sich viel selbst korrigiert und um Feedback und korrekte Ausdrücke, auch unter Hinzunahme der englischen Übersetzung, bittet (FEF1:72,329-331,366; FEF2:100-102; FEF3:59-61,161-164; FEF AI:142,248). Hierzu einige Beispiele:

329 FEF: Okay. Ich versuche, diese Texte, wie du gesagt hast, die Wörter zu\ die wichtige Wörter und die Wörter, die oft kommen unter zu schreiben und\ ((runzelt Stirn, lächelt)) Nein, nicht unter zu schreiben. Wie sagt man?

330 BER: ((schaut in Kamera)) Also es gibt unterstreichen und (aufschreiben).

331 FEF: Unterstreichen, in\ unterstreichen. ((lacht))

(FEF1:329-331)

366 FEF: [...] Oder (...) wenn wir schreiben mit\ Also wenn wir zwischen, nicht zwischen. (...) Wie sagt man das, *each other*, auf Deutsch? (BER: Einander.) ((bewegt Hände vor und zurück)) Einander. Wenn ich, wenn wir einander schreiben, etwas schreiben, schreiben wir, versuchen wir immer auf Deutsch zu schreiben.

(FEF1:366)

59 [10:50:40] Filipe: aber sie alle habe ich auf englisch abgelegt (ist es richtig?)
60 [10:52:03] Filipe: trotzdem bin ich damit sehr froh, weil die unterlagen, aus denen ich gelernt habe, waren auf deutsch
61 [10:52:52] Constanze: (ja, das ist richtig)

(FEF3:59-61)

161 [11:44:24] Filipe: was wichtig ist, ist immer fortzugehen (fortzufahren?)
162 [11:44:32] Filipe: ok
163 [11:44:38] Constanze: weiter zu machen?
164 [11:44:47] Filipe: ok
165 [11:44:49] Constanze: Ok, dann die weitere Planung für Brasilien:
166 [11:44:49] Filipe: hahaha

(FEF3:161-166)

Es handelt sich bei den identifizierten Textstellen um grammatikalische und lexikalische Schwierigkeiten, die jedoch nicht zentral für das Verständnis der Äußerungen sind. Filipe äußert mit einem verbalen Lachen („hahaha“, FEF3:166) Freude an seinen Sprachexperimenten, den Ergebnissen der Korrektur oder seinem Wissenszuwachs. Es sind auch Beispiele für Kommunikations- und Kompensationsstrategien, die in der fremdsprachlichen Kommunikation durchaus nicht ungewöhnlich sind. Insofern sehe ich in seinem Verhalten keine willentliche Ausnutzung der Beratungssituation zum Lernen; vielmehr scheint dieses Verhalten ein strategisches Vorgehen zu sein, das seinen fremdsprachlichen Konversationen inhärent ist.
In Filipes Fall ist damit eine Funktion der OSLB deutlich geworden, die ich vor meiner Studie nicht erwartet habe und die eigentlich nicht Ziel der SLB ist. Mehr als die anderen Teilnehmer scheint er die Beratungssituation zum Üben und Erweitern seiner sprachlichen Kompetenz genutzt zu haben, wobei er meine Vermutung im Interview nicht bestätigte (FEF AI:66-69):

66 INT: ((lacht)) Ich hatte nämlich auch das Gefühl, dass du die Chats, dass du sehr korrekt schreibst, und dass du dich auch selbst korrigierst (FEF: Jaja.) und dass du mich auch um Hilfe bittest, oder um Korrektur bittest. Hast du diese Chats extra dazu auch genutzt um deine Sprache zu üben?

67 FEF: Nein nein nein. Also mit andere Leute?

68 INT: Hmhm. Nein, mit mir.

69 FEF: Ach, mit dir. Nein nein. Mit andere Leute, ja. Also, ich habe auch viel auf Deutsch geschrieben, also auf bei Skype, auf Deutsch geschrieben. Aber die Chatten, unsere Chatten nein.

Es liegt daher die Vermutung nahe, dass er die Beratung nicht gezielt als Übungssituation ausnutzte, sondern vielmehr strategische Gewohnheiten wie in anderen fremdsprachlichen Situationen auch angewendet hat. So nutzte er möglicherweise lediglich häufiger als die anderen Lerner solche Strategien innerhalb der alltäglichen fremdsprachlichen Kommunikation, nimmt diese jedoch nicht bewusst als Lernaktivitäten wahr.
Eine Art von Beratung im Sinne von Sprachtraining ist keine intendierte Funktion der SLB und muss in der Praxis von Beratern beobachtet und gegebenenfalls thematisiert werden, da sonst Missverständnisse zur Rolle des Beraters und der Beratungssituation auftreten können. Gleichfalls ist es für eine partnerschaftliche Beziehung und eine aufs Sprachenlernen bezogene Kommunikationssituation wichtig, sprachliche Fragen zu beantworten. In Filipes Fall jedoch könnte dies von einer auf Planungs- und Evaluationsprozesse fokussierten Beratungsfunktion abgelenkt und Filipe die Beratungssituation als eine mögliche Sprachlernsituation missverstanden haben.
Hinsichtlich der Präferenz der Chat-Beratung gab er weiterhin an, dass ihm das Denken beim Schreiben leichter falle als das Denken während des Sprechens (FEF AI:162, vgl. auch Abschnitt 6.1.3.3):

162 FEF: Es war, ich finde es ist ein bisschen leicht zu schreiben als gleichzeitig zu denken und zu sprechen. Also, das ist ein bisschen leichter, glaube ich, wenn wir gechattet haben.

Für ihn sind inhaltliche und sprachliche Formulierungsaufgaben damit in der schriftlichen, und hier speziell der Chat-Beratung, leichter zu bearbeiten als in der Videotelefon-Beratung. Damit steht er in unmittelbarem Kontrast zu Benjamin, der in der reinen OSLB die Videotelefon-Beratung der Chat-Beratung eindeutig bevorzugte (vgl. Tab. 19 und Abschnitt 6.1.3.2). Es wird deutlich, dass auch in der reinen OSLB lernerspezifisch immer wieder neu mediale und sprachlich-kommunikativ

bedingte Präferenzen von Beratern erfasst und verarbeitet werden müssen.
Aufgrund seiner Erfahrungen mit mangelnder Motivation und seltener Reflexion wünschte Filipe sich am Ende des Beratungszeitraumes entsprechend einen häufigeren Kontakt mit mir, hierzu schlug er Chats vor (FEF AI 226-234):

226 FEF: Ja, vielleicht wenn wir noch öfter zu chatten getroffen haben, uns getroffen haben, es wäre gut, das wäre wirklich gut. Also nicht auf ein Monat warten, sondern vielleicht jede, wie sagt man das, nicht\

227 INT: Alle (FEF: alle) alle zwei Wochen?

228 FEF: Alle zwei Wochen, ja. Alle zwei Wochen.

229 INT: Und was wäre dann das Gute dabei gewesen? Was, warum noch öfter?

230 FEF: Vielleicht weil\ Also, ich spreche über mich, okay? (INT: Ja, natürlich.) Ich würde mehr über die Beratung nachdenken und ich glaube, dass ich mehr machen würde. Ja. (INT: Okay. Und\) Aber das ist eine persönliche Meinung, das ist für mich, persönlich.

231 INT: Hattest du das Gefühl, dass du auch noch mehr, ich sage mal Druck brauchst, um deine Aufgaben zu erfüllen oder (FEF: Ja. Ja ja ja.) war dir das\ Ja? ((lacht)) (FEF: ((lacht))) Inwiefern? Was war da? Wo auch, an welchen Punkten mehr Druck?

232 FEF: Das weiß ich nicht. ((lacht))

233 INT: ((lacht)) Also, hätte ich öfter sagen sollen 'wie sieht es aus, was ist passiert?' Oder hätte ich sagen sollen mach dies, mach das, oder? Ich weiß auch nicht, was wäre, was hätte dir noch mehr geholfen?

234 FEF: Ja, 'mach dies' oder 'mach das' ((lacht)) (INT: ((lacht))) das wäre gut für mich. ((lacht))

Durch häufigere Erinnerungen und Vorgaben hätte ich ihn weiter zur Selbstreflexion und zur Umsetzung der Lernvereinbarung anregen können. Dieser Wunsch stellt einerseits eine autonom getroffene Entscheidung dar, andererseits würde durch eine größere Kontrolle und Direktivität nicht unbedingt die Lernerautonomie gefördert. Diese Forderung zeigt jedoch auch Filipes Lernprozess hinsichtlich der Zusammenarbeit in der Online-Beratung. Er hat erkannt, dass er Eigenverantwortung übernehmen und mit meiner Hilfe unter den gegebenen medialen und kommunikativen Voraussetzungen seinen Lernprozess selbst steuern muss (vgl. auch „man muss auf die Wahrheit beachten (…) das ist sehr wichtig, für beide, für mich und für dich“; FEF AI:47, vgl. 6.2.3.4).
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Filipe die schriftliche (Chat- und Mail-Kommunikation) gegenüber der mündlichen Online-Kommunikation (Videotelefon-Beratung) bevorzugte. Ihm fiel das Denken und Schreiben in der schriftlichen Kommunikation leichter als das Denken und Sprechen in der mündlichen Kommunikation; die zusätzliche Zeit im Chat ermöglichte es ihm, über seine Wortwahl und den Stil nachzudenken. Er sei an langes Chatten eher gewöhnt als an lange Anrufe, die er auch im Alltag nicht mochte; Chatten falle ihm „leichter“ und es sei „angenehmer“ als die Interaktion via Videotelefon. Filipe achtete in der Chat-Beratung auf korrektes Schreiben, bat mich um Feedback, revidierte und suchte nach passenden Formulierungen. Dieses Vorgehen verlangsamte die Kommunikation, führte aber zu einem sorgfältigen Gedankenaustausch. Auch in der mündlichen Kommunikation am Videotelefon ging er sprachlich reflektiert vor und nutzte so die OSLB auch als fremdsprachliche Lern- und Anwendungsmöglichkeit. Während er sich nicht in allen drei Medien gleich gut ausdrücken konnte, konnte er mich in allen drei Medien jedoch gleich gut verstehen (FEF AI:111-114).
Insgesamt wünschte sich Filipe jedoch wenigstens ein Face-to-Face-Treffen am Beratungsbeginn, das sich für ein persönliches Kennenlernen besser anbiete als ein Online-Treffen (FEF AI:115f., 217-220). Die Face-to-Face-Beratung wäre „vielleicht“ seine erste Wahl gewesen, wenn er die Möglichkeit dazu gehabt hätte. Er begründet dies damit, dass für ihn der persönliche Kontakt sehr wichtig sei (FEF AI:115-118). Die medialen Präferenzen ergaben sich bei Filipe demnach erstens

aus persönlichen kommunikativen Vorlieben, die er aus dem Alltag übertrug, zweitens aus den Möglichkeiten der Reflexion und Revision beim verlangsamten Schreibprozess (vs. spontaner Sprachproduktion beim Sprechen) und drittens seinem Bedürfnis nach persönlichem Face-to-Face-Kontakt.
Besonders die E-Mails fungierten als begleitende Elemente in der Beratung von Filipe. Einerseits dienten sie als Erinnerung an die kommende Beratung und regten ihn dazu an, über seine Arbeitsergebnisse nachzudenken, andererseits „lebte" die Beratungskommunikation zwischen den Sitzungen durch den Mail-Kontakt. Jedoch wurde Filipe durch die vorbereitenden Fragen nicht zur Bearbeitung seiner Lernziele angeregt. Um über die Beratung intensiver nachdenken und häufiger an seinem Lernplan arbeiten zu können, wünschte sich Filipe monatlich zwei Chats, häufigere Erinnerungen und explizite Aufgaben von mir.

6.2.3.3 Beratungsergebnisse und Zusammenhang mit der OSLB

In Filipes Antworten in der schriftlichen Abschlussbefragung (vgl. Anhang 19) zeigte sich zunächst ein Bild, das sowohl eine allgemeine Zufriedenheit mit den Ergebnissen der Beratung und die Förderung der Lernerautonomie in einzelnen Punkten indiziert, allerdings auch noch bestehende Probleme hinsichtlich seiner Motivation und Organisation beim Lernen zeigt. Allgemein war die Lernberatung für Filipe keine „große Herausforderung" (Aussage 6), er würde sie weiterempfehlen (Aussage 1), jedoch selbst nicht weiterführen (Aussage 31). Obwohl er keine gesteigerte Motivation beim Deutschlernen feststellen konnte (Aussage 5) und es ihm am Ende der Beratungen nicht leichter fiel, Entscheidungen beim Deutschlernen zu treffen (Aussage 7), stimmte er sieben Aussagen zu, die eine erfolgte langfristige Förderung der Lernerautonomie implizierten (Aussagen 4, 9, 10, 13, 14, 15, 21). Tabelle 63 zeigt die Ergebnisse des SILL-Prä- und Posttests.

Tabelle 63: SILL-Ergebnisse von Filipe

	Anzahl beant-wortete Fragen n	**Absolute Punktezahl P1 (Prätest)**	**Absolute Punktezahl P2 (Posttest)**	**D1= P1/n (durchschnitt-liche Punkte Prätest)**	**D2= P2/n (durchschnitt-liche Punkte Posttest)**	**D = D2-D1 (Veränderung von Prätest zu Posttest)**
Teil A - Gedächtnis-strategien	9	26	26	2,9	2,9	±0
Teil B – kognitive Strategien	13	41	47	3,2	3,6	+0,4
Teil C - Kompen-sationsstrategien	P1: 5 P2: 6	16	15	3,2	2,5	-0,7
Teil D – metakognitive Strategien	9	34	31	3,8	3,4	-0,4
Teil E – affektive Strategien	5	11	14	2,2	2,8	+0,6
Teil F – soziale Strategien	6	21	19	3,5	3,2	-0,3
Gesamtpunktezahl	**P1: 47 P2: 48**	**149**	**152**	**3,2**	**3,2**	**±0**

Die Analyse dieser Ergebnisse zeigt eine geringe positive Veränderung in der Nutzung kognitiver und affektiver Strategien (+0,4 bzw. +0,6 Punkte auf 3,6 bzw. 2,8) und eine geringe negative Veränderung in der Verwendung sozialer, metakognitiver und Kompensationsstrategien (-0,3; -0,4 bzw. -0,6 auf 3,2; 3,4 bzw. 2,5). Diese Entwicklung könnte u. U. damit zusammenhängen, dass wir speziell Strategien aus diesen letzten beiden Gruppen in der Beratung bearbeitet haben. Der Einsatz affektiver Strategien konnte von einer geringen Nutzungshäufigkeit (2,2: „im Allgemeinen nicht genutzt") zu einer größeren (2,8: „manchmal genutzt") gehoben werden. In diesem Bereich nutzte er besonders die Strategie „Ich gebe mir selbst eine Belohnung oder ein Lob, wenn ich etwas in Deutsch gut gemacht habe" (Item 41) häufiger (von 1 auf 4). Demgegenüber wuchs der Wert des Einsatzes kognitiver Strategien von einem mittleren Wert ins hohe Häufigkeitsniveau (von 3,2 auf

3,6); hier war die Strategie „Ich übe die deutschen Wörter, die ich kenne, auf unterschiedliche Weise“ (Item 13) die Strategie mit der größten Veränderung (von 2 auf 4). Mit Veränderungswerten von <1,0 sind die genannten Ergebnisse jedoch als vorläufig zu betrachten und müssen durch eine Analyse der qualitativen Daten ergänzt werden.
Die Analyse der Interviews und Beratungen zu Beratungsergebnissen ergab zunächst folgende Textstellen (Lerner- und Berateraussagen), in denen ich Hinweise auf Veränderungen in Filipes sprachlichem und autonomen Lern- und Arbeitsverhalten erkennen konnte:

Tabelle 64: Aussagen in den Beratungen (Filipe, Beraterin) zu Beratungsergebnissen [32]

Dokument	Kommentar	Gewicht
FEF 3	fühlt sich in Prüfungen beim schnellen Schreiben auf Deutsch unsicher; Vorlesungen nicht regelmäßig vorbereitet, aber Stadt und Europa kennen gelernt (68-75)	0
FEF 3	hat Sprachprüfung aufgrund von Zeitproblemen nicht gemacht (138-143)	0
FEF AI	ihm fällt nichts Konkretes ein, was er über sich als Lerner oder über das Sprachenlernen allgemein neu gelernt hat (237-240)	0
FEF AI	konnte Prüfung nicht bestehen, weil ihm das notwendige Material (Buch) fehlte; in der Beratung keinen „Plan B“ erarbeitet (262-266)	0
FEF AI	stellt keine Veränderungen in seinem Lernverhalten fest (291f.)	0
FEF 2	liest Zeitung in der Bibliothek, markiert unbekannte Wörter (21-25)	50
FEF 2	Vorlesung nicht vor- und nachbereitet, stattdessen Kultur kennengelernt, Zeitung gelesen (91-100)	50
FEF 3	bisher Klausur und mündliche Prüfung bestanden (53-58)	50
FEF 3	Vorlesungsvorbereitung mit Fachwörterbuch und Anwendung/Üben mit Freund nicht so gut gelungen (122-127)	50
FEF 3	hat Tandempartner gefunden und sich zweimal mit ihm getroffen (128-132)	50
FEF 3	findet Beraterinnen-Vorschlag zu eTandem gut, konkrete Nutzung ist nicht einsehbar (133-137)	50
FEF AI	die beratungsvorbereitenden E-Mails haben ihn zum Nachdenken angeregt, einen Tag vorher bearbeitet; Antworten zwar nicht schriftlich formuliert, aber in Beratung genannt; beschreibt Denkprozess (139-142)	50
FEF AI	beratungsvorbereitende E-Mails regten ihn zum Nachdenken über Zielerreichung an (148)	50
FEF AI	hätte ohne beratungsvorbereitende E-Mails nicht „darüber“ nachgedacht (175-178)	50
FEF AI	Anregung zur Selbstreflexion erfolgte durch Chats, hat sich mehr davon gewünscht: „ich würde mehr über die Beratung nachdenken“ (226-230)	50
FEF AI	hat für gefundene Wörter aus Zeitungen (Alltagsvokabular) anfangs ein Fachwörterbuch erstellt, aber nicht weitergeführt, weil er ohne Wörterbuch lesen üben wollte; nicht notwendig zum Verständnis (267f.)	50
FEF AI	hat Fachwörterbuch zum Verstehen der Vorlesung genutzt (269-273)	50
FEF AI	hat die Wörter in seinem Fachwörterbuch nicht auswendig gelernt, sondern zum Nachschlagen genutzt (273-275)	50
FEF AI	hatte das Fachwörterbuch nicht immer dabei, hatte die Wörter aber „im Kopf“ (275f.)	50
FEF AI	könnte sich vorstellen, das Fachwörterbuch weiter zu verwenden, sonst keine Ideen bezüglich anderer Strategien (293-296)	50
FEF AI	nennt mögliche Gründe für fehlende Lern- bzw. Beratungserfolge: er habe nicht offen kommuniziert und ihm fehlte es an Zeit (311-317)	50
FEF AI	hätte intensiver arbeiten, sich mehr anstrengen sollen (329)	50
FEF 2	hat Liste von Verben zur langfristigen Verwendung erstellt, nennt sie und kennt ihre Bedeutung (26-45)	100
FEF 2	konnte neuen Wortschatz im Kontakt mit deutschen Kommilitonen anwenden; hat mehr Selbstbewusstsein und positives Selbstbild, besonders zu mündlichen Kompetenzen (46-59)	100
FEF 2	hat Kontakt zu L1-Sprechern gefunden (60)	100
FEF 3	stellt Fortschritte im Fachwortschatz-Bereich fest (59-62)	100

(*(Fortsetzung Tabelle 64)*

Dokument	Kommentar	Gewicht
FEF AI	hat an Selbstsicherheit in der mündlichen Kommunikation gewonnen (277-280)	100
FEF AI	hat sprachliche Defizite erkannt und konnte so Fehler vermeiden (284)	100
FEF AI	hat an Selbstsicherheit gewonnen: rezeptive und produktive mündliche Kommunikation (Hörverstehen, Sprechen) (288)	100

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass Filipe vor allem im Bereich der Schaffung von Handlungssicherheit Fortschritte aufweisen konnte. Im Laufe des Beratungszeitraumes konnte er ein positives Selbstbild, v. a. hinsichtlich seiner mündlichen Kompetenzen, entwickeln und vermittelte im Abschlussinterview ein gewachsenes Selbstbewusstsein. Letztendlich ermöglichte ihm der in der ersten Beratung vereinbarte und gefundene Kontakt zu L1-Sprechern die Möglichkeit, seinen defizitären Eindruck von der eigenen Sprachkompetenz zu relativieren. Dies zeigte sich bereits in der zweiten Beratung, in der er über seine Lernergebnisse berichtet (FEF2:46-53):

46 [10:30:58] Filipe: ich glaube, dass ich mehr kontakte mit deutscher leute jetzt habe
47 [10:31:41] Filipe: dieses wochenende hatte ich die möglichkeit, an einer exkursion teilzunehmen
48 [10:32:05] Filipe: es war wirklich eine sehr gute gelegenheit, nur deutsch zu sprechen
49 [10:32:14] Filipe: und auch deutsch zu hören
50 [10:32:40] Filipe: ich kann natürlich nicht sagen, dass ich immer alles verstanden habe.
51 [10:33:29] Filipe: ich muss aber sagen, dass ich gut kommunizieren konnte
52 [10:34:57] Filipe: obwohl es einige situationen gab, in den ich etwas nich verstanden habe, konnte ich immer den kontext verstanden
53 [10:35:02] Filipe: *verstehen

Demgegenüber hatte er in der ersten Beratung Unsicherheiten bezüglich seiner Sprachkompetenz beschrieben, die sich auf seine rezeptiven und produktiven Fertigkeiten bezogen (FEF1:168-175):

168 FEF: Ich glaube, dass ich ein fließende Deutsch haben muss, weil zum Beispiel an der Uni, manchmal habe ich Angst ((lächelt, gestikuliert kurz)) mit deutsche Leute zu sprechen, ((lacht kurz)) weil vielleicht verstehe ich sich nicht, also\ (...)

169 BER: Vielleicht verstehen Sie die nicht?

170 FEF: Ja. Sie nicht, ja. ((lacht leise))

171 BER: Oder\ Also, Sie w\ Sie meinen, Sie verstehen die Deutschen nicht?

172 FEF: Ja, ja genau. ((lacht))

173 BER: Aber Sie sind sich ziemlich sicher, dass die Deutschen Sie verstehen?

174 FEF: ((schüttelt den Kopf) Auch nicht.

175 BER: Auch nicht. ((lacht))

Der Vergleich dieser beiden Einschätzungen zeigt, dass Filipe bereits kurzfristig bis zur zweiten Beratung eine Veränderung erreicht hat, wobei er die Rolle der Beratung dabei u. a. auf die Bewusstmachung von Schwierigkeiten und die Anregung zum Ausprobieren der eigenen Kompetenzen in der Praxis zurückführte (FEF AI:284-288):

284 FEF: Ja, hm. Hm. Also, ach. Ich weiß nicht, wie ich sagen kann. (6s) Die Lernberatung hat mir geholfen, um die Schwerpunkte zu erkennen und die Ziele auch zu erkennen. Dann als ich die Schwerpunkte, nicht Schwerpunkte, die Schwierigkeiten erkannt habe, dann konnte ich versuchen nicht die Fehler zu machen. Verstehst du?

285 INT: Ja, so ein bisschen, aber noch nicht ganz. ((lacht)) (FEF: ((lacht))) Hast du vielleicht ein Beispiel?

286 FEF: Nein, nicht so gut. (8s) Ah, ich weiß nicht, wie ich sagen kann.

287 INT: Beschreiben kann, okay.

288 FEF: Ja, wie ich beschreiben kann. Aber es war\ es gibt etwas mit sicher zu fühlen, ne? Also, ich konnte bemerken, dass ich gut Deutsch verstehen konnte, und dass ich eventuell ((lacht)) gut Deutsch sprechen konnte.

Diese Beschreibung indiziert nicht nur ein gewachsenes Selbstvertrauen, sondern auch eine gesteigerte sprachliche Handlungssicherheit. Im Bereich der Wortschatzarbeit konnte Filipe eine Liste an Verben erarbeiten, die er langfristig in seinen Sprachgebrauch übernehmen wollte; er konnte diese in der Beratung auch nennen (FEF2:33-39); hier wird strategische Handlungssicherheit sichtbar:

33 [10:22:56] Constanze: Welche Verben konntest du denn so lernen?
34 [10:23:37] Filipe: ach... ich habe schon eine grosse liste gemacht
35 [10:23:45] Constanze: kannst du dich an einige erinnern?
36 [10:23:53] Filipe: ja
37 [10:24:42] Filipe: wirken, drohen, absagen, feststellen, eintreffen, kehren, gelingen
38 [10:25:19] Filipe: sie sind ganze generelle verben, die ich immer nochmal lesen soll
39 [10:26:27] Filipe: aber, wenn sie auf einem text geschrieben sind, verstehe ich ihre bedeutung und die meinung des textes!

Während Filipe also an Selbstbewusstsein sowie an sprachlicher und strategischer Handlungssicherheit gewonnen hat, konnte ich hinsichtlich der Effektivierung des Sprachlernprozesses und der Förderung der Lernerautonomie weniger positive Ergebnisse verzeichnen. Filipe hat anfangs ein Fachwörterbuch erstellt, das er beim Lesen von Zeitungen nutzen wollte. Diese Strategie erwies sich als für das Verständnis nicht notwendig, von einem Auswendiglernen der gefundenen Wörter hat er abgesehen. Stattdessen nutzte er dieses „persönliche Wörterbuch“ zum Nachschlagen und für das Verstehen der Vorlesung, wozu er im Interview berichtete, die Strategie der Erstellung des Wörterbuchs habe „gut funktioniert“ (FEF AI:248). Der genaue Einsatz und die Erfolge dieser Strategie blieben in den Beratungen und im Interview jedoch eher vage (FEF AI:267-276).
Im Bereich der Förderung der Lernerautonomie beschrieb Filipe, dass er sich nach Beratungsende seiner Schwierigkeiten (FEF AI:284, vgl. oben) und seines Sprachenlernens bewusster gewesen sei, wobei er auf Lern- und Evaluationsmöglichkeiten fokussierte; diese leider sehr kurze Aussage impliziert, dass die Erkenntnisse, die er zum selbstgesteuerten Lernen sammeln konnte, wenig spezifisch waren (FEF AI:236):

236 FEF: [...] Also ich habe\ Also du hast mich orientiert wie ich die\ wie ich lernen könnte, und wie ich\ was ich machen sollte um die\ das Lernen\ auf das Lernen zu beobachten. Oder zu beachten, ne?

In der OSLB konnte ich Filipe innerhalb der Chats und durch E-Mails zur Selbstreflexion anregen. Die beratungsvorbereitenden E-Mails waren eine Anregung zum Nachdenken, wobei Filipe die Ergebnisse dieses Prozesses allerdings nicht schriftlich fixierte (FEF AI:139-142,148,175-177). Die folgende Beschreibung illustriert Filipes Reflexionsprozess vor einer Beratung und die Rolle der E-Mails dabei (FEF AI:141-146):

141 INT: Hast du dir irgendwie vorher Gedanken gemacht, bevor wir die zweite und dritte Beratung gemacht haben, was du sagen möchtest, oder was du fragen möchtest? Kannst du dich daran erinnern?

142 FEF: Jein. ((lacht)) Ja, normalerweise vor der Beratung dachte ich ein bisschen. Also, "was habe ich gemacht?", "habe ich wirklich etwas getan" oder was passiert hat, ist, was passiert ist. Was passiert ist mit meinem Deutschverstä\ Deutschlernen passiert. Ja, normalerweise dachte ich ein bisschen vor der Beratung, vielleicht früher oder an den Tag früheren, den früheren Tag oder was? (INT: Etwas, am gleichen Tag.) Also, die gestern. (INT: Am gleichen Tag.) Nein nein nein nein, (die gestern). (INT: Ah, okay. Am Tag vorher.) Am Tag vorher, ja, vorher. Ja.

[...]

146 FEF: Ja ja ja. Ja. (INT: Wie wie wie\) Das war immer, die E-Mails war immer eine Verbindung durch einander, also\ Immer war etwas\ die E-Mails waren immer etwas, die gemacht hat\ die gemacht haben, oder wie sagt man das auf Deutsch? ((lacht)) Die mich erinnert haben, dass ich die Beratung (habe/hatte), und deshalb musste ich ein bisschen daran denken und so weiter und so fort.

Hier zeigt sich meines Erachtens ein recht oberflächlicher Reflexionsprozess („was passiert ist mit meinem [...] Deutschlernen“, 142; „ein bisschen daran denken“, 146), der sich auf die Erreichung der Lernziele, jedoch nicht auf die Evaluation des Lernprozesses bezieht. Er wäre ohne die beratungsvorbereitenden E-Mails nicht geschehen (FEF AI:176-178) und hätte u. U. durch Filipes Verschriftlichung seiner Gedanken im Tagebuch oder in E-Mails angeregt werden können (vgl. Abschnitte 6.1.2.4 und 6.1.3.4). Allerdings war Filipe auf die Beratungen gut vorbereitet und konnte dort strukturiert von seinen Lernergebnissen berichten, was einen raschen Einstieg in die Chats ermöglichte (vgl. z. B. FEF2:18-27, FEF3:53-62). Dort konnte er umfassend und konkret von seinen Lernerfolgen berichten und ich konnte ihn durch geeignete Frageformulierungen zur Selbstreflexion anregen, die teilweise zu konkreten Handlungsschritten zu von ihm gewählten Zielen führten (vgl. hierzu das Beispiel zum Finden eines Tandempartners in Abschnitt 6.3.2, FEF2:60-73). Die Anregung zur Selbstreflexion durch die OSLB war also in Filipes Fall nur bedingt erfolgreich.
Filipe konnte im Interview spontan keine Veränderungen in seinem Lernverhalten angeben (FEF AI:291-292) und ihm fielen keine Beispiele für einen konkreten Wissenszuwachs zum Sprachenlernen oder über sich als Lerner durch die Beratung ein (FEF AI:237-240):

237 INT: Was hat dir denn aus den Beratungen besonders für dein Lernen geholfen? Also, was hast du konkret Neues lernen können, über dein Lernen oder über dich als Lernerpersönlichkeit, sozusagen? Gibt es da irgendwas konkret Neues, was du erkannt hast, aufgrund der Lernberatung?

238 FEF: Nein.

239 INT: Fällt dir nichts spontan irgendwas ein? Oder eine bestimmte Strategie oder\ Was ist das, was du gelernt hast? Oder was du vorher nicht wusstest vielleicht? Fällt dir was ein?

240 FEF: Nein, ich weiß nicht.

Hinsichtlich dieser Punkte war die Beratung demnach ebenfalls weniger erfolgreich. Die Bearbeitung konkreter Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten, eines der Hauptziele von Lernberatung, ergab einige Erfolge, allerdings konnten nicht alle Probleme im Laufe der Beratung gelöst werden. Filipe konnte drei seiner vier Klausuren und eine mündliche Prüfung bestehen (FEF AI:242); zwar waren die Prüfungen auf Englisch, die Materialien, mit denen er gelernt hat, jedoch auf Deutsch (FEF3:59-62):

59 [10:50:40] Filipe: aber sie alle habe ich auf englisch abgelegt (ist es richtig?)
60 [10:52:03] Filipe: trotzdem bin ich damit sehr froh, weil die unterlagen, aus denen ich gelernt habe, waren auf deutsch
61 [10:52:52] Constanze: (ja, das ist richtig)
62 [10:52:57] Filipe: es war gut zu bemerken, dass ich die auf deutsch geschriebene Folien verstanden und daraus gut gelernt habe.

Die ursprünglich geplante Sprachprüfung (Zertifikat Deutsch) legte er aufgrund von Zeitmangel nicht ab (FEF3:138-143). Durch die Lernberatung habe er jedoch seine fachsprachlichen Kenntnisse verbessert (FEF AI:243-246), wobei diese Fortschritte hauptsächlich im rezeptiven Bereich erfolgten; produktive fachsprachliche Deutschkompetenz benötigte er für sein Studium und die Prüfungen nicht. Jedoch hat sich Filipe letztendlich nicht wie im ursprünglichen Sinne vereinbart regelmäßig auf die Vorlesungen vorbereitet und befand eine erfolgreiche Teilnahme an diesen zu Beratungsende als nicht mehr so wichtig. Vielmehr hatte er versucht, sich am Studienort zunächst besser zu orientieren, und die Stadt und später das Land besser kennenzulernen, wobei er Anwendungsmöglichkeiten für sein Deutsch suchte (FEF3:68-76):

68 [10:54:38] Constanze: Bist du denn zufrieden mit deinen wöchentlichen Vorbereitungen für deine Wirtschaftsvorlesungen? Hast du die Strategien, die wir besprochen haben, dann doch noch ausprobiert?
69 [...]
70 [10:56:26] Filipe: ja ich habe das nicht SO regelmässig gemacht, aber habe ja das ausprobiert
71 [...]

72 [10:56:58] Filipe: ach so, ich soll sagen, dass ich nicht sehr viel in deutschland gelernt habe

73 [10:57:43] Filipe: ich spreche nicht über die deutsche spraceh, sondern im rahmen meines studiums

74 [10:59:26] Filipe: ich brauche keine kredit für meine Uni, deshalb habe ich versucht, eine gute erfahrung an der {Name der Universität} zu sammeln,a ber auch {Stadt} und europa kulturell- und "alltaglichsweise" zu erleben

75 [11:00:00] Filipe: ich bin ziemlich viel gereist und zu vielen museums gegangen

76 [11:00:39] Filipe: aber ich versuchte immer meine reisen mit deutsch zu verbinden

Diese wichtigsten Ergebnisse der Beratung mit Filipe zeigen zum einen, dass er generell mit den Beratungsergebnissen zufrieden war, weil er im alltäglichen Sprachgebrauch sicherer geworden und ein höheres Selbstbewusstsein im mündlichen Kompetenzbereich feststellen konnte. Er konnte während des Beratungszeitraumes eine bestehende und eine neue Strategie des Wortschatzerwerbs festigen bzw. kennenlernen und v. a. im schriftlichen, rezeptiven Bereich der Fachvorlesung Fortschritte verzeichnen (Leseverstehen Fachwortschatz), was zu einer relativ erfolgreichen Prüfungserfahrung geführt hat (drei von vier englischsprachigen Klausuren bestanden). Im Bereich der Anregung zur Selbstreflexion und der Effektivierung des Sprachlernprozesses konnte ich jedoch insgesamt wenige Erfolge feststellen. Ich würde die Beratung von Filipe damit bezüglich der definierten Kriterien (vgl. Abschnitt 4.5) als „bedingt erfolgreich“ bezeichnen.
Ich erkläre mir Filipes Zufriedenheit mit der Beratung trotz einiger unbearbeiteter Lern- und Beratungsziele mit dem Umstand, dass Filipe für sein Heimatstudium nicht auf die Leistungspunkte (*Credits*) der deutschen Universität angewiesen war und für ihn das Kennenlernen der Kultur und des Landes neben dem Studium eine wichtige, vielleicht sogar wichtigere, Rolle spielten. In seinem Fall zeigten sich zwischen ihm und mir unterschiedliche Vorstellungen zu den Zielen der Beratung. Ich führe diese „Misserfolge“, d. h. die nicht erfüllten, weil ungeeigneten Lernziele und die wenig intensiv geförderte Selbstreflexion, an einigen Punkten auf Merkmale der OSLB und dabei besonders auf die Eigenschaften der computervermittelten Kommunikation im Chat zurück.

6.2.3.4 Schwerpunkt: Aushandlung von Schwierigkeiten in der Chat-Beratung

Ich bemerkte in Filipes Fall zu Beratungsende zunächst inhaltliche Defizite bezüglich der Erfassung von Evaluationsmöglichkeiten beim Lernen (BerProt FEF3:30):

> 30 Während des gesamten Beratungszeitraumes haben wir nie über Evaluationsmöglichkeiten für sein Lernen gesprochen, aber u. a. auch, weil wir keine konkreten Lernaktivitäten festgelegt haben. Die einzige, die konkret ausformuliert war (Vorlesungsvor- und Nachbereitung) hat er kaum ausprobiert und nicht detailliert reflektiert. Daher kamen wir nie über die Planung und einzelne, „irgendwie“ erreichte Fortschritte hinaus. Lag das an meinen Fragen oder an seiner Auskunftsfähigkeit?

Vermutlich lag es jedoch an den fehlenden Lernschritten, die dann als Diskussionsgegenstände fehlten. Hierzu deutete Filipe im Abschlussinterview an, dass er offener über geplante (bzw. nicht geplante) Lernaktivitäten hätte sprechen sollen. Dieses Kommunikationsdefizit sah er neben fehlender eigener Anstrengung (FEF AI:329) und einer unrealistischen Zeiteinschätzung (FEF AI:314-317) als eine Ursache dafür, die Lernvereinbarungen nur teilweise erfüllt zu haben. Auf meine Interviewfrage, was er einem Freund für die Teilnahme an der SLB empfehlen würde, antwortete Filipe z. B. Folgendes (FEF AI:310-313):

310 INT: [...] Vielleicht will er ja Lernberatung machen. ((lacht)) (FEF: Ja. ((lacht))) Was würdest du ihm raten, also einen Tipp geben, oder zwei konkrete Tipps, worauf er achten soll, damit das gut klappt?

311 FEF: Also, immer die Wahrheit zu sagen, weil ich sollte nur sagen, was ich wirklich tun wollte oder was ich wirklich tun würde, also nicht sagen "ah, okay ich mache das, ich mache die", aber nicht machen, das ist nicht so gut. Also, ja, das wäre meine Empfehlung, ich glaube.

312 INT: Empfehlung. War das eine sehr höfliche Art und Weise auch von dir, oder warum hast du das gemacht? Weil du höflich sein wolltest, oder weil du auch vielleicht gehofft hast, dass du das schaffst, oder wie interpretierst du das? (Du hast\)

313 FEF: Ja, die beide, glaube ich. Die beide\ Es gibt die beide Gründe, glaube ich. (INT: Ja, ja.) Auch höflich zu sein, aber auch "okay, ich glaube, das ist wichtig, ich versuche, das zu machen, aber ich weiß nicht, dass\ ob ich machen kann oder ob ich wirklich machen will". Also, ja.

Ich sehe diese Äußerungen nicht nur als allgemeine Empfehlung an einen Freund, sondern auch als Filipes Erkenntnisgewinn durch die Beratungserfahrung: er selbst hätte transparenter und „wahrer" seine Lernabsichten kommunizieren sollen (311). Er hat Probleme nicht angesprochen, weil er höflich sein wollte, aber vor allem auch, weil er sich vornahm, den Lernplan zu erfüllen, wobei er seine Kapazitäten und Motivation nicht gut einschätzen konnte (313). An anderer Stelle betonte er, dass der Lerner in der Beratung die eigenen Erwartungen und die tatsächlichen Leistungsfähigkeit klar mitteilen sollte; implizit wird hier auch ein gewachsenes Bewusstsein über die Beratung als partnerschaftliche Zusammenarbeit deutlich (FEF AI:46f.):

46 INT: [...] Was würdest du denen erzählen, was das ist, und worauf sie achten\ die Sprachlernberatung, und worauf sie achten müssten, damit das gut funktioniert?

47 FEF: Ich weiß nicht. ((lacht)) Vielleicht, man muss auf die Wahrheit beachten. Man muss sagen, was man wirklich tun wird und was man wirklich\ auf\ worauf man wirklich erwartet. (INT: Was\) Also für die Erwartung und so weiter. Ich glaube, das ist sehr wichtig, für beide, für mich und für dich, glaube ich.

Diese Ursachenanalyse warf bei mir die Frage auf, wann in den Beratungsinteraktionen solche kritischen Stellen auftraten. Meine Transkriptanalyse seiner Beratungen hat dazu ergeben, dass unsere erste Beratung (Videotelefon, FEF1) von Unsicherheiten geprägt war und die beiden Chat-Beratungen (zweite und dritte Beratung: FEF2 und FEF3) eine Art „positiver Grundstimmung" und eine Erfolgs- und weniger eine Problemorientierung aufwiesen.
Auffällig an der Videotelefon-Beratung war, dass wir am Ende eine umfangreiche Lernvereinbarung erarbeitet hatten, die viele Lernziele und -wege enthielt, wobei wir jedoch im Gespräch keine Evaluationsmöglichkeiten für die sprachlichen und autonomen Lernprozesse besprochen hatten. Der Fokus lag stattdessen auf der Erarbeitung von Lernstrategien, besonders für das Ziel der Vorlesungsvor- und -nachbereitung. Wiederholt habe ich Filipe in dieser ersten Beratung dazu ermuntert, die Ergebnisse dieses Strategieeinsatzes zu evaluieren, ihm jedoch keine Vorschläge zum Vorgehen dabei angeboten (FEF1:344,407-411,417-423); die folgende Formulierung ist ein Beispiel für diese Problematik (FEF1:298-302):

298 BER: Vielleicht wäre es gut, das einmal auszuprobieren (...), das\ Also speziell die Wörter zu sammeln und dann auch versuchen in der Vorlesung konkret darauf zu achten, (FEF: ((nickt leicht)) Hmhm.) die zu hören.

299 FEF: ((nickt leicht)) Hmhm.

300 BER: Vielleicht stellt sich auch heraus, dass das nicht notwendig ist. Also vielleicht machen Sie es mal eine Woche ((zuckt mit den Schultern)) ohne und eine Woche mit.

301 FEF: Ja.

302 BER: Und dann mal vergleichen, ja? Macht das einen Unterschied oder nicht? Da müssen Sie so ein bisschen ausprobieren, glaube ich.

Die Evaluation der Strategieverwendung habe ich in dieser ersten Beratung demnach wenig thematisiert; der Fokus lag stattdessen vielmehr auf der Erarbeitung von Zielen und Wegen sowie der Kontrakterstellung. Dieses Ergebnis ist nicht notwendigerweise auf die Beratungsform zurückzuführen, kann aber u. U. durch die fehlende Vertrautheit mit der anderen Person und die ungewohnte Kommunikationssituation hervorgerufen worden sein. Ein Indiz dafür ist Filipes Vorschlag, zukünftig OSLB mit einem Face-to-Face-Treffen zu beginnen (FEF AI:116-118,208), u. a. um sich kennenzulernen und „damit die Verbindung besser geklappt hat" (FEF AI:222). Filipe hat die computervermittelte Kommunikation demnach als eher distanziert wahrgenommen.
In der gemeinsamen Evaluation seiner Lernergebnisse in der zweiten Beratung (Chat)

konzentrierten wir uns auf Erfolge (z. B. Verbenliste erstellt, Kontakt zu L1-Sprechern gefunden, gewachsenes Selbstbewusstsein) und Filipe kommunizierte dabei explizit seine Zufriedenheit mit seinem fachsprachlichen Leseverstehen: „und ich glaube, es funktioniert schon gut!“ (FEF2:44). Die nicht erfüllten Lernziele haben wir in den nächsten Kontrakt übertragen und um zwei weitere neue Ziele ergänzt. Allerdings erfolgte während des Chats keine Auswertung der Frage, warum Filipe einige ursprüngliche Ziele nicht bearbeitet hatte. Das nicht erreichte Lernziel der Vorlesungsvor- und -nachbereitung „konterte“ er stattdessen mit einem positiven Ergebnis, das zwar nicht in der Lernvereinbarung festgelegt war, jedoch – wie sich später herausstellte – ein zentrales Motiv während seines Deutschlandaufenthaltes darstellte (FEF2:91-100):

91 [10:57:13] Constanze: Ich würde gern noch zu deinem letzten Lernziel etwas fragen...
92 [10:57:36] Constanze: du wolltest doch deine Vorlesungen vor- und nachbereiten. Hast du das versucht? Wie war das?
93 [10:57:44] Filipe: nein
94 [10:58:00] Filipe: das soll ich sagen, dass gar nicht geklappt hat
95 [10:58:18] Constanze: Was ist denn passiert?
96 [10:59:23] Filipe: ich habe meine zeit benutzt, um die stadt besser kennenzulernen
97 [10:59:36] Constanze: :)
98 [11:00:09] Filipe: ich bin zu museums und verschiedinen stadteile gegangen
99 [11:00:56] Constanze: Bist du damit zufrieden oder möchtest du das später doch noch machen, die Vorlesungen bearbeiten?
100 [11:02:41] Filipe: und die zeit, in der ich noch zur verfügung war, habe ich die zeitung gelesen und andere zu alltag " gehörende" aktivitäten

Filipe definierte seine Lernziele nach der ersten Beratung demnach neu, schien dabei nicht systematisch geplant vorzugehen und kommunizierte über die Modifikationen nicht mit mir. Die Problematik der mangelnden Vorlesungsvorbereitung haben wir im weiteren Interaktionsverlauf nicht mehr thematisiert, weil ich einerseits auf die Erstellung des neuen Kontrakts und damit der Lernzieldefinition fokussiert habe, ohne auf implizite Schwierigkeiten einzugehen, und sich Filipe andererseits auf eine sprachliche Formulierung konzentriert hat (FEF2:101-107):

101 [11:03:01] Filipe: ist es richtig, was ich geschrieben habe?
102 [11:03:29] Constanze: und "in der" zeit, die ich noch zur Verfügung hatte, ...
103 [11:03:51] Constanze: Und bist du damit zufrieden oder möchtest du das später doch noch machen, die Vorlesungen bearbeiten?
104 [11:05:09] Constanze: sollen wir das als Ziel behalten oder möchtest du das gar nicht mehr tun?
105 [11:05:30] Filipe: ich galube, dass es noch etwas wichtig ist.
106 [11:05:59] Constanze: hm, ja, besonders, wenn du am Ende des Semesters eine Prüfung bestehen musst.
107 [11:06:11] Filipe: stimmt!

So hat Filipe am Ende dieses Austausches eine sprachliche Struktur als Feedback erhalten („'in der' zeit [sic]“, 102), und statt einer tiefergehenden Analyse der Gründe für die fehlende Vorbereitung der Vorlesung, die z. B. Zeit- oder Motivationsprobleme sowie eine fehlende Relevanz für Filipes Studienvorhaben hätte ergeben können, stand ein Lernziel, das „noch etwas wichtig“ (105) ist, fest. Unsere unterschiedlichen Erwartungen an die Beratung und der thematisch nicht-lineare Austausch im Chat erschwerten hier eine notwendige Problemanalyse und damit eine lösungsorientierte Beratung.
In der anschließenden zweiten Chat-Beratung, die gleichzeitig die Abschlussberatung darstellte, fokussierten wir erneut hauptsächlich auf die Beratungserfolge. Die nicht erreichten Lernziele, wie die Sprachprüfung „Zertifikat Deutsch“ (FEF3:138-143) und die Vorlesungsvorberei-tung (FEF3:122-137), haben wir entweder mit Erfolgen kompensiert – Filipe hat drei von vier Prüfungen bestanden (FEF3:53-62) und das Gastland und die Gastkultur kennengelernt (FEF3:68-76) – oder auf die Zeit nach der Rückkehr in sein Heimatland verschoben, z. B. die Sprachprüfung am dortigen Goethe-Institut abzulegen (FEF3:145-147). Insgesamt beurteilte Filipe seine Beratungsergebnisse als „positives Ergebnis“ (FEF3:159).
Letztendlich hat sich für mich in seinem Fall ergeben, dass er während des Beratungszeitraumes eigentlich andere Ziele verfolgte, als wir in der Beratung definiert hatten, bzw. haben sich die anfangs vereinbarten Ziele während seines Aufenthaltes in ihrer Priorität geändert. In den

Beratungsgesprächen haben wir uns beide grundlegend auf seine Entwicklungen und Fortschritte konzentriert, dagegen Defizite und nicht erreichte Ziele weniger thematisiert. Auf diese Modifikationen, Unschärfen oder „Unwahrheiten“ (im Sinne von unrealistischer oder unauthentischer Auswahl) bei der Lernzieldefinition, wechselnden Bedürfnissen und veränderter Motivation der Studierenden müssen sich Sprachlernberater einstellen können, diese Flexibilität jedoch reflektierend einsetzen und mit den Lernern die Prioritätensetzung erarbeiten, um individuell adäquate und realistische Lernvereinbarungen schaffen zu können. Dies ist mir in Filipes Fall nicht in erforderlichem Maße gelungen, was ich u. a. auf die Kommunikation in der Chat-Beratung zurückführe.
Zusammenfassend lassen sich Filipes fehlende Erfolge auf eine nicht ausreichende Reflexionsanregung in der asynchronen Kommunikation (z. B. beratungsvorbereitende Fragen) zurückführen, gleichzeitig zeigten sich jedoch Reflexions- und Handlungsanregungen während der Chat-Beratungen. Dabei stellte mich die Beratung via Chat vor Herausforderungen, weil ich bestehende Probleme und unrealistische Zielvereinbarungen durch diese Art der Kommunikation nur schwer feststellen und daher nicht bearbeiten konnte. Stattdessen führten unterschiedliche Gesprächsstränge, neue Themen und eine generell eher erfolgs- als problemorientierte inhaltliche Gestaltung der Chats zwar zu einer positiven Atmosphäre in der Beratungsbeziehung, waren allerdings für die Entwicklung von Lernerautonomie und das Erreichen der vereinbarten Lernziele weniger förderlich. So könnte letztendlich die auf eine positive Beratungsbeziehung ausgerichtete Kommunikation in der reinen OSLB bei beiden Interaktionspartnern zur Vermeidung von Themen führen, die zu Konfrontationen oder Konflikten führen könnten, was die Bearbeitung von Lernproblemen oder die kritisch-reflexive Organisation des Lernprozesses erschwert oder verhindert. Diese Erkenntnis bestätigt die Ergebnisse anderer Studien, denen zufolge Chat-Berater der Bearbeitung der Beziehungsebene besondere Aufmerksamkeit und Zeit in der Beratung widmen und die Sachebene entsprechend weniger intensiv bearbeiten (vgl. Abschnitt 2.3.2.3). Ob dies in Filipes Fall auf die Videotelefon-Beratung übertragen werden kann, würde einer gesprächslinguistischen Analyse bedürfen, die ich jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht leisten kann.

6.2.3.5 Zusammenfassung

In Filipes Fall erfolgte eine gezielte Arbeit an den Lernvereinbarungen mit Evaluationen und Reflexionen in nur geringem Maße. Vielmehr schien die Beratung als eine unverbindliche Impulsgebung zum Lernen zu fungieren, die Filipe während seines Studienaufenthalts als ein Angebot zum Sprachenlernen innerhalb von mehreren nutzte. Konkrete Veränderungen im selbstgesteuerten Lernen konnte ich nur wenige feststellen.
Die OSLB erschwerte mir in Filipes Fall einerseits die Beratungsführung, besonders die Erarbeitung geeigneter Lernziele sowie das Auffinden und Bearbeiten von Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Lernvereinbarung. Andererseits bot gerade die E-Mail-Beratung das Potenzial der kontinuierlichen Betreuung und Beratungsvorbereitung, die Filipe zum Nachdenken zwischen den Sitzungen anregen und zur weiteren Teilnahme an der Beratung motivieren konnte. Daher wünschte er sich rückblickend eine engere Betreuung via Online-Kommunikation, die häufigeren Kontakt und teilweise direktiv wirkende E-Mails beinhalten sollte. Davon erwartete er sich eine intensivere Anregung zum Lernen und Reflektieren. Insofern zeigt Filipes Fall, dass die Durchführung von OSLB die gleichen inhaltlichen und kommunikativen Herausforderungen wie die Face-to-Face-Beratung birgt, bestehende Schwierigkeiten im Lern- und Beratungsprozess jedoch durch die schriftliche Kommunikation im Chat und die fehlende persönliche Bindung von Beratern schwieriger festgestellt, von Lernern bewusst überspielt und daher nicht bearbeitet werden können. Diesem Umstand muss in der Praxis mit einer erhöhten Aufmerksamkeit zum Finden solcher Problematiken und einer sensiblen, fokussierten Bearbeitung dieser Probleme in der Interaktion begegnet werden.

6.2.4 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen

Die beschriebenen Fälle von Anka, Jian und Filipe weisen in vielen Aspekten Unterschiede auf und belegen damit die Notwendigkeit einer individuellen SLB, in der flexibel auf die medialen Bedürfnisse der Lerner eingegangen werden kann. Die Fälle unterscheiden sich u. a. in den Beratungsanliegen der Lerner, ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur kritisch-reflexiven Betrachtung ihres sprachlichen und autonomen Lernprozesses, ihrem Grad an Selbststeuerung, den Beratungsergebnissen und schließlich – das war der Hauptfokus meiner Untersuchung – der Nutzung von OSLB-Formen und -Instrumenten. Ein wichtiger Unterschied zeigte sich in diesen drei Fällen besonders deutlich hinsichtlich des Bestehens bzw. der Entwicklung eines Verständnisses der Funktionalität einzelner OSLB-Elemente, z. B. des Lernertagebuchs. Es zeigten sich auch unterschiedliche Grade an Reflexionsfähigkeit und die individuell gewünschte Art von begleitender Beratung zwischen den Beratungstreffen.
In Ankas Fall konnte ich durch den Einsatz von E-Mail-Beratung die Anregung zur Selbstreflexion und eine Motivation zum Lernen fördern. Die Begleitung via E-Mail motivierte Anka auch auf affektiver Ebene zwischen den Face-to-Face-Sitzungen zum Weiterarbeiten, allerdings motivierte sie sich auch selbst zur Reflexion über ihr Lernen. Jian konnte v. a. Strategien des selbstgesteuerten Lernens erwerben; die E-Mail-Beratung hatte dabei (bedingt) reflexionsanregende Funktion, indem ich ihm durch die schriftliche Zusammenfassung eine gute Basis zur autonomen Gestaltung seines Lernprozesses bieten konnte. Sein Fall war geprägt durch seinen Willen zur Selbstbestimmung und das Bedürfnis zwischen den Beratungssitzungen selbstständig lernen zu können – eine intensivere Betreuung als die erfolgte wünschte er sich daher nicht. Filipe nutzte zusätzlich zu seinen Beratungen via Videotelefon und Chat kaum OSLB-Instrumente; er konnte durch die Beratung einige sprachliche Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten bearbeiten und nutzte die Interaktionen zur bewussten Sprachproduktion und zum Spracherwerb. Er konnte im Bereich der Selbstlernkompetenz weniger Fortschritte verbuchen als Anka und Jian, allerdings regte ihn die Beratung, u. a. durch die beratungsvorbereitenden E-Mails, zu ersten Reflexionen über sein Lernen an. In seinem Fall kam erschwerend der fehlende persönliche Kontakt innerhalb der reinen OSLB hinzu. Anka und Jian haben ihren Lernprozess während des Beratungszeitraumes selbstinitiiert kritisch-reflexiv beobachtet, sich für Strategien der Selbstreflexion interessiert und Schlussfolgerungen aus ihren Erkenntnissen gezogen; sie sahen ihre Rolle innerhalb der Beratung als selbstverantwortlich Lernende innerhalb eines autonomieorientierten, kooperativen Entwicklungsprozesses. Bei ihnen konnte ich mit meinem nicht-direktiven Vorgehen Beratungserfolge erreichen; sie lernten und reflektierten innerhalb des Beratungszeitraumes über die Zweckmäßigkeit der eingesetzten OSLB-Elemente und modifizierten diese für ihre Bedürfnisse. Filipe dagegen hatte weniger Erfahrungen mit explizit selbstreflexiven Lernprozessen und wünschte sich am Beratungsende mehr Direktivität. Zwischen den Beratungen evaluierte er seine Lernhandlungen und Lernziele nur ansatzweise, jedoch konnte ich in den Beratungstreffen Reflexionsprozesse anregen, die in Lernhandlungen mündeten. Filipe hatte schließlich am Beratungsende eine Einsicht in die intendierte kooperative Zusammenarbeit in der Beratung und seine Rolle als selbstbestimmter Lerner gewonnen. Insofern resultierte die Beratung bei ihm in einem Erkenntnisprozess zur Funktionsweise des selbstgesteuerten Lernens, der Rolle der Selbstreflexion dabei und zur Funktion der reflexionsanregenden Instrumente in der OSLB allgemein.
Für die Praxis der OSLB ergeben sich daraus einige Konsequenzen. Online-Berater müssen das bestehende Verständnis der einzelnen Lerner hinsichtlich der Funktionen der OSLB-Formen und -Instrumente, deren Reflexion zur Zweckmäßigkeit in ihrem individuellen Fall und ihrer Integration in den Beratungsverlauf beobachten und entsprechend begleiten. Einerseits kann diese Einsicht in Ansätzen (vgl. Jian) oder durch theoretisches Wissen (vgl. Anka) bereits bestehen, andererseits kann sie jedoch, wie in Filipes Fall, fehlen. Dann müssen Berater Informationen zur Funktionsweise einzelner OSLB-Elemente zur Verfügung stellen und den Reflexionsprozess zur Verwendung ebendieser begleiten, um dem einzelnen Lerner zu Erkenntnissen und Motivation zum Einsatz zu verhelfen.

6.3 Ein Spannungsfeld: Potenziale und Grenzen der OSLB

In diesem Abschnitt fasse ich zusammen, welchen Mehrwert die OSLB bzw. einzelne Elemente daraus für die Sprachlernberatung in kombinierter oder reiner OSLB bietet und welche Herausforderungen sich für Lerner und Berater bei ihrem Einsatz ergeben. Dieses Spannungsfeld habe ich zum einen auf der Grundlage der in den Abschnitten 6.1 und 6.2 dargestellten Ergebnisse erarbeitet, zum anderen habe ich für diese Fragestellung relevante, zumeist deduktiv definierte Kategorien einbezogen.[86] Die in Klammern angegebene Anzahl der zugeordneten Textstellen indiziert unterschiedlich ergiebige Datengrundlagen:

Mehrwert/Potenziale
- alternative Arbeitsmöglichkeiten [2]
- Verbindlichkeit [8]
- Erreichbarkeit [13]
- Unterstützung der Beziehungsebene [7]
- Ergänzung/Ersatz von Präsenzlernberatung [9]
- Sonstige [1]

Herausforderungen/Grenzen
- Technik* [16]
- nicht-direktive Beratungsführung [10]
- non-verbale Kommunikation [2]
- Medienkompetenz [5]
- Energie- und Zeitaufwand* [3]
- Sonstige [1]

Des weiteren habe ich in der Analyse auch die Kategorien „Beratung als nicht-direktive Beratung“, „Motivationsfunktion“ und „Förderung der Lernerautonomie“ berücksichtigt, da diese wichtige Ziele meiner Beratungspraxis waren und ich deren Umsetzung im Zusammenhang mit der OSLB begutachten wollte. Mit diesen Kategorien habe ich komplexe *Text-Retrievals* in Kombination mit den Kategorien der Beratungsinstrumente und -formen vorgenommen, um so Textstellen zu identifizieren, die spezifische Potenziale oder Herausforderungen, die Umsetzung von nicht-direktiver Beratung, den Einfluss auf die Motivation oder die Anregung zur Selbstreflexion thematisieren und diese spezifisch auf einzelne Elemente der OSLB beziehen. So finden sich in den folgenden Ausführungen z. B. Textstellen zum Potenzial von E-Mail-Beratung für die Anregung zur Selbstreflexion oder zu den Herausforderungen beim Chat bei der Durchführung von nicht-direktiver Beratung. Dabei integriere ich in meiner Darstellung sowohl die Lerner- als auch die Beraterperspektive hinsichtlich dieses Spannungsfeldes.

6.3.1 Sprachverwendung und Schriftlichkeit

Dieser Kategorie lag meine Vermutung zugrunde, dass schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten in der OSLB eine Ergänzung oder ein Ersatz für die mündliche Kommunikation sein und daher Kompetenzunterschiede der Lerner in den einzelnen Fertigkeiten kompensieren helfen können. Die Analyseergebnisse beziehen sich damit auf unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten mündlicher und schriftlicher, synchroner und asynchroner OSLB-Formen und -Instrumente und deren funktionale Kombination, auch in Verbindung mit Face-to-Face-Beratung. Ich habe festgestellt, dass die Audiotelefon-Beratung hinsichtlich der Sprachverwendung eine besonders anspruchsvolle Beratungsform war, während sich die meisten Lerner in der Face-to-Face-Beratung

[86] Die beiden induktiv abgeleiteten Kategorien habe ich in der Liste mit * markiert.

am leichtesten ausdrücken konnten. Filipe schätzte jedoch auch das Schreiben im Chat gegenüber dem Sprechen, und obwohl die Erarbeitung mühsam war, sahen einzelne Lerner auch den Mehrwert der schriftlichen Reflexion in E-Mails und im Lernertagebuch.
In der Audiotelefon-Beratung hatte Jian Schwierigkeiten, fokussiert seine Gedanken zu formulieren, allerdings konnte er sich nach eigener Aussage grundsätzlich ausreichend gut ausdrücken. Einen Mehrwert kann ich in der Audiotelefon-Beratung daher in sprachlicher Hinsicht nicht feststellen. Ein ähnliches Ergebnis war für die schriftliche Zusammenfassung zu verzeichnen: die meisten Lerner hatten die Inhalte der Beratung so gut verstanden, dass sie das Dokument zu keiner weiteren sprachlichen Klärung benötigten – als Erinnerungs- und Strukturierungshilfe schätzten sie es dagegen sehr. So war z. B. der Chat am Ende der Audiotelefon-Beratung für Jian eine hilfreiche Zusammenfassung, die er als Grundlage für seine weitere Lernplanung verwendete und das ein Beispiel für den Mehrwert der Schriftlichkeit in der OSLB darstellt.
Einzelne schriftliche Dokumente (Chatprotokolle, Informationsmaterialien und Lernertagebuch) erwiesen sich als Referenz und Erinnerungshilfe für die Lerner, die sie prozessbegleitend und langfristig nutzen konnten. So können z. B. die Lernstrategiesammlungen und Tagebuchreflexionen als individualisiertes Referenzmaterial für spätere Lernaktivitäten dienen, und den zeitversetzten Transfer autonomer Lernschritte auf andere Lernsituationen ermöglichen. In sprachlich-unterstützender Funktion konnten diese schriftlichen Dokumente demnach weniger fungieren, jedoch potenziell langfristig inhaltliche Impulse bei der Lernorganisation bieten.
In der Chat-Beratung bestanden in sprachlicher Hinsicht größere Anforderungen an die Lerner als in den anderen Beratungsformen, da sie hier unter zeitlichem Druck inhaltlich und sprachlich präzise Formulierungen finden mussten. Während dies für L1-Sprecher hauptsächlich eine inhaltliche Aufgabe darstellte, kam bei L2-Sprechern die sprachliche Herausforderung erschwerend hinzu. Filipe z. B. versuchte, möglichst „korrekt“ zu schreiben und nutzte Hilfsmittel (Wörterbuch, mein Feedback) dazu. Er nahm sich ausreichend Zeit für seine Formulierungen, was den Interaktionsverlauf sehr klar und gehaltvoll gestaltet hat. Ich konnte bei ihm Revisionsprozesse und lange Pausen während der Texterstellung wahrnehmen, die ich nicht als störend empfunden habe. Hinsichtlich der Schriftlichkeit im Chat fand ich es dagegen schwierig, dass Filipe kaum non-verbale Zeichen verwendete, jedoch konnte ich ihn aufgrund seiner klaren Formulierungen dennoch gut verstehen. Mit Filipe konnte ich so u. a. aufgrund seiner reflektierenden, ruhigen und klaren Texterstellung zwei gut strukturierte und inhaltlich gehaltvolle Chat-Beratungen durchführen.
Generell zeigte sich, dass die Lerner mit ihrer Sprachkompetenz in der Beratung selbst zufrieden waren und (in unterschiedlichem Maße) Kompensations- und Kommunikationsstrategien einsetzten, um sich korrekt ausdrücken zu können. Die Schriftlichkeit innerhalb der OSLB hat entgegen meinen Erwartungen kaum zur Auflösung sprachlicher Unklarheiten beigetragen, hauptsächlich, weil selbst bei Lernern, die in der Beratung ihre L2 benutzten, kaum Klärungsbedarf bestand. Entsprechend ergibt sich hier die Schlussfolgerung, dass die untersuchten Lerner eine Beratung in ihrer L1 nicht benötigt haben. Die Wahl der Sprache in den Lernerdokumenten ebenfalls schien keine entscheidende Rolle zu spielen. Der Mehrwert der schriftlichen Komponente in der OSLB liegt dementsprechend weniger auf der sprachlich-klärenden als vielmehr auf der inhaltlich-stukturierenden, beratungsbegleitenden Hilfsfunktion.

6.3.2 Anregung zur Selbstreflexion

Die Anregung zur Selbstreflexion konnte ich durch den Einsatz schriftlicher Beratungsformen und -instrumente erreichen. Ich konnte die Lerner durch Zwischenberichte, beratungsvorbereitende und andere E-Mails mit allgemeinen und lernerspezifischen Fragen sowie durch Erinnerungen an anstehende Beratungen zum Nachdenken über ihr Lernen anregen. Diese Reflexionsprozesse erfolgten jedoch in unterschiedlichem Maße, sodass eine effektive und intensive Anregung zum Nachdenken eine Herausforderung für die OSLB darstellt.
Des Weiteren hat sich das Lernertagebuch als reflexionsanregendes Instrument erwiesen, das durch

seinen dialogischen Charakter im elektronischen Austausch Frage- und Feedbackprozesse erlaubt, die sich spezifisch auf den erfolgten oder geplanten darin dokumentierten Lernprozess beziehen. Die elektronische Form war dabei etwas unhandlich; die Möglichkeit der zeitversetzten Übertragung, Überarbeitung und Ergänzung handschriftlicher Notizen in die Tabelle können jedoch den Reflexionsprozess unterstützen, redundante Einträge von sich wiederholenden Lernschritten können aufgrund des geringen Wissenszuwachses dagegen demotivierend wirken.
Der Schreibprozess erforderte eine intensive Auseinandersetzung der Lerner mit inhaltlichen und sprachlichen Fragen und stellt damit einen Mehrwert, jedoch auch eine Schwierigkeit bei der Anregung zur Reflexion dar. Dies trifft im Besonderen auf Lerner zu, die innerhalb einer fremdsprachlichen Beratung in ihrer L2 arbeiten müssen. Während des Schreibens finden komplexe Problemaushandlungen statt, gleichzeitig werden einzelne Lerner – auch aufgrund ihrer hohen Anforderungen an ihren Text – vor lexikalische und syntaktische Formulierungsschwierigkeiten gestellt.
Die schriftliche Zusammenfassung mit der Lernvereinbarung konnte dann zur Selbstreflexion anregen, wenn Lerner damit konkrete Handlungsschritte in ihre alltägliche Aufgabenplanung integrierten, d. h. z. B. Lernaktivitäten in ihre Kalender übernahmen. Dabei hat sich gezeigt, dass das Nachdenken über die Inhalte der Lernvereinbarung besonders intensiv stattfindet, wenn die Lernziele in einen spezifizierten Lernplan mit zeitlichen Fixpunkten übertragen werden. Dieser Prozess erlaubt eine erneute Priorisierung und Realitätsprüfung der geplanten Lernschritte und ermöglicht so die Modifikation für die Alltagssituation des Lerners, aber auch ein wiederholtes Nachdenken über den Lernprozess.
Schließlich konnte ich auch im Chat eine Reihe von reflexionsanregenden Gesprächstechniken einsetzen, wie einige Beispiele aus den Beratungen mit Filipe (FEF2, FEF3) belegen:

Tabelle 65: Reflexionsanregende Gesprächstechniken im Chat (Beispiele)

Gesprächstechnik	**Beispiel**	**Textstelle**
offene Fragen und Nachfragen zur Ergebnisevaluation und zur Bewusstmachung von Erfolgen	[10:15:52] Constanze: wie ist es denn seit der ersten Beratung gelaufen? [...] [10:22:56] Constanze: Welche Verben konntest du denn so lernen? [...] [10:27:04] Constanze: hm, meinst du, dass du diese Verben im Kontext sehen musst, damit du dich an sie gut erinnern kannst?	FEF2:20 FEF2:33 FEF2:40
	[11:02:12] Constanze: Bist du denn mit deinem Deutschlernen zufrieden, mit deinen Fortschritten? [11:02:25] Filipe: ja, ich würde es sagen! [11:02:53] Filipe: muss noch aber viel lesen und mit meinem deustschlernen weitermachen	FEF3:80-82
Aufforderung zur Definition von Lernzielen	[11:03:51] Constanze: Und bist du damit zufrieden oder möchtest du das später doch noch machen, die Vorlesungen bearbeiten? [11:05:09] Constanze: sollen wir das als Ziel behalten oder möchtest du das gar nicht mehr tun?	FEF2:103f.
Bitte um Kommentierung der Zusammenfassung	[11:20:24] Constanze: Ich schlage vor, dass ich erst einmal die Ergebnisse unseres Chats zusammenfasse, und du kommentierst dann. Ok? [11:20:55] Filipe: ok [...] [11:25:26] Constanze: Was meinst du? :) [11:26:05] Filipe: ich glaube, dass du gut kommentiert hast	FEF2:143f. FEF2:152f.
Konfrontieren mit unterschiedlichen Lernwegen	[11:29:47] Constanze: Und wie möchtest du das mit dem Vorbereitungskurs an der {Sprachschule} machen? Möchtest du bestimmt daran teilnehmen oder erst noch einen Test machen mit dem Modellsatz? [11:30:48] Filipe: ich denke noch darüber [11:31:41] Filipe: vielleicht ist dieses test eine gute gelegenheit zu beurteilen, ob es wichtig ist, an dem kurs teilzunhemen	FEF2:160-162

Die Auswirkungen dieser Techniken in der weiteren Interaktion und dem Lernprozess bedürften einer ausführlichen Gesprächs- und Handlungsanalyse, die ich Rahmen dieser Arbeit nicht durchführen kann. Jedoch habe ich an einigen Stellen Indizien für erfolgte Reflexionsprozesse festgestellt, wie sie z. B. in dieser Sequenz zu erkennen sind (FEF3:114-121):

```
114    [11:25:52] Constanze: Vielleicht kannst du dich ja mit deinen neuen Erfahrungen aus
       Deutschland dann in den Unterricht und in die Planung mit einbringen :)
115    [11:26:23] Constanze: Würdest du dir denn jetzt in Brasilien einige Dinge im
       Deutschunterricht anders wünschen als früher?
116    [11:27:04] Filipe: ja
117    [11:27:11] Constanze: Welche? :)
118    [11:27:22] Filipe: früher haben wir im unterricht viel geschprochen
119    [11:27:33] Filipe: aber nicht so viel geübt und geschrieben
120    [11:28:26] Constanze: Und das wünschst du dir jetzt mehr, Schreiben üben, ja?
121    [11:29:04] Filipe: ja
```

Hier deutet Filipe Konsequenzen für seine zukünftige Lernsituation an, die er aufgrund meiner Fragen verbalisiert und die ich noch einmal als Handlungsbeschluss für ihn formuliere (120). Schließlich führten Fragen meinerseits in einem Beispiel zu einem konkreten Handlungsentschluss, der Eigenverantwortung und Selbstinitiative zeigt – dem Finden eines Tandempartners (FEF2:60-73):

```
60     [10:37:28] Constanze: Hm, also wenn wir auf das erste Lernziel schauen "Kontakt zu
       deutschen Studierenden finden um Hören und Sprechen zu üben" - dann hat das ja schon
       geklappt!
61     [10:38:09] Constanze: Möchtest du das einfach so weitermachen, oder möchtest du nach
       wie vor ein Tandem finden?
62     [10:38:40] Filipe: vielleicht wäre es auch interessant ein tandem zu finden
63     [10:39:33] Filipe: ich habe schon jemanden getroffen, der portugiesisch studiert
64     [10:39:36] Filipe: *lernt
65     [10:41:07] Filipe: er könnte ein tandem sein, aber ich glaube, dass er wegen seiner
       bacherlorarbeit, die noch dieses semester abgeben muss, nicht viele freie zeit hat.
66     [10:41:26] Constanze: was ist denn sein studienfach?
67     [10:41:57] Filipe: studiengang wirtschaftsingeneurwesen, fachrichtung technische
       chemie.
68     [10:43:36] Constanze: Hm, meinst du, er kennt sich auch mit Logistik- und
       Industrieökonomie aus?
69     [10:44:31] Filipe: vielleicht
70     [10:45:08] Constanze: Ich frage deshalb, weil ja dein zweites Ziel war, deine
       Vorlesungen besser zu verstehen. Dafür wäre ein Tandem oder ein Kommillitone
       vielleicht eine gute Hilfe?
71     [10:46:26] Filipe: ja
72     [10:47:03] Filipe: ich kann mal ihn fragen, ob er lust hat, mein tandem zu werden
73     [10:48:02] Filipe: ich schreibe ihm gleich, wenn wir fertig sind.
```

Innerhalb dieser ca. zehnminütigen Sequenz entwickelt sich aus meiner Frage, ob das Tandem noch ein Lernziel für ihn sei (61), das Interesse an einer Tandempartnerschaft (62), Überlegungen zu einer möglichen Person dafür (63-64), deren Eignung (65-69) und schließlich Filipes Entscheidung, diese Person zu kontaktieren (69-73).[87] Dabei begleite ich diesen Prozess moderierend durch Nachfragen (66, 68, 70). Dieser Austausch illustriert meines Erachtens, dass Berater auch im Chat das Nachdenken über den Lernprozess (Tandem als Lernziel oder nicht, Ressourcenerfassung) effektiv anregen können und dies in konkrete Handlungsbeschlüsse münden kann.

6.3.3 Motivationsfunktion

Mich hat in dieser Arbeit auch die Frage interessiert, inwieweit der Einsatz von digitalen Medien in der Beratung die Lerner dazu motivieren kann, regelmäßig an den Zielen in der Lernvereinbarung zu arbeiten. Damit verbunden ist die Möglichkeit, dass Berater in der OSLB quasi jederzeit erreichbar sind und die Lerner kontinuierlich mit Hilfe unterschiedlicher Beratungsformen und -instrumente begleiten können. Die gespeicherten Materialien können dabei der Neufokussierung

[87] Diese Kontaktaufnahme erfolgte später tatsächlich. Die beiden Studierenden trafen sich zweimal, standen via Internet in Kontakt und Filipe erwog, nach Beratungsende ein eTandem mit seinem Partner weiterzuführen (FEF AI:332-345).

und Orientierung dienen und einen Anschub zum Weiterlernen geben, wie hier z. B. Manuel zur Funktion der Lernvereinbarung schildert (MRC AI:43):

> 43 MRC: [...] I just can whenever I want, I mean two months later or two weeks later, I just go through it again, remember and it helps me to, you know, to focus again and to reorder everything again, to keep studying.

Außerdem vermittelte die OSLB den Eindruck meiner ständigen Begleitung, die einzelne Lerner als Erinnerung an die bestehenden Aufgaben oder als „Überwachung" wahrgenommen haben, bei der eine Pflicht zum Berichten über die Lernerfolge bestand. Sie empfanden diese Funktion als unterschiedlich notwendig bzw. hilfreich. Während eine enge Betreuung via E-Mail bei Lernern motivierend wirken kann, kann sie bei anderen auf Abwehr stoßen. Außerdem hat sich gezeigt, dass ein vereinbarter Zwischenbericht und die mündliche oder schriftliche Beantwortung von beratungsvorbereitenden Fragen zum Arbeiten anregen kann, wobei die Ergebnisse des Erarbeitungsprozesses den Aufwand letztendlich wettmachen. Der Mailkontakt verdeutlichte die in der Beratung bestehende Interaktivität, Zusammenarbeit, Prozesshaftigkeit und Kontinuität, was letztlich auch Auswirkungen auf die affektive, beziehungsrelevante Ebene hatte. Mias Beschreibung hierzu ist sehr anschaulich, als sie über ihre Verarbeitung meiner Kommentare in ihrem Lernertagebuch berichtet (MIH AI:101):

> 101 MIH: Genau, ja. Und die hab ich mir dann angekuckt, die Kommentare, und fand das auch gut, die Kommentare zu haben, weil ich das Gefühl hatte, "ja, ich hab das auch nicht umsonst gemacht und jemand hat sich das angekuckt" und so. Und ja, und das war einfach so positiv, weil ich mich halt, weil ich mich wirklich dann an die Hand genommen gefühlt hab und ich das Gefühl hatte, ich bin nicht alleine und so.

An dieser Funktion der Begleitung bzw. „Überwachung" ist interessant, dass Lerner diese unterschiedlich intensiv aufnehmen. Während in der untersuchten Gruppe eine Lernerin Stress oder eine lernförderliche Form von Druck („positiven Druck") empfunden hat (Anka), haben andere nichts dergleichen wahrgenommen (Esteban) oder sich sogar mehr davon gewünscht (Filipe). Ich vermute daher, dass gerade die reine OSLB eines häufigeren Kontakts zwischen den Beratungstreffen bedarf, um sicherzustellen, dass die Lerner weiterarbeiten, wie es bei Filipe der Fall war: „Ja, 'mach dies' oder 'mach das' [...] das wäre gut für mich. ((lacht))" (FEF AI:234).
Schließlich war auch das Erkennen der eigenen Lernerfolge ein motivierendes Element. Hierbei wirkten besonders das Lernertagebuch, aber auch die Auflistung der Lernziele in der Lernvereinbarung. Das Lernertagebuch hilft den Lernern dabei, die vollzogenen Lernaktivitäten zu dokumentieren und verdeutlicht ihnen dadurch Fortschritte. Jedoch kann es auch vorkommen, dass sich die Einträge bei ähnlich gearteten Lernschritten wiederholen und bei einer wenig intensiven Reflexion über den Lernprozess vom Lerner so keine neuen Erkenntnisse erarbeitet werden können. Stattdessen kann der Eindruck von ermüdender Routine und Stagnation im Lernprozess entstehen, der langfristig den gegenteiligen Effekt der Demotivation haben kann. Diese Motivationsfaktoren des Anschubs, der Berichtspflicht und die Aussicht auf Erfolg konnten auch in Kombination auftreten (vgl. EGA AI:369-370, Abschnitt 6.1.2.3).
Diese motivationsunterstützenden Elemente ergaben sich nicht ausschließlich aus dem Einsatz der OSLB. Beispielsweise haben die Lerner auch durch das Feedback von Sprachdozenten oder ihre eigenen Beobachtungen Fortschritte in ihrem sprachlichen Lernen feststellen können. Allerdings bieten diese Ergebnisse Hinweise auf Wirkungsfaktoren, die auch durch andere Mittel der OSLB gefördert werden können bzw. müssen. Die Unterstützung der Motivation innerhalb der OSLB stellt eine zentrale Problematik dar und bedarf daher weiterer Aufmerksamkeit in der Praxis.

6.3.4 Durchführung nicht-direktiver Beratung

Für die Durchführung nicht-direktiver Beratung bestanden einerseits eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich auf die technischen Gegebenheiten in der OSLB zurückzuführen lassen. Andererseits zeigten sich durch einzelne Merkmale der elektronischen Kommunikation auch

Eigenschaften, die die Anforderungen an die nicht-direktive Beratung unterstützten. Ich habe in der Analyse versucht, diese Problematik hinsichtlich verschiedener Gesichtspunkte zu betrachten, die notwendige Bedingungen für nicht-direktive Beratung sind: die Redeanteile der Lerner in den Interaktionen sollten möglichst hoch sein, ihre Selbstverantwortung und Entscheidungsfreiheit gewahrt und gefördert werden, eine vertrauensvolle Beziehung etabliert und aufrecht erhalten werden und die Interaktion sollte von nicht-direktiven Gesprächstechniken gekennzeichnet sein. Prinzipiell stellte sich die Umsetzung dieser Anforderungen als Herausforderung dar, die jedoch punktuell auch erfolgreich erfolgen konnte. Dabei ergaben sich diese Schwierigkeiten v. a. aufgrund technischer Probleme, die die Gesprächsführung beeinträchtigten.

Es ist zunächst positiv zu vermerken, dass die Lerner die Möglichkeiten, sich zeitlich und inhaltlich umfassend zu äußern, generell als ausreichend ansahen. Sie waren sich außerdem über meine jederzeit bestehende Erreichbarkeit via E-Mail bewusst und entschieden sich gezielt für oder gegen diese Kontaktaufnahme. Auch für die Videotelefon- und Chat-Beratungen bestätigten mir die Lerner diese freien Äußerungsmöglichkeiten (Benjamin, Esteban, Filipe). Insofern sehe ich in der OSLB die Anforderung an die nicht-direktive Beratungsführung, dem Ratsuchenden einen möglichst hohen Redeanteil zu gewähren, in jeder dieser drei Beratungsformen als potenziell gegeben an.

In Bezug auf die Förderung der Selbstverantwortung der Lerner konnte ich hilfreiche Maßnahmen, aber auch Schwierigkeiten identifizieren. Einerseits haben sich z. B. die kooperative Erstellung des Kontrakts im Chat begleitend zu einer Telefon-Beratung (Benjamin, Jian) oder die eigenständige Informationsrecherche für einen Zwischenbericht (Anka) im Rahmen der OSLB als realisierbar und für die Entwicklung von Lernerautonomie förderlich erwiesen. Auch die Dokumentation und Reflexion der Lernschritte im Lernertagebuch, die Selbstverantwortung erfordert und gleichzeitig eigenständige Arbeitsprozesse fördert, war in der OSLB möglich und unterstützte den Beratungsprozess (Anka, Mia). Allerdings zeigten sich auch Schwierigkeiten, z. B. bei notwendigen Modifikationen der Lernvereinbarung. Dagegen wurde die Lernvereinbarung nur im Einzelfall auf ihre Realisierbarkeit geprüft und gezielt in die bestehende Alltagsplanung übernommen (Jian). Generell bestand ein eher unkritischer Umgang damit, der anschließend nicht zu expliziten Modifikationen in der Lernplanung und -durchführung führte. Die Förderung eines selbstverantwortlichen und reflektierenden Lernerverhaltens bleibt damit in der OSLB zunächst als Herausforderung bestehen, allerdings sehe ich Ansatzpunkte im Einsatz und der Diskussion reflexionsanregender Instrumente gegeben.

Die Ergebnisse zur Etablierung und Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen Beziehung in der OSLB bieten einzelne Anhaltspunkte dazu, anhand welcher konkreten Strategien dieses Ziel erreicht werden kann. Zum einen war der Einsatz der E-Mails und des Lernertagebuchs (in seiner „dialogischen“ Feedback-Form) ein Mittel für einzelne Lerner und mich, eine partnerschaftliche, vertrauensvolle Zusammenarbeit aufzubauen (vgl. Mias Beschreibung oben: MIH AI:101). Auch die gemeinsame Erarbeitung des Kontrakts im Chat kann eine ähnliche vertrauensbildende Funktion haben, die gleichzeitig die kooperativen Grundsätze des Beratungsansatzes demonstriert. Zum anderen ermöglichten die digitalen Medien, und dabei besonders der Chat, durch ihre Kommunikationsspezifika und technischen Herausforderungen in einigen Fällen eine Annäherung in der Symmetrie der Beratungsbeziehung. Während ich als Expertin für Lernprozesse agierte, konnten einzelne Lerner sich als „Medienexperten“ in einer ihnen vertrauten Umgebung in der spezifischen Ausdrucksweise des Mediums innerhalb der Beziehung hierarchisch neu verorten. Basierend auf Erfahrungen mit Chats im Alltag empfanden Einzelne diese Beratungsform als „informell“, „entspannt“ und „weniger ernsthaft“ als Face-to-Face-Beratung. Unter Berücksichtigung einer nach wie vor zielorientiert durchgeführten Beratung bietet sich hier die Möglichkeit, Sprechangst und Hemmungen, aber auch Schwierigkeiten bei der spontanen Gedankenformulierung, wie sie in der mündlichen Beratung bestehen können, zu begegnen. Chats können u. U. aufgrund ihrer „demokratischen“ Kommunikation und deren Auswirkungen auf die Hierarchie bei einzelnen Lernern als förderliches Element in einer schwierigen nicht-direktiven

Beratung wirken. Dennoch stellte sich im Chat die geringe Textmenge als Herausforderung für die Bearbeitung der Beziehungsebene heraus; „Small Talk“, für den in der Face-to-Face-Beratung relativ viel Zeit verwendet werden kann, war hier nicht möglich (MIH AI:105-107):

> *105* *[Mia beschreibt, dass sie ihre Gedanken im Chat „kompakter [...] darstellen muss]*
>
> 106 INT: Könntest du mir ein Beispiel dafür geben?
>
> 107 MIH: Hm. (8s) Na, ich glaube, ich würde zwischendurch nicht irgendwelche\ diese kleinen Ablenkungsgeschichten, die man sonst erzählt, wenn man hier so sitzt. Also irgend so was wie ja, weiß ich nicht. Also, als wir gechattet haben, hast du mich ja schon gefragt "Wie geht’s?" und ich hab geantwortet "Ja, mir geht es gut.", aber als ich heute rein gekommen bin, haben wir ja erst mal übers Wetter geredet und dass ich im Skiurlaub war, und keine Ahnung so. Und ich glaube, das hätten wir über Chat eher nicht gemacht. Oder das weiß ich nicht genau. Aber ich glaub nicht, dass wir erst mal so zwei drei Seiten lang irgendwie so da rumgeplänkelt hätten.

Der Beziehungsaufbau und die Unterstützung eines vertrauensvollen, partnerschaftlichen Verhältnisses in der Beratung ist demnach einerseits medien- aber auch lernerspezifisch. Für die OSLB empfiehlt es sich daher, die Beratungsformen zu kombinieren und soweit wie möglich Face-to-Face-Beratungen anzubieten. Ein gegenseitiges Kennenlernen zu Beratungsbeginn ist dabei notwendig, um alle weiteren in der OSLB folgenden Schritte und Herausforderungen meistern zu können. In der reinen OSLB bietet eine Videotelefon-Beratung eine Alternative zur Face-to-Face-Beratung, wenngleich keinen Ersatz. Filipe z. B., der eine solche erhalten hatte, wünschte sich trotzdem eine einführende Face-to-Face-Beratung (FEF AI:118):

> 118 FEF: ((lacht)) Ja, man kann die gesamte, die ganze Beratung planen oder ich glaube, das ist wichtig, um\ damit man die andere Person, oder einander, wie sagt man das? Kennen kann, oder? (INT: Kennenlernen kann.) Kennenlernen kann, ja. Das glaube ich\ ich fande\ Ich finde es sehr wichtig. Also, ja, wir Brasilianer lieben die, also diese persönlichen Kontakt, diesen. Also für mich das ist wichtig, glaube ich. ((lacht))

Ich gehe auf der Grundlage meiner Interviewdaten, der Beraterumfrage und meinen Erfahrungen davon aus, dass nicht nur Filipe als Brasilianer diesen Bedarf nach einem „persönlichen Kontakt“ hat, sondern andere Lerner und Berater ebenfalls, und daher die OSLB in Form der kombinierten Beratung einer reinen OSLB vorzuziehen ist, sollte diese Möglichkeit bestehen.
Schließlich ergab die Analyse meiner Reflexionen als Beraterin, dass auch ich durch die Medien vor Herausforderungen bei der nicht-direktiven Gesprächsführung gestellt wurde. Die medial bedingte Unsicherheit verleitete mich zu einer vermehrten „Beratungsaktivität“, die sich in längeren Redebeiträgen und geschlossenen Fragen an den Lerner äußerte. Diese Techniken erschweren die nicht-direktive Gesprächsführung. Während die Chat-Beratung (auch begleitend zum Telefonat) zwar durch moderierende Überschriften eine deutliche Strukturierung und Fokussierung der Interaktion erlaubt, kann das Medium jedoch auch durch die traditionelle prägnante Frage-Antwort-Form und die Notwendigkeit kurzer Redebeiträge (von beiden Partnern) zu einem direktiven Beratungsvorgehen verleiten. Dennoch ermöglichen visuelle Hinweise, die den Vorgang der Texteingabe an den Interaktionspartners übermitteln, dass die Schreiber die Äußerungsabsicht des Anderen wahrnehmen und entsprechend darauf reagieren können. So kann (potenziell) ein hoher Redeanteil des Ratsuchenden auch im Chat gewährleistet werden.
Eine große Herausforderung waren für mich außerdem die unterschiedlichen Möglichkeiten der Visualisierung und Demonstration, die der OSLB im Vergleich zur Face-to-Face-Beratung fehlten. Dies bezieht sich nicht nur auf die non-verbale Signale in der Kommunikation, sondern auch auf die Verwendung von Lernmaterialien (z. B. Vokabellernkärtchen zur Veranschaulichung einer Strategie) sowie Skizzen und Notizen, die Gedanken und Argumentationen gesprächsbegleitend veranschaulichen helfen. In diesem Sinne habe ich die Gesprächsführung allgemein, aber auch hinsichtlich nicht-direktiver Grundsätze wie der Anregung zur Auseinandersetzung mit der bestehenden Situation und ihren Problemen, als schwierig empfunden. Besonders in der fremdsprachlichen OSLB müssen Möglichkeiten der Visualisierung, z. B. in Form zusätzlicher

Online-Anwendungen, integriert werden. Gleichzeitig sollten diese nicht vom Fokus der Beratung ablenken, wie es in meiner Beratungspraxis vorgekommen ist. Dennoch ist festzuhalten, dass ich in der vorliegenden Studie nicht-direktive Gesprächsstrategien einsetzen konnte, die letztendlich auch zu Handlungsbeschlüssen geführt haben (vgl. Filipes Tandem-Beschluss oben: FEF2:61-73).
Zusammenfassend sehe ich innerhalb der OSLB besonders technische Schwierigkeiten als Ursache für die ungewollte Orientierung zu direktiver Gesprächsführung.[88] In meinen Beratungen resultierten Unsicherheiten z. B. aus der fehlenden non-verbalen Kommunikation und einer mangelhaften Audioqualität in der Telefon-Beratung und haben bei mir teilweise zu einer Beratungsführung geführt, die für die nicht-direktive Beratung kontraproduktiv sein kann. Um diesen technischen Problemen entgegenzuwirken, bedarf es in der OSLB einer stabilen, leistungsfähigen Internet-Verbindung auf beiden Seiten. Des Weiteren sind für eine Telefon-Beratung Kopfhörer notwendig, um Störgeräusche auszuschließen und eine klare Kommunikation zu ermöglichen. Alternativ kann bei technischen Problemen oder schlechter Akustik auf eine Chat-Beratung ausgewichen werden. Dieses Medium bedarf einer geringeren Bandbreite und kann Verbindungsabbrüche besser kompensieren. Beim Umgang mit technischen Problemen spielt schließlich auch die Medien- und Beratungskompetenz des Beraters eine entscheidende Rolle. Dazu gehören technisches Wissen und Erfahrungen mit den Beratungsformen und -instrumenten sowie die Beobachtung der Auswirkungen dieser Störungen auf die Beratung, die Bereitschaft zur Metakommunikation darüber und die Fähigkeit zur Anpassung der Beratungsführung.

6.4 Resümee

Die Analyse zeigte vier wichtige Entscheidungsmotive bei meinen Lernern für deren individuelle Nutzungsprofile bzw. ihre Wahl der OSLB-Formen und -Instrumente. Ihre Auswahl und Verwendung gründete zum einen auf persönlichen Präferenzen, die sich aus ihren Erfahrungen mit digitalen Medien und reflexionsanregenden Instrumenten, wie z. B. dem Chat und dem Lernertagebuch, in anderen Alltags- und Lernsituationen ergaben. Zum zweiten war die Wahl der OSLB-Elemente bedingt durch die wahrgenommenen sprachlichen und inhaltlich-kognitiven Anforderungen an die Entwicklung von Gedanken und Formulierungen, die durch die Synchronität und Asynchronität, Mündlichkeit und Schriftlichkeit der jeweiligen Medien und Instrumente beeinflusst wurden. Einen Einfluss hatte hier auch das individuelle fremdsprachliche Kompetenzprofil, wobei einige Lerner besonders die Möglichkeit zu non-verbaler Kommunikation für die Verständigung, Gedankenaushandlung und Fokussierung auf die Interaktion schätzten. Auch der erwartete „Aufwand“ zur Bearbeitung der reflexionsanregenden Instrumente spielte eine Rolle. Drittens waren das individuelle Verständnis der Lerner von den Prinzipien und Zielen der Sprachlernberatung, der eigenen und der Beraterrolle darin sowie ihr Bedürfnis zum „freiheitlichen“ Alleinlernen weitere Motive. Schließlich beeinflusste auch ihre individuelle Einsicht in die Funktion bzw. Zweckmäßigkeit der einzelnen OSLB-Formen und -Instrumente für das Lernen deren Auswahl und Nutzung, wobei dieses Verständnis durch einen Entwicklungs- und Erkenntnisprozess geprägt war.
In der Praxis müssen Berater diese Lernermotive erfassen und zur individuellen Gestaltung der OSLB mit der für den Beratungsfall gegebenen Funktionalität dieser Elemente sowie ihren Potenzialen und Herausforderungen abwägen. Sie sollten schließlich die eigenen Motive für die Verwendung einzelner OSLB-Elemente basierend auf den in der Beratung allgemein gültigen Prinzipien der Akzeptanz, Kongruenz und Transparenz kommunizieren und mit dem Lerner aushandeln, um für den individuellen Fall geeignete OSLB-Formen und -Instrumente vorschlagen zu können. Dabei sollte der bestehende Entwicklungs- und Erkenntnisprozess für den Lerner

[88] Die Fragen nach der Berechtigung, aber auch den Ursachen für nicht-direktive Beratungsführung sind im Diskurs der SLB allgemein ein aktuelles Thema, und auch bei meinen Beratungen bestehen medienunabhängige Gründe für direktives Vorgehen (z. B. das Einfordern von Ratschlägen durch die Lerner).

ersichtlich werden. Insofern verstehe ich den Einsatz der einzelnen Formen und Instrumente der OSLB als beiderseitigen Arbeits- und Lernprozess, der das der Sprachlernberatung inhärente Verständnis des Lerners als emanzipierten Experten für seine Prädispositionen und Bedürfnisse beim Lernen auf den kommunikativen Bereich überträgt und kommunikativ und partnerschaftlich, offen und transparent ausgehandelt, reflektiert und individuell möglichst passend von Lerner und Berater kooperativ gestaltet wird. Durch diese Kongruenz im Vorgehen innerhalb der OSLB-Beratung erwarte ich, dass auch das Verständnis des nicht-direktiven Ansatzes in der Sprachlernberatung allgemein dem einzelnen Lerner vermittelt, illustriert und bei ihm (weiter)entwickelt werden kann.

7 Desiderata

Die Studie stellt ein Beispiel für Aktionsforschung innerhalb der Praxis der Sprachlernberatung, aber auch der Online-Beratung dar und kann eine Anregung für Berater sein, die ebenfalls an der Verbesserung ihrer professionellen Praxis interessiert sind. Einen ersten Ansatzpunkt hierzu biete ich mit dem erarbeiteten Kriterienkatalog zur Erfassung der Beratungsergebnisse (vgl. Abschnitt 4.5), der in Folgestudien übernommen bzw. dafür modifiziert werden könnte. Es bleibt zu erwägen, ob eine genauere Differenzierung bzw. Trennschärfe zwischen den einzelnen Kategorien zu einer einheitlichen Definition von „Wirksamkeit" von Sprachlernberatung führen kann bzw. inwiefern dies für die individuelle Beratung notwendig ist. Es könnten z. B. innerhalb der Beratergemeinschaft auch „Kernkategorien" des Beratungserfolges definiert werden, die durch andere fall- und kontextspezifische Kategorien ergänzt werden können. In ähnlicher Weise könnte das von mir verwendete Notationssystem für die Transkription fremdsprachlicher Gespräche als modifizierbare Grundlage für ein einheitliches System dienen.

Neben Konsequenzen für die Praxis der OSLB, die ich ausführlich in Kapitel 6 dargestellt habe, haben die Ergebnisse meiner Arbeit auch potenzielle Implikationen für einen weiter gefassten Bereich des Sprachenlernens. Wenn sich Berater in ihrer Praxis der OSLB individuell auf unterschiedliche kommunikative Lernerbedürfnisse einstellen, kann dieses Angebot für die Vorbereitung und Begleitung internationaler Studierender in Austauschprogrammen genutzt werden. So könnten diese letztendlich durch ihre studienfachspezifische sprachliche Vorbereitung, die Entwicklung lernstrategischer Kompetenzen und eine motivationsunterstützende Betreuung zu einer zügigen Eingliederung in das fremde Universitätssystem und größere Studienerfolge befähigt werden. Dies kann auch in Verbindung mit bestehenden Betreuungs- oder Lernangebote umgesetzt werden.

Schließlich kann Online-Sprachlernberatung auch als eine Antwort auf aktuelle Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht, besonders für Anfänger, verstanden werden. Die Themen und Texte etablierter Lehrwerke und der vorherrschende didaktische Ansatz können Rösler (2013) zufolge im Klassenzimmer nicht ausreichend gut auf die heterogenen Lebenswelten der Lerner eingehen, die durch neue interaktionale Gewohnheiten und ein verändertes Mediennutzungsverhalten geprägt sind. Insofern muss von einem neuen Konzept der „Authentizität" ausgegangen werden, das nun u. a. „Stimmigkeit, Geradlinigkeit, Aufrichtigkeit" als Eigenschaften von Texten enthält (ebd.:163). Es entsteht die Notwendigkeit zur Integration des „durch die digitalen Medien möglichen früheren inhaltlich selbstbestimmten Kontakt(s) mit zielsprachlichen kommunikativen Kontexten", die die Frage nach der „Integrierung von natürlichem Erwerb in klassische Steuerungskontexte" aufwirft (ebd.). So gelte es, für den Fremdsprachenunterricht herauszufinden, „wie Lehrende und Materialmacher die individuelle Kommunikation und die Kommunikation von Lernergruppen als Ausgangspunkt der Lernprozesse systematisierend begleiten können." (ebd.:164f.). Dabei müssen unterschiedliche Szenarien des Alleinlernens und des Lernens im Klassenzimmer innerhalb von Online- und Präsenzphasen berücksichtigt werden (ebd.:167). Wenngleich Rösler primär auf die Situation und Aufgaben von Fremdsprachenlehrenden fokussiert, sehe ich hier erneut eine Bestätigung der Funktion von SLB und besonders OSLB bei der Begleitung selbstbestimmten Lernens, die durch die mediale und interaktionale Vielfalt innerhalb einer lernerorientierten Fremdsprachenvermittlung notwendig wird. OSLB kann durch einen Fokus sowohl auf Inhalte als auch auf sprachliche Formen Lerner individuell beim Erwerb der Sprache in für sie relevanten interaktionalen Kontexten begleiten, systematisch beim Erwerb von Strukturen langfristig unterstützen und damit Lehrpersonen in einem heterogenen Klassenzimmer entlasten. Insofern gilt es nach wie vor, die Sprachlernberatung in Face-to-Face- und als Online-Variante als integralen Bestandteil der Fremdsprachenvermittlung zu berücksichtigen.

7.1 Weiterführende Forschungsfragen

Nach Kühne (2009:6) folgt der Phase der annähernden Institutionalisierung von Beratung die Phase der Sedimentation oder vollständigen Institutionalisierung. Diese sei davon gekennzeichnet, dass Online-Beratung selbstverständlicher in allgemeine Beratung integriert ist, dass sie auf einem festen theoretischen Gerüst steht, sowie durch allgemein anerkannte Qualitätsstandards untermauert wird. Derzeit ist noch nicht absehbar, wann diese Phase für die OSLB erreicht sein wird, was eine weitere Entwicklung und Erprobung des Konzepts verlangt, wobei die Ergebnisse dann in der Praxisgemeinschaft und der *scientific community* geteilt werden müssen. Anhand weiterer Praxisforschung könnte z. B. geprüft werden, inwiefern von mir erarbeitete Ergebnisse in anderen Gruppen ebenfalls auftreten und daher möglicherweise verallgemeinerbar sind. Auch die Nutzung der Online-Medien durch die Berater ist mit nur einem (meinem) Beispiel noch nicht umfassend dokumentiert. Hier könnten z. B. individuell unterschiedliche nicht-direktive Beratungsstile in der Telefon- und Chat-Beratung Forschungsgegenstände sein. Weiterhin betreffen weiterführende Forschungsfragen folgende Themen:

- die praktikable Gestaltung (Form und Inhalte) einzelner Dokumente zur Vor- und Nachbereitung der Beratungen sowie der Anregung zur Selbstreflexion (auch spezifisch je nach Fremdsprache oder Sprachniveau) mit dem Ziel der verbreiteten Nutzung innerhalb der professionellen Gemeinschaft
- eine weitere Bearbeitung der differenzierten Typisierung von OSLB-Szenarien (Ablauf und Medien-/ Materialienwahl) in Abhängigkeit von Nutzungspräferenzen der Lerner
- die Weiterentwicklung des Kriterienkatalogs zur Erfassung von Beratungsergebnissen
- die Erarbeitung von nicht-direktiven Beratungstechniken für die OSLB, z. B. zur Problemdiagnose, der Bearbeitung der Beziehungsebene, dem Aufbau eines vertrauensvoll-konstruktiven Verhältnisses und der Anregung zur Selbstreflexion
- die Untersuchung der Rolle der Interaktionssprache in der Beratung, z. B. bezüglich des material- und medienspezifischen Einsatzes und der Nutzung des Prinzips der Interkomprehension

Spannend bleibt außerdem die Frage, ob Lernende, denen es schwerfällt, über ihr Lernen nachzudenken, deswegen die reflexionsanregenden OSLB-Instrumente nicht nutzen, oder ob sie nicht über ihr Lernen reflektieren, weil sie diese Instrumente nicht anwenden; Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind hier noch nicht klar. Ich habe bei meinen Praxisempfehlungen zunächst beide Möglichkeiten berücksichtigt.
Offen bleibt auf der Grundlage meiner Ergebnisse auch, durch welche konkreten OSLB-Handlungen und -Gesprächstechniken die Prinzipien der nicht-direktiven Beratung umgesetzt werden können. Ich konnte in einzelnen Fällen diesem Ansatz folgend bei einigen Lernern eine Reihe von selbstbestimmten Entscheidungen feststellen, meine Beratungspraxis wurde mir z. B. von Anka als nicht-direktiv bestätigt (ANK AI 1J:136) und in einzelnen Punkten zeigten sich Möglichkeiten der Unterstützung nicht-direktiver Prinzipien durch die OSLB. Dennoch war es mir anhand meiner Daten nur bedingt möglich, einzelne autonome Lernerhandlungen als Resultate konkreter nicht-direktiver Beraterhandlungen zu identifizieren. Einen ersten Vorstoß hinsichtlich der Beantwortung dieser Frage bilden die Beispiele der Anregung zur Selbstreflexion im Chat mit Filipe. Ich sehe hier die Notwendigkeit für den Einsatz gesprächs- und diskursanalytischer Methoden, um z. B. Chat- und Telefonberatungs-Transkripte sowie E-Mail-Beratungen ausführlich auswerten zu können. Gleiches gilt für meine nur bedingt beantwortete Forschungsfrage nach kommunikativen „Kompensationsstrategien“ in der Online-Beratungsinteraktion, wobei hier auf Literatur aus der Forschung zu computervermittelter Kommunikation, allgemein bzw. kontextspezifisch für die fremdsprachliche Interaktion, aufgebaut werden könnte.

Auch die Erarbeitung eines detaillierten Wissens- und Kompetenzprofils von Online-Sprachlernberatern wäre sinnvoll und für die Professionalisierung dieser Tätigkeit hilfreich. Erste Ansätze dazu habe ich in dieser Arbeit dargestellt, eine Spezifizierung, u. a. für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungscurricula, ist notwendig.
Schließlich sehe ich auch im Bereich der Begleitung von eLearning- und eTutoring-Angeboten im Fremdsprachenbereich die Notwendigkeit, weitere Erkenntnisse zu gewinnen und Entwicklungen zu bewirken. Da sowohl im akademischen als auch im kommerziellen Sektor tutorielle Begleitangebot zu digitalen Lernprogrammen zunehmen, ist meines Erachtens zum Ziel der Qualitätssicherung auch hier weitere Begleitforschung notwendig. Aktionsforschung, bei der Instrumente und Methoden erprobt werden, stellt hierzu einen wichtigen Ansatz dar.

7.2 Reflexion der verwendeten Forschungsmethoden

Mittels des von mir verwendeten Ansatzes der Aktionsforschung konnte ich basierend auf einer Datenvielfalt meine Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Einbeziehung verschiedener Dokumente beantworten. Entsprechend differenziert und umfassend habe ich die Ergebnisse dargestellt und versucht, unterschiedliche Szenarien und daraus folgende Schlussfolgerungen für meine Beratungspraxis, aber auch für die OSLB allgemein zu erarbeiten. Es handelt sich um Ergebnisse der Beratung individueller Lerner innerhalb meiner spezifischen Beratungspraxis, in der ich universell einsetzbare Formen und Instrumente der OSLB erarbeitet und eingesetzt habe, die jedoch von jedem einzelnen Berater für die eigene Praxis erneut geprüft werden müssen. Mit den vorgestellten Ergebnissen und Praxisvorschlägen, aber auch durch die Offenlegung meines methodischen Vorgehens und auftretender Schwierigkeiten habe ich Grundlagen geschaffen, auf denen weiterführende Forschungsarbeiten aufbauen können.
Die in der Studie verwendeten Instrumente haben sich als unterschiedlich hilfreich für meine Forschungsinteressen erwiesen. Während die schriftlichen Befragungen Tendenzen zeigten, war die Menge der quantitativen Daten nicht ausreichend groß, um verallgemeinerbare Ergebnisse zu erarbeiten. Mit Hilfe der qualitativen Daten konnte ich diese Fragebogenergebnisse ergänzen, relativieren und differenzierende Begründungszusammenhänge aufzeigen, wobei sich für die Evaluation die Gewichtung von codierten Textstellen als besonders hilfreich erwies. Von einer Verwendung des SILL würde ich zukünftig absehen, da die Bearbeitung des Fragebogens für einige Lerner sehr aufwändig und die Aussagekraft letztendlich für meine Ziele nur bedingt funktional war.
Die im Rahmen der qualitativen Datenanalyse genutzten Kategorien waren sowohl als deduktiv definierte als auch als induktiv aus dem Datenmaterial gewonnene für die Beantwortung meiner Forschungsfragen hilfreich. Ich konnte mittels dieses Systems ein breites Themenspektrum erfassen, mit dem ich auf einzelne Aspekte fokussieren, aber auch eine Offenheit in der Ergebnisgewinnung gewährleisten konnte. Die Aufbereitung und Analyse der qualitativen Daten hat sich zwar als sehr aufwändig, jedoch als ergiebig herausgestellt. Die schriftliche Abschlussbefragung, die auf den gleichen Kategorien wie das darauf folgende Interview beruhte, war für die Evaluation dennoch ein hilfreiches Instrument. Für den Kontext ressourcenorientierter Praxisforschung sollte daher die Durchführung erprobter schriftlicher Befragungen erwogen werden, um Evaluationen pragmatisch und umfassend vorzunehmen oder Forschungsfragen für qualitative Erhebungen zu erarbeiten. Dies könnte auch innerhalb des professionellen Netzwerks der Sprachlernberater vereinheitlicht und in größerem Rahmen mit relevanten Fragen für die Praxisgemeinschaft stattfinden.
Entsprechend den oben formulierten Fragestellungen müssen in der zukünftigen Untersuchung von OSLB gesprächs- und diskursanalytische Verfahren zum Einsatz kommen. Diese Studien sollten in zeitlich größerem Umfang auf der Grundlage detaillierter Transkriptionen von methodisch geschulten Forschern durchgeführt werden und könnten zur Problematik der Gesprächstechniken

wertvolle Erkenntnisse liefern. Instrumente und Methoden der soziolinguistischen Face-to-Face-Beratungsforschung können dabei als Ausgangspunkte dienen, die jedoch an den Gegenstandsbereich der OSLB angepasst werden müssen.
Schließlich besteht im Kontext der Sprachlernberatung allgemein und der OSLB im Besonderen die Problematik der fremdsprachlichen Interviewführung, die im Forschungsdesign entsprechend beachtet werden muss. Die Fähigkeit, Gedanken spontan ausdrücken und u. U. komplexe Begründungs- und Kausalitätszusammenhänge formulieren zu können, kann bei einzelnen Lernern weniger gut ausgebildet sein und durch eine noch niedrige Sprachkompetenz negativ beeinflusst werden. Dieser Umstand spricht für eine reflexive Interviewvorbereitung, -durchführung und -analyse, jedoch auch (erneut) für die Triangulation unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Daten. Generell muss jedoch gerade für Aktionsforschung eine Praktikabilität im Forschungsdesign erhalten bleiben. Die Aufgabe, eine ressourcenorientierte, umfassende Datensammlung und -analyse bei gleichzeitiger Einhaltung methodischer Qualitätskriterien zu verfolgen, bleibt eine Herausforderung, aber auch eine entwicklungsfördernde Chance in der Erforschung von Face-to-Face- und Online-Sprachlernberatung.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (Hg.) (2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

Albert, Ruth; Marx, Nicole (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr.

Altmayer, Claus; Koreik, Uwe (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 15 (2). 1-6. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerKoreik.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Altrichter, Herbert; Aichinger, Waltraud; Soukup-Altrichter, Katharina; Welte, Heike (2010): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser et al. (Hg.). 803-818.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Altshul, Linda A. (2001): Advising by email. In: Marina Mozzon-McPherson; Roel Vismans (Hg.): Beyond language teaching towards language advising. Centre for Information on Language Teaching and Research. London: CILT. 161-170.

Andermatt, Olivier; Flury, Anna; Eidenbenz, Franz; Lang, Josef; Theunert, Markus (2003): Kompetenzprofil der Psychologischen Online-BeraterInnen. Föderation Schweizer Psychologinnen und Psychologen. Bern. Online verfügbar unter http://www.psychologie.ch/de/publikationen/dokumentation/reglemente/kompetenz_online.html, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Armbrüster, Anna Margaretha (2010): Web 2.0 technologies and second language learning. A critical review of wikis as a tool in the modern language classroom. Essen: Die Blaue Eule.

Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hg.) (2008): Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposions zum Autonomen Fremdsprachenlernen. Bremer Symposion zum Autonomen Fremdsprachenlernen; Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute; Bremer Symposion. Bochum: AKS.

Bachmair, Sabine (2011): Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.

Bagraith, Karl (2010): Rating counselor-client behavior in online counseling: Development and preliminary psychometric properties of the Counseling Progress and Depth Rating Instrument. In: *Psychotherapy research: Journal of the Society for Psychotherapy Research* 20 (6). 722-731.

Ballweg, Sandra (2011): Schreibberatung für internationale Studierende. In: Stefanie Vogler und Sabine Hoffmann (Hg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme. 123-136.

Bambling, Matthew; King, Robert; Reid, Wendy; Wegner, Karly (2008): Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people. In: *Counselling and Psychotherapy Research* 8 (2). 110-116.

Barnett, Jeffrey E. (2005): Online Counseling: New Entity, New Challenges. In: *The Counseling Psychologist: Division of Counseling Psychology of the American Psychological Association* 33 (6). 872-880.

Beißwenger, Michael (2005): Interaktionsmanagement im Chat und Diskurs. Technologiebedingte Besonderheiten bei der Aushandlung und Realisierung kommunikativer Züge in Chat-Umgebungen. In: Michael Beißwenger und Angelika Storrer (Hg.): Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien. Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder. Stuttgart: Ibidem. 63-88.

Benson, Phil (1996): Concepts of autonomy in language learning. In: Richard Pemberton (Hg.): Taking control. Autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 27-34.

Benson, Phil (2004): The philosophy and politics of learner autonomy. In: Phil Benson und Peter Voller (Hg.): Autonomy and independence in language learning. [Nachdruck]. London: Longman. 17-34.

Benson, Phil (2009a): Making sense of autonomy in language learning. In: Richard Pemberton; Sarah Toogood; Andy Barfield (Hg.): Maintaining control: autonomy and language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 13-26.

Benson, Phil (2009b): Teaching and researching autonomy in language learning. [Nachdruck]. Harlow: Longman.

Benson, Phil; Voller, Peter (2004): Introduction: autonomy and independence in language learning. In: Phil Benson und Peter Voller (Hg.): Autonomy and independence in language learning. [Nachdruck]. London: Longman. 1-12.

Berrios, Reinaldo; Lucca, Nydia (2006): Qualitative Methodology in Counseling Research: Recent Contributions and Challenges for a New Century. In: *Journal of Counseling & Development* 84 (2). 174-186.

Bettmann, Richard; Roslon, Michael (Hg.) (2013): Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 92-116.

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2011): Lernerautonomie und Lernstrategien. [Nachdruck]. Berlin, München, Wien, Zürich u. a.: Langenscheidt.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

Brammerts, Helmut (2006): Tandemberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 16 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Brammerts1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Brammerts, Helmut; Calvert, Mike; Kleppin, Karin (2005): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts/Kleppin (Hg.). 53-60.

Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg.) (2005): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. 2. Auflage. [Nachdruck]. Tübingen: Stauffenburg.

Bremner, Stephen (1999): Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. In: *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes* 55 (4). 490-514.

Brunner, Alexander (2006): Methoden des digitalen Lesens und Schreibens in der Online-Beratung. In: *e-beratungsjournal* 2 (2). 11 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/brunner.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Brunner, Alexander (2009): Theoretische Grundlagen der Online-Beratung. In: Kühne/ Hintenberger (Hg.). 27-45.

Brunner, Alexander; Engelhardt, Emily; Heider, Triz (2009): Foren-Beratung. In: Kühne/Hintenberger (Hg.). 79-90.

Burns, Anne (2005): Action Research. In: Eli Hinkel (Hg.): Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, NJ: Erlbaum. 241-256.

Caspar, Franz; Berger, Thomas (2005): The Future Is Bright: How Can We Optimize Online Counseling, and How Can We Know Whether We Have Done So? In: *The Counseling Psychologist: Division of Counseling Psychology of the American Psychological Association* 33 (6). 900-909.

Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars (2007): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: Francke. 499-505.

Chardon, Lydia; Bagraith, Karl S.; King, Robert John (2011): Counseling activity in single-session online counseling with adolescents: An adherence study. In: *Psychotherapy Research* 21 (5). 583-592.

Chester, Andrea; Glass, Carolyn (2006): Online counselling. A descriptive analysis of therapy services on the internet. In: *British Journal of Guidance & Counselling* 34 (2). 145-161.

Chudak, Sebastian (2007): Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt am Main: Lang.

Claußen, Tina (2008): Auswirkungen und Evaluation von Lernberatungen. Ergebnisse einer empirischen Fallstudie. In: Arntz/Kühn (Hg.). 119-130.

Claußen, Tina (2009): Strategientraining und Lernberatung: Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Tübingen: Stauffenburg.

Claußen, Tina; Peuschel, Kristina (2006): Zur Wirksamkeit individueller Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 10 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Cohen, Andrew D.; Macaro, Ernesto (Hg.) (2007): Language learner strategies. Thirty years of research and practice. Oxford: Oxford Uniersity Press.

Cooper, Colin (2002): Individual differences. 2. Auflage. London: Arnold.

Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. Auflage. Los Angeles: Sage.

Cotterall, Sara (1999): Learner autonomy in language learning. Defining the field and effecting change. Frankfurt am Main: Lang.

Coy, Wolfgang (1997): Bildschirmmedium Internet? Ein Blick in die Turingsche Galaxis. In: *Qualitative Perspektiven des Medienwandels – Positionen der Medienwissenschaft im Kontext „Neuer Medien“*. 163-171.

Creswell, John W.; Plano Clark, Vicki L. (2007): Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks: Sage.

Crouch, Mira; McKenzie, Heather (2006): The logic of small samples in interview based qualitative research. In: *Social Science Information* 45 (5). 483-499.

Dam, Leni (2009): The use of logbooks: a tool for developing learner autonomy. In: Richard Pemberton; Sarah Toogood; Andy Barfield (Hg.): Maintaining control: autonomy and language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 125-144.

Dörnyei, Zoltán (2006): Individual differences in second language acquisition. In: *AILA Review* 19. 42-68.

Dörnyei, Zoltán (2007): Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Doyé, Peter (2006): Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17 (2). 245-256.

Duff, Patricia A. (2008): Case study research in applied linguistics. [Nachdruck]. New York: Routledge.

Eberhart, Herbert (2006): Beratung und Sprache. In: Andreas Bürgi und Herbert Eberhart (Hg.): Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis. Sonderausg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Annely Rothkegel und Barbara Sandig (Hg.): Text, Textsorten, Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske. 9-25.

Engel, Frank (2007): Beratung und Neue Medien. In: Nestmann/Engel/Sickendiek (Hg.). 497-509.

Engelhardt, Emily; Storch, Stefanie (2013): Was ist Onlineberatung? Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der 'Beratung im Internet'. In: *e-beratungsjournal* 9 (2). 12 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0213/engelhardt_storch.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

eTandem Europa (2014): eTandem Europa - Home - German. Online verfügbar unter http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-de.html, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Evans, Jane (2009): Online counselling and guidance skills. A resource for trainees and practitioners. Los Angeles: Sage.

Fatke, Reinhard (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser et al. (Hg.). 159-172.

Feist, Silke (2008): Erwerb einer studienspezifischen Schreibkompetenz in der Fremdsprache am Beispiel des Sprachkurses uni-deutsch der Deutsch-Uni Online (DUO). In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 13 (1). 25 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Feist1.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Fischer, Dietlind; Bosse, Dorit (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser et al. (Hg.). 871-886.

Flick, Uwe (2006a): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 9-29.

Flick, Uwe (2006b): Qualität in der Qualitativen Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 424-443.

Flick, Uwe (2009): Sozialforschung: Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flyvbjerg, Brent (2011): Case Study. In: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hg.): The Sage handbook of qualitative research. 4. Auflage. Thousand Oaks: Sage. 301-316.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore; Boller, Heike; Richter, Sophia (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser et al. (Hg.). 437-455.

Gaitanides, Stefan (2007): Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek (Hg.). 313-323.

Geißler, Harald (Hg.) (2008): E-Coaching. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GeR) für Sprachen (2014). Online verfügbar unter http://www.europaeischer-referenzrahmen.de, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2009): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. 4. Auflage. New Brunswick: Aldine.

Göbel, Constanze (2004): Sprachenlernen im eTandem: eine Fallstudie mit deutschen und amerikanischen Lernern. Magisterarbeit. Universität Leipzig.

Goodyear, Leslie K. (2005): Unique-Case Analysis. In: Sandra Mathison (Hg.): Encyclopedia of evaluation. Thousand Oaks: Sage. 427.

Goss, S.; Anthony, K. (2009): Developments in the use of technology in counselling and psychotherapy. In: *British Journal of Guidance & Counselling* 37 (3). 223-230.

Graf, Eva (2011): Wirksamkeitsforschung und authentische Coaching-Gesprächsdaten: Ist 'Veränderung' im Coaching mittels diskursanalytischer Methoden analysierbar? In: Graf et al. (Hg.). 133-148.

Graf, Eva-Maria; Aksu, Yasmin; Pick, Ina; Rettinger, Sabine (Hg.) (2011): Beiträge zur Beratungsforschung. Multidisziplinäre Perspektiven sprachwissenschaftlich kommentiert. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Grotjahn, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Peter Scherfer und Dieter Wolff (Hg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Lang. 247-270.

Guba, Egon G.; Lincoln, Yvonna S. (1989): Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage.

Guest, Greg; Bunce, Arwen; Johnson, Laura (2006): How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. In: *Field Methods* 18 (1). 59-82.

Günthner, Susanne (1993): Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche. Tübingen: Niemeyer.

Hawkes, Mark (2006): Linguistic Discourse Variables as Indicators of Reflective Online Interaction. In: *American Journal of Distance Education* 20 (4). 231-244.

Helmling, Brigitte (2006): Peergruppenarbeit. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 11 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Helmling1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Hermanns, Harry (2012): 5.3 Interviewen als Tätigkeit. In: Flick/Kardorff/Steinke (Hg.). 360-368.

Hintenberger, Gerhard (2006): *taschentuchreich*: Überlegungen zur Methodik der Chatberatung. In: *e-beratungsjournal* 2 (2). 14 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0206/hintenberger.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Hintenberger, Gerhard (2009): Der Chat als neues Beratungsmedium. In: Kühne/Hintenberger (Hg.). 69-78.

Hoffmann, Sabine (2011): Fremdsprachenlernberatung zur Erhebung von Lernvorhaben. In: Stefanie Vogler und Sabine Hoffmann (Hg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme. 146-156.

Holec, Henri (1985): On autonomy: some elementary concepts. In: Philip Riley (Hg.): Discourse and Learning. London: Longman. 173-190.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Hopf, Christel (2012): 5.2 Qualitative Interviews: ein Überblick. In: Flick/Kardorff/Steinke (Hg.). 349-360.

Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (Hg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. 71 S. Online verfügbar unter http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/TextRex93.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014: Link nicht mehr aktiv.

Hopf, Christel (1993): 1.1 Zu Fragestellungen und theoretischem Hintergrund. In: Hopf/Schmidt (Hg.). 3-7.

Jiménez Raya, Manuel (2006): Autonomy Support Through Learning Journals. In: Terry Lamb und Hayo Reinders (Hg.): Supporting independent language learning. Issues and interventions. Frankfurt am Main: Lang. 123-140.

Jones, Gill; Stokes, Anne (2009): Online counselling. A handbook for practitioners. Basingstoke [England], New York: Palgrave Macmillan.

Kardorff, Ernst von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 63-91.

Kardorff, Ernst von (2012): 3.12 Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick/Kardorff/Steinke (Hg.). 238-250.

Kelle, Udo; Kluge, Susanne (2010): Vom Einzelfall Zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

King, Kathleen (o. J.): Reading Strategies. Idaho State University. Online abgerufen unter http://www.isu.edu/~kingkath/readstrt.html, zuletzt geprüft am 10.06.2014: Link nicht mehr aktiv.

King, Robert; Bambling, Matthew; Lloyd, Chris; Gomurra, Rio; Smith, Stacy; Reid, Wendy; Wegner, Karly (2006): Online counselling: The motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counselling. In: *Counselling and Psychotherapy Research* 6 (3). 169-174.

King, Robert; Bambling, Matthew; Reid, Wendy; Thomas, Ian (2006): Telephone and online counselling for young people: A naturalistic comparison of session outcome, session impact and therapeutic alliance. In: *Counselling and Psychotherapy Research* 6 (3). 175-181.

Kirchhoff, Petra (2008): Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht. München: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2003): Sprachlernberatung. Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (1). 71-85.

Kleppin, Karin (2004): Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 9 (2). 16 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Kleppin, Karin (2006): Sprachlernberatung auf Distanz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 6 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Kleppin, Karin (2011): Fehler und Fehlerkorrektur. [Nachdruck]. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Klippel, Friederike; Doff, Sabine (Hg.) (2002): TutorTraining. Arbeitsmaterialien für die Ausbildung von Online-SprachtutorInnen. München: Langenscheidt-Longman.

Klippel, Friederike; Koller, Gerhard; Polleti, Axel (Hg.) (2007): Fremdsprachenlernen online. Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChancen. Münster: Waxmann.

Klippel, Johanna (2011): Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 16 (2). 81-92. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Klippel.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (1997): Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München: Iudicium.

Knatz, Birgit (2006): Qualitätsstandards für die Online-Beratung. In: *e-beratungsjournal* 2 (1). 5 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0106/knatz.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Knatz, Birgit (2008): Zwischen den Zeilen. In: *e-beratungsjournal* 4 (1). 13 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0108/knatz.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Knatz, Birgit (2009a): Das Vier-Folien-Konzept. In: Kühne/Hintenberger (Hg.). 105-115.

Knatz, Birgit (2009b): Die webbasierte Mail-Beratung. In: Kühne/Hintenberger (Hg.). 59-67.

Koch, Lennart; Saunders, Constanze (erscheint): Theoretische und methodische Grundlagen der empirischen Erforschung von Sprachlernberatung. In: Annette Berndt und Ruth-Ulrike Deutschmann (Hg.): Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching. Frankfurt am Main: Lang.

Kohn, Kurt; Warth, Claudia (Hg.) (2011): Web Collaboration for Intercultural Language Learning. A guide for language teachers, teacher educators and student teachers. Insights from the icEurope project. Online verfügbar unter http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Anglisztika/Kohn_Warth_Webcollab/Kohn_Warth_Webcollab_EN_FINAL_v3.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Kowal, Sabine; O'Connell, Daniel C. (2012): 5.9 Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick/Kardorff/Steinke (Hg.). 437-447.

Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (Hg.) (2012): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und

Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühne, Stefan (2009): Institutionalisierung von Online-Beratung: das Ende der Pionierphase. In: *e-beratungsjournal* 5 (2). 8 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0209/kuehne.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Kühne, Stefan; Hintenberger, Gerhard (Hg.) (2009): Handbuch Online-Beratung. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lam, Wan Shun Eva (2000): L2 literacy and the design of the self: a case study of a teenager writing on the Internet. In: *TESOL Quarterly* 34. 457-482.

Lam, Wan Shun Eva (2004): Second language socialization in a bilingual chat room: global and local considerations. In: *Language Learning and Technology* 8 (3). 44-65. Online verfügbar unter http://llt.msu.edu/vol8num3/lam/default.html, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Lamy, Marie-Noëlle; Goodfellow, Robin (1999): "Reflective Conversation" in the virtual language classroom. In: *Language Learning and Technology* 2 (2). 43-61. Online verfügbar unter http://llt.msu.edu/vol2num2/pdf/article2.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Lamy, Marie-Noëlle; Hampel, Regine (2007): Online communication in language learning and teaching. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

Langner, Michael (2006): Dokumente in der Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 10 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hg.) (2003): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Gießener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr.

Lippmann, Eric; Ullmann-Jungfer, Gisela (2008): E-Mail-Coaching und Präsenzcoaching – Überlegungen zu zwei Beratungsformen. In: Geißler (Hg.). 71-81.

Livemocha (2014): Livemocha - Free Online Language Learning - Free Lessons Online. Online verfügbar unter http://livemocha.com, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Lüders, Christian (2006): Qualitative Evaluationsforschung – was heißt hier Forschung? In: Uwe Flick (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 33-61.

Ludwig, Joachim (2006): Lernen und Lernberatung - im Internet? In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland.* Hessischer Volkshochschulverband. 56 (4). 338-348.

Mallen, Michael J.; Jenkins, Indria M.; Vogel, David L.; Day, Susan X. (2011): Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. In: *Counselling and Psychotherapy Research* 11 (3). 220-227.

Mallen, Michael J.; Vogel, David L. (2005a): Introduction to the Major Contribution: Counseling Psychology and Online Counseling. In: *The Counseling Psychologist: Division of Counseling Psychology of the American Psychological Association* 33 (6). 761-775.

Mallen, Michael J.; Vogel, David L. (2005b): Online Counseling: A Need for Discovery. In: *The Counseling Psychologist: Division of Counseling Psychology of the American Psychological Association* 33 (6). 910-923.

Mallen, Michael J.; Vogel, David L.; Rochlen, Aaron, B. (2005): The Practical Aspects of Online Counseling. Ethics, Training, Technology, and Competency. In: *The Counseling Psychologist: Division of Counseling Psychology of the American Psychological Association* 33 (6). 776-818.

Marques-Schäfer, Gabriela (2013): Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat. Tübingen: Narr.

Mason, Mark (2010): Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 11 (3). 19 S. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100387, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Mathison, Sandra (2005): Cross-Case Analysis. In: Sandra Mathison (Hg.): Encyclopedia of evaluation. Thousand Oaks: Sage. 95-96.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.

McLeod, John (2003): Doing counselling research. 2. Auflage. London: Sage.

McLeod, John (2010): Qualitative research in counselling and psychotherapy. 2. Auflage. London: Sage.

Mecheril, Paul (2007): Beratung: Interkulturell. In: Nestmann/Engel/Sickendiek (Hg.). 295-304.

Mehlhorn, Grit (2005): Rezension von L. Schmelter: Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 10 (3). 5 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Schmelter1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Mehlhorn, Grit (2006): Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung 11 (2).13 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Mehlhorn, Grit (2007): Ausspracheerwerb ausländischer Studierender. Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: Tanja Anstatt (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto. 187-205.

Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin (2009): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. 2. unveränderte Auflage. München: Iudicium.

Mehlhorn, Grit; Kleppin, Karin (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 12 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser et al. (Hg.). 927-937.

Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.

Morse, Janice, M. (2008): Styles of collaboration in qualitative inquiry. In: *Qualitative Health Research* 18 (1). 3-4.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.) (2008): Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main, Bern: Lang.

Murphy, Lawrence; Parnass, Paul; Mitchell, Daniel L.; Hallett, Rebecca; Cayley, Paula; Seagram, Samantha (2009): Client Satisfaction and Outcome Comparisons of Online and Face-to-Face Counselling Methods. In: *British Journal of Social Work* 39 (4). 627-640.

Nestmann, Frank (2008): Die Zukunft der Beratung in der sozialen Arbeit. In: *Beratung Aktuell. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung* (2). 25 S. Online verfügbar unter http://www.beratung-aktuell.de/Zukunft%20der%20Beratung.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hg.) (2007): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen: dgvt-Verlag.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Nothdurft, Werner (1984): „… äh folgendes Problem äh …“. Die interaktive Ausarbeitung „des Problems“ in Beratungsgesprächen. Tübingen, Bonn: Narr.

Nothdurft, Werner; Reitemeier, Ulrich; Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen: Narr.

Olivares-Cuhat, Gabriela (2002): Learning Strategies and Achievement in the Spanish Writing Classroom: A Case Study. In: *Foreign Language Annals* 35 (5). 561-570.

O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): Learning strategies in second language acquisition. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press.

Oxford, Rebecca (1990): Language learning strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, Rebecca; Burry-Stock, Judith (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). In: *System* 23 (1). 1-23.

Pemberton, Richard (Hg.) (1996): Taking control. Autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Peuschel, Kristina (2003): Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (2). 207-232.

Peuschel, Kristina (2006): Beraternotizen. Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 6 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Peuschel1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Limburg: Frankonius.

Platten, Eva (2003): Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum. Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Michael Legutke und Dietmar Rösler (Hg.): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Gießener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr. 145-177.

Pomino, Jenny (2011): Sprachlernberatung im eTandem. In: Stefanie Vogler und Sabine Hoffmann (Hg.): Sprachlernberatung für DaF. Berlin: Frank & Timme. 69-81.

Posch, Peter; Zehetmeier, Stefan (2010): Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Sabine Maschke und Ludwig Stecher (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wissenschaftstheoretische Grundlagen, Methodologie. Weinheim und München: Beltz Juventa. 45 S.

Raabe, Horst (1998): Mit Fernsehen und Video selbstständig Französisch lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32 (4), S. 49-51.

Rampillon, Ute (2000): Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B* (56).

Reinfried, Marcus (2001): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried (Hg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz 23. - 26.9.1998. Tübingen: Narr. 1-20.

Riemann, Gerhard (2006): An Introduction to "Doing Biographical Research". In: *Historical Social Research* 31 (3). 6-28.

Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Riemer, Claudia (2010): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer. 359-363.

Robinson, Peter (2002): Individual differences and instructed language learning. Amsterdam: Benjamins.

Rogers, Carl R. (2007): Die nicht-direktive Beratung. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Rosetta Stone (2014): Produkte. Online verfügbar unter http://www.rosettastone.de/produkte, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Rösler, Dietmar (2010): E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. 3. unveränderte Auflage. Tübingen: Stauffenburg.

Rösler, Dietmar (2013): Sprachnotstandsgebiet A - Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (2). 151-170.

Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010): Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung. Tübingen: Narr.

Saunders, Constanze (2008): Der Einsatz elektronischer Medien in der Distanzlernberatung: eine explorative Pilotstudie. In: Arntz/Kühn (Hg.). 131-142.

Schart, Michael (2010): Aktionsforschung/Handlungsforschung. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. 1370-1377.

Schlak, Torsten (2004): Einige kritische Anmerkungen zum Konzept des autonomen Lernens unter konstruktivistischer Begründung. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 71. 62-78.

Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.

Schmelter, Lars (2006): Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 22 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Schmelter, Lars; Schmenk, Barbara (2008): Die kleine Freiheit - Expansives Fremdsprachenlernen. Theoretische und praktische Konsequenzen einer konzeptuellen Alternative. In: Arntz/Kühn (Hg.). 211-222.

Schmenk, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Schmidt, Christiane (1993a): 1.2 Überblick zu den gewählten Erhebungsverfahren und Begründung des qualitativen methodischen Ansatzes. In: Hopf/Schmidt (Hg.). 9-12.

Schmidt, Christiane (1993b): 6. Einige technische und methodische Aspekte der Auswertung. In: Hopf/Schmidt (Hg.). 57-63.

Schmidt, Christiane (2012): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick/Kardorff/Steinke (Hg.). 447-456.

Schmidt, Ralf (2002): Neue Online-Dienste und Internet. In: Joachim-Felix Leonhard, Hans-Werner Ludwig, Dietrich Schwarze und Erich Straßner (Hg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. 3. Teilband. Berlin und New York: Walter de Gruyter. 2564-2579.

Schnaithmann, Angelika (2008): Online-Sprachtutoren ausbilden. Berlin, München: Langenscheidt.

Schocker-Ditfurth, Marita v. (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.

Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. Los Angeles: Sage.

Schreyögg, Astrid (2007): Coaching. In: Nestmann/Engel/Sickendiek (Hg.). 947-957.

Schrödter, Wolfgang (2007): Ethische Richtlinien für Beratung. In: Nestmann/Engel/Sickendiek (Hg.). 453-467.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschischen Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sedlaczek, Betina (2008): Aussprachelernberatung: eine empirische Untersuchung. Magisterarbeit. Universität Leipzig.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. Online verfügbar unter http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014. 353-402.

Silverman, David (2002): Doing qualitative research. A practical handbook. [Nachdruck]. London, Thousand Oaks: Sage.

Simpson, Susan; Deans, George; Brebner, Eileen (2001): The delivery of a tele-psychology service to Shetland. In: *Clinical Psychology and Psychotherapy* 8. 130-135.

Simpson, Susan; Morrow, Emma, Jones, Maria; Ferguson, James; Brebner, Eileen. (2002): Video-hypnosis: the provision of specialised therapeutic treatments via teleconferencing. In: *Journal of Telemedicine and Telecare* 8 (2). 78-79.

Simpson, Susan (2009): Psychotherapy via videoconferencing: a review. In: *British journal of guidance & counselling* 37 (3). 271-286.

Slembek, Edith (1997): Mündliche Kommunikation interkulturell. St. Ingbert: Röhrig.

Smith, Richard; Ushioda, Ema (2009): Autonomy: Under whose control? In: Richard Pemberton; Sarah Toogood; Andy Barfield (Hg.): Maintaining control: autonomy and language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press. 241-253.

Society for the Psychological Study of Ethnic Minority Issues (2005): Culturally Competent Counseling and Therapy. Innovative approaches from a white perspective. Hanover, Mass.: Microtraining Associates.

Stake, Robert E. (2009): Qualitative Case Studies. In: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hg.): The Sage handbook of qualitative research. 3. Auflage. Thousand Oaks: Sage. 443-466.

Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick/Kardorff/Steinke (Hg.). 319-331.

Stickler, Ursula; Hampel, Regine (2007): Designing online tutor training for language courses: a case study. In: *Open Learning* 22 (1). 75-85.

Stockmann, Reinhard; Meyer, Wolfgang (2010): Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Budrich.

Stoffa, Rosa; Kush, Joseph C.; Heo, Misook (2011): Using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Strategy Inventory for Language Learning in Assessing Motivation and Learning Strategies of Generation 1.5 Korean Immigrant Students. In: *Education Research International* 2011 (1). 1-8.

Strasser, Thomas (2011): Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege? Dissertation Universität Wien, als Manuskript gedruckt. Boizenburg: Werner Hülsbusch.

Tamme, Claudia (2003): E-Mail-Tutorien: eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung. Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen. Online verfügbar unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009, zuletzt geprüft am10.06.2014.

Theis, Fabienne (2008): E-Coaching – ein Marktüberblick. In: Geißler (Hg.). 24-31.

Tolbert, Pamela S.; Zucker, Lynne G. (1996): The Institutionalisation of Institutional Theory. In: Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy und Walter R. Nord (Hg.): Handbook of organization studies. London: Sage. 175-190.

Trager, Berhard; Wilbers, Karl (2008): Selbstreflexion als besonderer Lernprozess – E-Coaching: Wege zur Unterstützung mittels E-Learning. In: Geißler (Hg.). 45-59.

Tsan, Jack Y.; Day Susan X. (2007): Personality and gender as predictors of online counseling use. In: *Journal of Technology in Human Services* 25 (3). 39-55.

van Lier, Leo (1994): Action Research. In: *Sintagma* 6, S. 31-37. Online verfügbar unter http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/759709.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Walti, Christine (2004): Implementing Web-based Portfolios and Learning Journals as Learner Support Tools: An Illustration. In: Jane E. Brindley; Christine Walti; Olaf Zawacki-Richter (Hg.): Learner support in open, distance, and online learning environments. Oldenburg: Bibliotheks- und

Informationssystem der Universität Oldenburg. 157-168.

Watzlawik, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

Wegele, Erika (2006): Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm uni-deutsch.de. Erste Erfahrungen aus der Praxis. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 17 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Wegele1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Weiß, Stefanie; Engelhardt, Emily (2012): Blended Counseling – Neue Herausforderungen für BeraterInnen (und Ratsuchende!). In: *e-beratungsjournal* 8 (1). 9 S. Online verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/weiss_engelhardt.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

White, Cynthia; Schramm, Karen; Chamot, Anna Uhl (2007): Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: Andrew D. Cohen und Ernesto Macaro (Hg.): Language learner strategies. Thirty years of research and practice. Oxford: Oxford University Press. 92-116.

Williams, Marion; Burden, Robert L (2002): Psychology for language teachers. A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, Robert; Bambling, Matthew; King, Robert; Abbott, Quentin (2009): In-session processes in online counselling with young people: An exploratory approach. In: *Counselling and Psychotherapy Research* 9 (2). 93-100.

Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: Francke. 321-326.

Wolff, Dieter (2008): Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie. Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In: Arntz/Kühn (Hg.). 18-32.

Wright, Jeannie (2002): Online counselling: Learning from writing therapy. In: *British Journal of Guidance & Counselling* 30 (3). 285-298.

Yin, Robert K. (2009): Case study research. Design and methods. 4. Auflage. Los Angeles: Sage.

Zegenhagen, Jana (2008): Schreibberatung als spezielle Form der Lernberatung. Auf dem Weg zum ‚autonomen Autor'. In: Arntz/Kühn (Hg.). 156–168.

Zeilinger, Miriam (2006): Beratung von ostasiatischen Studierenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). 21 S. Online verfügbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Zeilinger1.htm, zuletzt geprüft am 10.06.2014.

Anhang

1 Fragebogen der Erhebung zur Online-Sprachlernberatung
2 Anmeldung
  a deutsche Version
  b englische Version
3 Fragebogen vor Beratungsbeginn
  a deutsche Version
  b englische Version
  c Beispiel (Benjamin)
4 Beratungsvertrag zur Online-Sprachlernberatung
5 Fragebogen *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), nach Oxford (1990:283ff.)
  a deutsche Übersetzung (CS)
  b englisches Original, formatiert
6 Lernertagebuch
  a Vorlage „Mein Lernertagebuch“ (deutsche Version)
  b deutschsprachiges Beispiel (Mia, 22.-31.12.2006)
  c Vorlage „*My Learning Journal*“ (englische Version)
  d englischsprachiges Beispiel (Jian, 7.-12.11.2008)
7 Vorlage Zeitplan
  a Deutsch
  b Englisch
8 Vorlage Fehlerstatistik (nach Kleppin 2011:145)
9 Informationsblatt zu Vokabellernstrategien
  a englische Version („*Learning how to learn*“)
  b spanische Version („*Aprender a aprender*“)
10 Informationsblatt zu Lesestrategien („*Reading Strategies*“)
11 Informationsblatt zum Sprachenlernen mit Filmen („*Learning languages with films*“)
12 Checkliste “*Participating in Classes*” (nach Mehlhorn et al. 2009:44f.)
13 Lernvereinbarung und schriftliche Zusammenfassung der Beratung
  a handschriftlich verfasste Lernvereinbarung durch den Lerner (Jian, 2. Beratung)
  b Lernvereinbarung kooperativ im Chat erstellt (Jian, 3. Beratung)
  c schriftliche Zusammenfassung durch Beraterin nach Beratung (Jian, 1. Beratung)
14 Zwischenbericht Anka nach 1. Beratung
15 Vorlage Beratungsprotokoll
16 Abschlussfragebogen
  a deutsche Version
  b englische Version
17 Leitfaden Abschlussinterview
18 Leitfaden Interview ein Jahr nach Beratungsende
19 Ergebnisse der schriftlichen Abschlussbefragung, alle Teilnehmenden außer Mia
20 Beratungsverlauf Anka
21 Textstellen Beratungsergebnisse Anka
22 Beratungsverlauf Jian
23 Beratungsverlauf Filipe

Anhang 1: Fragebogen der Erhebung zur Online-Sprachlernberatung

Umfrage zur Online-Beratung

Ziel dieser Umfrage ist es, herauszufinden, wie häufig und in welchen Erscheinungsformen Online-Beratungen für das Fremdsprachenlernen derzeit an Institutionen im deutschsprachigen Raum durchgeführt werden. Dafür sind Ihre Aussagen als Sprachlernberater/innen wichtig. Die Ergebnisse der von Ihnen gegebenen vertraulichen Informationen fließen systematisiert in meine Dissertation zur Online-Sprachlernberatung ein.

Bitte füllen Sie die Umfrage auch aus, wenn Sie ausschließlich Face-to-Face-Beratungen durchführen. Auch Ihr Feedback ist hilfreich, um das Thema umfassend zu bearbeiten.

Es gibt in dieser Umfrage Ja/Nein-Fragen, Auswahlfragen und offene Fragen, bei denen Sie einfach Ihre Kommentare eintragen können. Bitte beantworten Sie die Fragen nur hinsichtlich Ihrer eigenen Erfahrungen, nicht allgemein für Ihre Institution.

Insgesamt dauert es ca. 10-15 Minuten, die Umfrage auszufüllen. Ich würde mich freuen, wenn Sie sich diese Zeit nehmen würden und danke Ihnen im Voraus für Ihre Mithilfe.

1 Arbeiten Sie hauptberuflich als Sprachlernberater/in? (Pflichtfrage)
- ○ Ja (*Sprung → Frage 3)*
- ○ Nein *(Sprung → Frage 2)*

2 Was ist Ihr hauptsächliches Tätigkeitsfeld? (Mehrfachnennungen sind möglich)
- □ Fremdsprachenunterricht
- □ Forschung
- □ Tätigkeit als Angestellte/r in der Mediothek/Sprachlernzentrum
- □ Administratives
- □ etwas anderes:

3 Wie lange sind Sie als Sprachlernberater(in) tätig (gewesen)?
- ○ < 1 Jahr
- ○ 1-2 Jahre
- ○ 2-3 Jahre
- ○ 3-4 Jahre
- ○ > 4 Jahre

4 An welcher Institution beraten Sie? (Mehrfachnennungen sind möglich)
- □ Grundschule
- □ Sekundarschule
- □ Berufsschule
- □ Volkshochschule
- □ Universität/Hochschule
- □ Sprachlernzentrum
- □ andere Institution, nämlich:

5 In welcher(n) Sprache(n) führen Sie Ihre Beratungen durch (Beratungssprache, nicht die Sprache für die beraten wird)? (Mehrfachnennungen sind möglich)

□ Deutsch
□ Englisch
□ Französisch
□ Spanisch
□ Russisch
□ andere:

6 Nutzen Sie zusätzlich zu den face-to-face-Beratungen Online-Medien (z. B. E-Mail, Chat, Skype) zur Lernberatung (auch nur ansatzweise)? (Pflichtfrage)

○ Ja *(Sprung → Frage 8)*
○ Nein *(Sprung → Frage 7)*

7 Warum nutzen Sie diese Online-Medien nicht?

(Sprung → Frage 18)

8 Welche Online-Medien nutzen Sie dabei? (Mehrfachnennungen sind möglich)

□ E-Mail
□ Chat
□ Internet-Telefon (z. B. Skype)
□ Forum (z. B. auf Moodle)
□ andere:

9 Wie viele Stunden verwenden Sie durchschnittlich in einer Woche für diese Online-Beratung?

○ 1-3
○ 3-6
○ 6-9
○ 9-12
○ 12-15
○ mehr als 15

10 Welche Funktion(en) erfüllt Ihre Online-Beratung? (Mehrfachnennungen sind möglich)

□ Feedbackgeben zu Lernerfolgen
□ Fragen beantworten
□ Dokumentenaustausch (z. B. Informationsblätter, Lernertagebuch, Kontrakt)
□ Erinnern an vereinbarte Deadlines
□ Terminabsprache für Beratungen
□ Einholen von Informationen über die Ratsuchenden (z. B. Lernerbiographie)
□ vollständige Beratungssitzungen
□ kürzere Beratungssequenzen
□ etwas anderes:

11 Wie zufrieden sind Sie mit den Ergebnissen Ihrer Online-Beratungen hinsichtlich des Gesamt-Beratungserfolges bei den einzelnen Ratsuchenden?

- ○ sehr zufrieden
- ○ zufrieden
- ○ ein wenig zufrieden
- ○ gar nicht zufrieden

12 Was finden Sie bei der Online-Beratung Ihrer Ratsuchenden besonders schwierig?

13 Wofür finden Sie Online-Beratungen in Ihrer Arbeit besonders hilfreich?

14 Fühlen Sie sich gut genug informiert und ausgebildet, um Online-Beratungen Ihren persönlichen Erwartungen entsprechend durchzuführen?

- ○ Nein, überhaupt nicht
- ○ Nein, nicht besonders
- ○ Ja, so ziemlich
- ○ Ja, durchaus

15 Stehen Sie im Austausch mit Kolleg/innen bezüglich des Einsatzes von Online-Beratungen?

- ○ Nein
- ○ Ja

16 Haben Sie sich in der Fachliteratur, im Internet oder anderswo zum Vorgehen bei Online-Beratungen informiert?

- ○ Nein
- ○ Ja, und zwar bei:

17 Sind Sie mit veröffentlichten, allgemeinen Qualitätsstandards der Online-Beratung vertraut?

- ○ Nein
- ○ Ja, und zwar mit denen von:

18 Sind Sie interessiert an kollegialem Austausch, Schulungen und Handreichungen zur Online-Sprachlernberatung? Welche Themen interessieren Sie hier besonders?

19 Ihr Geschlecht

- ○ weiblich
- ○ männlich

20 Ihr Alter

- ○ < 30
- ○ 31-40
- ○ 41-50
- ○ 51-60
- ○ > 60

21 Nutzen Sie folgende Kommunikationsmedien im Alltag (auf Arbeit und zu Hause)? Falls ja, wie viel Zeit verwenden Sie wöchentlich durchschnittlich darauf? (Geben Sie "0" an, wenn Sie das Medium nicht nutzen)

	Stunden pro Woche
Chat	
E-Mail	
ICQ/AOL-Messenger o. ä.	
Internet-Telefon (z. B. Skype)	
Soziale Online-Netzwerke (z. B. Facebook, Xing)	
Lernplattformen (z. B. Moodle, Blackboard, WebCT)	
Sprachlernptogramme (Software oder Online)	
Andere:	

22 Haben Sie noch Kommentare zum Thema oder zum Fragebogen? Bitte schreiben Sie sie hier.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme. Bei Fragen können Sie mich gern kontaktieren unter: <E-Mail-Adresse>

Sie können das Browser-Fenster jetzt schließen.

Anhang 2a: Anmeldung (deutsche Version)

Ich möchte gern in diesem Semester an einer Sprachlernberatung (mindestens drei Sitzungen) teilnehmen.



Name: _____

Muttersprache(n): _____

Fremdsprache(n): _____

Studienfach: _____

E-Mail-Adresse (bitte deutlich schreiben): _____

Telefonnummer (optional): _____

Terminvorschlag (Wochentag, von … bis … Uhr) _____

- Zu welcher Fremdsprache möchten Sie gern beraten werden?

_____

- Planen Sie, in diesem Semester einen Sprachkurs in dieser Sprache zu belegen? Wenn ja, auf welchem Niveau (A1-C2)?

_____

- Haben Sie freien Zugang zum Internet? □ ja □ nein

- Sind Sie bereit, mit der Beraterin nicht nur persönlich, sondern auch übers Internet zu kommunizieren?

  Ja, am liebsten über
  - □ E-Mail
  - □ Chat
  - □ Skype
  - □ anders, nämlich _____

  □ Nein, nichts davon.

- Bitte versuchen Sie kurz zu beschreiben, warum Sie die Sprachlernberatung in Anspruch nehmen möchten:

Vielen Dank, wir werden uns bald bei Ihnen melden!

Anhang 2b: Anmeldung (englische Version)

I would like to take part in language learning counselling (three meetings throughout the semester)



name: _____

native language(s): _____

foreign language(s): _____

area of study: _____

email address (please write clearly, print): _____

telephone number (optional): _____

suggestion of meeting time (day of the week, from … to… o'clock) _____

_____

- The learning of <u>which foreign language</u> would you like to discuss?

_____

- Are you planning to take a class for this language this semester? If so, on which level (A1-C2)?

_____

- Do you have access to the internet? □ yes □ no

- Besides meeting personally, would you consider communicating with the counsellor via the internet?

  Yes, favourably via
  - □ email
  - □ chat
  - □ Skype
  - □ other: _____

  □ No, none of this.

- Please try to write down why you would like to get language learning counselling:

Thank you very much, we will contact you soon!

Anhang 3a: Fragebogen vor Beratungsbeginn (deutsche Version)

Fragebogen zu Ihrem Sprachenlernen

Ich freue mich, Sie bald zu unserer ersten Beratung begrüßen zu können. Vorher möchte ich Sie jedoch bitten, diesen Fragebogen in Word auszufüllen und mir bis zum 28.10.08 zurück zu senden (*constanze.saunders@tu-berlin.de*).
Für Sie ist dies eine gute Gelegenheit, sich einen Überblick über Ihre Sprachlerngeschichte, Ihre Lerngewohnheiten und Lernziele zu verschaffen. Und ich erhalte einen ersten Einblick in Ihre Erfahrungen mit (selbstgesteuertem) Sprachenlernen, Ihre Lernziele und möglicherweise Lernschwierigkeiten. Außerdem stelle ich Ihnen einige Fragen im Hinblick auf meine Dissertationsstudie – ich hoffe, Sie sind damit einverstanden.
Bitte nehmen Sie sich mindestens 20 Minuten Zeit zum Ausfüllen. Wenn Sie etwas nicht verstehen, fragen Sie mich bitte in der ersten Beratung. Sie können den Fragebogen dann mit Ihrer Antwort ergänzen.

Vielen Dank! ☺

---

1. Angaben zu Ihrer Lernerbiographie

1.1 Wann, wo und wie haben Sie bisher Fremdsprachen gelernt?

Fremdsprache	**Wann**	**Wo**	**Wie**
1.			
2.			
3.			
...			

1.2 Welche Sprache zu lernen hat Ihnen dabei am meisten Spaß gemacht? Warum? (Bitte antworten Sie kurz.)

Sprache:
warum:

1.3 Haben Sie bestimmte Tricks, Techniken oder Strategien, die Sie beim Sprachenlernen besonders gern benutzen?

1.4 Gibt es etwas, was Sie mir außerdem gern zur Ihrem Fremdsprachenlernen sagen möchten? Bitte schreiben Sie es hier:

2. Ihre Lernziele

Möchten Sie dieses Semester Ihre Deutschkenntnisse erweitern:

o für das Studium? (Ja/Nein)
Falls „ja“: Mein/e spezielles/n Ziel ist/sind _____
o für den Alltag? (Ja/Nein)
Falls „ja“: Mein/e spezielles/n Ziel/e ist/sind _____
o für etwas anderes: _____
o Ich bin mir noch nicht sicher, was meine genauen Lernziele sind.

3. Selbstgesteuertes Sprachenlernen und Sprachlernberatung

3. 1 Können Sie sich etwas unter dem Begriff selbstgesteuertes Sprachenlernen vorstellen? Wenn ja, wie würden Sie dieses Lernen beschreiben?

3.2 Welche Erwartungen haben Sie an die Sprachlernberatung und welche Ergebnisse möchten Sie am Ende des Semesters gern sehen?

3.3. Haben Sie schon einmal ein Lernertagebuch geführt (z. B. im Sprachunterricht)? Wenn ja, wie fanden Sie das?

3.4 Wie viel Zeit können Sie für die Sprachlernberatung (und das Lernen dazu) einplanen? _____ Stunden/Woche

4. Umgang mit digitalen Medien und Anwendungen

4.1 Hier ist eine Liste von verschiedenen digitalen Medien und Anwendungen. Bitte schätzen Sie, wie viel Zeit Sie durchschnittlich pro Tag auf deren Nutzung verwenden. Wählen Sie bitte „Ø“, wenn Sie dieses Medium nie verwenden.

E-Mail	Minuten / Ø
Chat	Minuten / Ø
ICQ	Minuten / Ø
Online Communities (z. B. Facebook, MySpace)	Minuten / Ø
Internet-Telefon (z. B. Skype)	Minuten / Ø
Lernplattformen (z. B. Blackboard, Moodle, WebCT)	Minuten / Ø
Sprachlernprogramme (Software oder Online)	Minuten / Ø
andere:	Minuten

4.2 Welche dieser Kommunikationsformen nutzen Sie gern, welche weniger gern? Bitte wählen Sie eine Zahl von 1 bis 5, oder Ø (wenn Sie das nie benutzen).

1 = ☹☹ = gar nicht gern	2 = ☹ = weniger gern	3 = 😐 = neutral
4 = ☺ = gern	5 = ☺☺ = sehr gern	Ø = ich benutze das nie

E-Mail	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
Chat	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
ICQ/AOL Messenger	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
Internet-Telefon (z. B. Skype)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
Online Communities (z. B. Facebook, MySpace)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
Lernplattformen (z. B. Blackboard, Moodle, WebCT)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
Sprachlernprogramme (Software oder Online)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
andere (bitte nennen):	1 – 2 – 3 – 4 –5

Ihr Name:

Ihr Alter:

Anhang 3b: Fragebogen vor Beratungsbeginn (englische Version)

Questionnaire about your Language Learning

I am looking forward to meeting you for our first 1-on-1 session soon. Beforehand, I would like to kindly ask you to fill out this questionnaire using Word and to email it back to me by October 28 (*constanze.saunders@tu-berlin.de*).
This might be a good opportunity for you to gain an overview over your language learning history, your learning habits and learning goals. For me it is a first insight into your experiences with (self-directed) language learning, your learning goals and possible learning difficulties. Besides, I ask you for some information I will need for my doctoral thesis – I hope you agree with that.
Please give yourself at least 20 Minutes to fill this out. If you don't understand something, please ask me in our first session. You can then add your answer to the questionnaire right there.

Thank you very much! ☺

---

1. Your Learner Biography

1.1 When, where and how did you study foreign languages so far?

Foreign language	**When**	**Where**	**How**
1.			
2.			
3.			
...			

1.2 Which of these languages was most fun to learn? Why? Please explain in a few sentences.

language:

why:

1.3 Do you have any specific tricks, techniques or strategies you like to use when studying for your foreign languages?

1.4 Is there anything else you would like to tell me about your German learning? Please write it down here:

2. Your Learning Goals

This semester, would you like to extend your German skills

o for your studies? (Yes/No)
If „yes": my specific goals are: _____
o for everyday life? (Yes/No)
If „yes": my specific goals are: _____
o for something else: _____
o I am not sure yet what my specific learning goals are.

3. Self-directed Language Learning and Language Learning Counselling

3.1 Are you familiar with the term "self-directed language learning"? If so, how would you describe this kind of learning?

3.2 Did you ever write a learning journal (i. e. in one of your language classes)? If so, how did you like this?

3.3 What are your expectations towards language learning counselling and what results would you like to see at the end of the semester?

3.4 How much time are you planning for language learning counselling (and the learning phase)? _____ hours/week

4. Use of Digital Media and Applications

4. 1 Here is a list of various digital media and applications. Please estimate how much time you spend using these <u>on average per day</u>. Please choose „Ø" if you never use it.

email	minutes / Ø
chat	minutes / Ø
ICQ/AOL Messenger	minutes / Ø
internet telephone (i.e. Skype)	minutes / Ø
online communities (i.e. Facebook, MySpace)	minutes / Ø
learning platforms (i. e. Blackboard, Moodle, WebCT)	minutes / Ø
language learning programs (software or online)	minutes / Ø
other:	minutes

4.2 Which of these means of communication do you like to use a lot, which ones do you like less? Please pick a number between 1 and 5, or Ø (if you never use it).

1 = ☹☹ = I don't like to use this at all!	2 = ☹ = I don't like to use this.	3= 😐 = neutral
4 = ☺ = I like to use this.	5= ☺☺ = I like to use this a lot!	Ø = I never use this.

email	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
chat	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
ICQ/AOL Messenger	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
internet telephone (i.e. Skype)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
online communities (i.e. Facebook, MySpace)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
learning platforms (i. e. Blackboard, Moodle, WebCT)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
language learning programs (software or online)	1 – 2 – 3 – 4 –5 – Ø
other (please name):	1 – 2 – 3 – 4 –5

Your name:

Your age:

Anhang 3c: Fragebogen vor Beratungsbeginn: Beispiel (Benjamin)

Fragebogen zu Ihrem Sprachenlernen

Ich freue mich, Sie bald zu unserer ersten Beratung begrüßen zu können. Vorher möchte ich Sie jedoch bitten, diesen Fragebogen in Word auszufüllen und mir bis zum 2.5.2011 zurück zu senden (*constanze.saunders@tu-berlin.de*).
Für Sie ist dies eine gute Gelegenheit, sich einen Überblick über Ihre Sprachlerngeschichte, Ihre Lerngewohnheiten und Lernziele zu verschaffen. Und ich erhalte einen ersten Einblick in Ihre Erfahrungen mit (selbstgesteuertem) Sprachenlernen, Ihre Lernziele und möglicherweise Lernschwierigkeiten. Außerdem stelle ich Ihnen einige Fragen im Hinblick auf meine Dissertationsstudie – ich hoffe, Sie sind damit einverstanden.
Bitte nehmen Sie sich mindestens 20 Minuten Zeit zum Ausfüllen. Wenn Sie etwas nicht verstehen, fragen Sie mich bitte in der ersten Beratung. Sie können den Fragebogen dann mit Ihrer Antwort ergänzen.

Vielen Dank! ☺

---

1. Angaben zu Ihrer Lernerbiographie

1.1 Wann, wo und wie haben Sie bisher Fremdsprachen gelernt?

Fremdsprache	**Wann**	**Wo**	**Wie**
1. Englisch	Ab 10. bis 18. Lebensjahr	Grund- und Mittelschule (Gymnasium)	Regulierer Unterricht
	Ab 16.	Überall	Viel anwenden: Fernsehen gucken, schreiben, lesen.
2. Französischs	Ab 12. bis 16.	Gymnasium	Regulierer Unterricht (am letzten Jahr nur lesen und hören)
3. Deutsch	Ab 13. bis 16.	Gymnasium	Regulierer Unterricht (am letzten Jahr nur lesen und hören)
	Wieder ab 22.	Volkshochschule (NL) und ZEMS (DE)	Sprachkurs (2 Std. pro Woche, Erwachsenenunterricht), Intensivkurs (

N.B.: Bei alle Sprache habe ich verscheidende Computer-Anwendungen (z.B. Facebook, Windows) auf die Sprache eingestellt/installiert.

1.2 Welche Sprache zu lernen hat Ihnen dabei am meisten Spaß gemacht? Warum?

Sprache: Deutsch
warum: weil ich vor Jahre nicht erwachtet hat die Sprache zu brauchen, und jetzt auf diesen Grund motiviert bin. Daneben ist es wichtig für mich das es deutlich schnell geht, und das gefällt mir. ☺

1.3 Haben Sie bestimmte Tricks, Techniken oder Strategien, die Sie beim Sprachenlernen besonders gern benutzen?

Viel anwenden, auch wieso hiervor geschrieben: Sache wie Facebook auf die Sprache einstellen. Daneben frage ich Leute, wie meiner deutschen Mitbewohner(s), mir zu korrigieren.
Daneben eine echte Trick: ich kann die Sprache besser verstehen wenn ich weiß wie es theoretisch wirkt. So ich kann etwas besser erinnern wenn es eine Logik gibt.

1.4 Gibt es etwas, was Sie mir außerdem gern zur Ihrem Fremdsprachenlernen sagen möchten? Bitte schreiben Sie es hier:

2. Ihre Lernziele

Möchten Sie dieses Semester Ihre Deutschkenntnisse erweitern:

X für das Studium? (Ja)
Falls „ja“: Mein/e spezielles/n Ziel ist/sind die deutschen Wirtschaftsprache ist ganz unterschiedlich von Niederländisches oder Englisches. Hierfür folge ich jedoch auch einer Kurs.

o für den Alltag? (Ja/Nein)
Falls „ja“: Mein/e spezielles/n Ziel/e ist/sind _____

X für etwas anderes: Etwa 60% des niederländisches Export ist mit Deutschland. Die Chance das ich die Sprache brauch im meine Berufsleben ist deshalb groß.

o ich bin mir noch nicht sicher, welche meine Lernziele genau sind.

3. Selbstgesteuertes Sprachenlernen und Sprachlernberatung

3.1 Können Sie sich etwas unter dem Begriff selbstgesteuertes Sprachenlernen vorstellen? Wenn ja, wie würden Sie dieses Lernen beschreiben?

„ Lernen zu lernen“. Man kann nicht nur lernen ohne Ziel und Methode, man braucht auch Methoden zu lernen.

3.2 Welche Erwartungen haben Sie an die Sprachlernberatung und welche Ergebnisse möchten Sie am Ende des Semesters gern sehen?

Ich erwachte hauptsachlich das die SLB mir hilft ein gutes Komplettbild der Sprache zu bekommen (und das werde dann gleich auch ein guten Ergebnisse sein). Daneben natürlich die Taktik eine Sprache zu lernen.

3.3 Haben Sie schon einmal ein Lernertagebuch geführt (z. B. im Sprachunterricht)? Wenn ja, wie fanden Sie das?

Nein, aber ich glaub das ich mehr ein „Planung und Ankreuzen“-Person bin. Vielleicht ist ein Kombination möglich?

3.4 Wie viel Zeit können Sie für die Sprachlernberatung (und das Lernen dazu) einplanen? 3 + SLB = 4 Stunden/Woche.

4. Umgang mit digitalen Medien und Anwendungen

4.1 Hier ist eine Liste von verschiedenen digitalen Medien und Anwendungen. Bitte schätzen Sie, wie viel Zeit Sie durchschnittlich pro Tag auf deren Nutzung verwenden. Wählen Sie bitte „Ø“, wenn Sie dieses Medium nie verwenden.

E-Mail	45 Minuten
Chat	60 Minuten
ICQ	Ø
Online Communities (z. B. Facebook, MySpace)	100 Minuten (Kombiniert mit Chat)
Internet-Telefon (z. B. Skype)	5 Minuten (60min pro 2 Woche)
Lernplattformen (z. B. Blackboard, Moodle, WebCT)	15 Minuten
Sprachlernprogramme (Software oder Online)	Ø
andere:	
Twitter	45 Minuten
Google Calendar und Tasks	30 Minuten
Fernsehen über Internet	45 Minuten

4.2 Welche dieser Kommunikationsformen nutzen Sie gern, welche weniger gern? Bitte wählen Sie eine Zahl von 1 bis 5, oder Ø (wenn Sie das nie benutzen).

1 = ☹☹ = gar nicht gern	2 = ☹ = weniger gern	3 = 😐 = neutral
4 = ☺ = gern	5 = ☺☺ = sehr gern	Ø = ich benutze das nie

E-Mail	5
Chat	4
ICQ/AOL Messenger	Ø
Internet-Telefon (z. B. Skype)	3
Online Communities (z. B. Facebook, MySpace)	4
Lernplattformen (z. B. Blackboard, Moodle, WebCT)	4
Sprachlernprogramme (Software oder Online)	Ø
Andere (bitte nennen):	
Twitter	4
Google Calendar und Tasks	5
Fernsehen über Internet	3

Ihr Name: *(Benjamin)*

Ihr Alter: 23 Jahren

Anhang 4: Beratungsvertrag zur Online-Sprachlernberatung

Grundlegende Abmachungen zur Beratung

Die Beratung bietet dem/der Studierenden die Möglichkeit, sich mit einer erfahrenen Deutschlehrerin und Expertin fürs Fremdsprachenlernen über das eigene Lernen auszutauschen, Informationen zum Lernprozess einzuholen und konkrete Lernschritte mit ihr zu planen und zu evaluieren. Die Beratung ist keine Kursberatung, Studienberatung oder psychologische Beratung; sie ist kein Sprachkurs und keine Nachhilfe. Sollten diese Themen wichtig werden, bittet sich die Beraterin das Recht zur Weitervermittlung an entsprechende Informationsstellen aus.

Die Beratungen werden über einen maximalen Zeitraum von 12 Wochen stattfinden. Sie beinhalten bis zu vier "*live sessions*", die über Internet-/Videotelefon oder Chat durchgeführt werden und ca. jeweils eine Stunde dauern. Die Termine zu den "live"-Sitzungen werden per Mail oder Chat individuell vereinbart. Wenn der/die Studierende oder die Beraterin eine "live"-Sitzung auf Grund von Krankheit o. ä. absagen muss, sollte die Absage spätestens einen Tag vorher per Mail erfolgen, damit sich der/die Andere darauf einstellen kann.

Zwischen diesen "live"-Sitzungen können pro Woche ein kurzer Chat (bis 30 Minuten) oder eine längere Mail der Kommunikation dienen (nach individueller Absprache). Für die Beantwortung der Mails steht ein Zeitraum von 2 - 5 Werktagen zur Verfügung.

Als Software wird "Skype" oder bei Bedarf ein anderes Programm genutzt (nach individueller Absprache).

Sollte bei einem Chat oder einem Telefonat der Kontakt aus technischen Gründen wiederholt abbrechen, wird die Beraterin unmittelbar danach eine Mail an den die Studierende senden, auf die diese innerhalb eines Tages antwortet. Darin wird ein neues Treffen vereinbart. Sollte keine Antwort erfolgen, schreibt die Beraterin 2 Tage nach Kontaktabbruch eine weitere Mail. Erfolgt darauf keine Antwort, gilt die Beratung als (zunächst) abgebrochen, bis eine Kontaktaufnahme durch die/den Studierende/n erfolgt.

Der/die Studierende sollte mindestens zwei Tage vor jeder "live"-Sitzung das Lernertagebuch zusammen mit einer Vorbereitungs-E-Mail (mit einem kurzen Lernbericht) schicken.

Die Beraterin verpflichtet sich, nach bestem Wissen und Gewissen die Anfragen der/ des Studierenden zu bearbeiten und im Sinne der/des Studierenden zu handeln. Sie wird ihr Wissen und ihre Erfahrungen sowie ihre Fertigkeiten in der indirekten Gesprächsführung dazu einsetzen, die bestmögliche Unterstützung des/der Studierenden zu bieten.

Die Daten der/des Studierenden werden vertraulich behandelt. Der/die Studierende versucht ebenfalls, die Beratungsdokumente sorgfältig zu sichern und vor dem Zugang Unberechtigter zu schützen (bei öffentlichen Computern z. B. Passwörter zu verwenden).

Der/die Studierende erlaubt, dass die Beratungssitzungen für Studienzwecke aufgezeichnet, gespeichert, analysiert und veröffentlicht werden. Dabei hat die Anonymität der Daten höchste Priorität. Der/die Studierende erlaubt, dass die Beraterin nach Ende der Beratungen um ein Abschlussinterview bittet, das ebenfalls Studienzwecken dient.

Anhang 5a: Fragebogen *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), nach Oxford (1990:283ff.) (Übersetzung ins Deutsche:CS)

Fragebogen: Strategienutzung beim Sprachenlernen *Bewerten Sie bitte jede Aussage mit einer Zahl, die sich auf Ihr Deutschlernen bezieht. Bitte antworten Sie ehrlich zu Ihrem Lernen – nicht was Sie denken, was sie tun möchten oder tun sollten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Vielen Dank!* *Die Zahlen bedeuten:*	1 = ☹☹ („trifft auf mich niemals oder fast nie zu“) 2 = ☹ (“trifft auf mich eher selten zu”) 3 = 😐 (“trifft auf mich ein bisschen zu”) 4 = ☺ („trifft auf mich meist zu“) 5 = ☺☺ (“trifft auf mich immer oder fast immer zu”)

Teil A		
1.	Ich überlege mir Verbindungen zwischen dem, was ich schon auf Deutsch weiß und den neuen Dingen, die ich lerne.	1. 1 2 3 4 5
2.	Ich benutze neue deutsche Wörter in einem Satz, damit ich mich an sie erinnern kann.	2. 1 2 3 4 5
3.	Ich nutze den Klang eines deutschen Wortes und ein Bild von dem Wort, damit ich mich daran erinnern kann.	3. 1 2 3 4 5
4.	Ich merke mir ein neues deutsches Wort, indem ich mir ein mentales Bild von der Situation mache, in der das Wort benutzt werden könnte.	4. 1 2 3 4 5
5.	Ich benutze Reime, um mir ein neues deutsches Wort zu merken.	5. 1 2 3 4 5
6.	Ich benutze Karteikärtchen, um mir neue deutsche Worte zu merken.	6. 1 2 3 4 5
7.	Ich versuche neue deutsche Wörter physisch darzustellen.	7. 1 2 3 4 5
8.	Ich wiederhole oft, was ich in meinem Deutschunterricht gelernt habe.	8. 1 2 3 4 5
9.	Ich merke mir neue deutsche Worte oder Phrasen, indem ich mir ihren Ort auf der Seite, der Tafel oder auf einem Schild auf der Straße merke.	9. 1 2 3 4 5
Teil B		
10.	Ich sage oder schreibe neue deutsche Wörter mehrmals.	10. 1 2 3 4 5
11.	Ich versuche, wie deutsche Muttersprachler zu sprechen.	11. 1 2 3 4 5
12.	Ich übe die Aussprache des Deutschen.	12. 1 2 3 4 5
13.	Ich verwende die deutschen Wörter, die ich kenne, auf unterschiedliche Weise.	13. 1 2 3 4 5
14.	Ich beginne Gespräche auf Deutsch.	14. 1 2 3 4 5
15.	Ich schaue deutsche Fernsehshows und deutsche Filme.	15. 1 2 3 4 5
16.	Ich lese in meiner Freizeit deutsche Zeitungen und Bücher.	16. 1 2 3 4 5
17.	Ich schreibe Notizen, Briefe und Berichte auf Deutsch.	17. 1 2 3 4 5
18.	Ich überfliege eine deutsche Textpassage zuerst schnell, dann gehe ich zurück und lese sie sorgfältig.	18. 1 2 3 4 5
19.	Ich suche nach Wörtern in meiner Muttersprache, die so ähnlich sind wie die neuen deutschen Wörter.	19. 1 2 3 4 5
20.	Ich versuche, Muster im Deutschen zu finden.	20. 1 2 3 4 5
21.	Ich versuche die Bedeutung eines deutschen Wortes zu finden, indem ich es in einzelne Teile zerlege, die ich verstehe.	21. 1 2 3 4 5
22.	Ich versuche, nicht alles Wort für Wort zu übersetzen.	22. 1 2 3 4 5
23.	Ich fertige mir Zusammenfassungen von Informationen an, die ich auf Deutsch höre oder lese.	23. 1 2 3 4 5

1 = ☹☹ („trifft auf mich niemals oder fast nie zu “) 2 = ☹☹ (“trifft auf mich eher selten zu”) 3 = 😐 (“trifft auf mich ein bisschen zu ”) 4 = ☺ („trifft auf mich meist zu “) 5 = ☺☺ (“trifft auf mich immer oder fast immer zu”)		
Teil C		
24.	Wenn ich ein deutsches Wort nicht verstehe, rate ich die Bedeutung.	24. 1 2 3 4 5
25.	Wenn mir in einem Gespräch ein deutsches Wort nicht einfällt, benutze ich Gestik um es zu beschreiben.	25. 1 2 3 4 5
26.	Ich denke mir neue Wörter aus, wenn ich die richtigen nicht auf Deutsch weiß.	26. 1 2 3 4 5
27.	Ich lese Deutsch ohne jedes Wort nachzusehen.	27. 1 2 3 4 5
28.	Ich versuche zu raten, was die andere Person als nächstes auf Deutsch sagen wird.	28. 1 2 3 4 5
29.	Wenn ich ein deutsches Wort vergessen habe, benutze ich ein Wort oder eine Phrase, die das gleiche bedeutet.	29. 1 2 3 4 5
Teil D		
30.	Ich versuche so viele Situationen wie möglich zu finden, um mein Deutsch zu benutzen.	30. 1 2 3 4 5
31.	Ich bemerke meine Fehler im Deutschen und benutze diese Informationen um mich zu verbessern.	31. 1 2 3 4 5
32.	Ich bin aufmerksam, wenn jemand Deutsch spricht.	32. 1 2 3 4 5
33.	Ich versuche herauszufinden, wie ich besser Deutsch lernen kann.	33. 1 2 3 4 5
34.	Ich plane meine Zeit genau ein, damit ich genug Zeit zum Deutschlernen habe.	34. 1 2 3 4 5
35.	Ich suche mir Leute, mit denen ich Deutsch sprechen kann.	35. 1 2 3 4 5
36.	Ich suche nach Möglichkeiten, so viel wie möglich auf Deutsch zu lesen.	36. 1 2 3 4 5
37.	Ich habe klare Ziele, mein Deutsch zu verbessern.	37. 1 2 3 4 5
38.	Ich denke an meine Fortschritte beim Deutschlernen.	38. 1 2 3 4 5
Teil E		
39.	Ich versuche mich zu entspannen, wenn ich Angst habe Deutsch zu benutzen.	39. 1 2 3 4 5
40.	Ich versuche mich zu ermuntern Deutsch zu sprechen, auch wenn ich Angst habe Fehler zu machen.	40. 1 2 3 4 5
41.	Ich gebe mir selbst eine Belohnung oder ein Lob, wenn ich etwas in Deutsch gut gemacht habe.	41. 1 2 3 4 5
42.	Ich merke, wenn ich beim Deutschlernen oder Deutschsprechen angespannt oder nervös bin.	42. 1 2 3 4 5
43.	Ich schreibe meine Gefühle in ein Sprachlerntagebuch.	43. 1 2 3 4 5
44.	Ich spreche mit jemandem darüber, wie ich mich fühle, wenn ich Deutsch lerne.	44. 1 2 3 4 5
Teil F		
45.	Wenn ich etwas nicht auf Deutsch verstehe, bitte ich die andere Person langsamer zu sprechen oder es zu wiederholen.	45. 1 2 3 4 5
46.	Ich bitte deutsche Muttersprachler, mich beim Sprechen zu korrigieren.	46. 1 2 3 4 5
47.	Ich übe Deutsch mit anderen Studierenden.	47. 1 2 3 4 5
48.	Ich bitte deutsche Muttersprachler um Hilfe.	48. 1 2 3 4 5
49.	Ich stelle Fragen auf Deutsch.	49. 1 2 3 4 5
50.	Ich versuche, über die Kulturen der deutschsprachigen Länder zu lernen.	50. 1 2 3 4 5

Bitte addieren Sie alle Zahlen für jeden Teil des Fragebogens und teilen Sie diese Summe durch die Anzahl der Fragen, die Sie beantwortet haben (diese Zahl ist angegeben):

Teil A	**Teil B**	**Teil C**	**Teil D**	**Teil E**	**Teil F**	**alle Teile zusammen**
---	---	---	---	---	---	---
÷ 9 = ---	÷ 14 = ---	÷ 6 = ---	÷ 9 = ---	÷ 6 = ---	÷ 6 = ---	÷ 50 = ---

Die verschiedenen Teile stehen für verschiedene Arten von Lernstrategien:

Teil A: „sich an etwas besser erinnern”
Teil B: „alle mentalen Prozesse nutzen”
Teil C: „fehlendes Wissen kompensieren”
Teil D: „das Lernen organisieren und bewerten”
Teil E: „Gefühle überwachen”
Teil F: „mit Anderen lernen”

Schlüssel zu den Ergebnissen:

hoch	immer oder fast immer genutzt	4.5 to 5.0
	meist genutzt	3.5 to 4.4
mittel	manchmal genutzt	2.5 to 3.4
niedrig	im Allgemeinen nicht genutzt	1.5 to 2.4
	nie oder fast nie genutzt	1.0 to 1.4

Anhang 5b: Fragebogen *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), nach Oxford (1990:283ff.) (englisches Original, formatiert)

Questionnaire: Language Learning Strategy Use *For each statement, please choose one number that best fits your German learning. Please answer what is really true for you, not what you would like to do or think you should do. There are no right or wrong answers. Thank you!* *The numbers mean the following:*	1 = ☹☹ („never or almost never true of me“) 2 = ☹☹ (“usually not true of me”) 3 = 😐 (“somewhat true of me”) 4 = ☺ („usually true of me“) 5 = ☺☺ (“always or almost always true of me”)

Part A						
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in German.	1.	1	2	3	4	5
2. I use new German words in a sentence so I can remember them.	2.	1	2	3	4	5
3. I connect the sound of a new German word and an image or picture of the word to help me remember the word.	3.	1	2	3	4	5
4. I remember a new German word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.	4.	1	2	3	4	5
5. I use rhymes to remember new German words.	5.	1	2	3	4	5
6. I use flashcards to remember new German words.	6.	1	2	3	4	5
7. I physically act out new German words.	7.	1	2	3	4	5
8. I review German lessons often.	8.	1	2	3	4	5
9. I remember new German words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.	9.	1	2	3	4	5
Part B						
10. I say or write new German words several times.	10.	1	2	3	4	5
11. I try to talk like native German speakers.	11.	1	2	3	4	5
12. I practice the sounds of German.	12.	1	2	3	4	5
13. I use the German words I know in different ways.	13.	1	2	3	4	5
14. I start conversations in German.	14.	1	2	3	4	5
15. I watch German language TV shows or go to movies spoken in German.	15.	1	2	3	4	5
16. I read for pleasure in German.	16.	1	2	3	4	5
17. I write notes, messages, letters, or reports in German.	17.	1	2	3	4	5
18. I first skim a German passage (read over the passage quickly), then go back and read carefully.	18.	1	2	3	4	5
19. I look for words in my own language that are similar to new words in German.	19.	1	2	3	4	5
20. I try to find patterns in German.	20.	1	2	3	4	5
21. I find the meaning of a German word by dividing it into parts that I understand.	21.	1	2	3	4	5
22. I try not to translate word-for-word.	22.	1	2	3	4	5
23. I make summaries of information that I hear or read in German.	23.	1	2	3	4	5

1 = ☹☹ („never or almost never true of me“) 2 = ☹☹ (“usually not true of me”) 3 = 😐 (“somewhat true of me”) 4 = ☺ („usually true of me“) 5 = ☺☺ (“always or almost always true of me”)	
Part C 24. To understand unfamiliar German words, I make guesses. 25. When I can’t think of a word during a conversation in German, I use gesture. 26. I make up new words if I do not know the right ones in German. 27. I read German without looking up every new word. 28. I try to guess what the other person will say next in German. 29. If I can’t think of a German word, I use a word or phrase that means the same thing.	24. 1 2 3 4 5 25. 1 2 3 4 5 26. 1 2 3 4 5 27. 1 2 3 4 5 28. 1 2 3 4 5 29. 1 2 3 4 5
Part D 30. I try to find as many ways as I can to use my German. 31. I notice my German mistakes and use that information to help me do better. 32. I pay attention when someone is speaking German. 33. I try to find out how to be a better learner of German. 34. I plan my schedule so I will have enough time to study German. 35. I look for people I can talk to in German. 36. I look for opportunities to read as much as possible in German. 37. I have clear goals for improving my German skills. 38. I think about my progress in learning German.	30. 1 2 3 4 5 31. 1 2 3 4 5 32. 1 2 3 4 5 33. 1 2 3 4 5 34. 1 2 3 4 5 35. 1 2 3 4 5 36. 1 2 3 4 5 37. 1 2 3 4 5 38. 1 2 3 4 5
Part E 39. I try to relax whenever I feel afraid of using German. 40. I encourage myself to speak German even when I am afraid of making mistakes. 41. I give myself a reward or treat when I do well in German. 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using German. 43. I write down my feelings in a language learning diary. 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning German.	39. 1 2 3 4 5 40. 1 2 3 4 5 41. 1 2 3 4 5 42. 1 2 3 4 5 43. 1 2 3 4 5 44. 1 2 3 4 5
Part F 45. If I do not understand something in German, I ask the other person to slow down or say it again. 46. I ask German speakers to correct me when I talk. 47. I practice German with other students. 48. I ask for help from German speakers. 49. I ask questions in German. 50. I try to learn about the cultures of German speakers.	45. 1 2 3 4 5 46. 1 2 3 4 5 47. 1 2 3 4 5 48. 1 2 3 4 5 49. 1 2 3 4 5 50. 1 2 3 4 5

Now add the numbers for each part separately and then divide by the number of questions you answered (number is given below):

Part A	**Part B**	**Part C**	**Part D**	**Part E**	**Part F**	**all parts added**
---	---	---	---	---	---	---
÷ 9 = ---	÷ 14 = ---	÷ 6 = ---	÷ 9 = ---	÷ 6 = ---	÷ 6 = ---	÷ 50 = ---

The different parts stand for different types of learning strategies:

Part A: “remembering more effectively”
Part B: “using all your mental processes”
Part C: “compensating for missing knowledge”
Part D: “organizing and evaluating your learning”
Part E: “managing your emotions”
Part F: “learning with others”

Key to understanding your averages:

High	always or almost always used	4.5 to 5.0
	usually used	3.5 to 4.4
Medium	sometimes used	2.5 to 3.4
Low	generally not used	1.5 to 2.4
	never or almost never used	1.0 to 1.4

Anhang 6a: Lernertagebuch - Vorlage „Mein Lernertagebuch“ (deutsche Version)

Mein Lernertagebuch

Name: _____

Dokumentieren Sie die einzelnen Lernschritte für die Sprache(n), die Sie gerade lernen. Dieses Verfahren der Verschriftlichung ermöglicht es Ihnen, 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.

Datum/Uhrzeit/ Zeit in Minuten	**mein Lernziel**	**mein Lernweg**	**Evaluation meiner Arbeit/ Selbsteinschätzung**	**in der Zukunft...**	**Fragen/Probleme/ Kommentare/Ideen**
Wann und wie lange habe ich gearbeitet?	1. An welchem Thema, an welcher Fertigkeit etc. möchte ich speziell arbeiten (z. B. Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Wortschatz)? 2. Was möchte ich am Ende konkret können?	Was ich gemacht habe: 1. Welche Materialien und Medien habe ich benutzt, welche Übungen und welche Aktivitäten gemacht? 2.Welche konkrete Strategie habe ich angewendet?	1. Habe ich (auch kleine) Fortschritte bemerkt? Was ist mein konkreter Lernerfolg? (Sie können hier z. B. eine neue Grammatik-regel, neue Phrasen oder Wörter, eine neue Lernstrategie aufschreiben) 2. Was hat gut funktioniert bei dem Lernweg, was hat nicht so gut funktioniert?	1. Was möchte ich mir für das nächste Mal merken, wenn ich so eine ähnliche Aktivität mache? 2. Was mache ich, um das Gelernte zu wiederholen und zu festigen?	Welche Fragen sind beim Üben entstanden? Was ist mir unklar? Wo sehe ich Probleme? Welche Fragen soll mir die Beraterin konkret beantworten?

Beispiel 13.12.06, 14.00-14.45 Uhr: 45 Min.	1. Hören: ein Gespräch zum Thema „Wohnen“ verstehen 2. Ich möchte konkret Studenten bei ihren Gesprächen über ihre Wohnheimzimmer verstehen können.	1. In der Mediothek mit dem Lehrwerk „Berliner Platz“ eine Hörverstehensübung zum Thema „Wohnen“ machen, das Übungsblatt ausfüllen und die Antworten mit dem Lösungsschlüssel im Buch vergleichen. 2. Ich habe mir zuerst eine Vokabelliste erstellt von Wörtern, die ich schon zum Thema kannte. Dann habe ich die Fragen zum Text im Buch gelesen und mir mögliche Antworten überlegt. Dann habe ich den Text zweimal gehört und die Fragen schriftlich beantwortet. Am Ende habe ich die Antworten mit dem Lösungsschlüssel im Buch verglichen.	1. Ja, ich habe Fortschritte gemacht. Konkret kenne ich jetzt die neuen Wörter „Wohngemeinschaft“, „WG“ und „Putzplan“. Ich habe auch schon mit einigen Studenten über ihre Wohnung sprechen können und verstehe nun viel mehr! ☺ 2. Gut: ich habe vorher Vokabeln gesammelt. Das hat mir geholfen. Nicht so gut: der Text passte nicht genau zu meinem Thema „studentisches Wohnen“, er war eher allgemein zum Wohnen.	1. Nächstes Mal muss ich einen Text finden, der besser zu meinem Thema passt. 2. Um die neuen Phrasen und Wörter nicht zu vergessen, werde ich mir einmal pro Woche kurze Notizen machen: immer nachdem ich mich mit einem Studenten über seine Wohnung unterhalten habe. Außerdem möchte ich auf Partys mehr von meiner WG erzählen.	Ich frage mich, ob es andere Bücher gibt (nicht „Berliner Platz“), mit denen ich arbeiten kann. Das sollte ich meine Beraterin fragen (emailen!) ☺

Anhang 6b: Lernertagebuch - deutschsprachiges Beispiel (Mia, 22.-31.12.2006), kursiv und grau unterlegt: meine Kommentare als Beraterin

Mein Lernertagebuch

Name: _____Mia_____

Dokumentieren Sie die einzelnen Lernschritte für die Sprache(n), die Sie gerade lernen. Dieses Verfahren der Verschriftlichung ermöglicht es Ihnen, 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.

Datum/Uhrzeit/ Zeit in Minuten	**mein Lernziel**	**mein Lernweg**	**Evaluation meiner Arbeit/ Selbsteinschätzung**	**in der Zukunft...**	**Fragen/Probleme/ Kommentare/Ideen**
22.12.06 19:30 – 20:15 (45 min.)	Vokabelkartei auf den neuesten Stand bringen	- Vokabeln, die ich in den letzten Über-setzungen nicht konnte, auf Kärtchen schreiben - teilweise Eselsbrücken auf die deutsche Seite geschrieben	Alleine durch das Aufschreiben sind mir die Vokabeln wieder präsenter geworden.		Ist es sinnvoll, die Eselsbrücke auf die dt. Seite zu schreiben? Denn das könnte mir ja zu viel bei der Suche nach dem Wort helfen… Vielleicht wäre es sinnvoller, die Eselsbrücke falsch herum aufzuschreiben, so dass ich die Karte erst umdrehen muss, bevor ich die Hilfe sehe… *Ich denke, du solltest das ausprobieren. Es erscheint mir auch logischer, die Eselsbrücke auf die französische. Seite zu schreiben.*

24.12.06 12:00 – 12:45 (45 min.)	Vokabelkartei auf den neuesten Stand bringen	- Vokabeln, die ich in den letzten Über-setzungen nicht konnte, auf Kärtchen schreiben - Teilweise Eselsbrücken auf die deutsche Seite geschrieben und zwar diesmal falsch herum	*Wie hat es funktioniert?*		
30.12.06 13:10 – 14:00 (50 min.)	Abfragen von zwei Vokabelbereichen (Allgemeines und Politik)	Ich nehme die dt. Karte, suche das franz. Wort, falls ich es weiß, kommt es eins weiter, falls nicht, bleibt es vorne.	Ich habe gemerkt, dass es zu lange her war, dass ich die Karten geschrieben hatte, so dass ich wirklich sehr viele Vokabeln nicht wusste, was mich deprimiert hat. Außerdem hatte ich das Gefühl, dass ich nicht richtig auf die Sprache eingestimmt war und deshalb auch viele einfachere Wörter, die ich eigentlich hätte wissen müssen, nicht wusste.	… will ich mich vorher irgendwie einstimmen, zum Beispiel vorher auf französisch lesen *gute Idee – ausprobieren und funktioniert es?*	*Noch ein Vorschlag: versuche, dir realistische Ansprüche zu setzen, z. B. Eine bestimmte (geringe) Anzahl von Kärtchen pro Tag, z. B. 10 Stück*
31.12.06 09:00 – 10:15 (1 Stunden und 15 min.)	Einstimmung auf das Vokabellernen	Ein französisches Buch, das ich zu Weihnachten geschenkt bekommen habe, anzufangen zu lesen	Nach dem Lesen war mein Kopf irgendwie besser auf das Französische „eingestellt“.	*Super! :)*	

31.12.06 13:00 – 13:45 (45 min.)	Vokabellernen mit meinem Freund (Bereich Allgemeines)	Mein Freund hat mich die Vokabeln abgefragt.	Das Lesen am Vormittag hat mir auf jeden Fall geholfen. Außerdem hat es sehr viel mehr Spaß gemacht, mit meinem Freund zusammen zu lernen. Es sind viele witzige Situationen entstanden, die mir sicher helfen werden, mich an die Vokabeln zu erinnern.	Möchte ich gerne öfter mit ihm lernen. *Super -> die „soziale Komponente“ scheint bei dir gut zu funktionieren*	

Anhang 6c: Lernertagebuch - Vorlage „My Learning Journal“ (englische Version)

My Learning Journal

Name: _____

Please document here the different steps you take to study the language(s) you are currently learning. This process of writing things down will enable you to think more about your different learning goals and ways to reach these goals, and thus you will develop specific learning strategies.
After a learning activity you can come back to the specific goals which you set for yourself in the beginning in order to check if you were successful in your learning. This procedure will help you improve your abilities of autonomous learning.

date/time/ length in minutes	**my learning goal**	**my way of reaching that goal (learning path)**	**evaluation of my work/ self-assessment**	**in the future ...**	**questions/problems/ comments/ideas**
When and for how long did I work?	1. On which topic, for which skill (listening, reading, speaking, writing, vocabulary, grammar…) do I want to work today? 2. What do I want to be able to do in the end (as specific as possible)?	What did I do: 1. Which materials/media did I use, which exercises and activities did I do? 2. Which specific learning strategies did I utilize?	1. Did I notice progress (even little steps)? What is my specific success in learning? (For example, here you can write a new grammar rule, new phrases or words, a new learning strategy.) 2. What worked well with this learning path, what not so much?	1. What do I want to remember for next time, when I do a similar activity? 2. What will I do to repeat and deepen the newly learned things?	Which questions came up during the exercises? What did I not understand? Where do I see problems? Which specific questions should the counsellor answer for me?

Example Dec 13. 06, 2-2.45 pm: 45 min.	1. Listening: understanding a conversation about the topic “apartment living“ 2. I specifically want to be able to understand other students when they talk about living in their dormitory rooms,	1. In the Mediothek, I did a listening comprehension exercise with the textbook “(XYZ)“ which had the topic “living in an apartment“, then I filled out the exercise part and compared my answers with the answer key in the back of the book. 2. First, I created a vocabulary list with the words I already know about this topic. Then I read the questions about the listening text in the book and thought of possible answers. Then I listened to the text twice and wrote down the answers. In the end, I compared my answers with the answers in the key.	1. Yes, I did make progress. Specifically, I now know the new words “room mate“, “utility bill“ and “land lord“. I also was already able to talk to a few students about their dormitory room and understood much more than before! ☺ 2. things that worked well: I collected vocabulary before the activity. That helped me a lot. things that worked not so well: the text did not exactly fit my topic – it was not specifically about student living/dormitory rooms but about housing in general.	1. Next time I have to find a text that fits my topic better. 2. In order to not forget the new words and phrases I will take short notes once a week: whenever I talk to someone about their living situation. Besides, I want to talk more about my own living situation (dorm room, room mates) at parties and other gatherings.	I wonder if there are other textbooks that I can use to find more texts. I should ask my counsellor about this (remember: email her) ☺

Anhang 6d: Lernertagebuch – englischsprachiges Beispiel (Jian, 7-.12.11.2008)

My Learning Journal

Name: Jason

Please document here the different steps you take to study the language(s) you are currently learning. This process of writing things down will enable you to think more about your different learning goals and ways to reach these goals, and thus you will develop specific learning strategies.
After a learning activity you can come back to the specific goals which you set for yourself in the beginning in order to check if you were successful in your learning. This procedure will help you improve your abilities of autonomous learning.

date/time/ length in minutes	my learning goal	my way of reaching that goal (learning path)	evaluation of my work/ self-assessment	in the future ...	questions/problems/ comments/ideas
Nov 07. 08, 1:30-3:00 pm: 90 min.	1. Vocabulary: Collecting a wide range words which is related to daily food and could be used during a supermarket shopping. 2. For this part, I aimed to get to know the food commodities I find in the supermarket and prepare myself for further improvement.	1. I found out piles of advertisements which delivered by the supermarkets, and pick out those words related to daily foods. With the help of the pictures beside the titles of the foods, I can easily figure out what that word means. 2. First, I tried to put the words into different categories like: meat, vegetable, fruit, soft	1. Yes, I did make progress. Specifically, I get to know a lot of words like "Kartoffeln", "Wurst", "Reis" …. This may help me to find out the food I want to purchase in the supermarket. 2. Things that worked well: The categories of the vocabulary helped me a lot to memorize them by heart.	1. It will be better next time that I put the new words into complete sentences which may be useful under a shopping situation. 2. In order to not forget the new words and phrases I will make little cards with the words and its translation on it. Review the cards from time to time. And whenever I go the supermarket, I can	For the sake of the differentiation between the western and eastern food culture, I find that the words could be too profound to be understood even with the help of the accompanied pictures. What can I do with this kind of situation then?

		drink, alcohol, milk-products and so on. Then I read the words under each category trying to bear them in mind. Finally, I looked at the pictures and tried to tell what they should be called.	things that worked not so well: barely taking down the words related to food could not help me out in the shopping situation.	checkout my vocabulary progresses. 3. Next step should be real life practising of listening and speaking in the food shopping situation.	
Nov 12. 08, 6:00-8:00 pm 120min	1. Speaking: Put the vocabulary I have prepared into typical sentences and read or speak them aloud to my friend who is a native speaker. 2. Listening: Prepare myself with the responses which I may receive from the native speakers, and trying to figure them out during the real-life practise. 3. After this practise, I should be able to have a fluent conversation with a native speaker under a food shopping situation.	1. Taking use of the categoried words, I found some typical sentences which may be useful under the shopping situation in some basic German language books. Combined together, these two elements helped me be involved into the real-life shopping conversation. 2. The first strategy I used is that I not only prepared the sentences need to use in the conversation, but also prepared the sentences which I may heard from the native speakers under such kind of situation. Secondly, I choose my	1. Of course I gained a lot progresses during the practice. And consequently, I could now manage to lead a relatively fluent conversation under a food shopping situation. 2. Things that worked well: Both of the two learning strategies turned out to be effective. Especially the help of my „native speaker“ friend put myself into a truely real-life situation.	1. When preparing this kind of shopping conversation, I also need to get familiar with the numbers as it will be very important when talking about the prices. 2. Practising the conversation in different styles of sentences with my German friend is a way to repeat and deepen the newly learned things, and should be practised from time to time.	1. My German friend used pretty clear tone to practise with me, while in the real case, I may meet up with someone with maybe accent, or just make it too fast for me to catch up.

		German friend as my practice partner, so that I can participate into truely real-life conversation with the help of a native speaker.			

Anhang 7: Vorlage Zeitplan (deutsche und englische Version)

Zeitplan

Name: _____

Zeitraum	Tätigkeit	erledigt?
15.-18.12.	Ich möchte herausfinden, was meine nächsten Lernziele sind.	

Time Plan

Name: _____

Dates	Activity	done?
Dec 15-18	Find out what should be my next learning goals.	

Anhang 8: Vorlage Fehlerstatistik (nach Kleppin 2011:145)



Fehlerstatistik : Welche Fehler mache ich?

von _____ bis _____

Kategorien:
gr – Grammatik, r – Rechtschreibung, ww – Wortwahl, s – Stil/Ausdruck, ss – Satzstruktur

Fehlerbeispiel	***Korrektur***	***Fehlertyp***	***Ursache***	***Anzahl***



Anhang 9a: Informationsblatt Vokabellernstrategien (englische Version)

„Learning how to learn“

Some hints on how to „connect“ new vocabulary to words you already know.



Get comfortable, have a cup of coffee and relax! Plan time for your vocabulary studying in your busy day... It is important that your mind is set (and looking forward ☺) to the task of learning the words. – Learning with classmates or friends is also an option ☺

Once you are ready and have found your list of words, try to do the following things with the words you see or those you just can't remember:

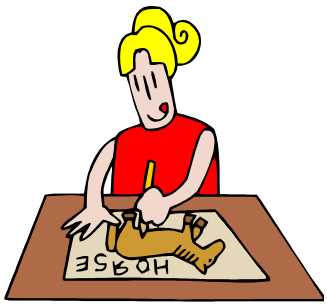


1. Try to find **cognates**, in your native language or in other languages you know: *die Musik* – music; *die Torte* – span.: torta

2. Try to make **sound associations**, i.e. das Kissen – *cushion* (= to its translation or even other foreign languages)

3. Try to find *„Eselsbrücken“* („donkey bridges“); these are **mnemonic devices**; i.e. „Durch, für, ohne, gegen, um – Deutsch zu lernen ist nicht dumm!“ (accusative prepositions)

4. **Play with the words...** create rhyming phrases, even if they don't make sense (even better!) ☺



5. You should consider writing down new words or those words you can't remember on a sheet of paper. On that **vocabulary sheet**, use different spaces for certain groups of words (those that belong to one topic, for example), use colors to write the words (i.e. a different color for verbs, nouns, adjectives; gender nouns etc.) or draw their meanings instead of translating them, use symbols...
Use these reference points to help your visual memory to place the new words in relation to these things (if you are a „visual“ learner type).

6. **Learn and practice the words in context and/or in semantic groups** (groups that have words of the same topic, i.e. house and apartment). You can also learn adjectives together with their opposites (*billig – teuer*) or with synonyms (*super – toll*).

7. If all these things fail (or if you just like the idea), think about making a **box with note cards**. Keep moving the cards once you knew them – repeat up to four times for each card.

8. **Use the words you learned** – otherwise you will quickly forget them again! Use them whenever and wherever: on your way to school, walking around campus, at the breakfast table etc. Name the things you see! Pretend you are showing a stranger around the places you visit everyday, explain a tv-show you watch, confuse your non-English speaking friends! Use them in class and in your homework!





If you feel like trying some of these strategies, try to think assess how well they worked for you… which ones did you like, which ones didn't you like? Which ones do you want to keep practicing, which do you still want to try out?

Have fun! ☺

Constanze

Anhang 9b: Informationsblatt Vokabellernstrategien (spanische Version)

„Aprender a aprender“ Algunas indicaciones para aprender vocabulario





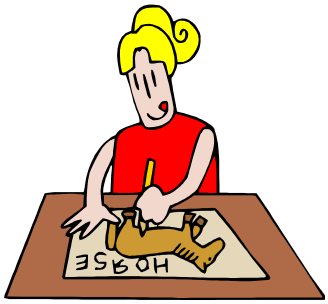
Ponte cómoda o cómodo, tómate un café y relájate.
Tómate el tiempo en tu día normal de trabajo para aprender vocabulario.
Es muy importante que estés dispuesto a aprender palabras y frases.
Además, estudiar con otros compañeros es siempre estimulante.
Una vez que estés preparado y tengas tu lista de palabras – unas que ves y otras que no recuerdas- haz lo siguiente:

1. Intenta **encontrar palabras emparentadas** en tu lengua materna y en otros idiomas.
Ejemplo: *die Musik – la música, the computer - der Computer*

2. Crea **asociaciones de sonido**.
Ejemplo: *das Messer* - la mesa (con una ilustración en tu cabeza)

3. Trata de utilizar **la mnemotécnica o procedimiento de asociación mental** para facilitar el recuerdo de algo. En alemán se dice *Eselsbrücke*.
Ejemplo: “*Durch, für, ohne, gegen, um - Deutsch zu lernen ist nicht dumm!”* incluye todas las preposiciones que van con el caso acusativo del alemán.

4. Haz **juego de palabras con rima**, no importa que no tenga sentido, pues así te las vas a memorizar mejor ☺



5. Escribe en **una hoja de papel especial** las palabras nuevas y las que consideres difíciles. Distribuye en el espacio de la hoja las palabras por grupos. Por ejemplo, las palabras de un tema. Usa colores para diferenciar, por ejemplo, las partes de la frase u oración: los verbos, los sustantivos, los adjetivos etc. También puedes hacer lo mismo con los géneros: los sustantivos femeninos en rojo, los masculinos en azul y los de género neutro en negro. Además dibuja sus significados en vez de traducirlos; usa símbolos...

Usa estos puntos visuales para ayudar a tu memoria. Puedes relacionar las nuevas palabras con las ilustraciones. Sobre todo si tienes una memoria visual.

6. **Aprende y practica las palabras en contexto y/o en grupos semánticos** (grupos de palabras de un tema común), por ejemplo “la casa” y “el piso”). Además puedes aprender adjetivos con sus antónimos (contrarios de significado) (por ejemplo: *billig – teuer*) o sus sinónimos (*billig - preiswert*).

7. Si todas estas propuestas no funcionan, no te gustan o no tienen efecto, prueba **construir un fichero con una caja** (de zapatos, por ejemplo)(*Karteikärtchen*). Mueve una tarjeta sucesivamente cuando la sabes – repite 4 veces con cada tarjeta.

8. Importante: **Usa las nuevas palabras después de aprenderlas.** Sí no, te olvidarás pronto de ellas. Úsalas a menudo y en diferentes lugares y situaciones: en el camino a la universidad, en la clase, cuando haces las tareas domésticas, cuando desayunas. Recuerda cuáles son las palabras para estas cosas que ves.





Una vez que hayas probado algunas de estas técnicas o estrategias, prueba evaluarlas... ¿Cuáles te han gustado? ¿Cuáles no? ¿Cuáles quieres continuar usando, cuáles quieres probar más adelante?

¡Qué te diviertas! ☺

© Constanze Saunders; traducción Dr. S. Hernan Aguilar, Ravy Kondritz

Anhang 10: Informationsblatt zu Lesestrategien („Reading Strategies“) (graue Textunterlegung und Formulierung letzter Absatz: CS)

http://www.isu.edu/~kingkath/readstrt.html (24.10.2008)

Reading Strategies
Dr. Kathleen King

Many ideas in this handout are from a lecture by Dr. Lee Haugen, former Reading Specialist at the ISU Academic Skills Center

For many of you, reading at the college level is an entirely new experience. You've been reading for 12 years or more in school and for pleasure, but academic reading can be overwhelmingly difficult for those whose skills are less than excellent. In K-12 reading, the focus is often on the concrete aspects of the text, the facts, what is easily visible on the page, and writing about reading requires only that you regurgitate basic information.

College reading, on the other hand, requires meta-cognition, the ability to orchestrate your own learning. You need to think about how your learning style interacts with the text you are reading, and perhaps change your reading strategies to meet the challenges of that text.

There are four variables to be considered when learning how to read more successfully: the reader, the text, the strategies, and the goal. Characteristics of the reader include reading skills, interest in the topic, physical factors such as sleepiness or hunger. The text varies in type (novel, science, play,psychology, etc.) and difficulty. Some reading is easy and moves along quickly, while other reading is quite dense and perhaps even tedious, packed with information. The next factor, strategies employed by the reader, makes all the difference. The goal of this handout is to give you a larger repertoire of reading strategies, to help you read less and get more out of it. The final consideration is the purpose. Why are you reading this text, and what do you want to get out of it?

Some students are good readers. Perhaps their parents read to them when they were young, and as adults they read a great deal, read for pleasure, and find reading easy. They instinctively understand how to use reading strategies. For instance, when reading a newspaper, these students have no difficulty scanning the pages quickly, then slowing down to focus on one interesting article.

Others are lazy and inattentive about reading, or feel insecure and easily intimidated by complex material. They have never had to read anything as difficult as their college textbooks and research materials. Such students have not learned to use a variety of reading strategies, but they think of themselves as dumb rather than untrained.

Every time you read, you're teaching yourself how to read. For instance, if you read class materials in bed at night and fall asleep after a few minutes, you're teaching yourself to be uncaring and sleepy when you read.

Academic reading is not easy. Part of learning to use reading strategies is to try out new and different ways of reading. Even professors read, think, write, reread, puzzle over ideas. No one gets it the first time. Successful students learn how to read effectively and remember what they read. You need to learn ways to leap into reading, keep going, finish up, summarize, and connect the new information to other knowledge you have acquired.

Below is a list of reading strategies to try. **Keep in mind that any three strategies may be enough to make you a better reader.** Experiment with different methods and see what works for you. The goal is to develop a reading system which will help you in the long term, not just for this class, but for life.

1. Read sitting up, with a good light, at a desk or table.
2. Keep background noise to a minimum. Loud rock and roll music will not make you a better reader.
3. The same goes for screaming kids, talking roommates, television or radio. Give yourself a quiet environment so that you can concentrate on the text.
4. Keep paper and pen within reach.
5. Before beginning to read, think about the purpose for the reading. Why has the teacher made this assignment? What are you supposed to get out of it? Jot down your thoughts.
6. Survey the reading. Look at the title of the piece, the subheadings. What is in dark print or stands out? Are there illustrations or graphs?
7. Read the introduction and conclusion, then go back and read the whole assignment. Or read the first line in every paragraph to get an idea of how the ideas progress, then go back and read from the beginning.
8. Scan the entire reading, then focus on the most interesting or relevant parts to read in detail.
9. Pay attention to when you can skim and when you need to understand every word.
10. Write as you read. Take notes and talk back to the text. Explicate (explain in detail) and mark up the pages. Write down what interests or bores you. Speculate about why.
11. If you get stuck in the reading, think and write about where you got stuck. Contemplate why that particular place was difficult and how you might break through the block.
12. Record and explore your confusion. Confusion is important because it's the first stage in understanding.
13. When the going gets difficult, and you don't understand the reading, slow down and reread sections.
14. Break long assignments into segments. Read 10 pages, then do something else. Later, read the next 10 pages and so on.
15. Read prefaces and summaries to learn important details about the book. Look at the table of contents for information about the structure and movement of ideas. Use the index to look up specific names, places, ideas.
16. Translate difficult material into your own words. Create an alternative text.
17. Answer the questions at the end of the chapter.
18. Answer these question in your own words: What's the author talking about? What does the author want me to get out of this?
19. Read the entire piece, then write a one paragraph or one sentence summary.
20. Transcribe your notes in the book or handwritten notes into more formal notes on the computer. Turn your first notes into a list of ideas or a short essay.
21. Review the ideas in the text after you finish reading. Ask yourself questions to determine what you got out of the reading.
22. Mark up the text, bring it to class, and ask questions about what you don't understand.
23. Post an email to the class Mailing List and ask for responses from the teacher and fellow students.
24. Consult another source. What does another author have to say on the same topic?
25. Disagree with the author. Become a devil's advocate. Remember, you don't have to believe an idea to argue about it.

Think about the text in three ways. 1. Consider the text itself, the basic information right there on

the page. (This is the level of most high school readers and many college students.) 2. Next think about what is between the lines, the conclusions and inferences the author means you to draw from the text. 3. Finally, go beyond thinking about the text. What creative, new, and different thoughts occur as you combine your knowledge and experiences with the ideas in the reading?

When reading a text in a foreign language:

- look up important words for your field of study (perhaps create a personal dictionary)
- stay focussed on the essential things, don’t start reading to closely (if not necessary, try to keep yourself from trying to understand every single word)
- use any visual help (graphs, tables etc.) you can get to guess the meaning of words or phrases
- try to reuse the new words (in the lecture or Übung, with fellow students, in assignments)

Anhang 11: Informationsblatt zum Sprachenlernen mit Filmen

Learning languages with films

It is motivating to watch a film for learning languages and beneficial to the learning. The pictures support the comprehension process, a film can help develop a feeling for the sound of the language, and furthermore it is a good opportunity to learn about the foreign culture.

If you want to advance your language learning when watching a film, you should consider some of the following hints. Rather then passively watching the film, try to work with it in an active way. This means to direct your attention on the way to a specific learning goal.

Before watching the film

Ask yourself questions about the film and try to answer them:

- What does the title of the film mean? What does it imply?
- What might happen in the film?
- Where and when is it set?
- Who might act in the film?

Exchange your thoughts with fellow-students or write down your ideas in two or three sentences.

Try to set goals (language learning objectives) for yourself. Focus on certain aspects, i. e.:

- people (name, characteristics, looks, desires, relation to other acting persons…)
- the plot
- how the story is told
- the language used (variations of people of different age, sex, social background…)
- specific vocabulary that pertains to a common topic
- phrases used often for a specific communicative action (i.e. greetings, appologies…)
- cultural differences (i.e. non-verbal communication, how people of different age talk to/treat each other, …)
- …

While watching the film

- Try to take notes pertaining to your goal.
- Write down open questions.
- Write down words and phrases that you like. If you don't know how to write them, try to guess the spelling and look it up later.
- You can discuss the notes and questions with friends, your tandem partner and/or native speakers later.
- Use the subtitles (in your native language and in the foreign language). You can try watching a scene without subtitles first, try to guess what happenend, then use the foreign language subtitles first, later the subtitles of your native language).

- Watch selected scenes several times and try different ways of viewing them. For example:
  → Watch a scene several times, then turn off the sound and write the text for it in the foreign language.
  → Watch a scene and write a short summary of it. Then watch the scene again and check if you remembered the essentials (with the correct words).
  → Watch a scene and write the summary in a past tense (like a report).
  → Choose a scene (without subtitles) and try to transcribe it. Check your transcription with the subtitles (small variations may occur here).

Watching movies in a group

If there is a friend or two who would like to watch with you, use the opportunity to exchange thoughts and help each other with the language/finding answers to your questions.

After watching the film

- Write a short summary of the film or of one scene.
- Describe (in written or oral form) a person, a scene, a setting…
- Research more information about the film.
- Try to write a short review/critique of the film.
- Look for forums on the internet where you can exchange your thoughts about the film with others. (You might also get feedback on your language there, if you request it.)
- Transcribe selected dialogues.
- Collect the found vocabulary in an order in a separate glossary and add more words and phrases (from memory or dictionary) – according to topic (i.e. history, art) or place/situation where you would use it (i.e. at the restaurant, at the train station).
- Focus on an intercultural aspect: describe observed cultural difference and compare them to the conventions in your country. How would you behave in such situations?

Important:
Find native speakers or friends that saw the film to check what you wrote – contents AND language. Give them a specific focus to correct your text. Otherwise you might never find out if what you wrote or said was correct language.

Anhang 12: Checkliste "Participating in Classes" (nach Mehlhorn et al. 2009:44f.), englische Übersetzung CS

Check List – Participating in classes

There are various ways to prepare for classes and to take part in them actively.
The choice of strategy depends mostly on the kind of course you take (seminar, *Übung*, lecture etc.), it depends on your subject of study, the situation, but also on your personal and cultural habits.

Here are some choices. Please check,

- which ones you already use,
- which ones you haven't used yet,
- which ones you don't think of as relevant (out of personal, cultural or organizational reasons),
- which ones you would like to try in the future.

You can also add your own strategies in the lines marked with „- …."

	I do this already	**I haven't done this**	**This is not relevant for me**	**I want to try this in the future**
In order to prepare for a class,				
- I collect information about the topic of the class (i. e. in the course catalogue, the homepage of the professor, the syllabus)				
- I read texts for it (i. e. the *Skript* for the lecture; articles from the bibliography; texts from the internet)				
- I take notes about the most important information (i. e. dates, names, key words, field-specific vocabulary, important insights, questions about the topic)				
- I ask fellow students how they prepare for the class				
- ...				
- ...				
- ...				

	I do this already	I haven't done this	This is not relevant for me	I want to try this in the future
In order to actively take part in a class,				
- I observe what my fellow students do in class (i. e. how they show that they want to say something, how they introduce their comments, how they relate to each other, how they voice their opinion)				
- I try to listen actively (i. e. look at the professor or other students when they say something, showing interest or agreement in a non-verbal way)				
- I take notes (write down the most important things, write down possible questions)				
- I show it when I would like to say something (i. e. raise my hand)				
- I ask a question when I am not sure if I understood something right				
- I ask for explanations (i. e. when there is a special word that I need to have a definition for)				
- I add my thoughts to what the other students say (i. e. own opinion, personal experiences)				
- I give my own opinion and give reasons for it				
- ...				
- ...				
- ...				
- ...				

	I do this already	I haven't done this	This is not relevant for me	I want to try this in the future
In order to take part in group work or projects,				
- I offer to take a certain task				
- I take part in the discussion from the beginning				
- I say my own opinion				
- I talk to fellow students about who could take which task				
- I search for literature fort he project				
- I take notes about the discussion				
- I prepare the presentation of the results				
- I help preparing the presentation of the results				
- ...				
- ...				
- ...				
- ...				
In order to review classes,				
- I go over my notes again (i. e. read them, add missing information, look up the meaning of unknown words or field-specific vocabulary)				
- I read a text about the topic				
- I create excerpts for important texts				
- I write down questions that come up after reading my notes				
- I try to find answers to these questions (i. e. in the next week, talking to fellow students, at the professor's office hours)				
- ...				
- ...				
- ...				

© Projektgruppe **S**tudier**S**trategien**K**urs, 2004

Anhang 13a: handschriftlich verfasste Lernvereinbarung durch den Lerner (Jian, 2. Beratung)

Specific Goals	**Strategies**
Ask for help to the hausmeister	Prepare → practice → review
Ask the directions	see above
Further improvement for shopping conversation	trying out the shopping list
vocabulary learning	• new flashcard • visual support for words • word categories

Learning Agreement:

By … (date) I will...

By next session I will stick to the learning journal & time plan
The above two conversations basically mastered
vocabulary improvements (new strategies)

Anhang 13b: Lernvereinbarung kooperativ während einer Telefon-Beratung im Chat erstellt (Jian, 3. Beratung: JAZ3_1:39-46)

39 [16:40:44] Constanze Saunders : New Learning Goal: Improving Pronunciation
40 [16:40:54] Constanze Saunders : For next time...
41 [16:42:44] Constanze Saunders : ... find audio part of Textbook text.
42 [16:43:22] Constanze Saunders : ... or find other text with audio on the internet.
43 [16:44:15] Constanze Saunders : 1. Listen to audio text, then read myself and record, then listen to my recording, find out differences between audio and own recording.
44 [16:44:35] Constanze Saunders : 2. Finding differences -> find pronunciation mistakes.
45 [16:45:06] Constanze Saunders : 3. Ask native speaker about this text (play recording or read aloud) and the mistakes.
46 [16:46:35] Constanze Saunders : Find up to 5 mistakes to improve and prioritize/ make a list.

Anhang 13c: schriftliche Zusammenfassung durch Beraterin (Jian, 1. Beratung)

Follow-up on Counselling Session, Jian, October 30 2008

Our next meeting: Nov 27, 11.15 a.m. - 12.15 p.m., [room] or possibly chat?

Learning Agreement:

Specific Goals	Strategies
. ask questions in various kinds of real-life situations -> understand answers -> give appropriate reply -> collect (and memorize) vocabulary for these situations	- pick specific communicative situations - **prepare** for situation (what will I say? What might be answers? What do I say then?) with German friends - document vocabulary. i. e. in separate note book or file - **practice** new vocabulary - **review** new vocabulary regularly
2. evaluate/observe and comment on own language learning process	- use documents "Time Plan" and "Learning Journal" - contact counsellor if necessary
3. improving vocabulary learning strategies	- try out one or two new strategies from questionnaire (Part A) - observe own new and existing strategies, report to counsellor later

Possible learning process:

PREPARATION and COLLECTING NEW VOCABULARY:
- anticipate → prepare: think about possible phrases (and possibly write down already) → listen and identify vocabulary → document (write down new and familiar phrases)

PRACTICE:
- use in real-life situations, in the classroom or in exercises (speaking and writing)
- phrases should be: of personal relevance, interesting, fun and/or important for special situations or topics (you pick)

REVIEW regularly
- repeat the vocabulary: same way as practice, also with flash cards

Anhang 14: Zwischenbericht von Anka nach der 1. Beratung

Betreff: Sprachlernberatung
Von: Anka <E-Mail-Adresse>
Datum: 29.10.2008 11:20
An: Constanze Saunders <E-Mail-Adresse>

Liebe Constanze,

im Laufe dieser Woche habe ich mit Mme [Name] gesprochen. UE zur Grammatik betrifft die Zeiten der Vergangenheit und auch Konjunktiv. In der anderen UE zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck behandeln wir einzelne Zeitungsartikel. Zuerst liest man den Text, Abschnitt nach dem anderen, berichtet in Plenum und zu Hause muss man eine schriftliche Zusammenfassung des Textes machen.

Mein Vorschlag zur Verbindung von den beiden UE: ich werde in den Zusammenfassungen von den gegebenen Texten die bestimmten Zeiten der Vergangenheit verwenden(bewusst z.B. passé composé (wie Perfekt im Deutschen) oder plusque-parfait).

Vorher muss ich auch die bestimmten Formen der Verben auflisten, da ich die Formen noch nicht kenne. Ich würde dann alle Verben, die für mich wichtig sind und für den Text relevant sind, aufschreiben mit entsprechender Konjugation. Das werde ich sukzessiv ergänzen. Ich dachte in jeder Woche könnte ich 5-7 Verben konjugieren.

Bis morgen,
Anka.

Antwort der Beraterin

Betreff: Re: Sprachlernberatung
Von: Constanze Saunders <E-Mail-Adresse>
Datum: 29.10.2008 19:26
An: Anka <E-Mail-Adresse>

Liebe Anka,

vielen Dank für deine Rückmeldung, das ging ja schnell! Und es scheint, dass unser Plan wahrscheinlich aufgeht, oder?

Ich schreibe meine Kommentare mal direkt in deine Mail.

Anka schrieb:

> Liebe Constanze,
> im Laufe dieser Woche habe ich mit Mme [Name] gesprochen. UE zur
> Grammatik betrifft die Zeiten der Vergangenheit und auch
> Konjunktiv. In der anderen UE zum mündlichen und schriftlichen
> Ausdruck behandeln wir einzelne Zeitungsartikel. Zuerst liest man
> den Text, Abschnitt nach dem anderen, berichtet in Plenum und zu
> Hause muss man eine schriftliche Zusammenfassung des Textes mache.
> Mein Vorschlag zur Verbindung von den beiden UE: ich werde in den
> Zusammenfassungen von den gegebenen Texten die bestimmten Zeiten
> der Vergangenheit verwenden(bewusst z.B. passé composé(wie Perfekt
> im Deutschen) oder plusque-parfait).

Ich habe dazu eine Frage: ist es denn dann jeweils angebracht, diese grammatischen Formen dabei zu üben? Im Deutschen könnte ich mir das vorstellen,

denn den Konjunktiv nutzt man ja zum Beispiel, um indirekte Rede wiederzugeben und beim indirekten Zitieren (also beim Sprechen über die Aussagen anderer Leute: "Er sagte, er sei enttäuscht."). Daher nur noch als Gedankenanregung: versuche vielleicht, die grammatischen Strukturen möglichst der Sprech-/ Schreibabsicht angebracht zu verwenden. Oder was meinst du?

> Vorher muss ich auch die bestimmten Formen der Verben auflisten,
> da ich die Formen noch nicht kenne. Ich würde dann alle Verben,
> die für mich wichtig sind und für den Text relevant sind,
> aufschreiben mit entsprechender Konjugation. Das werde ich
> sukzessiv ergänzen. Ich dachte in jeder Woche könnte ich 5-7 Verben
> konjugieren.

Ich denke, hier hast du dir einen realistischen, sinnvollen Plan geschaffen, besonders, indem du die Anzahl der Verben eingrenzt.

Wenn du Lust hast, kannst du ja mal schreiben, wie es mit "Französisch für die Arbeit" voran geht.

Viel Spaß und Erfolg und bis morgen,

Constanze

Anhang 15: Vorlage Beratungsprotokoll

Beratungsprotokoll

1./2./3. Beratung (Name, Datum, Uhrzeit, Kommunikationsmedium)

Verlauf (Themen, Lernschwierigkeiten)/Anmerkungen

langfristige Lernziele (Zeitraum ein Semester)

Kontrakt bis zur nächsten Sitzung

Ziel	**Strategien**	**Zeitraum**

weitere Punkte

nächster Termin

Fragen, die ich mir im Nachhinein stelle

nächstes Mal fragen/in Internet-Kommunikation beachten

Anhang 16a: Abschlussfragebogen (deutsche Version)[89]

Abschlussbefragung zur Sprachlernberatung

Sie haben nun drei Monate mit Hilfe der Sprachlernberatung an Ihrem Deutschlernen gearbeitet. Bitte nehmen Sie sich ein paar Minuten Zeit und schauen Sie auf die letzten Wochen zurück: was haben Sie erreicht, was hat sich verändert, was fanden Sie hilfreich, was nicht so sehr?

Lesen Sie sich bitte vor der Beantwortung genau die Einführung durch.

Bitte antworten Sie ehrlich und nehmen Sie sich Zeit beim Ausfüllen.

Vielen Dank!

Einführung

Bitte markieren Sie Ihre Einstellung zu den unten stehenden Aussagen mit einem Kreuz unter dem entsprechenden Smiley-Gesicht (☹☹ oder ☹ oder ☺ oder ☺☺) oder „--“ (wenn Sie zu der Aussage nichts sagen können).

Das bedeuten die Symbole:
☹☹ = “stimme überhaupt nicht zu”
☹ = “stimme eher nicht zu”
☺ = “stimme eher zu“
☺☺ = “stimme voll zu”
-- = “Dazu kann ich nichts sagen.”

ein Beispiel:

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
Bello, der Hund meiner Nachbarin, ist bösartig.				X	
Das bedeutet: „stimme voll zu“. Das heißt, ich meine, dass Bello ein schlimmes Tier ist.					
oder:					
Bello, der Hund meiner Nachbarin, ist bösartig.		X			
Das bedeutet: “stimme eher nicht zu“. Das heißt, ich meine, dass Bello ziemlich nett ist, aber dass es noch nettere Hunde gibt.					

[89] Aussagen 32 und 33 waren lediglich im Fragebogen der dritten Teilstudie enthalten und bestehen der Interaktionssprache in TS 3 entsprechend nur auf Deutsch.

1. Fragen zur Sprachlernberatung allgemein

Das bedeuten die Symbole:
☹☹ = “stimme überhaupt nicht zu”
☹ = “stimme eher nicht zu”
☺ = “stimme eher zu“
☺☺ = “stimme voll zu”
-- = “Dazu kann ich nichts sagen.”

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
1. Ich würde die Sprachlernberatung Freunden empfehlen.					
2. Ich konnte mindestens eine konkrete Lernschwierigkeit lösen.					
3. Ich kann jetzt besser über das Internet kommunizieren.					
4. Ich kann einige Dinge, die ich durch die Beratung gelernt habe, auch in anderen Lernsituationen anwenden.					
5. Ich habe jetzt mehr Motivation zum Deutschlernen.					
6. Die Lernberatung war eine große Herausforderung.					
7. Es fällt mir jetzt leichter, Entscheidungen beim Deutschlernen zu treffen.					
8. Ich hatte das Gefühl, die Beraterin jederzeit per E-Mail erreichen zu können.					
9. Ich kann jetzt meine Schwierigkeiten beim Deutschlernen besser selbst analysieren.					
10. Ich habe neue Vorgehensweisen beim Sprachenlernen kennengelernt.					
11. Ich konnte in den Gesprächen meine Gedanken nur ungenau ausdrücken.					
12. Weil ich ein Lernertagebuch geschrieben habe, habe ich etwas über mein Vorgehen beim Lernen gelernt.					
13. Ich weiß, wie ich nach Ende der Beratungen Deutsch autonom weiter lernen kann.					
14. Ich habe mehr über meine eigenes Lernverhalten erfahren.					
15. Ich kann mein Deutschlernen jetzt besser allein organisieren.					
16. Es war für meine Lernplanung hilfreich, wenn mir die Beraterin nach der Beratung eine schriftliche Zusammenfassung geschickt hat.					
17. Die Beraterin hat meine Lernschwierigkeiten verstanden.					
18. Der Einsatz von Skype war für die Beratung unnötig.					

Das bedeuten die Symbole:
☹☹ = “stimme überhaupt nicht zu”
☹ = “stimme eher nicht zu”
☺ = “stimme eher zu“
☺☺ = “stimme voll zu”
-- = “Dazu kann ich nichts sagen.”

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
19. Ich habe die Beraterin in den persönlichen Gesprächen sprachlich besser verstanden als in ihren E-Mails.					
20. Die Beraterin hat mir geholfen, den Lernkontrakt ernst zu nehmen.					
21. Ich nutze meine Zeit beim Deutschlernen jetzt effektiver.					
22. Der häufige Einsatz von E-Mail war für die Beratung notwendig.					
23. Ich konnte mich während der persönlichen Beratungen sprachlich gut verständigen.					
24. Die E-Mails, die ich an die Beraterin geschrieben habe, haben mir geholfen, über meinen Lernprozess nachzudenken.					
25. Ich konnte über mein Vorgehen beim Lernen ohne Zwang selbst entscheiden.					
26. Die schriftlichen Zusammenfassungen, die mir die Beraterin nach dem Treffen schickte, waren für mein Lernen nutzlos.					
27. Ich habe die Beraterin in ihren E-Mails sprachlich besser verstanden als in den persönlichen Gesprächen.					
28. Ich mag ein persönliches Treffen mit der Beraterin mehr als eine Beratung über Skype.					
29. Es war schwierig, regelmäßig an den Lernzielen in meinem Lernplan zu arbeiten.					
30. Ich habe mir mehr E-Mail-Kontakt mit der Beraterin gewünscht.					
31. Ich möchte mit der Sprachlernberatung weitermachen.					
32. Ich hätte lieber ein persönliches Face-to-face Treffen mit der Beraterin als eine Chat-Beratung gehabt.					
33. Ich hätte lieber eine Skype-Video-Beratung mit der Beraterin als eine Chat-Beratung gehabt.					

2. Materialien und Medien

Das bedeuten die Symbole:
☹☹ = “stimme überhaupt nicht zu”
☹ = “stimme eher nicht zu”
☺ = “stimme eher zu“
☺☺ = “stimme voll zu”
-- = “Dazu kann ich nichts sagen.”

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
Materialien Ich fand … hilfreich:					
1. den Fragebogen zu meinen Lernstrategien, den ich in der gemeinsamen Einführungsveranstaltung im Oktober ausgefüllt habe					
2. die E-Mails mit Fragen zu meinen Lernerfolgen, die ich vor den Beratungen beantwortet habe					
3. das Lernertagebuch					
4. den Zeitplan					
5. andere Materialien, speziell…					
• das Merkblatt zum Vokabellernen					
• das Merkblatt zum Lesen wissenschaftlicher Texte					
• das Merkblatt zum Fremdsprachenlernen mit Filmen					
• die Tabellen/Checklisten mit Strategien					
6. etwas anderes: _____					
Kommunikation/Medien Ich fand … hilfreich:					
1. die gemeinsame, allgemeine Einführungsveranstaltung im Oktober					
2. den E-Mail-Austausch mit der Beraterin					
3. den Chat mit der Beraterin (mit Skype)					
4. die Beratung über Internettelefon (Skype)					
5. die persönlichen Gespräche mit der Beraterin					
6. etwas anderes: _____					

3. die letzte Frage

Stellen Sie sich vor, es ist wieder Oktober und Sie könnten die Beratungen noch einmal von vorn beginnen. Bitte schreiben Sie: was würden Sie anders machen? Was würden Sie sich von der Beraterin wünschen?

1. Das würde ich anders machen:

2. Das würde ich mir von der Beraterin wünschen:

Vielen Dank!

Anhang 16b: Abschlussfragebogen (englische Version)

Final Survey on Language Learning Counselling

For three months you have been working on your learning of German with the help of language learning counselling. Please take a few minutes of your time and look back onto these last weeks: what did you achieve, what has changed, what did you find useful, what did you find less useful?

Before you start, please read the introduction carefully.

Please answer honestly and take plenty of time for filling out the questionnaire.

Thank you very much!

Introduction

According to your opinion, please mark each of the statements given with an „X“ underneath the corresponding symbol (☹☹ or ☹ or ☺ or ☺☺) or “--“, if you can’t comment on the statement.

The symbols mean the following:
☹☹ = “strongly disagree”
☹ = “disagree”
☺ = “agree“
☺☺ = “strongly agree”
-- = “I can’t say anything about this.“

An Example:

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
- Spot, my neighbor’s dog, is evil-minded.				X	
This means: I „agree strongly“. This means I think Spot is a bad animal.					
or:					
- Spot, my neighbor’s dog, is evil-minded.		X			
This means: I „disagree“. This means, I think Spot is fairly good-natured, but that there are yet friendlier dogs out there.					

1. Questions on Language Learning Counselling in General

The symbols mean the following:
☹☹ = "strongly disagree"
☹ = "disagree"
☺ = "agree"
☺☺ = "strongly agree"
-- = "I can't say anything about this."

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
1. I would recommend the language learning counselling to my friends.					
2. I was able to solve at least one specific learning difficulty.					
3. Now I can communicate better via the Internet.					
4. I can apply some things that I learned through the counselling for other learning situations.					
5. Now I feel more motivated to learn German.					
6. The learning counselling was a big challenge.					
7. Now it is easier for me to make decisions about my German learning.					
8. I felt that I could reach the counsellor through email at any time.					
9. Now I can better self-analyse my difficulties in learning German.					
10. I have learned new procedures for learning languages.					
11. In the conversations, I could express my thoughts only inaccurately.					
12. Because I wrote a learning journal, I learned something about my learning procedure.					
13. I know how I can keep learning German autonomously after the counselling ends.					
14. I have learned more about my own learning behavior.					
15. Now I can better organize my German learning.					
16. It helped my learning when the counsellor sent me a written summary after the counselling session.					
17. The counsellor understood my learning difficulties.					
18. The use of Skype was unnecessary for the counselling.					
19. I understood the counsellor's language better in the face-to-face conversations than in her emails.					

The symbols mean the following:
☹☹ = “strongly disagree”
☹ = “disagree”
☺ = “agree“
☺☺ = “strongly agree”
-- = “I can’t say anything about this.“

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
20. The counsellor helped me take my learning agreement seriously.					
21. When learning German, I use my time more effectively now.					
22. I thought the frequent use of email was necessary for the counselling.					
23. During the face-to-face conversations, I was able to express myself sufficiently.					
24. The emails I wrote to the counsellor helped me to think about my learning process.					
25. I was able to decide freely about my learning procedures.					
26. The written summaries that the counsellor sent me after a meeting were useless for my learning.					
27. I understood the counsellor’s language in her emails better than in our face-to-face conversations.					
28. I prefer a meeting with the counsellor over a counselling meeting via Skype.					
29. It was difficult to work regularly on the planned learning goals.					
30. I wish I could have had more email contact with the counsellor.					
31. I would like to continue with the language learning counselling.					

2. Materials and Media

The symbols mean the following:
☹☹ = "strongly disagree"
☹ = "disagree"
☺ = "agree"
☺☺ = "strongly agree"
-- = "I can't say anything about this."

	☹☹	☹	☺	☺☺	--
Materials I found ... useful:					
1. the questionnaire about my learning strategies I filled out in the introductory information meeting in October with the other students					
2. the emails I received before the sessions with questions about my learning progress					
3. the learning journal					
4. the time plan					
5. other materials, specifically...					
• the information sheet about vocabulary learning strategies					
• the information sheet about how to read scientific texts					
• The information sheet about learning languages with films					
• the tables/checklists with strategies					
6. something else: _____					
Communication/Media I found… helpful:					
1. the general introductory information meeting in October with the other students					
2. the email exchange with the counsellor					
3. the chat session with the counsellor (on Skype)					
4. the telephone session with the counsellor (on Skype)					
5. the face-to-face conversations with the counsellor					
6. something else: _____					

3. The Last Question

Imagine it was October again and you could start all over again with the counselling. Please write: what would you do differently? What would you wish from the counsellor?

1. What I would do differently:
2. What I would wish from the counsellor:

Thank you very much!

Anhang 17: Leitfaden Abschlussinterview

Abschlussinterview

1. Beratungserfolg

allgemein:

a) Du hast im Fragebogen angegeben, du möchtest gern mit der SLB weitermachen. Warum? *(falls zutreffend)*

b) Du hast im Fragebogen angegeben, du würdest die SLB gern auch Freunden empfehlen. Warum? *(falls zutreffend)*

c) Wie würdest du SLB deinen Freunden beschreiben?

d) Bist du mit bestimmten Erwartungen in die SLB gekommen? (Welche waren das?)

Zitat aus Anmeldefragebogen: (...)

Wenn du jetzt vergleichst, ob sich diese Erwartungen erfüllt haben, was fällt dir dann ein?

e) Gab es ein "Aha"-Erlebnis/ein Schlüsselerlebnis für dich in der oder wegen der Beratungen? Bitte beschreibe es genau.

f) Hast du auf Grund der Lernberatung neue Erfahrungen machen können?

g) Welche Lernschwierigkeiten konntest du konkret für dich auf Grund der Beratung (in den letzten Wochen) lösen?

h) Was hat dir denn aus den Beratungen besonders für dein Lernen geholfen? Was ist dadurch passiert? (Lernzielfindung, Materialien, Lernstrategien, L2-Sprecher-Einsatz, Lernen analysieren, Handlungssicherheit, Effektivierung des Lernprozesses, Motivationssteigerung)

i) Wenn du jetzt für deine Fremdsprache lernst, machst du etwas anders? Was genau?

j) Hast du auf Grund der Beratung etwas über dich als Lernerpersönlichkeit herausgefunden? Was genau? Du kannst gern eine Situation/ein "Aha"-Erlebnis beschreiben.

k) Du hast damals in der letzten Beratung gesagt, dass… /dass dir die Beratung geholfen hat, weil… Siehst du das jetzt anders? Würdest du jetzt noch zustimmen…?

Zitat aus Anmeldefragebogen: (...)

Transfermöglichkeiten

l) Du hast im Fragebogen angegeben, du könntest dir vorstellen, einige Dinge aus der SLB auch in anderen Lernsituationen anzuwenden. Woran hast du da genau gedacht? (Strategien, Selbstreflexion…)

Begleiter- /Überwachungsfunktion

m) Eine Teilnehmerin in der Studie hat gesagt, dass sie sich durch die Beratung ein bisschen unter Druck gesetzt gefühlt hat, weil der Lernplan ihr Vorgaben gemacht hat. Ging es dir manchmal vielleicht ein bisschen auch so?

2. Potenziale und Schwierigkeiten bei der Distanzlernberatung

a) Mich interessiert deine Meinung zu … Ich habe hier … *(Dokument/Bild)*. Bitte schau es dir an und beschreibe für mich, wie du/ob du/was du…

Erreichbarkeit

b) Gab es Situationen beim Lernen, in denen du mich gern sofort etwas gefragt hättest? Was hast du dann gemacht?

Medien- und Materialverwendung

c) Du hast im Fragebogen angegeben, dir hat … *(Materialien/Medien)* besonders beim (sprachlichen/autonomen) Lernen geholfen. Kannst du für mich genauer beschreiben, wie du es für dein Lernen genutzt hast? Was war dabei schwierig? Was hast du gemacht, als diese Schwierigkeiten auftraten?

d) Du hast im Fragebogen angegeben, dir hat … *(Materialien/Medien)* nicht beim Lernen geholfen. Was hätte daran anders sein müssen, damit es dir mehr geholfen hätte?

e) Wenn du es dir aussuchen könntest, im nächsten Semester wieder SLB mitzumachen, welche Medien/Materialien würdest du dir für die Beratung aussuchen?

f) Du hast im Fragebogen angegeben, dass du dich lieber persönlich mit mir getroffen hättest. Könntest du dir auch vor dem Hintergrund deiner Erfahrungen vorstellen, dass Online-Beratung Vorteile gegenüber persönlichen Gesprächen in einem gemeinsamen Raum hat?

Hierarchieproblematik/Frage der Direktivität

g) Chattest/Skypest du mit deinen Freunden zu Hause oder mit deiner Familie? Wenn du an den Chat/das Telefonat mit mir zurückdenkst, was ist da anders im Vergleich? (Sprache, Länge, Redewechsel, Fokus, Technik – Video…)

h) Hattest du das Gefühl im Chat am ehesten auf der gleichen Stufe mit mir zu stehen?

Begleiter- und „Überwachungsfunktion“

i) Eine Teilnehmerin in der Studie hat gesagt, dass sie sich durch mich ein bisschen schuldig gefühlt hat, wenn sie nicht gelernt hat, weil sie das Gefühl hatte, ich schaue ihr immer über die Schulter. Ging es dir vielleicht manchmal auch ein bisschen so?

Sprachproblematik

j) Du hast im Fragebogen angegeben, dass du das Gefühl hattest, dich manchmal in den F*ace-to-Face*-Beratungen nicht ausreichend gut verständigen zu können. Kannst du das genauer beschreiben? (Lag es an der Gesprächsführung oder an sprachlichen Problemen in der Fremdsprache? Konnten Chat, E-Mails, Word-Dokumente durch ihre Schriftlichkeit helfen?)

Schriftlichkeit

k) Du hast im Fragebogen angegeben, dass du es hilfreich fandst, dass ich dir nach unseren Beratungen eine schriftliche Zusammenfassung geschickt habe. Kannst du das bitte noch einmal genauer beschreiben?

l) Du hast im Fragebogen angegeben, dass dir das Lernertagebuch/die E-Mails an mich geholfen haben, über dein Lernen nachzudenken. Kannst du das bitte noch einmal genauer beschreiben?

Abbrecherquote

m) Eine Teilnehmerin hat mir gesagt, dass sie die Lernberatung eventuell eher aufgegeben hätte, wenn ich ihr nicht zwischen den Beratungen E-Mails geschrieben hätte. Würdest du dieser Aussage für deine Erfahrung zustimmen?

Sonstiges

n) (…)

3. Schluss

a) Was war für dich die wichtigste oder interessanteste Erkenntnis, zu der du durch die SLB gekommen bist?

b) Gibt es noch etwas, was du mir gern sagen möchtest?

Anhang 18: Leitfaden Interview ein Jahr nach Beratungsende

Befragung nach einem Jahr

1. Einstieg

a) Ziel und Ablauf des Interviews
b) Auffrischen der Themen der Beratung vor einem Jahr

2. Semester- /Kursabschluss

Wie hast du deinen Sprachkurs/deine Vorlesung an der TU beenden können? Warst du mit dem Ergebnis zufrieden?

3. Heimkehr/nach dem Ende des Sprachkurses/des Studiums in Berlin

a) Konntest du dein Deutsch in deinem Heimatland wieder anwenden?
b) Wie ist es dir mit deinem Deutschlernen seit deiner Heimkehr im letzten Jahr ergangen?
c) Hast du weitere Deutschkurse besucht oder allein weitergelernt? Wie gehst du beim Selbstlernen vor? Unterscheidet sich das von dem Deutschlernen in (Heimatland) vor deinem Aufenthalt in Berlin/vor der Lernberatung in Berlin? Inwiefern?
d) Hast du für dein Sprachenlernen Hilfe von Anderen geholt (Tandem, Lehrer, Lernberater, Kommilitonen…)?
e) Wie schätzt du dein Selbstbewusstsein beim Sprachenlernen/Deutschlernen nun ein?
f) Wie schätzt du deine Motivation/Lust zum Deutschlernen ein?

4. Anwendung von Lernstrategien, Transfer auf andere Lernsituationen

a) Schaust du dir ab und zu noch die Unterlagen aus unseren Beratungen (z. B. Kontrakte, E-Mails, Lernpläne, Lerntagebuch, Protokolle, andere Dokumente) an? Wenn ja, welche und warum?
b) An welche Strategien/Erfahrungen erinnerst du dich noch aus der SLB?
c) Gab es bei deinem weiteren Deutsch-/Sprachenlernen Situationen, in denen du das Gefühl hattest, Strategien/Erfahrungen aus der Lernberatung einsetzen zu können?
d) Wie gehst du vor, wenn du jetzt… (individuelle Lernproblem aus der Beratung)? (z. B. wenn du dich jetzt auf eine Sprachprüfung vorbereiten musst, mit Muttersprachlern in einer schwierigen Situation konfrontiert bist, wenn du Angst hast beim Sprechen…)
e) Verwendest du nach wie vor einen Lernplan/ein Lerntagebuch (auch in anderen Lernsituationen)?
f) Wenn du an Situationen außerhalb deines Deutschlernens (z. B. im Universitätsalltag oder beim Lernen von anderen Sprachen) denkst, konntest du dort Erfahrungen aus der Lernberatung/Lernstrategien aus der SLB mit einbringen?

5. Anwendung speziell von Elementen der Distanzlernberatung

a) Suchst du dir beim Sprachenlernen Hilfe im Internet?
b) Wie nutzt du das Internet bei deinem weiteren Sprachenlernen? – z. B. Einholen von Feedback von Muttersprachlern/Lehrern, Texte zum Korrigieren verschicken, Telefonate mit Muttersprachlern/Lehrern, Suche nach Onlinematerialien, Lerntagebuch geführt/verschickt, Online-Angebote mit Tutoren/Muttersprachlern gezielt gesucht, Chat mit anderen Lernern?
c) An welche Hilfen (Materialien oder Medien) aus der Distanzlernberatung erinnerst du dich? Welche davon setzt du jetzt noch ein?

6. Anschlussfragen ans Interview vor einem Jahr

(...)

7. individuelle Analyseergebnisse/kommunikative Validierung

a) Du hattest damals im Abschlussinterview gesagt, dass du nach deiner Rückkehr nach Hause… Konntest du Gelegenheit dazu finden?
b) Du hattest damals im Abschlussinterview gesagt, dass du … Siehst du das heute immer noch so?/Wie stehst du heute zu dieser Aussage?
c) Ich hatte bei der Analyse deines Beratungsfalles den Eindruck, dass … (z. B. dir … besonders viel Spaß gemacht hat). Stimmst du dem zu oder habe ich das falsch interpretiert?

Anhang 19: Ergebnisse der schriftlichen Abschlussbefragung, alle Teilnehmenden außer Mia

Aussage	Subkategorien	ANK	BEW	EGA	FEF	JAZ	MRC	Durch-schnitt
BERATUNGSERGEBNISSE **Zufriedenheit mit der Beratung**								
1. Ich würde die Sprachlernberatung Freunden empfehlen.	Allgemeine Bewertung der Beratung	4	4	4	3	4	4	3,8
31. Ich möchte mit der Sprachlernberatung weitermachen.		3	3	3	2	3	4	3,0
2. Ich konnte mindestens eine konkrete Lernschwierigkeit lösen.	Lösen eines spezifischen Lernproblems	4	4	4	3	4	3	3,7
Förderung der Lernerautonomie durch nicht-direktive Beratung								
4. Ich kann einige Dinge, die ich durch die Beratung gelernt habe, auch in anderen Lernsituationen anwenden.	Transfer von Strategien	4	4	2	3	3	3	2,7
5. Ich habe jetzt mehr Motivation zum Deutschlernen.	Motivationssteigerung	4	0	3	2	3	0	3,0
6. Die Lernberatung war eine große Herausforderung.	Begleiter-/ „Überwachungsfunktion“	2	3	3	2	2	2	2,3
7. Es fällt mir jetzt leichter, Entscheidungen beim Deutschlernen zu treffen.	Abbau von Unsicherheiten beim Lernen	4	0	3	2	3	3	3,0
9. Ich kann jetzt meine Schwierigkeiten beim Deutschlernen besser selbst analysieren.	Anregung zur Selbstreflexion	4	4	3	3	3	3	3,3
10. Ich habe neue Vorgehensweisen beim Sprachenlernen kennengelernt.	Wissensvermittlung	4	3	3	3	4	2	3,2
11. Ich konnte in den Gesprächen meine Gedanken nur ungenau ausdrücken.	Sprachverwendung	1	2	2	0	3	3	2,2
13. Ich weiß, wie ich nach Ende der Beratungen Deutsch autonom weiter lernen kann.	Langfristigkeit/Nachhaltigkeit	4	3	3	4	3	0	3,4
14. Ich habe mehr über meine eigenes Lernverhalten erfahren.	Bewusstmachung von Lerngewohnheiten/ Erhöhung der Sprachlernbewusstheit	2	3	3	3	3	3	2,8

Aussage	Subkategorien	ANK	BEW	EGA	FEF	JAZ	MRC	Durch-schnitt
15. Ich kann mein Deutschlernen jetzt besser allein organisieren.	erhöhte Selbstregulierung	4	3	3	3	3	3	3,2
17. Die Beraterin hat meine Lernschwierigkeiten verstanden.	Zuhör- und Empfangsfunktion	4	4	3	4	3	4	3,7
21. Ich nutze meine Zeit beim Deutschlernen jetzt effektiver.	Effektivierung des Sprachlernprozesses	4	2	0	3	3	3	3,0
23. Ich konnte mich während der persönlichen Beratungen sprachlich gut verständigen.	Sprachverwendung	4	4	4	3	3	3	3,5
25. Ich konnte über mein Vorgehen beim Lernen ohne Zwang selbst entscheiden.	Begleiter-/ „Überwachungsfunktion“	4	4	3	0	3	3	3,4
ELEMENTE DER OSLB (POTENZIALE UND GRENZEN) **Unterstützung der Kommunikation und der Beratungsziele durch Schriftlichkeit**								
12. Weil ich ein Lernertagebuch geschrieben habe, habe ich etwas über mein Vorgehen beim Lernen gelernt.	Anregung zur Selbstreflexion	4	2	0	1	0	0	2,3
16. Es war für meine Lernplanung hilfreich, wenn mir die Beraterin nach der Beratung eine schriftliche Zusammenfassung geschickt hat.	schriftliche Zusammenfassung	3	2	3	4	4	4	3,3
19. Ich habe die Beraterin in den persönlichen Gesprächen sprachlich besser verstanden als in ihren E-Mails.	Kompensation bei mündlichen Verständigungsschwierigkeiten	4	4	0	0	0	3	3,7
24. Die E-Mails, die ich an die Beraterin geschrieben habe, haben mir geholfen, über meinen Lernprozess nachzudenken.	Anregung zur Selbstreflexion	3	4	0	3	3	3	3,2
26. Die schriftlichen Zusammenfassungen, die mir die Beraterin nach dem Treffen schickte, waren für mein Lernen nutzlos.	schriftliche Zusammenfassung	1	3	2	1	1	2	1,7
27. Ich habe die Beraterin in ihren E-Mails sprachlich besser verstanden als in den persönlichen Gesprächen.	Kompensation bei mündlichen Verständigungsschwierigkeiten	2	2	0	0	0	2	2,0

Aussage	Subkategorien	ANK	BEW	EGA	FEF	JAZ	MRC	Durch-schnitt
Beurteilung der Verwendung einzelner Beratungsformen								
22. Der häufige Einsatz von E-Mail war für die Beratung notwendig.	E-Mail-Beratung	3	2	0	3	3	0	2,8
18. Der Einsatz von Skype war für die Beratung unnötig.	Videoberatung	4	1	3	1	3	0	2,4
28. Ich mag ein persönliches Treffen mit der Beraterin mehr als eine Beratung über Skype.	Präferenzen: Face-to-Face- vs. Telefonberatung	4	1	3	1	0	4	2,6
32. Ich hätte lieber ein persönliches Face-to-Face Treffen mit der Beraterin als eine Chat-Beratung gehabt.	Präferenzen: Face-to-Face- vs. Chat-Beratung	0	4	0	1	0	0	2,5
33. Ich hätte lieber eine Skype-Video-Beratung mit der Beraterin als eine Chat-Beratung gehabt.	Präferenzen: Video- vs. Chat-Beratung	0	4	0	1	0	0	2,5
Motivationssteigerung durch Erreichbarkeit								
8. Ich hatte das Gefühl, die Beraterin jederzeit per E-Mail erreichen zu können.	Gefühl der Erreichbarkeit	4	4	4	4	4	3	3,8
30. Ich habe mir mehr E-Mail-Kontakt mit der Beraterin gewünscht.	Wunsch nach mehr E-Mail-Kontakt	2	3	2	4	3	4	3,0
Verbindlichkeit und Kontinuität/ Langfristigkeit der Betreuung verhindert Beratungsabbrüche								
29. Es war schwierig, regelmäßig an den Lernzielen in meinem Lernplan zu arbeiten.	Unterstützung durch kontinuierliche Betreuung	3	4	3	0	3	4	3,4
20. Die Beraterin hat mir geholfen, den Lernkontrakt ernst zu nehmen.	höhere Verbindlichkeit des Kontrakts	4	4	3	2	3	3	3,8
Medienkompetenzverbesserung								
3. Ich kann jetzt besser über das Internet kommunizieren.	verbesserte Medienkompetenz	1	3	0	3	3	2	2,4

Aussage	Kategorie	ANK	BEW	EGA	FEF	JAZ	MRC	Durch-schnitt
<u>Materialien</u> Ich fand … hilfreich:								
1. den Fragebogen zu meinen Lernstrategien, den ich in der gemeinsamen Einführungsveranstaltung im Oktober ausgefüllt habe	SILL	2	4	3	1	4	3	2,8
2. die E-Mails mit Fragen zu meinen Lernerfolgen, die ich vor den Beratungen beantwortet habe	beratungsvorbereitende Fragen	3	3	0	3	3	3	3,0
3. das Lernertagebuch	Lernertagebuch	4	3	3	1	3	2	2,7
4. den Zeitplan	Zeitplan	4	2	0	3	(3)[90]	3	3,0
5. andere Materialien, speziell…								
• das Merkblatt zum Vokabellernen	Informationsblatt mit Vokabellernstrategien	0	0	3	0	4	3	3,3
• das Merkblatt zum Lesen wissenschaftlicher Texte	Informationsblatt mit Lesestrategien	0	0	0	0	0	3	3,0
• das Merkblatt zum Fremdsprachenlernen mit Filmen	Informationsblatt „Sprachenlernen mit Filmen“	0	0	0	0	4	2	3,0
• die Tabellen/Checklisten mit Strategien	Checklisten	0	0	0	0	3	2	2,5
6. etwas anderes: _____	Tabelle zur Fehleranalyse	0	3	0	0	0	0	3,0
	Beratungsprotokoll mit Lernplan	0	0	0	4	0	0	4,0

[90] Im Interview stellte sich heraus, dass er nicht mit dem Dokument gearbeitet hat.

Aussage	Kategorie	ANK	BEW	EGA	FEF	JAZ	MRC	Durch-schnitt
<u>Kommunikation/Medien</u> Ich fand … hilfreich:								
1. die gemeinsame, allgemeine Einführungsveranstaltung im Oktober	Informationsveranstaltung vor Beratungsbeginn	0	3	3	3	3	0	3,0
2. den E-Mail-Austausch mit der Beraterin	E-Mail-Beratung	3	3	0	3	0	3	3,0
3. den Chat mit der Beraterin (mit Skype)	Chat-Beratung	0	0	2	3	0	3	2,7
4. die Beratung über Internettelefon (Skype)	Telefonberatung (Audio, Video)	0	4	3	3	4	0	3,5
5. die persönlichen Gespräche mit der Beraterin	Face-to-Face-Beratung	4	0	3	0	4	4	3,8
6. etwas anderes: _____	(keine Angaben)							

<u>3. die letzte Frage</u>

Stellen Sie sich vor, es ist wieder Oktober und Sie könnten die Beratungen noch einmal von vorn beginnen. Bitte schreiben Sie: was würden Sie anders machen? Was würden Sie sich von der Beraterin wünschen?

Lerner	1. Das würde ich anders machen:	2. Das würde ich mir von der Beraterin wünschen:
ANK	Es gab nicht genug Zeit um irgenetwas anders zu gestalten. Diese Beschränkung war durch meine Uni und Arbeit verursacht. Es fält mir jedoch ein, dass ich die Fremdsprachen sehr gerne mit Märchen lerne und frage mich, warum habe ich nicht vorgeschlagen, damit Französisch zu lernen? Mindestens auszuprobieren...Das werde ich in den Ferien versuchen, wenn ich meine 2 anderen Bücher zu Ende lese.	Die eigene Fehleranalyse hat mir sehr viel gebracht und ich denke, dass die Beraterin von Anfang an es vorschlagen könnte, damit dem Lernenden früher bewusst ist wo er eigentlich Fehler macht und darauf eigene Ziele formulieren kann.
BEW	Ich werde am Anfang Einfache, aber wichtige, Zielen und Deadlines für das ganze Semester aufschreiben, so dass es einfacher ist mir hieran zu halten.	Ein einfachen Einfüll-Zeitplan für das ganze Semester (mit wenig Text :)).

Lerner	1. Das würde ich anders machen:	2. Das würde ich mir von der Beraterin wünschen:
EGA	I would spend more time in learning German. I would keep doing my learning journal.	(keine Angabe)
FEF	(keine Angabe)	(keine Angabe)
JAZ	I would like to spend much more time on the German language learning, and try to go out, facing to more native speakers. So that I can really take advantage of the good learning environment.	I think the way she has been was quite good, and she tried to help me in the way she knew and its one of the bests I can guess.[91]
MRC	I would not go to a residence, its the worst thing to do when you try to learn German, and I would try to get an intensive German course to complement my diary work.	I am not sure which characteristics are suitable for a counselor. I think the way she has been was quite good, and she tried to help me in the way she knew and its one of the bests I can guess.

[91] Die Antworten von Jian und Manuel auf Frage 2 weisen wörtlich gleiche Passagen auf. Ich vermute, dass ich einem der beiden Lerner aus Versehen die ausgefüllte Version des Fragebogens des anderen geschickt habe, die er in seine Antworten dann einbezogen bzw. übernommen hat. Ich gehe aber aufgrund der bei den anderen Fragen variierenden Antworten von einer Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Text aus und übernehme die Antworten der beiden so in die Analyse.

Anhang 20: Beratungsverlauf Anka

Datum	Phase/Funktion	Kommunikationsart/ -medium	Aktivität der Beraterin	Aktivität der Lernerin	Kommentare
14.-21.10.08	Terminvereinbarung	E-Mail	bietet Termine an bestätigt Termin	schlägt Termin vor	
24.10., 13-14 Uhr	**1. Beratung**	**Face-to-Face-Beratung**			hat Fragebogen zur Vorabfrage vor Ort ausgefüllt
29.10.	Zwischenbericht	E-Mail		berichtet, was ihre Recherche an der Uni ergeben hat und schreibt ihre weiteren, konkretisierten Lernschritte	
			stellt kurze Nachfrage zu ihren Äußerungen und bestärkt Lernerin im Vorgehen; bietet an, dass Anka mehr berichten kann (z. B. über andere Punkte der Lernvereinbarung)		
20.11.	Vorbereitung der 2. Beratung	E-Mail	schickt beratungsvorbereitende Fragen	antwortet auf Fragen; schickt Lernertagebuch	
28.11., 13.30 – 14.45h	**2. Beratung**	**Face-to-Face-Beratung**			
Ein in der 2. Beratung vereinbarter E-Mail-Kurzbericht von Anna, den sie kurz vor Weihnachten schicken wollte, erfolgte nicht.					
12.-14.1.09	Vorbereitung der 3. Beratung	E-Mail	schickt Terminvorschlag und Fokusfragen bestätigt Empfang der Mail	bestätigt Termin; schickt Lernertagebuch	
16.1., 15.15-16.30h	**3. Beratung (Abschlussberatung)**	**Face-to-Face-Beratung**			

Anhang 21: Textstellen Beratungsergebnisse Anka

Tabelle 66: Beratungs- und Interviewaussagen zu Beratungsergebnissen von Anka [84]

Kategorie	Dokument	Kommentar	Gewicht
andere Ergebnisse	ANK AI	hat „nicht viel ausprobiert“, weil sie wenig Zeit hatte (69)	0
	ANK 3	Dozentin gibt ihr nun häufiger Feedback, lässt ihr Zeit zur Selbstkorrektur oder fordert sie dazu auf (117-136)	50
	ANK AI	ist „überrascht“, dass sie „das auch alles mitgemacht“ hat (23-24)	50
	ANK AI	sieht für eigene Beratungspraxis kaum Konsequenzen (189-192)	50
	ANK 3	stellte größere Zufriedenheit und Feedback bei Lehrerin fest (36)	100
	ANK 3	wurde zur Umsetzung der Lernschritte angeregt; konnte nichts mehr aufschieben; hatte konkrete kleinschrittige Ziele mit Schritt (110)	100
	ANK AI	wurde durch die Anerkennung ihrer Bemühungen und Fortschritte durch ihre Lehrerinnen motiviert (44f.)	100
Anregung von Wissens- und Strategietransfer	ANK AI	zeigt eher offene, unkonkrete Vorstellungen über Strategietransfer auf Vorbereitung der schriftlichen Magisterprüfung in Französisch (60-65)	0
	ANK AI	zeigt eher offene, unkonkrete Vorstellungen über Strategietransfer auf andere Kontexte (70f.)	0
	ANK AI	kann sich vorstellen, auch im Alltag eine strukturierte Zeitplanung mit Prioritäten vorzunehmen (56-59)	50
	ANK AI 1J	macht sich für Uni und Alltag nun Pläne mit konkrete mit Feinzielen und Priorisierungen (diese Spezifizierung ist neu) (92-96)	50
	ANK AI 1J	sieht möglichen Transfer der Strategien der Bearbeitung von Fachtexten in berufliche Tätigkeit als DaF-Lehrerin (130)	100
Effektivierung des Sprachlernprozesses	ANK 3	hat aufgrund von zeitlichen Schwierigkeiten nach der zweiten Beratung nicht so intensiv gearbeitet (20)	0
	ANK 2	hat nach der ersten Beratung anfangs intensiv, danach weniger intensiv wegen zeitlichen Problemen gelernt (18)	50
	ANK 3	hat sich Kontrakt an die Wand gehängt, als Erinnerung (20)	50
	ANK AI 1J	konnte am Ende der Beratung erfolgte Fehleranalyse aus Zeitmangel nicht ausführlich verarbeiten (149-157)	50
	ANK 2	hat erkannt, dass sie Vokabelkärtchen manchmal besser zum Lernen nutzen kann als das Lehrbuch (41f.)	100
	ANK AI	hat in der Beratung Lernziele eingegrenzt und prüfungsrelevante Aufgaben und Strategien gefunden (19f.)	100
	ANK AI	Selbstbild als Sprachlernerin wurde durch Beratung in Frage gestellt und Lernprozess besser gestaltet, war „Überraschung“ (26-28)	100
Förderung der Lernerautonomie\ Anregung zur Selbstreflexion	ANK AI	dachte wenig über Beraterantwort auf Zwischenbericht (Fragen darin) nach, weil sie nicht antworten musste (84-87)	50
	ANK AI	wurde zum Nachdenken über ihr Lernen und Formulieren der Ergebnisse angeregt (96-105)	50
	ANK AI	reflektiert ihr Vorgehen beim Lernen, bekam Überblick, entwickelte neue Ideen zum effektiveren Vorgehen (107)	50
	ANK 2	überlegt laut über bisheriges strategisches Vorgehen und Alternativen (54)	100
	ANK AI	beschreibt konkreten Erkenntnisgewinn: braucht Zeitdruck beim Lernen, um produktiv zu sein (32)	100

Kategorie	Dokument	Kommentar	Gewicht
Förderung der Lernerautonomie\Anregung zur Selbstreflexion	ANK AI	hat über vergangenen und zukünftigen Lernhandlungen nachgedacht; wurde sich über erfolgte und geplante Handlungen bewusst (82f.)	100
	ANK AI	wurde durch beratungsvorbereitende Fragen zum Nachdenken über ihr Lernen angeregt; wurde sich über vollzogene Lernhandlungen und Wünsche bewusst, evaluierte Lernprozess (93)	100
	ANK AI	dachte durch LTB wiederholt über ihr Lernen nach, verglich verschiedene Aktivitäten miteinander und evaluierte sie (113f.)	100
	ANK AI	musste beim reflektierenden Schreiben genau über ihre Formulierungen nachdenken, um ihre Gedanken genau ausdrücken zu können (145)	100
Förderung der Lernerautonomie\Bewusstmachung von Schwierigkeiten	ANK AI	Selbstbild als Sprachlernerin wurde durch Beratung in Frage gestellt und Lernprozess besser gestaltet, war „Überraschung“ (26-28)	50
	ANK 3	nennt detailliert Ergebnisse der Fehleranalyse (46)	100
	ANK AI	wurde sich darüber bewusst, dass es notwendig sei, ohne Aufschub mit dem Lernen zu beginnen (35-38)	100
Förderung der Lernerautonomie\Erhöhung der Sprachlernbewusstheit	ANK 3	hat erkannt, dass sie zum lauten Lesen den Text verstanden haben muss (99f.)	50
	ANK AI	hat erkannt, das eine Unterteilung von Grobzielen in Feinziele und eine Fokussierung auf einzelne Lernschritte notwendig ist (18)	50
	ANK AI	wurde sich darüber bewusst, dass es wichtig ist einen Lernplan zu erstellen und sich daran zu halten (29f.)	50
	ANK AI	wurde sich darüber bewusst, dass sich die Arbeit mit den Kursmaterialien (Texten) wegen ihrer Prüfungsrelevanz gelohnt hat (30)	50
	ANK AI	Beispiel für Erkenntnis über ihr Lernen: Wortschatzarbeit im Computer ineffektiv (107)	50
	ANK 2	reflektiert Strategiegebrauch (37f.)	100
	ANK 2	befindet neu kennengelernte Strategie als besser als etablierte (44)	100
	ANK 2	beschreibt Erkenntnis über sich selbst als Lernertyp (87f.)	100
	ANK 3	ihr ist bewusst geworden, dass sie Texte inhaltlich vorstrukturieren muss, um sie vorlesen zu können (20)	100
	ANK 3	ihr ist bewusst geworden, dass sie Ziele konkret definieren muss (20)	100
	ANK 3	erhielt von Lehrerin weitere Hinweise und kann diese wiedergeben (58)	100
	ANK 3	beschreibt Erkenntnis, das Sprache „komplex“ ist und die Wissens- und Kompetenzbereiche verbunden sind (104)	100
	ANK AI	ihr ist bewusst geworden, dass sie “Druck” zum Lernen braucht, um produktiv zu sein und daher die Zeit beim Lesen und Lernen misst (Erkenntnis über sich als Lernerpersönlichkeit/ Lerntyp) (32)	100
	ANK AI	ihr ist bewusst geworden, dass ein Grobziel in detaillierte Feinlernziele unterteilt und mit Strategien formuliert werden muss (42f.)	100
	ANK AI	hat erkannt, dass sie sich beim Sprachenlernen unter Zeitdruck setzen möchte (157f.)	100
	ANK AI 1J	konnte über Lernprozess reflektieren (Struktur, Termine, Ziele und Aufgaben, Evaluation), u. a. durch LTB (179f.)	100

Kategorie	Dokument	Kommentar	Gewicht
Lösen eines Lern- oder Kommunikationsproblems	ANK AI 1J	hat Verbkonjugation im Grammatikkurs nicht gebraucht und kann sich auch an die Verben nicht mehr erinnern (47-50)	0
	ANK AI 1J	Verbkonjugation hat ihr für die Sprachpraxis auch nichts gebracht (keine Zeit zum Konjugieren) (51-54)	0
	ANK 2	kann sich an einige gelernte Verben noch erinnern, aber nicht an alle (40)	50
	ANK 3	liest schon „flüssiger“, aber „immer noch ganz schrecklich“ (30)	50
	ANK 3	erkennt bearbeitete Verben, kann sie aber nicht produzieren (57f.)	50
	ANK AI	hat Klausur bestanden (46-49)	50
	ANK AI	hat u. a. wegen SLB Klausur und mündliche Prüfung bestanden (54-56)	50
	ANK 2	konnte Strategie der Verbkonjugation erfolgreich umsetzen und stellte erste Erfolge bei mündlicher und schriftlicher Anwendung fest (18-22)	100
	ANK 2	konnte konkret Wissenszuwachs (Verben) beim Schreiben und Leseverstehen feststellen (24)	100
	ANK 3	hat sich im Unterricht auf Inhalt der Texte konzentriert, mehr als vorher (36)	100
	ANK 3	hat Hörverstehen und Schreiben im Grammatikseminar verbessert (113-116)	100
	ANK AI	hat Französisch-Klausuren bestanden (24)	100
	ANK AI	konnte im mündlichen Teil der Prüfung frei sprechen (51)	100
Schaffen von Handlungssicherheit	ANK AI 1J	hat Strategie des Lexiksammelns auf Karteikärtchen nur kurzzeitig und modifiziert verwendet, weil sie zu arbeitsintensiv war (120)	0
	ANK AI 1J	konnte Strategie der Verbkonjugation auf Karteikärtchen nicht regelmäßig anwenden, weil sie zu arbeitsintensiv war (121-126)	0
	ANK 3	kann sich durch Markierungen an Aussprachespezifika erinnern und korrigiere sich beim lauten Vorlesen selbst (40-42)	50
	ANK 3	Beispiel für Strategiemodifikation nach neuen Erkenntnissen zum Lernen (22)	100
	ANK 3	kann allein selbstverantwortlich weiterarbeiten; das Lernen fällt ihr leichter, weil sie Fortschritte sieht (112)	100
	ANK 3	hat an Selbstsicherheit in Seminarkommunikation (Fragen stellen) gewonnen (116)	100
	ANK AI	reflektiert über ihre Materialauswahl beim selbstgesteuerten Lernen begleitend zu ihrem nächsten Französischkurs (30)	100
	ANK AI	fand durch die Beratung Bestätigung für die ihr bewusst gewordene Lernhandlung (33f.)	100
	ANK AI	hat Sprechangst ansatzweise überwunden: hat in der mündlichen Prüfung ohne Notizen versucht, frei zu sprechen (51)	100
	ANK AI 1J	hat im beruflichen Kontext größeres Selbstvertrauen beim Sprechen und flüssigeres Sprechen durch Laut-Lese-Übungen (22)	100
	ANK AI 1J	kann im beruflichen Kontext passende Phrasen durch wiederholte, gedankliche Vorbereitung auf Situationen abrufen (22-24)	100
	ANK AI 1J	beschreibt langfristig gesteigertes Selbstvertrauen beim Sprechen (26)	100
	ANK AI 1J	beschreibt gesteigerte kommunikative Handlungssicherheit und Selbstvertrauen in Französisch mit Beispiel (33f.)	100
	ANK AI 1J	hat keine Angst vor der Magisterprüfung, weil sie weiß "ich kann reden, ich schaffe das" (39f.)	100
	ANK AI 1J	hat langfristig zwei konkrete Strategien erworben (79-84)	100
	ANK AI 1J	hat Lese- und Textbearbeitungsstrategien für Fachtexte entwickelt (120)	100
	ANK AI 1J	hat sich vor Klausur effektiv mit neuer, selbst adaptierter Strategie erfolgreich auf Prüfung vorbereitet (158-160)	100
Sicherung der Langfristigkeit von Verhaltensänderungen	ANK AI 1J	konnte Strategie der Verbkonjugation auf Karteikärtchen nicht langfristig anwenden, weil sie zu arbeitsintensiv war (121-126)	0
	ANK AI	übt bewusst gewordene Lernhandlung weiterhin aus (33f.)	50
	ANK AI 1J	hat nach den Klausuren nicht mehr weitergelernt (174f.)	50
	ANK AI 1J	möchte Lernstrategien bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung wieder einsetzen (186)	50

Kategorie	Dokument	Kommentar	Gewicht
Sicherung der Langfristigkeit von Verhaltensänderungen	ANK AI	plant Materialauswahl für das weitere selbstgesteuerte Lernen begleitend zu ihrem nächsten Französischkurs (30)	100
	ANK AI 1J	langfristig wirksam gesteigertes Selbstvertrauen im beruflichen Kontext beim Sprechen (22-24)	100
	ANK AI 1J	hat langfristig zwei Strategien erworben: lautes Vorlesen und Aufschreiben von Sätzen (79-84)	100

Anhang 22: Beratungsverlauf Jian

Datum	Phase/Funktion	Kommunikationsart/ -medium	Aktivität der Beraterin	Aktivität des Lerners	Kommentare
8.10.08	Teilnahme an englischsprachiger Informationsveranstaltung	Präsenzveranstaltung	stellt die Ziele und Funktionen der Beratung vor	füllt SILL-Fragebogen aus, meldet sich zur Beratung an	
22.-27.10.08	Vorbereitung der 1. Beratung: Terminvereinbarung, inhaltliche Vorbereitung	E-Mail	schickt Terminvorschläge und beratungsvorbereitenden Fragebogen bestätigt einen Termin; erinnert an Fragebogen	 nennt zwei Terminalternativen schickt Fragebogen	
30.10.08, 11.15-12.15 Uhr	**1. Beratung**	**Face-to-Face-Beratung**			Jian brachte ausgefüllten SILL mit
	Nachbereitung der 1. Beratung:	E-Mail	schickt Vorlagen des Zeitplans und des Lernertagebuchs (auf Englisch), Datei mit Zielen und Wegen (Lernvereinbarung) und besprochene Übersicht zum Lernprozess; erinnert an nächsten Termin; betont Erreichbarkeit via E-Mail		
13./ 14.11.08	kontinuierliche Begleitung des Lernprozesses: vereinbarte Nachfrage der Beraterin mit Lernerantwort	E-Mail	bittet um Feedback: stellt spezielle Fragen zum Lernprozess und gibt inhaltliche Vorschläge für die nächste Beratung	schreibt, dass das Lernertagebuch und die Lernvereinbarung funktionieren, wolle sich später wieder melden	
24.11.08	Vorbereitung der 2. Beratung: Terminerinnerung, inhaltliche Vorbereitung	E-Mail	erinnert an Termin, schickt Fokusfragen; gibt kurze Vorschau auf Ziele und Ablauf der 2. Beratung		Jian antwortet mit einem Kurzbericht und dem LTB, aber die Mail kommt nicht an.

Datum	Phase/Funktion	Kommunikationsart/ -medium	Aktivität der Beraterin	Aktivität des Lerners	Kommentar
27.11.08, 11.15-12.25 Uhr	**2. Beratung**	**Face-to-Face-Beratung**			
12.12.08	Einladung zum Peer-Chat am 29.12.	E-Mail			Jian antwortet, aber die Mail kommt nicht an.
22.12.08	Terminplanung	E-Mail	schickt Terminvorschlag für Abschlussberatung; erinnert an Peer-Chat am 29.12.		
24.12.08				sagt beide Termine zu; entschuldigt sich für nicht angekommene Mails; möchte sein E- Mail-Konto prüfen	
29.12.08, 16-17.00 Uhr	**3. Beratung**	**Online-Beratung: Internettelefon ohne Video, mit Chatfunktion**			Jian ist der einzige Teilnehmer am geplanten Peer-Chat, so wird es eine Einzelberatung.
12.1.09	Vorbereitung der 4. Beratung: Terminerinnerung, inhaltliche Vorbereitung, Wahl der Beratungsform	E-Mail	erinnert an Termin; schickt Fokusfragen; schlägt bei Bedarf als alternative Beratungsform Skype vor		
15.1.09	**4. Beratung (Abschlussberatung)**	**Face-to-Face-Beratung**			
	Nachbereitung der 4. Beratung: Darstellung der nächsten möglichen Lernschritte, Zukunftsorientierung	E-Mail	schickt schriftliche Zusammenfassung mit zukünftigen Lernzielen und -schritten, inkl. möglicher weiterer Zusammenarbeit mit der Beraterin		

Anhang 23: Beratungsverlauf Filipe

Datum	Phase/Funktion	Kommunikationsart/ -medium	Aktivität der Beraterin	Aktivität des Lerners	Kommentar
24.3.11	Anfrage zur Teilnahme	E-Mail		zeigt Interesse und Motivation	selbstinitiierte Anfrage
26.3.			kommuniziert wahrgenommenes Interesse; bittet um etwas Geduld		
28.3.	Anmeldung, Rückfrage und erste Planung der OSLB	E-Mail	schickt Anmeldebogen; bittet um Geduld		
				schickt Anmeldebogen ausgefüllt zurück	
13.4.				fragt nach Stand der Dinge, weil keine Antwort	scheint sehr interessiert an der Beratung
19.4.			entschuldigt sich; fragt, ob reine Online-Beratung in Ordnung sei	stimmt zu; fragt ob er SLB an Freund weiterempfehlen darf	
27.4.	Vorbereitung der 1. Beratung	E-Mail	schickt Terminvorschlag und Vertrag; bittet um Korrektur bzw. Modifikation		
				stimmt Vertrag zu, spezifiziert Termin	
28.4.			bestätigt Termin; teilt Skype-ID mit; schickt Fragebogen zur Beratungsvorbereitung und SILL		
				bestätigt Termin	
2.5.				schickt Fragebogen zurück; teilt Skype-ID mit; bittet um Terminbestätigung	
			bestätigt Termin		
4.5.11, 10.00- 11.00 Uhr	**1. Beratung**	**Videotelefon-Beratung**			
	Nachbereitung der 1. Beratung	E-Mail	schickt schriftliche Zusammenfassung und Lernertagebuch (Vorlage)		

Datum	Phase/ Funktion	Kommunikationsart/ -medium	Aktivität der Beraterin	Aktivität des Lerners	Kommentare
26.5.	Vorbereitung der 2. Beratung	E-Mail	schickt beratungsvorbereitende E-Mail mit Fokusfragen		Filipe antwortet nicht
30.5.			erinnert an Termin; bittet um Bestätigung		
31.5.			stimmt zu; schreibt nochmals Fragen zur Vorbereitung	entschuldigt sich, dass er Mail noch nicht beantwortet hat; bittet aus Zeitgründen um späteren Termin	
8.6., 10.15-11.45 Uhr	**2. Beratung**	**Chat-Beratung**			
	Nachbereitung der 2. Beratung	E-Mail	schickt gekürztes Beratungsprotokoll als Zusammenfassung		
22.6.	Vorbereitung der 3. Beratung	E-Mail	schickt beratungsvorbereitende E-Mail mit Fokusfragen		Filipe antwortet nicht
6.7.			fragt nach Stand der Dinge und erinnert an geplante Beratung am nächsten Tag bestätigt Absage, neue Terminvorschläge	entschuldigt sich, möchte Termin um eine Woche verschieben bestätigt Termin	
7.7.				spezifiziert Termin	
8.7.			bestätigt Termin		
11.7.				bestätigt Termin	
15.7.			nennt Inhalte und Ziele der Abschlussberatung		E-Mail enthält keine konkreten Fragen zur Beantwortung
23.7.				schreibt, dass er viel zu tun und wenig Zeit hat	
26.7., 10.30-12.00 Uhr	**3. Beratung (Abschlussberatung)**	**Chat-Beratung**			

Selbstständigkeitserklärung und Erklärung über frühere Promotionsversuche

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Ich habe nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Die Arbeit wurde zuvor weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Institution vorgelegt. Sie ist weder Bestandteil eines ruhenden Verfahrens noch wurde sie in einem gleichartigen Promotionsverfahren als endgültig nicht bestanden erklärt. Die Arbeit ist vorher auch noch nicht veröffentlicht worden.

Ich erkläre, dass ich bisher noch keine Promotionsversuche unternommen habe.

Berlin, den 12.06.2014

…….....…..
Unterschrift

(Constanze Saunders)