

Szerző: Schiller Emese

Förderung des autonomen Lernens im Rahmen der Lernberatung

*Az autonóm tanulás fejlesztése a Tanulás-Módszertani
Tanácsadás keretén belül*

Küldő intézmény: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Témavezető:

Dr. Feldné Knapp Ilona
egyetemi docens - tanszékvezető
ELTE BTK
Germanisztikai Intézet
Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék

Inhaltsverzeichnis

Szerző: Schiller Emese	1
Förderung des autonomen Lernens im Rahmen der Lernberatung	1
Einleitung	3
2. Autonomes Lernen	4
2.1. Lerntheoretische Grundlage	4
2.1.1. Der moderne Fremdsprachenunterricht und seine Ziele	5
2.1.2. Didaktische Prinzipien in dem Fremdsprachenunterricht	6
2.1.3. Schwierigkeiten und Widersprüche bei der Verwirklichung der Ziele.....	8
3. Lernberatung: Grundkonzepte.....	9
3.1. Formen der Beratung.....	10
3.2. Funktion in dem Fremdsprachenunterricht	11
3.3. Wichtige Beratungskompetenzen.....	13
3.3.1. Eigenschaften und fachliche Kompetenzen	13
3.3.2. Gesprächstechniken.....	15
4. Wege zum eigenständigen Lernen.....	16
4.1. Vorphase: Konkretisierung des Lernproblems	16
4.2. Planung und Einführung des Programms.....	19
4.2.1. Zielsetzung	19
4.2.2. Allgemeine Bedingungen des Lernens.....	20
4.3. Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien.....	21
4.3.1. Welche Lernstrategie für welchen Fremdsprachenlerner?	22
4.3.2. Verhältnis zwischen Lernstrategien und Lerntypen	24
4.4. Lerner-Bewertung	25
5. Konsequenzen: Ziele des Lernberatungsprogramms	26
Magyar Nyelvű összefoglaló.....	28
Tanulás- módszertani Tanácsadás.....	28
6. Empirische Untersuchung	29
6.1. Ziel der Untersuchung	29
6.2. Forschungsmethode.....	29
6. 3. Frage an Lehrkräfte	30
6.3.1. Fremdsprachenlehrer	33
6.4. Fragebögen an Schüler	36
6. 5. Fragen an den Eltern	40
6. 6. Auswertung in Bezug auf die Fragen	41
6.6.1. Lehrkräfte	41
6.6.2. Fremdsprachenlehrer	42
6. 6.3. Eltern	44
6.6.4. Lerner	45
Magyar nyelvű összefoglaló.....	47
Empirikus vizsgálat	47
7. Umsetzung.....	48
7.1. Durchführung des Lernberatungsprogramms.....	48
Literaturverzeichnis.....	58
Anhang	62

Einleitung

Seit Mitte der 90er Jahre im letzten Jahrhundert ist die Fremdsprachendidaktik durch einen Wandel geprägt, der sich vor allem in einer Akzentverschiebung äußert. Im Mittelpunkt des Interesses wurde der Lernende selbst gerückt, die wichtigste Frage lautet, wie er befähigt werden kann, eigenständig zu lernen. Für die Fremdsprachendidaktik ist die Untersuchung von Prozessen, die beim Lernen ablaufen, von großer Bedeutung. Akzentverschiebung bedeutet dementsprechend einen Wandel, der von Produktorientierung zur Prozessorientierung geht (Krumm 2006, Wolf 1996). Diese Veränderung beinhaltet das Aufgeben der traditionellen Rolle als Alleinwissende von Lehrenden, daher sollten Fremdsprachenlehrer statt der bloßen Vermittlung von Faktenwissen und Instruktionsgeben durch das Aufzeigen von verschiedenen Lernwegen und Lernmöglichkeiten den Lernenden ermöglichen, ihre eigenständigen Lernprozesse selbstständig durchzuführen und zu konkretisieren.

Lernerorientierung bedeutet die Förderung der Lernenden aufgrund ihrer individuellen Bedürfnisse mit Hilfe von angemessenen Lernstrategien- und Techniken ihre eigenen Lernwege autonom gestalten zu können (Wolf 1996).

Zahlreiche Untersuchungen (Mehlhorn 2005; Schwerdtfeger 1998; Siebert 2009) unterstützen die positive Wirkung des autonomen Lernens auf die Lernprozesse, in denen es festgestellt wurde, dass die Lernenden, die in der Lage sind, ihr Lernverfahren zielbewusst und selbstständig zu steuern, viel mehr Erfolg beim Lernen haben.

Trotz der Bekanntheit des nachgewiesenen Erfolgs gibt es viele Lernende, die die Lernerautonomie im Rahmen des Unterrichtes nicht wahrnehmen können. Eine der vielen Nachteile des unselbständigen Lernverfahrens ist die Unfähigkeit, das Lernen über den Unterricht hinaus selbstständig weiterzuführen. Bedauerlicherweise kann diese Inkompetenz oft zum Misserfolg beim Lernen und zum Verlust des Selbstvertrauens führen.

Autonomes Lernen schaffen nicht alle Lernende, viele brauchen daher Hilfe, Unterstützung und Beratung.

Bei der Lernberatung versucht der Ratgeber den Lernenden bei der Planung, Durchsetzung und Evaluierung des Lernprozesses zu helfen. Durch dies können die Schüler die Fähigkeit erwerben, zu ihrer Persönlichkeit passende Lernverfahren zu entwickeln.

In meiner Arbeit setze ich das Ziel, die Konzeption der Förderung des selbstgesteuerten

Lernens durch Lernberatung vorzustellen. Im ersten, theoretischen Teil möchte ich die Komplexität der Gründe der Lernberatung erforschen. Im zweiten, praktischen Teil stelle ich eine empirische Untersuchung vor, die einige auf Fragebögen und Interviews basierende Fallanalysen aus meiner Unterrichtspraxis umfasst.

2. Autonomes Lernen

2.1. Lerntheoretische Grundlage

Um einen Überblick über die Grundlage der Lernerautonomie zu geben, möchte ich erst die Konzepte vorstellen, die sich mit den Prozessen des Lernens und Lehrens beschäftigen und sich durch die verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen im Laufe der Zeit verändert haben.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass Lernen und Lehren beide sehr komplexe und auch nicht sichtbare Prozesse sind. Es gab bereits mehrere Erklärungsanläufe von Wissenschaftlern um dies zu beweisen (Wolf 1996): Leicht konnte es von allen erläutert werden, dass es beim Lehren um den Versuch geht, Lern-Prozesse zu optimieren. Zu den zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen (die die Entwicklung der Lehr- und Lernkonzepte behandeln) gehört die Fremdsprachendidaktik. Diese verfasste jene methodischen Konzeptionen, deren Absicht es war, die oben genannten Prozesse in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht zu vervollkommen (Heinrich 2001).

Lange herrschte die Annahme, dass sich das Lernen als Ergebnis durch die Vermittlung von komplexen grammatischen Regeln und mit Hilfe von literarischen Texten vollzog, bei denen die Entwicklung der Übersetzungsfähigkeit und der grammatischen Formenkenntnis einen größeren Akzent bekommt. Diese Methode wurde innerhalb des Fremdsprachenunterrichtes als die Grammatik-Übersetzungs-Methode bekannt (Heinrich 2001). Diesen Ansatz folgten später immer neuere Unterrichtsmethoden, die immer wieder neue Zielsetzungen mitbrachten und eine große Wirkung auf die Konzepte des modernen Fremdsprachenunterrichts hatten.

2.1.1. Der moderne Fremdsprachenunterricht und seine Ziele

Änderungen in der Fremdsprachendidaktik wurden durch einen Paradigmenwechsel in der Linguistik in den 70er Jahren angeregt. Die Pragmatik entwickelte eine neue Sprachdefinition, die Sprache als soziales Handeln auffasste. Diese Annäherung an die Sprache hatte eine große Wirkung auf die Fremdsprachendidaktik, die durch die Neuformulierung der Ziele für den FU zur Etablierung des kommunikativen Ansatzes führte und den Begriff „Kommunikation“ in Hinblick auf dessen Rolle in der Unterrichtslehre untersuchte (Ernst 2002).

Da die Sprache nicht mehr nur als ein System von Formen und Strukturen, sondern auch als soziales Handeln definiert wurde, veränderten sich die Zielsetzungen im FU, die im Komplex der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst wurden (Feld-Knapp 2005). Kommunikative Kompetenz bedeutet Handlungsfähigkeit, die Fähigkeit, in „bestimmten Sprechsituationen die soziale Rolle durchzuschauen, diese übernehmen [...] und die kommunikative Absicht erkennen“ zu können (Schwerdtfeger, 1998: 79). In diesem Sinne wurde die Förderung der kommunikativen Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes als eine wichtige Zielsetzung betrachtet.

Kommunikative Kompetenz kann auf mehrere Teilkompetenzen aufgeteilt werden; so besteht diese aus grammatischer Kompetenz, Diskurskompetenz, soziolinguistischer Kompetenz und strategischer Kompetenz. Die grammatische Kompetenz bedeutet das Wissen in Bezug auf Linguistik; Diskurskompetenz bezieht sich auf die Kenntnis bezüglich der Regeln im Zusammenhang der richtigen Struktur von schriftlichen und mündlichen Texten. Soziolinguistische Kompetenz in diesem Sinne, ist die Fähigkeit schriftliche und mündliche Texte zu produzieren, die situationsangemessen sind. Die Sprachlerner/benutzer, die über strategische Kompetenzen verfügen sind dazu fähig, solche Redestrategien zu benutzen, mit deren Hilfe sie Kommunikationsschwierigkeiten überdrücken können. Vor allem ist es wichtig klarzulegen, dass all diese Teilkompetenzen wichtige Bestandteile der kommunikativen Kompetenz sind und Fremdsprachenlehrer deswegen einen großen Akzent darauf legen sollten, jede einzelne Teilkompetenz während des Fremdsprachenunterrichts entwickeln zu lassen (Schwerdtfeger 1998).

So wurde es festgestellt, dass ein Unterricht keine bloße Instruktion sein darf, in dem die Lernenden als passive Zuhörer teilnehmen. Stattdessen sollte man den Unterricht als eine Art menschlicher Kommunikation betrachten, in der die Aktivität von Schüler und Lehrer verlangt ist. Anhand der neuen Konzeption gewann auch das Nutzen der Zusammenarbeit durch

kooperativ unterstützte Arbeitsformen an Bedeutung (Neuner; Hunfeld 1993). Aus diesem Grund wurden die Fremdsprachenstunden mit neuen Organisationsformen (z.B. Gruppen- oder Partnerarbeit) erweitert. Ein großer Vorteil von der Verwendung lerngruppenspezifischer Bedingungen ist, dass durch diese Sozialformen Pädagogen den Schülern die Möglichkeit geben können, „ein Gefühl für die Sprache zu geben, ihnen Lust an der Sprache zu verschaffen, [und] die Schüler dazu bewegen, sich mit der Sprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu beschäftigen“ (Schwerdtfeger, 1985: 66). Außerdem sollte es auch im Auge gefasst werden, dass Aufgaben, die man durch kooperativ unterstützte Organisationsformen erfüllt, Lehrern ermöglicht, die sprachliche Aktivität fast aller Schüler einer Klasse gleichzeitig „entwickeln lassen zu können“ (Piepho, 1991: 417).

Spezifisch zu den Prinzipien von Unterrichten kommunikativer Art gehört das Auswählen von Lernstoffen, die die Besonderheiten der verschiedenen Gruppen berücksichtigen. Diese Feststellung hat den Lernenden ermöglicht, eine wichtige Rolle bei der Auswahl von Materialien zu spielen. Aus dieser Konstatierung sind die Verfolger der kommunikativen Wende noch einen Schritt weiter gegangen: Sie behaupteten nämlich, dass Unterrichte nicht von den Konzeptionen des Lehrers, sondern von den Wünschen und Interessen der Schüler ausgehen sollten (Heinrich 2001).

2.1.2. Didaktische Prinzipien in dem Fremdsprachenunterricht

Es ist wichtig zu erläutern, dass nicht nur die Fremdsprachendidaktik sich mit der Optimierung der Lern- und Lehrprozesse beschäftigte, sondern auch andere lerntheoretische Disziplinen sich mit dieser Problematik befassten. Um zu untersuchen, wie sich der Wandel des Begriffs *Lernen* durch die verschiedenen lernwissenschaftlichen Konzepte im Laufe der Zeit vollzog, deren Elemente auch eine Wirkung auf die modernen didaktischen Ansätze hat, möchte ich einige der zahlreichen Lerntheorien darbieten.

Das Konzept des schülerorientierten Unterrichts gab es schon in dem 16. Jahrhundert, in der Zeit der reformpädagogischen Ansätzen. Laut Celestin Freinet, den berühmten Reformpädagogen, sollte das Lernen ein aktiver Prozess sein, in dem die Schüler-Aktivität während des Unterrichts eine große Rolle bekommen sollte. Freinet hat sein Konzept mit dem Weltbild von Kopernikus verglichen, in dem nicht die Erde, sondern die Sonne der Mittelpunkt des Universums ist. Anhand Freinet war diese Orientierungsveränderung auch im Falle der Unterrichtskonzepte gültig. Anstatt allein der Lehrer ins Zentrum des Unterrichts zu stellen (mit seiner alleinigen

Präsentation und die Schüler als einfache Informationsempfänger), sollten Lernende auch mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen an den Unterricht teilnehmen können (Krumm 2006). Leider war diese oben erwähnte Konzeption nicht gefolgt und die Lernenden konnten ihr Wissen während des Unterrichts auch nicht erweitern, da der Aufbau der Stunde ihre Bedürfnisse und Interessen nicht unterstützte. Die Anhänger der Reformpädagogik waren der Meinung, dass das oben genannte Problem nur dann gelöst werden könnte, wenn sich in der Erkenntnistheorie ein Wandel vollziehen würde, der auch eine Auswirkung auf die didaktischen Prinzipien hätte. Der Anstoß für diese Veränderung kann später durch eine Erkenntnis innerhalb der kognitivistischen - konstruktivistischen Psychologie gegeben werden (Wolf 1996).

Die kognitivistische Lerntheorie betrachtet Menschen als „informationsverarbeitendes System“ (Bimmel; Rampillon, 1996: 52), wobei das Lernen als ein Informationsverarbeitungsprozess verstanden wird, indem Lernen durch eigene Operationen und Umstrukturierungen des vorhandenen Wissenskomponenten verläuft (Wolf 1996). Dieses oben genannte Konzept hat viele Gemeinsamkeiten mit den anderen so genannten konstruktivistischen Theorien. Beide sind der Annahme, dass Lernen eine Informationsverarbeitung ist, in dem das neue Wissen mit dem Vorigen verbindet wird, doch setzt es das Letztere einen Schritt weiter und rückt die von Konstruktivismus geprägte Theorie die individuelle Art der Informationsverarbeitung in den Mittelpunkt (Bimmel; Rampillon 1996).

Laut der konstruktivistischen Lerntheorie vollzieht sich die menschliche Wahrnehmung im menschlichen Gehirn durch individuelle Konstruktionsprozesse; deshalb wird die Realität von jedem anders verstanden (Siebert 2000). Aus diesem Grund kann man nicht über eine allgemeine Wirklichkeit sprechen, sondern nur über eine subjektiv geschaffene „kognitive Realität“ (Wolf, 1996: 548). Somit ist die Grundlage der konstruktivistischen Überlegungen des Lernens das Folgende: Der Mensch will das neue Wissen unbedingt mit Vorkenntnisse verbinden um seine kognitive Realität zu unterstützen. Diese individuelle Art der Informationsverarbeitung impliziert individuelle Lernprozesse, welche als eine aktive Konstruktion verstanden werden können, die durch verschiedene Strategien und Techniken gesteuert werden. Sowohl der Vorgang als auch das Ergebnis des Prozesses ist daher von Mensch zu Mensch unterschiedlich (Wolf 1996).

Zu den allgemeinen Überlegungen, die auf kognitivistischen und konstruktivistischen Prinzipien basieren, gehört vor allem das Prinzip der „Lernerautonomie“ (Wolf, 1996: 553). Es wurde schon vorher erwähnt, dass jeder Mensch als individuelles, informationsverarbeitendes System betrachtet sein sollte, in dem beim Lernen von Mensch zu Mensch unterschiedliche Prozesse ablaufen. Das ganze Konzept der Lernerautonomie basiert darauf und impliziert somit

die Fähigkeit den eigenen Lernprozess mit angemessenen Techniken und Strategien zu steuern. Wichtig ist es hinzuzufügen, dass die Förderung der Lernerautonomie ausschließlich durch eine kooperative Lernumgebung unterstützt werden kann. Diese impliziert auch die Neudefinierung der Lehrer-Lerner-Rolle während des Sprachlernprozesses (Mehlhorn 2005).

2.1.3. Schwierigkeiten und Widersprüche bei der Verwirklichung der Ziele

Die oben genannten didaktischen Prinzipien von Schülerorientierung, die die Fremdsprachendidaktik und die lernwissenschaftlichen Konzepte in dem Fremdsprachenunterricht anbieten, sind von großer Relevanz; jedoch ist es problematisch, sie in die Praxis umzusetzen. Der Grund dafür kann sein, dass der Fremdsprachenunterricht in einer ökonomisch und sozial begrenzten Umgebung stattfindet. Das heißt, dass die Fremdsprachen-Lehrer von dem Staat angestellt sind und in einem Institut unterrichten, das die von dem Staat vorgeschriebenen Regulierungen folgen muss. Deshalb wird nicht nur festgelegt, was für ein Sprachniveau in wie vielen Stunden erreicht werden sollte, sondern auch die Zeit, die den Lehrplan vorgibt und die die Lehrkraft strikt einhalten muss. Aus diesem Grund müssen die Pädagogen mit der Vorschrift vorgehen und haben so keine Möglichkeit von dem Protokoll abzuweichen (Schwerdtfeger 1998).

Weiterhin ist es erwähnenswert, dass im Allgemeinen der fremdsprachige Unterricht die Schüler mit durchschnittlichen Kompetenzen und Interessen adjustiert. Aus diesem Grund können Lernende, die entweder einen besseren Eingang zur Sprache haben oder unter Lernschwächen leiden (und deshalb schlechtere Ergebnisse haben, als die anderen), nicht in diesen Rahmen eingepasst werden.

Um die Prinzipien der Fremdsprachendidaktik und staatlichen Regulierungen im Gleichgewicht zu halten, wurde von einigen Jahren das so genannte Lernberatungs-Programm eingeführt. Diese Möglichkeit ist besonders für die Schüler von Nutzen, die Probleme beim Lernen haben, und ihren Weg zum Lernerfolg alleine oder im Rahmen des Unterrichtes nicht finden könnten. Ziel der Lernberatung ist es, diese Schüler mithilfe von Lernberatungsgesprächen ihre Lernfähigkeit und -motivation zu verbessern, um später autonome Lerner zu werden (Siebert 2009).

Wichtig ist es festzustellen, dass Lernberatung nicht mit dem Begriff *Nachhilfestunde* zu verwechseln ist: Nachhilfestunde hat in der Alltagssprache eher eine negative Konnotation. Anhand der Konzeption der Lernberatung hingegen sollten Berater eine Ehrerbietung und eine

positive Einstellung gegenüber dem Beratenden haben. Außerdem sollten sie sich auch dazu halten, dass die Lernenden in der Lage sein sollten, ihre Lernfähigkeiten zu entwickeln, sind aber wegen der gegebenen Umgebung benachteiligt und können während des Unterrichts ihre individuellen Wege zum Lernerfolg nicht finden (Mehlhorn 2005).

3. Lernberatung: Grundkonzepte

In dem vorigen Teil der Arbeit wurde es schon festgestellt, dass Fremdsprachenlernen von allen Menschen unterschiedlich durchgeführt wird, bei dem unter anderem die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Zielsetzungen eine große Rolle spielen (Kleppin 2010). Darüber hinaus wurde es auch diskutiert, dass erfolgreiche Lernenden diejenigen sind, die fähig sein können, die wichtigsten Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Lernverlauf des Sprachenlernens alleine zu treffen. Zu den wichtigsten Entscheidungen gehören Planung, Steuerung und Evaluation des eigenen Lernverhaltens (Langner 1996).

Im vorigen Teil wurde es auch erwähnt, dass es autonome Lernende nur selten gibt. Deswegen wurde ein strukturiertes Beratungsprogramm entwickelt, um den Ratsuchenden zu ermöglichen, autonome und zugleich erfolgreiche Lernende zu werden (Kleppin 2010).

Bei der Lernberatung geht es vor allem darum, dass ein Berater durch Beratungsgespräche versucht, den Lernenden dabei zu unterstützen „sich realisierbare Lernziele zu setzen und Wege zu finden, diese Ziele Schritt für Schritt selbst zu beschreiten.,, (Mehlhorn, 2005: 7). Die Optimierung der Lernfähigkeit und daher auch die des Lernerfolgs kann durch verschiedene Weisen verwirklicht werden. Vor allem ist es wichtig, dass sowie die individuellen Voraussetzungen, als auch die Lernziele durch diese Gespräche bewusst gemacht werden (Kleppin 2010).

Zu den wichtigsten Grundlagen der Lernberatung gehört vor allem, dass diese Art von Unterstützung die Lernerautonomie des Ratsuchenden fördert. Ein möglicher Weg zum effektiven Spracherwerb ist das Erlernen der erfolgreichen Planung und Steuerung des eigenen Lernprozesses, in dem der Berater helfen kann, die Fähigkeit des Lerners zu verstärken und über die wichtigsten Bestandteile des Lernprozesses zu entscheiden (Mehlhorn 2005).

Es gehört zu den wichtigsten Konzepten, dass die Beratung sich von der Seite des Beraters eher als „nicht-direktiv“(Claußen; Peuschel: 2) vollzieht. In anderen Worten sollte der Berater bewusst darauf achten, dass die möglichen Wege der Verbesserung des eigenen Lernens unmittelbar durchgeführt werden sollten, so dass die Freiheit und Offenheit der Entscheidungen

(und daher auch die Förderung der Lernerautonomie) verwirklicht werden können (Schmelter 2006).

Nicht Zuletzt ist es auch wichtig, dass diese Art von Beratung individuell ablaufen sollte. Im vorigen Abschnitt wurde bereits erläutert, dass je nach Lernenden verschiedene Voraussetzungen und Bedürfnisse im Zusammenhang mit dem Spracherwerb gestellt werden können. Das heißt, dass die einzelnen Ratsuchenden in Bezug auf den Beratungsprogramm verschiedene Erwartungen und Wünsche haben können. Deshalb sollte das Vorgehen der Lernberatung vom Lerner zu Lerner unterschiedlich sein. Aus diesem Grund ist die wichtigste Aufgabe des Beraters, die Lernenden wie eine Person zu behandeln, sich in den Lernenden hineinzusetzen und Fähig dazu sein, den Lernprozess von dem Blickwinkel des Schülers zu betrachten (Claußen; Peuschel: 2006).

Das übergeordnete Ziel der individuellen Beratungsgespräche ist daher nicht nur durch persönliche und fachliche Beratungen der einzelnen Schüler zu ermöglichen, ihre Ziele in Bezug auf das Sprachenlernen zu ermöglichen, sondern auch die möglichen Wege zur erfolgreichen Lernerautonomie anzubieten (Thomson 1996).

3.1. Formen der Beratung

Es muss an dieser Stelle bemerkt werden, dass man für den Erfolg des Programms von dem traditionellen Lern- und Lehrverhalten-Standard abweichen muss, da Beratungssitzungen im Allgemeinen außerhalb des Klassenzimmers stattfinden. Bei dem Beratungssystem können verschiedene Organisationsformen verwirklicht werden. Vor allem ist es von Bedeutung, dass entweder der Berater der Fremdsprache-Lehrer ist oder die Ratschläge während des Lernens von einem anderen Lehrer geboten werden (Kleppin 2010). Von Rösler und Schneider (2007) wurde auch vorgeschlagen, die Beratungsgespräche von einem so genannten Tutor leiten zu lassen. ‚Tutor‘ in diesem Sinne bedeutet genauer gesagt Studenten, die kurz vor dem Studienabschluss stehen und deshalb schon die Möglichkeit hatten, bei dem Unterrichten Erfahrungen zu sammeln. Aus diesem Grund sind sie fähig, den ratsuchenden Lernenden Lerntypen und Arbeitsvorschläge zu geben.

In Bezug auf den Sprachlernkontext werden zwei Typen von Sprachlernberatungen unterschieden. Wenn der Berater und der Ratsuchende sich zur selben Zeit am gleichen Ort befinden, wird diese Art von Beratung „Präsensberatung“ (Kleppin, 2006: 2) genannt. Außerdem ist es möglich, dass der Berater und Lerner keine Möglichkeit haben, sich persönlich zu treffen

und deshalb das Beratungsprogramm online durch moderne mediale Unterstützungsinstrumente durchgeführt wird. Diese Art der Beratung heißt „Sprachlernberatung auf Distanz“ (Kleppin, 2006:1) und ist schon in Klassenzimmern weit verbreitet, wo man bessere technische Möglichkeiten hat. Vorteil dieser Art der Beratung ist, dass statt Beratungstermine, die manchmal wegen Verpflichtungen von Lernenden und Ratgeber nur schwierig vereinbart werden können, in diesem Fall die Kommunikation durch mediale Vorrichtungen (siehe E-Mails, Chat-Programme, oder Video-Konferenzen) durchgeführt wird (Kleppin 2006).

Gesagt muss allerdings auch, dass der Berater es bei der Auswahl aller Beratungsformen vor Augen halten soll, die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen des Lernens so gut wie möglich zu verwirklichen (Kleppin 2006).

3.2. Funktion in dem Fremdsprachenunterricht

Am Anfang der Arbeit wurde es bereits erläutert, dass die Lerntheorien, die sich mit den Möglichkeiten des Fremdspracherwerbs beschäftigten, schon in dem zwanzigsten Jahrhundert einen großen Akzent auf die individuellen Unterschiede gelegt haben. Anhand der konstruktivistischen Lerntheorien sollte das Lernen nämlich als eigenständiger Konstruktionsprozess betrachtet werden, wobei sich die Informationsaufnahme und die Verarbeitung von Mensch zu Mensch unterschiedlich vollzieht (Bimmel; Rampillon 1996).

Diese Konzeption ist auch in der fremdsprachlichen Didaktik aufgetaucht und hat festgestellt, dass Lernen im Unterricht keine passiven Empfänger sondern aktive Teilnehmer erfordern sollte, die an den wichtigsten Entscheidungen des Lernens teilnehmen sollten. Dieses Prinzip wurde als Schülerorientierung bezeichnet, wobei man – was auch in dem Namen des Begriffs steckt – statt dem Lehrer die Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtes vorrückt (Bimmel; Rampillon 1996).

Aus mehreren Gründen können allerdings die oben genannten Konzeptionen im Rahmen des traditionellen Fremdsprachenunterrichtes nicht realisiert werden. In dem vorigen Teil der Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass in einer von den staatlichen Regulierungen begrenzter Umgebung die zentrale Aufgabe des Fremdsprachenlehrers ist, den Lernstoff innerhalb einer bestimmten Zeit den Schülern zu übermitteln. In den meisten Fällen bezieht der Lehrer wegen des Zeitdrucks die Schüler weder in die wichtigsten Entscheidungen für den effektiven Lernprozesses, noch in die Art und Weise der Verarbeitung von dem gegebenen Lernmaterial mitein (Tornberg 1996).

Da die Teilnehmer des Unterrichtes zur selben Zeit dieselben Aufgaben mit denselben Methoden verarbeiten, wird eine Gruppe homogener Art formuliert. Eine der vielen Nachteilen einer solchen Gruppe ist, dass die individuellen Unterschiede während des Lernens nicht berücksichtigt werden können. Differenzierung je nach den Bedürfnissen, Voraussetzungen, Interessen beziehungsweise Wünschen der Lernenden kann auf den geplanten Vorlauf des Curriculums eine gefährliche Auswirkung haben. Zu den Konsequenzen dieser Unberücksichtigung individueller Erwartungen gehört, dass Schüler, die wegen Lernschwierigkeiten den Schritt mit dem Vorgehen des Lernens in der Gruppe nicht halten können, die Motivation zum Sprachenlernen (oder überhaupt zum Lernen) wegen dieser negativen Erfahrungen verlieren (Schwerdfeger 1998). Das Finden des eigenen Zugangs zum Fremdsprachenlernen ist nicht nur im Rahmen der schulischen Ausbildung nötig, da es auch später beim Karriereaufbau oder bei der Erweiterung sprachlicher Kenntnisse von großer Bedeutung sein kann. Aus diesem Grund spielt das ‚Erlernen des Lernens‘, in anderen Worten die Fähigkeit des autonomen Lernens eine große Rolle (Bimmel 1993).

Diese oben erwähnte Kompetenz kann im Allgemeinen von dem Lehrer im Rahmen des traditionellen Unterrichtes wegen der großen Varietät der Wünschen und Voraussetzungen der Schüler nicht realisiert werden. Da es schon erkannt wurde, dass der Lehrer oft unter Zeitdruck leidet und deswegen keine Möglichkeit hat, dem Schüler individuelle Ratschläge zu geben, wurden Lernberatungsprogramme schon in vielen westeuropäischen Ländern herausgearbeitet, in denen Ratgeber auf die individuellen Bedürfnisse der Lernende achten und versuchen, dem Schüler Vorschläge zum Lernen zu geben damit er die Möglichkeit hat, später autonome Entscheidungen über die wichtigsten Bestandteile des Lernens treffen zu können (Hoffmann; Schulze-Lefert 1993).

Zu den wichtigsten Funktionen des Beratungsprogramms gehört das Finden des idealen Lernweges. Dadurch kann der Berater durch die Erteilung verschiedener Lernstrategien und Lerntechniken, sowie durch Empfehlungen verschiedener Lernmaterialien in der Zielsprache helfen. Lernberatungsgespräche sind erfolgreich, wenn die alten, ineffektiven Lerngewohnheiten der Lernenden abmontiert werden und statt diesen der Situation, der Lernziele und der Persönlichkeit entsprechende Lernwege eingesetzt werden (Nodari 1994). Auch durch Festlegen der Zeit, Ort und Rhythmus des Lernens kann die Autonomie des Lernens gefördert werden (Bimmel; Rampillon 1996).

Außerdem ist es wichtig zu erwähnen, dass Lernberatung nicht nur eine Möglichkeit dazu bietet, die Selbstkompetenz der Lernenden zu verbessern, sondern ermöglicht auch

Ratsuchenden, durch den Aufbau und die Verstärkung der Motivation und Selbstwirksamkeit ihre Lernschwierigkeiten, Ängste und Lernbarrieren abzubauen. Dies kann später nämlich, zum Beispiel nach dem Schulabschluss auch auf andere Weiterbildungen positiv wirkend sein (Nodari 1994). Nicht zuletzt muss auch geschildert werden, dass das Grundkonzept der Lernberatung und das von der Nachhilfestunde grundverschieden sind, da die Funktion des Vorigen nicht direkt die Lösungen bei den gegebenen Problemen anzubieten ist, weil dann der Schüler keine Möglichkeit haben wird, später ein autonomer Lerner zu werden. Zweck der Lernberatungsgespräche ist die Handlungsfähigkeit der Lernenden langfristig zu verändern, so dass man den eigenen Lernprozesses eigenständig regulieren kann (Mehlhorn 2005). Dies kann nur ermöglicht werden, wenn der Berater nicht direkt, sondern nur durch Fragestellungen über die bisherigen Gewohnheiten beim Lernen der Schüler nachdenken lässt, welche bei ihm die aktuellen Ergebnissen verursachten und durch Präsentation der anderen möglichen Gewohnheiten beim erfolgreichen Lernen den Schülern zulässt, später fähig zu sein, die wichtigsten Entscheidungen beim Lernen selber zu treffen. Wenn der Lernprozess zwar durch die Unterstützung des Beraters, doch überwiegend von dem Schüler gesteuert wird, kann der mögliche Weg zur Lernerautonomie gefunden werden (Schmelzer 2006).

Nach der Erläuterung der Grundkonzepte, Formen und Funktionen der Lernberatung ist es wichtig in dem nächsten Teil über die speziellen Beratungskompetenzen, Eigenschaften und besonderen Gesprächstechniken zu sprechen.

3.3. Wichtige Beratungskompetenzen

3.3.1. Eigenschaften und fachliche Kompetenzen

Ein erfolgreiches und wirksames Lernberatungsprogramm setzt besondere Kompetenzen und Eigenschaften von der Seite des Beraters voraus (Siebert 2009). Diese werden ausführlich im nächsten Absatz beschrieben.

Im vorigen Kapitel wurde darüber gesprochen, dass eine der vielen Funktionen der Lernberatungsgespräche ist, die Motivation und Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden zu verstärken (Bimmel; Rampillon 1996). Um dies zu verwirklichen sollte dann der Berater über solche emotionalen Eigenschaften verfügen, die den Aufbau von persönlichen Eingang zum Lernenden ermöglicht (Mehlhorn 2005).

Um eine angenehme Atmosphäre während der Beratungsgespräche zu schaffen, sollte der

Berater durch emotionale Wärme den Verlauf des Gesprächs unterstützen. Währenddessen ist es wichtig, dass der Berater fähig sein sollte, sich in die Situation des Lernalers einzusetzen, damit er aus seinem Blickwinkel den ganzen Lernprozess beobachten kann. Ziel dieser unterstützenden Atmosphäre ist das Vertrauen des Schülers zu gewinnen. Eine Beziehung, in der gegenseitiges Vertrauen herrscht ermöglicht nämlich von beiden Seiten ein besseres Verständnis über die möglichen Lernziele und Probleme beim Lernen zu haben (Siebert 2009).

Außerdem sollte der Berater auch fähig sein, den Ratsuchenden positiv wertzuschätzen; in anderen Worten: Die Person sollte dem Lernenden vertrauen, damit der Schüler in die Lage kommt, seinen eigenen Weg zum individuellen Lernen zu finden und später dazu fähig wird, die zentralen Entscheidungen über den eigenen Lernprozess selbständig treffen zu können. Beurteilungen und negative Bewertungen können allerdings auch eine negative Wirkung auf die Gespräche haben und sogar die persönliche Stellungnahme der Schüler behindern (Mehlhorn 2005).

Eine der wichtigsten Beratereigenschaften ist die Akzeptanz, dass die Offenheit des Beraters bedeutet, den Ratsuchenden als gleichwertige Person behandeln zu können. Je mehr die Beratungsbeziehung von Kooperation geprägt ist, desto bessere Chancen haben die Teilnehmer der Beratungsgespräche sowohl mit der Problematik, als auch mit der möglichen Lösung des erfolgreichen Lernens umgehen zu können (Mehlhorn 2005).

Außerdem ist es wichtig zu erläutern, dass Lernberater nicht nur über emotionale Kompetenzen verfügen, sondern gleichzeitig auch Experten des gegebenen Faches sein sollten (Rösler & Schneider 2007). Hinzu ist neben den fachlichen Kenntnissen auch erforderlich, dass die Berater imstande sein sollten, das Lernen von dem Blickwinkel der Lernpsychologie beobachten zu können und deren Entdeckungen durch die verschiedenen lerntheoretischen Epochen durchzuschauen. Neben der Kenntnis des idealen Lernprozesses sollten Berater nicht nur über verschiedene Lernstrategien- und Techniken in Bezug auf individuelle Variablen verfügen, sondern auch entsprechende Kenntnisse über die möglichen methodischen Umsetzung der Lernerautonomie aufweisen (Mehlhorn 2005).

3.3.2. Gesprächstechniken

Außer den oben genannten Kompetenzen und Kenntnissen ist die Umsetzung der Gesprächstechniken von großer Bedeutung. Solche Techniken können zu der Verwirklichung von indirekterer Art der Unterstützung und der Begleitung des Beraters beitragen (Mehlhorn 2005).

Eine der vielen Gesprächstechniken ist die sogenannte „offene Frage“ (Mehlhorn, 2005: 186). Statt Aussagen oder Meinungsäußerungen sollte der Berater die Ratsuchenden durch Fragestellungen (im Zusammenhang mit dem Lernverhalten) steuern, die als Initiative bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Lernprozesses funktionieren (Siebert 2009).

Außerdem sollte ein Berater auch die Rolle des aktiven Zuhörers annehmen. Das heißt, dass er beim Hören darauf aufpassen sollte, den Lernenden zu zeigen, dass der Berater die Äußerungen des Lerners mit Interesse beobachtet (Siebert 2009). Dies kann durch die Gesprächstechnik „Spiegeln“ (Mehlhorn, 2005: 187) vereinfacht werden, wobei der Berater die Möglichkeit hat, das Gesagte durch eine interrogative Form oder Umformulierung der Äußerung noch mehr zu konkretisieren (Mehlhorn 2005)

Ziel dieser Gesprächstechniken ist, dass der Schüler über seine Lernfortschritte selbst entscheidet und dass der Berater die Lösungen nicht direktiv erläutert, sondern es nur imitiert (Mehlhorn 2005).

4. Wege zum eigenständigen Lernen

Ziel der Lernberatung ist es - wie es schon vorher festgestellt wurde - erfolgreiches Lernen mit der Unterstützung und Begleitung des Beraters zu ermöglichen. Wichtig ist es zu erwähnen, dass dieses Programm sich in mehreren Phasen vollzieht (Kleppin 2010).

Die Zusammenarbeit beginnt mit einer Vorphase, in der der Berater versucht, das Lernproblem des Ratsuchenden durch Beobachtungen und Analysen der vorigen Arbeiten, Testen, und schriftlichen Befragungen zu konkretisieren. Diesem folgt die Planung und Zielsetzung des Programms. Zweck der Gespräche ist, die Handlungsteuerungen zum Lernen der Beratenden durch die Beratungstreffen bewusst zu machen. Am Ende des Programms sollte die Förderung der Selbstevaluationsfähigkeit eine große Rolle spielen. Es ist wichtig zu erläutern, dass die Lernberatung nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Durchführung all dieser Schritte realisiert wird (Mehlhorn 2005). Diese oben erwähnten Phasen werden in dem folgenden Kapitel noch ausführlicher erörtert.

4.1. Vorphase: Konkretisierung des Lernproblems

Die von Konstruktivismus geprägten Lerntheorien haben es bereits festgelegt, dass die menschliche Wahrnehmung sich durch individuelle Konstruktionsprozesse vollzieht, die von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist. Aus diesem Grund kann von keiner einzigen Art von Informationsaufnahme- oder-Verarbeitung gesprochen werden, da sie von den vorhandenen individuellen Wissenskomponenten, beziehungsweise Selbst- und Weltbilder abhängen. Diese Tatsache impliziert, dass Lernprozesse von jedem Menschen unterschiedlich verarbeitet werden. Dieses individuelle Erlebnis des Lernens ist vor allem für die verschiedenen Ergebnisse verantwortlich; deswegen ist es wichtig für einen Lernberater zu wissen, was für Erfahrungen der Ratsuchende beim Lernen gemacht hat um zu erkennen, was die Gründe der gegebenen Erfolge beziehungsweise Misserfolge sein könnten (Hofmann; Schulze-Lefert 1993).

Die zusammengesetzten Informationen im Zusammenhang mit den Lernerfahrungen wurden als „Lernbiographie“ (Kleppin, 2010: 1165) ernannt. Eine Lernbiographie enthält alle wichtigen Bestandteile der Lerngeschichte der Ratsuchenden, die als Gründe bei den Erfolgen oder Misserfolgen dienen können (Hofmann; Schulze-Lefert 1993).

Es ist wichtig festzustellen, dass eine Lernbiographie aus mehreren Teilen besteht. Zu den möglichen Bestandteilen gehören vor allem die eigenen Erfahrungen, die durch ein Gespräch mit dem Berater oder durch schriftliche Befragungen rekonstruiert werden. Außerdem kann die Analyse von bisherigen Arbeiten und Testen des Lernens zu dem Aufbau der Lernbiographie beitragen. Nicht zuletzt ist es von großer Bedeutung bei der Erhebung solcher Erforschung eine ausführliche Beobachtung durchzuführen, wobei der Lernende in seiner eigenen Lernumgebung untersucht wird (Siebert 2000).

Ziel der Rekonstruktion der Lernbiographie ist es, die möglichen Lernschwierigkeiten durch ihre Erhebung zu diagnostizieren, die bei dem Lernprozess ein großes Hindernis sein können. Eine solche Art von Diagnostik sollte der Ausgangspunkt der Lernberatungsgespräche sein, die als ein grundlegendes Mittel zum Ermöglichen des eigenen Lernerfolgs dienen kann. (Schmelzer 2006).

Die am häufigsten auftauchenden Lernprobleme können in drei unterschiedliche Gruppen aufgeteilt werden. Zu solchen Lernschwierigkeiten, die im Zusammenhang mit der Persönlichkeit des Lerners stehen, gehört zum Beispiel die „unzureichende Konzentration“ (Fuchs-Brüninghof 1987: 1) oder die mangelnde Motivation der Lernenden beim Lernprozess (Fuchs-Brüninghof 1987).

Die zweite Gruppe von Lernschwierigkeiten ergibt sich von der eigentlichen Lernumgebung des Lerners, wobei auch die Mitglieder der Gruppe eine entscheidende Rolle bei dem Lernerfolg spielen können. „Negative Selbstbeschreibungen“ (Fuchs-Brüninghof 1987: 1) sind oft das Resultat der Minderheitsgefühle der Lernenden, bei denen die Entwicklung des Lernermilieus ein beeinflussender Faktor sein kann (Fuchs-Brüninghof 1987: 1).

Gyarmathy (2010) hat in ihrer Arbeit von Sprachenlerner, die von Lernschwierigkeiten leiden, festgestellt, dass die Umgebung des Lerners eine große Rolle bei dem Verwirklichen des erfolgreichen Lernens spielen kann. Anhand ihrer Untersuchung ist bei einer effizienten Mitarbeit vor allem wichtig, über einer Fähigkeit zu verfügen, die Gyarmathy (2010) als persönliche Wirksamkeit ernannt hat. Persönliche Wirksamkeit bedeutet, die Befähigung der Interessenverwirklichung eines Lerners in einer aktuellen Situation effektiv zu vermitteln. Dies kann nur dann effizient sein, wenn der Lerner über ein gesundes Selbstvertrauen verfügt und in der Lage ist, das Interesse der anderen zu akzeptieren und zu beachten.

Gyarmathy (2010) hat in ihrer Arbeit nach dieser Behauptung die Lerner in vier verschiedenen Typen eingeordnet. Zu dem Ersten gehören die Lerner, die durchsetzungsfähig (assertiv) sind. Diese Eigenschaft bedeutet, dass Lernende dieser Typen eine reale

Selbsteinschätzung besitzen; in anderen Worten fähig sind, die eigenen Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf die Herausforderungen, die beim Fremdsprachenlernen auftauchen können, realistisch beurteilen zu können. Außerdem ist dieser Typ der Lernenden bereit, die Beteiligung der anderen zu respektieren.

Den zweiten Typ repräsentiert der passive Lerner. Laut Gyarmathy (2010) ist der wichtigste Grund des passiven Verhaltens in allen Fällen die niedrige Selbsteinschätzung des Lerners. Aus diesem folgt, dass dieser sich in Bezug auf die anderen Lernenden für weniger begabt hält. Aus diesem Grund entscheiden sie sich für die Passivität, da passive Lerner der Meinung sind, dass sie sich den verschiedenen Herausforderungen nicht erfolgreich stellen können und es für sie einfacher ist, schon vor dem Beginn einer Aufforderung die Teilnahme zu verweigern. Außerdem meinen Lernende des oben genannten Typs, dass die Anderen sie für unbegabte Sprachenlerner halten. Aus diesem Grund haben sie davor Angst, in der Gruppe aktiv zu sein.

Manipulative Attitüde bedeuten hier, dass der Lerne wegen seiner Missachtung von selbst und den anderen nicht vorstellen kann seine Interesse effektiv zu verwirklichen und er sich deshalb dafür entscheidet, raffinierte Wege einzuschlagen, um das aktuelle Ziel zu erreichen. Interessanterweise halten manipulative Schüler die Anderen für weniger begabt aber trotzdem denken sie nicht, dass sie erfolgreicher als die Lerner in ihrer Umgebung sind (Gyarmathy 2010).

Zu dem vierten und sogleich letzten Typ gehören die aggressiven Lernenden. Aggressivität deutet in diesem Sinne eine ausscheidende Selbstsicherheit, die wegen der Kompensation von niedriger Selbsteinschätzung angeeignet wurde. Da sie in den Augen der anderen Lerner für erfolgreichere Lerner gehalten sein wollen, verhalten sie sich so, dass sie von den Anderen als niedriger eingeschätzt betrachtet werden (Gyarmathy 2010).

Die Konsequenz der bisher genannten Tatsachen ist, dass außer dem ersten Typ der Lernenden die anderen Kategorien wegen ihrer falschen Selbsteinschätzung nicht in der Lage sind, mit den Anderen effektiv mitzuwirken und die verschiedenen Situationen wirksam zu behandeln, was auch negative Wirkung auf ihre Lernerfolge haben werden (Gyarmathy 2010).

Für die Lernbedingungen, wie zum Beispiel die Förderung unterstützender Atmosphäre sind nicht nur von den Mitgliedern der Gruppe beeinflusst, sondern auch von der Lehrperson und der Art und Weise der Vermittlung von dem gegebenen Lernmaterial. Aus diesem Grund sind ineffektive, alte beziehungsweise unbewusste Lernverhalten der Ratsuchenden dem Lehrer selbst vorzuwerfen, der im Rahmen des Unterrichtes dabei womöglich nicht effizient geholfen hat, geeignete Lernwege zu finden und was ihn deshalb dabei auch gehindert hat, im Lehren und

Lernen Erfolge zu erreichen (Fuchs-Brüninghof 1987).

4.2. Planung und Einführung des Programms

4.2.1. Zielsetzung

Nach der Beobachtung und Konkretisierung des eigentlichen Lernproblems folgt die Phase der Zielsetzung des Lernverfahrens. Selbst nach Doyé sind „Lernziele [...] Ziele, die sich Menschen für ihr eigenes Lernen setzen“ (1989, in Nodari, 1996: 49). Es ist zu bemerken, dass man unter Lernzielen nicht nur die Erweiterungsmöglichkeiten der aktuellen Fachkenntnisse versteht, sondern auch die Einführung personenbezogener Wege (Thomson 1996). Als Beispiel kann man die von Gyarmathy (2010) formulierten Lernertypen im Zusammenhang mit der persönlichen Wirksamkeit erwähnen. Zu den fachlichen Entwicklungsmöglichkeiten werden Lernziele entweder nach thematischen Punkten oder nach Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen eingeordnet (Kurtz 1993).

Bei den Zielsetzungen ist es wichtig festzustellen, dass der gewünschte Lernerfolg des Lerners explizit mit dem Berater besprochen werden muss. Zweck der genauen Bestimmung des Ziels ist es, die später erworbene Eignung der Organisation des selbständigen Lernens zu fördern. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass das eigentliche Ziel ohne der Formulierung und Besprechung des Lernziels nicht erreicht werden kann (Kurtz 1993).

Bei der Besprechung und Konkretisierung des Lernziels muss der Berater einen großen Akzent darauf legen, dass die folgenden Gesichtspunkte festgelegt werden: Zuerst müssen in Bezug auf die erwerbenden Kenntnisse (und insbesondere auf den aktuellen Bereich des gegebenen Faches, die mit Beschlag belegt sein sollten) explizite Gedanken gemacht werden. Folglich sollte im Gespräch geklärt werden, wie diese Lernziele erreicht werden können und welche Fertigkeiten man dafür benötigt. Außerdem muss auch beschlossen werden, in welcher Art und Weise das aktuelle Lernziel durchgesetzt werden kann (Metzig; Schuster 2003).

Nach der Bestimmung der eigenen Lernziele sollten Berater und Ratsuchende zusammen den eigentlichen Lernprozess wirkungsvoll planen. Ein ausführlicher Lernplan beinhaltet sowohl die Formulierung der aktuellen Zielsetzung (das sog. „was“), als auch die Art und Weise, wie dieses Ziel erreicht werden kann (das „wie“) (Rampillon; Bimmel 1996). Zudem kann ein Lernplan auch Zwischenzwecke beinhalten. Die Funktion von solchen Teilzwecken ist die Fernziele abzustrecken, damit es für den Berater und Ratsuchenden übersichtlich wird, was man dafür tun muss, um das gewünschte Ziel zu erreichen (Rampillon 1996).

Daneben umfasst ein Lernplan die eigene Organisation des Lernens, die in dem nächsten Kapitel ausführlich diskutiert wird.

4.2.2. Allgemeine Bedingungen des Lernens

Vor allem ist es wichtig bei dem Prozess der Verwirklichung des Lernziels zu erläutern, dass der richtige Zeitpunkt und Ort des Lernens (die übrigens als allgemeine Bedingungen der Wissensvermittlung gelten), bei der Planung unbedingt festgestellt werden müssen (Rampillon 1995).

Die Planung der Zeit und Ortes des Lernens sollten bewusst erörtert werden, damit das konzentrierte und wirksame Lernen effizient verwirklicht werden kann. Um den richtigen Zeitpunkt des Lernens herausfinden zu können, muss man wissen, welche Tageszeit für das Lernen das Beste ist. Einige Lerner sind „Morgentypen“, andere wiederum halten sich für „Abendtypen“ (Rampillon, 1995: 35). Diejenigen, die am Morgen am wirksamsten lernen können, sind am Vormittag oder schon vor Tagesanbruch in der Lage, erfolgreich zu lernen, können sich aber das aktuelle Material spät in der Nacht nur schwierig aneignen. Die Abendtypen dagegen sind imstande, sich das Lernmaterial erst später, am Ende des Tages zu verarbeiten. Falls es dem Ratsuchenden nicht bewusst ist, zu welchem oben genannten Lernertypen er gehört, kann der Berater dies durch Fragen herausfinden (Rampillon, 1995).

Zu klären sind noch weitere Faktoren, die unabhängig von dem Lernzeitstypen des Schülers sind, wie zum Beispiel dass auch Pausen beim Lernen unbedingt eingeplant sein sollten. Anhand von Metzsig und Schuster (2003) gibt es vier Typen von Pausenregelungen. Eine „Unterbrechung“ (Metzsig; Schuster, 2003: 38) deutet nur auf eine zwei-drei Minuten Pause, die zwischen zwei Aufgaben stattfinden kann. Diesem Typen folgt eine „Mini-Pause“ oder „Kaffee-Pause“ (Metzsig; Schuster, 2003: 39), die solche Lernunterbrechungen sein können, die als Belohnung für die bisherige Arbeit dient. Gemäß Metzsig und Schuster (2003) sind Menschen viel motivierter für das Lernen, wenn sie wissen, dass nach der Arbeit eine kleine Belohnung auf sie wartet. Erholungspause umfasst eine längere Pausenaktivität, die zum Beispiel einen kurzen Mittagsschlaf oder ein „Nickerchen“ nach dem (anstrengenden) Lernen beinhalten kann.

Von großer Bedeutung ist bei der Festlegung des Lernplans, dass der Berater dem Lerner die Wichtigkeit der Pausenregelungen betont, da sie zu dem Wachstum der Leistung beitragen und deshalb nicht von dem Lernprozess ausgelassen werden darf.

Die Bewusstmachung solcher Regelungen kann den Aufbau eines ausführlicheren Lernplans

fördern (Metzig; Schuster 2003).

Zu den allgemeinen Bedingungen des Lerners gehört nicht nur die bewusste Planung der Lernzeit, sondern auch die des Lernorts. Unglücklicherweise gibt es eine große Menge von Lernenden, die ihren Lernort durch Zufall auswählen und sie meist da lernen, wie (oder wo) es sich gerade ergibt (Rampillon, 1996).

Zu den positiven Eigenschaften eines idealen Lernortes gehören Ruhe, Stille, gute Beleuchtung und nicht zuletzt die Genüghkeit des Platzes für das Lernen. Gemäß Metzig und Schuster (2003) muss vor allem überlegt werden, ob der Lerner eine Aufgabe mündlicher oder schriftlicher Art lösen muss, da beide verschiedene Lernorte verlangen.

Sowohl bei der Zeitplanung als auch der Planung des Ortes muss es während des Beratungsgesprächs explizit ausgesagt werden, dass die Planung beide Bedingungen des Lernens individuell unterschiedlich sind und ihre Auswahl und Bewusstmachung für den Lernerfolg unbedingt eine große Rolle spielt.

4.3. Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Wie es schon vorher erwähnt wurde, vollzog sich eine Wende in dem letzten Jahrhundert, in dem sich der Akzent von der Stoff-, und Lehrerorientierung zu einem eher lernerorientierten Unterrichtskonzept verlagerte. Anhand der subjektorientierten Didaktik sollten nämlich nicht die Voraussetzungen und Wünsche der Lehrer in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern die der Lernenden (Rampillon 2003).

Die lerntheoretischen Konzeptionen, die sich mit den Prozessen des Lernens und Lehrens beschäftigten, unterstützten die oben gesagten Tatsachen. Diese behaupteten, dass Lernen eigentlich ein Konstruktionsprozess ist, der auf dem individuellen Lernerwissen basiert und aus diesem Grund bei jedem Lernenden zu unterschiedlichen Resultaten führt (Wolf 1996).

Von jeden Konzeptionen wurde es festgestellt, dass Lernen eine individuelle Tätigkeit ist, wobei es wichtig ist, über individuell ausgebildete Lernstrategien aufweisen zu können. Die zentrale Forderung für die Lernenden sind es daher solche Aufgaben, beziehungsweise situationsangemessene Strategien zu finden, die die Steuerung ihrer eigenen Wissenskonstruktionsprozesse ermöglichen können (Rampillon 2003).

Um diese oben erwähnte Fähigkeit aneignen zu können, müssen LehrerInnen mit Hilfe von neuen pädagogischen Konzeptionen unterrichten, wodurch die Aneignung dieser Kompetenz verwirklicht werden kann. Bedauerlicherweise ist es schwierig, die oben genannten Konzepte im

Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes in die Praxis umsetzen zu können. Aus diesem Grund wurde die Konzeption der Lernberatung herausgefunden, in der ein Berater den Ratsuchenden dabei hilft, durch die Entwicklung seiner spezifisch individuellen Strategien den eigenen Weg zum autonomen Lernen zu finden (Rampillon 2003).

In dem vorigen Teil der Arbeit wurde über die Zielsetzungen und den Stoffplan (betreffend der Zeit und den Ort des Lernens) diskutiert. In diesem Teil werden die Auswahlmöglichkeiten von Methoden und Strategien analysiert.

4.3.1. Welche Lernstrategie für welchen Fremdsprachenlerner?

Um einen ausführlichen Bericht über das oben genannte Thema zu geben ist es wichtig, das Konzept *Lernstrategie* zu definieren: in diesem Sinne sind „Lernstrategien [...] mentale Pläne der Lernenden, die diese selbständig entwickeln und die sie gezielt und planvoll einsetzen und ihr fremdsprachiges Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren.“ (Rampillon, 2003: 2). Mit anderen Worten sind Lernstrategien solche Vorgehensweisen, die die Lernerautonomie in Bezug auf Planung, Steuerung, und Evaluation des eigenen Lernprozesses ermöglichen können (Bimmel; Rampillon 1996).

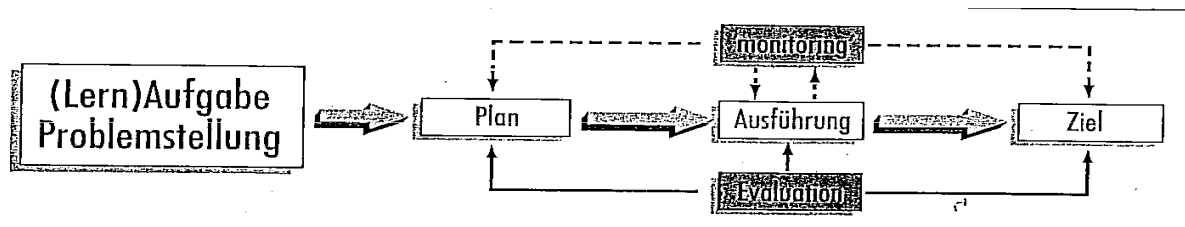
In der Literatur ist eine erhebliche Menge von lernstrategischen Kategorisierungsmöglichkeiten zu finden. Gemäß Bimmel (1993) sind drei große Kategorien voneinander zu unterscheiden: Diese sind die kognitive, sozial-affektive und die metakognitive Strategien. Kognitive Strategien beziehen sich auf die Fähigkeit, bewusst und zielorientiert mit Sprachmaterialien und Aufgaben arbeiten zu können (Bimmel; Rampillon 1996). Soziale und affektive Strategien deuten darauf, wie man die eigenen Gefühle und Einstellungen in Bezug auf das Lernen kontrollieren kann. Metakognitive Strategien ‚zu beherrschen‘ bedeutet, den ganzen Lernprozess überwachen und auswerten zu können (Schönpflug 2001).

Die Aneignung spezifisch individueller Strategien ist hochbedeutend, da diese Fähigkeit Lernenden ermöglichen kann, ihre Initiative und später ihre eigene Verantwortung zum selbständigen Lernen zu übernehmen. Außerdem hilft die Benutzung effektiver Lernstrategien den Schülern dabei, ihre eigenen Lernprozesse effizient gestalten zu können (Bimmel 1993).

An diesem Punkt ist es wichtig festzustellen, dass Lernstrategien nicht nur erlernt, sondern auch einfach gelehrt werden können. Aus diesem Grund muss es die Aufgabe des Beraters sein, Lernstrategien zielorientiert zu präsentieren und einüben zu lassen, damit sie von den Ratsuchenden bewusst angeeignet werden können (Prokop 1993). Dabei ist es vor allem von

Bedeutung, dass der Berater den Lernenden eine bedeutende Menge von Lernstrategien zum aktuellen Problem zuteilt und ihm während der Lern- und Arbeitsphase auch assistiert, um später für das selbständige Weiterlernen andere Ratschläge geben zu können (Rampillon 1996).

Die oben erwähnte Lern- und Arbeitsphase kann in unterschiedlichen Schritten verdeutlicht werden. Vor allem sollte das eigentliche Lernziel und Lernstoff bestimmt werden (Schönpflug 2001). Danach muss der Berater die Funktion der möglichen Strategien erklären, die zu der Verwirklichung des aktuellen Lernziels beitragen können. Anschließend ist es zu empfehlen, diese auch den Lernenden zu visualisieren, weil dann die logischen Denkschritte mit dem Ratsuchenden zusammen besprochen werden können (Mehlhorn 2005). Diese Phase wird von der eigentlichen Ausführung des strategischen Handelns gefolgt. Die Aufgabe des Beraters ist es, bei dieser Phase den Lernprozess zu überwachen, um festzustellen, ob die Lerntätigkeiten das verlangte Ergebnis erreichen konnten. Der letzte Schritt ist die Evaluation selbst, die (wie es auch in der 1. Tabelle (Bimmel, 1993: 8) zu sehen ist) die Auswertung des Zielerreichens, sowie die retrospektive Evaluierung der eigenen Lernaktivität beinhaltet, die in dem nächsten Kapitel der vorliegenden Arbeit noch ausführlicher erörtert wird (Bimmel 1993).



1. Tabelle

4.3.2. Verhältnis zwischen Lernstrategien und Lerntypen

Es ist wichtig zu erkennen, dass die Förderung der Lernerautonomie sich im Rahmen des Lernberatungsprogramms eigentlich viel effizienter vollziehen kann, wenn die Lernenden über ihren eigenen Lernertyp Bescheid wissen. Der erste Schritt zur Erkennung des persönlichen Lernertyps ist es, individuell spezifische Strategien aneignen zu können (Anqado 2001).

Die verschiedenen Lern(er)typen unterscheiden sich "durch den Ausprägungsgrad ihrer Wahrnehmungskanäle und den dazu gehörenden Gedächtnisbereichen" (Willi, 2001:39). Aus diesem Grund ergeben sich drei große Lernertyp-Kategorien, welche die so genannten auditiven, visuellen und kinästhetischen Lerntypen sind (Hizler 2001).

Für den auditiven Lernertyp ist es charakteristisch, die gehörten Informationen effektiv speichern und verarbeiten zu können. Dem visuellen Lernertyp entgegen dienen für ihn abstrakte und bildhafte Formulierungen als wichtigste Informationsquellen. Zu der letzten Kategorie gehört der kinästhetische Lernertyp, der das gegebene Material durch handelnden Umgang oder mit Hilfe von eindrucksvollen Lernerlebnissen aufarbeitet (Hizler 2001). Natürlich gibt es auch Sprachschüler, die von der gegebenen Situation abhängig verschiedene lernertypspezifische Strategien verwenden; diese Lerner sind bekannt als die „Mischtypen“ (Willi, 2001:39).

Anhand der empirischen Studie von Angado (2001) beruht sich der größte Teil der Lernmaterial-Präsentationen (im Rahmen des schulischen Unterrichtes) auf die Förderung der auditiven Wahrnehmung. Diese meist akustisch dargebotenen Informationen sind für andere Lernertypen hingegen schwierig zu verarbeiten. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass der Berater lernertypengerechter Weise von Lernen dem Schüler mit vollem Bewusstsein erkennen lässt, so dass er ein lernertypfremdes, dargestelltes Material außer der schulischen Umgebung selbständig aneignen kann (Hizler 2001).

Zu den präferierten Erfassungsmethoden für die Erkundung des Lerntyps gehört die Anwendung von Fragebögen, in denen Schüler auf allgemeine Aussagen in Bezug auf die Art und Weise der Wahrnehmung und Verarbeitung aktueller Informationen zugestoßen sind, wobei sie die Zutreffendsten auswählen können (Angado 2001).

Bei der Vermittlung von Lernstrategien ist es vorzuschlagen, den Anstoß des eigenen Lernprozesses der Lernenden selber geben zu lassen und auch den von anderen unter die Lupe zu nehmen, so dass sie durch ihre eigene (Selbst)Beobachtung darüber bewusster werden, was für Strategien sie bei dem effektiven Spracherwerb selber benutzen können (Rampillon 2003).

Außerdem sollte der Berater bei dem Vermitteln verschiedener Lernmaterial-Verarbeitungsmethoden darauf aufpassen, dass diese Kenntnisse nicht zu einem aktuellen Ereignis gehören sollten, sondern diese Kenntnisse können auch bei dem selbständigen Weiterlernen von Nutzen werden (Bimmel 1993). Durch dies werden „...sich [die Lernenden] kontinuierlich zu immer autonomer werdenden, selbstverantwortlichen jungen Menschen entwickeln“ (Rampillon, 2003: 5).

4.4. Lerner-Bewertung

Wie es schon zu Beginn der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde, sind autonome Lernende imstande, ihr eigenes Lernverfahren zu planen, zu steuern und auch zu evaluieren. Mit anderen Worten sind selbständige Lernende dazu im Stande, ihre Vorgehensweise nicht nur alleine durchzuführen, sondern auch auf den Verlauf ausgeführter Handlungen reflektieren zu können (Nodari 1996).

Es ist von Bedeutung festzustellen, dass Selbstreflexion Lernende dazu befähigen kann, ihr eigenes Verhalten zum eigenen Lernen bewusster zu machen. Weiterhin haben die Schüler bei der Selbstreflexionsphase die Möglichkeit, sich über ihre Stärken und Defizite in dem gegebenen Bereich der Fremdsprache klar zu werden. Sie können es auch in Betracht ziehen, wie die während dem Lernprozess aufgetauchten Probleme später überwunden werden können (Mehlhorn 2005).

Mit diesen Kenntnissen können Lernende sogar ihr Selbstvertrauen stärken. Das Vertrauen oder Bewusstsein über das eigene Lernverhalten (das durch das Üben von Selbstreflexion einwickelt sein kann) ermöglicht Lernende daran zu glauben, dass sie mit Hilfe von ihrer Persönlichkeit angemessenen Lernstrategien Lernschwierigkeiten überwinden können, und so imstande sind, Erfolge beim Fremdsprachenlernen zu haben (Nodari 1996).

Um die 'Reflexionsfähigkeit' fördern zu lassen, könnten bei der Evaluierung der Verhaltensweisen die Berater als Ansprechpartner neben den Lernenden funktionieren (Schwerdtfeger 1998). Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die eigenen Erfahrungen zusammen besprochen werden, in dem der Berater Fragen darüber stellen sollte, wie der Ratsuchende sich während des Lernberatungsprogramms gefühlt hat, ob er mit dem Ergebnis zufrieden war, oder er während des Lernprozesses etwas anders gemacht hätte. Die Diskussion der oben erwähnten Gesichtspunkte befähigen Schüler über ihre eigenen Lernerfahrungen

wesentlich bewusster zu werden (Mehlhorn 2005). Es gibt auch einige Techniken, mit deren Hilfe die ‚Selbstbeurteilungsfähigkeit‘ verstärkt werden kann. Um den Lernprozess durchschaubarer zu gestalten, kann man den Schülern einen Lernplan vorbereiten. Ein solcher Lernplan-wie es schon vorher erwähnt wurde- beinhaltet die aktuellen Lernziele, Lerninhalte, die verwendeten Methoden, beziehungsweise die Zeit und Ort des Lernens (Schneider 1996). Außerdem könnte der Berater auch ein Handout für den Schüler und für sich zusammenstellen, das die relevanten Strategien für problematische Bereiche des Fremdsprachenlernens beinhalten könnte (Mehlhorn 2005).

Ziel dieser Techniken und der Beratungsgespräche ist , die metakognitive Fähigkeit zu fördern, so dass Lernende dazu imstande sein können, ihre eigenen ausgeführte Lernhandlungen zu validieren und Entscheidungen über ihr weiteres Lernen treffen zu können (Tassinari 2012).

5. Konsequenzen: Ziele des Lernberatungsprogramms

Das Lernberatungsprogram hat das allgemeine Ziel, den Schülern zu ermöglichen, die Fähigkeit Lernprozesse zu fördern selbständig zu gestalten. Diese Kompetenz kann leider im Rahmen des traditionellen Unterrichtes nicht verstärkt werden, da Lehrkräfte eindeutig keine Zeit und Möglichkeit dazu haben, sich in dieser Hinsicht individuell mit den Schülern zu beschäftigen.

Aus diesem Grund gehören zu dem Grundkonzept der Lernberatung die Unmittelbarkeit und vor allem die Individualität. Das Letzte bezieht sich auf die Beachtung der verschiedenen Voraussetzungen, Wünsche oder Interessen der einzelnen Ratsuchenden. Unmittelbarkeit deutet in diesem Sinne auf die nicht-direktive Weise des Ratgebens, in dem der Berater bewusst darauf achtet, den möglichen Weg zur Verbesserung des eigenen Lernverhaltens des Schülers unmittelbar, mit verschiedenen Gesprächstechniken darzubieten, so dass die Entscheidungen von den Beratenden selbst getroffen werden (um später beim Lernen auch selbstständig Entscheidungen treffen zu können). Zudem ist es wichtig eine positive Einstellung gegenüber dem Beratenden zu haben und daran zu glauben, dass der Ratsuchende mit der Hilfe von dem Lernberatungsprogramm ihre Lernfähigkeit entwickeln werden können.

Wichtig ist es festzulegen, dass das Programm durch verschiedene Schritte verwirklicht wird. In der Vorphase ist die Konkretisierung des eigentlichen Lernproblems (mit Hilfe von Klassenzimmer-Beobachtungen und Erstellen von Fragebögen) bedeutend. Dieser Phase folgt die

Zielsetzung des Lernalers, bei der das konkrete Lernziel formuliert werden sollte. Danach können die möglichen Lernzeiten und Orte (wie die möglichst effektiven Lernstrategien) während der Lernberatungsgespräche bewusst gemacht werden. Nach dem Ausprobieren dieser im Feld ist es vor allem wichtig, dass der Beratende auf den ganzen Lernprozess reflektiert.

Das übergeordnete Ziel des Programms ist nicht nur dem Schüler fachliche und persönliche Beratungen durch den einzelnen Beratungsgespräch darzubieten, sondern Lernenden auch zu ermöglichen, später über die wichtigsten Bestandteile des Lernprozesses entscheiden zu können und dadurch allmählich autonome Lernende zu werden.

Magyar Nyelvű összefoglaló

Tanulás- módszertani Tanácsadás

Az autonóm tanulás egy olyan folyamat, amely során a tanuló képes önállóan irányítani saját tanulási programját. Ennek a kompetenciának a jótékony hatása a tanuló tanulási sikerét illetően már régóta ismert, mégis rengeteg olyan tanuló van, aki nem képes önállóan és hatékonyan tanulni. A hatékony önálló tanulás hiánya sajnos sok esetben tanulási nehézségekhez vezethet.

Tudományos Diákköri Munkám elméleti háttere olyan elméleteket vett alapul, amelyek tanulás folyamatának vizsgálatával és annak optimalizációs lehetőségeivel foglalkoztak. Ezek közül kiemelendő Freinet reformpedagógiai elmélete, valamint a kognitivisták és konstruktivisták tanuláselméletek kaptak nagyobb szerepet, amelyek mind a tanulók tanulási igényeire való fokozott odafigyelést hangsúlyozták. Ezek a fent említett didaktikai- és tanuláselméletek mind nagyon fontos elveket fogalmaznak meg, megvalósításuk azonban a tanórák keretein belül sokszor nehézségekbe ütközik. A tanárokat ugyanis helybeli és időbeli korlátok akadályozzák meg abban, hogy képesek legyenek a csoportban tanuló minden egyes diák igényei szerint tanítani. Ezen kívül fontos megemlítenem, hogy az oktatás és azon belül is a nyelvoktatás egy átlagos képességű és érdeklődésű tanulóra van felépítve, így sajnos sok esetben, ha a tanuló valamely tanulási nehézség miatt lemarad a többiekhez képest, a tanár nem képes őt a tanítási órák keretein belül a többi tanulóhoz felzárkóztatni. Sok esetben a tanulási probléma kiküszöbölése érdekében korrepetálásra kezdik el a diákot járatni, ezek a külön foglalkozások azonban sok esetben nem jelentenek hosszú távú megoldást a gyermekek számára, hiszen gyakran nem segítik a tanulót abban, hogy képes legyen saját tanulási folyamatát önállóan és hatékonyan irányítani.

Erre a problémára próbál megoldást nyújtani a tanulás-módszertani tanácsadás, amely lényegében egy személyre szabott tanulás-módszertani fejlesztésen való részvételt jelent. A tanácsadás alapvető koncepciója magába foglalja a gyermek iránt érzett tiszteletet és pozitív attitűdöt, miszerint a tanuló a tanácsadás során képes megoldást találni a tanulási nehézségeket okozó tényezőkre hatékony tanulási technikák tudatosítása és elsajátítása során. A tanácsadás több lépésből áll, amely a tanulási nehézség konkretizálásától a célkitűzésen valamint a tanulási technikák megismerésén, a folyamat véghezvitelén és az arra való reflektáláson keresztül megy véghez.

6. Empirische Untersuchung

6.1. Ziel der Untersuchung

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit möchte ich die empirische Untersuchung in Bezug auf das Thema „Förderung des autonomen Lernens im Rahmen der Lernberatung“ vorstellen. Das übergeordnete Ziel der Untersuchung ist es, die Möglichkeiten für die Beseitigung von Lernschwierigkeiten aufzuzeigen, die später im Rahmen eines Programms umgesetzt werden.

Nach der ausführlichen Vorstellung des Gymnasiums in der die Untersuchung durchgeführt wurde und nach der Analyse der verschiedenen Fragebögen möchte ich die folgenden Hypothesen begründen:

- Lernende mit Lernschwierigkeiten können gezielt gefördert und befähigt werden
- Voraussetzung ist der individuelle Weg für die Förderung
- Lernschwierigkeiten müssen diagnostiziert werden, und die Therapie muss in Abstimmung mit allen Betroffenen (Lernende, Lehrende, Eltern) individuell erfolgen

6.2. Forschungsmethode

Im Folgenden fasse ich kurz die technischen Daten der Untersuchung zusammen, die für das Verstehen meiner Analyse bedeutend sein können.

Die Schule, in der die Untersuchung stattfand war die ELTE Trefort Ágoston Übungsschuleschule. Diese Institution bietet eine sechs jährige Ausbildung und wird so von Schülern zwischen zwölf und neunzehn Jahren besucht. Es muss erwähnt werden, dass dieses Gymnasium (anhand der Statistiken, die den Erfolg des Schulmaßstabs im Jahre 2012 gemessen haben – abrufbar unter:

http://eduline.hu/kozoktatás/2012/5/31/2012es_kozepiskolai_rangsor_ezek_a_legjobb_0Q4T03)

zu den stärksten Ausbildungsinstitutionen in Budapest zählt.

Ich habe meine Untersuchung mit zwei Schülern aus der neunten Klasse durchgeführt, die Deutsch als erste Fremdsprache lernten (und wo mein Kurzpraktikum stattfand). Die Untersuchung wurde von ihren Klassenlehrer, Englisch- und Deutschlehrer, sowie von ihren Lehrern in ungarische Literatur beigetragen. Die zwei Schüler habe ich zusammen mit meiner Mentorlehrerin (die Deutschlehrerin der Gruppe) ausgewählt. Bei der Auswahl haben wir Gesichtspunkte wie Lernerfolg, Lernschwierigkeiten und Interesse für oder Bereitschaft zur

Teilnahme bei einem Lernberatungsprogramm in Betracht gezogen.

Als Forschungsmethode habe ich Fragebögen verwendet, da es viele verschiedene Fragen angibt, war eine Gruppierung nach den Betroffenen bei der Analyse der Fragen unentbehrlich. Vor allem habe ich einen Fragebogen für die untersuchten Schüler zusammengestellt; die Fragen waren neben ihren persönlichen Daten auf ihre Lerngewohnheiten, sowie auf ihre möglichen Lernschwierigkeiten und auf ihren präferierten Lernstil gerichtet. Die Eltern wurden gebeten auch einen Fragebogen auszufüllen, wobei sie Fragen in Bezug auf ihren allgemeinen Vorstellungen und früheren Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen beantworten sollten. Die Fragebögen, die für die Lehrkräfte zusammengestellt wurden, können in zwei Gruppen aufgeteilt werden. Diejenigen, die eine Fremdsprache unterrichten, haben neben den allgemeinen Fragen noch Zusatzfragen hinsichtlich ihrer verwendeten Methoden beim Fremdsprachenlehren bekommen. Die Erstellung verschiedener Fragebögen hatte den Zweck (aus mehreren Blickwinkeln) eine Übersicht darüber zu bekommen, welche Lernschwierigkeiten die zwei Schüler haben könnten und welche Ursache diese haben könnten, um die Lernprobleme konkretisieren und später überwinden zu können. Die Fragen des einzelnen Fragebogens werden in dem nächsten Kapitel ausführlicher dargestellt. (Die Fragen sind dort ins Deutsche übersetzt, für die ungarische Version siehe Anhang 1-3.)

Die Identität der zwei Schüler wird in dieser Arbeit wegen der Explorationslizenz (wonach die Lerner und ihre Eltern anonym bleiben müssen) nicht erörtert. Für die zwei Mädchen habe ich die Pseudonymen Anna und Juli ausgewählt.

6. 3. Frage an Lehrkräfte

Wie es schon vorher erwähnt wurde, habe ich verschiedene Fragebögen für die Lehrkräfte zusammengestellt. Diejenigen, die andere Fächer als Fremdsprachen unterrichteten, bekamen die folgenden Fragen zugeteilt:

Allgemeine Fragen

1. Wo haben Sie ihr Diplom bekommen?
2. In welcher Schule unterrichteten Sie bisher?
3. In welcher Position sind Sie jetzt?
4. Was können Sie über den Schüler im Allgemeinen sagen? Was ist das Profil der Schule? Was sind die generellen Zielsetzungen und Erwartungen?
5. Mögen Sie es, hier zu unterrichten?

Unterricht

6. Was oder wer kann die Anforderungen des Lehrens bestimmen?
7. Was sind die allgemeinen Ziele des Unterrichtes?
8. Was für Erwartungen haben Sie gegenüber Ihren Schülern?
9. Was denken Sie über innere Differenzierung?

Attitüde

10. Was meinen Sie von den zwei untersuchten Schülern?
11. Wie weit sind sie im Vergleich zu den anderen Mitschülern zurückgeblieben?
12. Was für Noten bekommen Sie in den Stunden?
13. Von welchen Lernschwierigkeiten leiden diese zwei Schüler während den Unterrichten?
14. Welche besonderen Anforderungen haben Sie gegenüber diesen zwei Schülern?

In dem oben dargestellten Fragebogen beziehen sich die ersten vier Fragen auf die persönlichen Daten der Befragten sowie auf ihre allgemeinen Meinungen über die aktuelle Schule. In dem zweiten, größeren Teil gab es Fragen, die herausfinden sollten, was die allgemeinen Ziele und Erwartungen des Lehrers bezüglich der Stunde sind und ob sie differenzierte Unterrichtsweise innerhalb der Klasse für wichtig halten oder auch verwirklichen können.

Ich habe im Kapitel „Schwierigkeiten und Widersprüche der Verwirklichung der Ziele“ die Stellung formuliert, wonach die Lehrkräfte im Rahmen des traditionellen Unterrichts keine Möglichkeit haben, sich mit den ‚während dem Lernprozess aufgetauchten‘ Schwierigkeiten aller Schüler zu beschäftigen. Aus diesem Grund bekommen sie nur einen allgemeinen Überblick über die Leistung der Lernenden, welche Kenntnisse zum Überwinden der individuellen Lernprobleme nicht beitragen können. Außerdem lernen alle Schüler während der Stunden (wegen der nicht-differenzierten Unterrichtsmethoden) nach einer einzigen Art und Weise.

Aus diesem Grund haben sie nur geringe Möglichkeit ihre individuellen Wege zu ihren persönlich-spezifischen Lernstrategien zu finden. Mit dieser oben erwähnten Frage wollte ich meine in dem theoretischen Teil formulierte Hypothese unterstützen, wonach die Förderung des autonomen Lernens im Rahmen des schulischen Unterrichts nicht wirklich verwirklicht werden kann.

Die Fragen zehn bis vierzehn untersuchten, was für Meinungen die Lehrer von den zwei ausgewählten Schülern hatten, welche Lernschwierigkeiten sie bei ihnen entdeckt haben und ob dieses Wissen ihre Anforderungen gegenüber den zwei Schülern beeinflusste. Mit der Erstellung dieser Fragen hatte ich Absicht einen Überblick darüber zu verschaffen, welche Einstellung sie gegenüber den untersuchten Lernenden haben, da (wie es schon in dem theoretischen Teil meiner Arbeit bei der Wichtigkeit der Erstellung von Lernbiographie festgehalten wurde) Lernschwierigkeiten sich auch aus der Lernumgebung ergeben können. Nach diesem Prinzip können Lehrkräfte nicht nur durch ihre im Unterricht verwendeten Methoden, sondern auch durch ihre positiven und negativen Einstellungen gegenüber ihren Schülern einen großen Einfluss auf ihre Selbsteinschätzung und so auf den Lernerfolg des Schülers haben können.

6.3.1. Fremdsprachenlehrer

Fremdsprachenlehrer haben außer den oben diskutierten Fragen auch andere beantwortet, die in Bezug auf die Methoden stehen, die sie während des Fremdsprachenunterrichts verwenden sollten. Diese Zusatzfragen werden im Folgenden erörtert:

1. Wie können die vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) im Rahmen des schulischen Unterrichtes entwickelt werden?
2. Mit Hilfe von welchen Methoden entwickeln Sie die lexikalische Kompetenz der Schüler?
3. Mit Hilfe von welchen Methoden entwickeln Sie die grammatische Kompetenz der Schüler?
4. Durch welche Methoden entwickeln Sie die Aussprache der Schüler?
5. Mit Hilfe von welchen Methoden entwickeln Sie die soziolinguistische Kompetenz der Schüler?
6. Mit Hilfe von welchen Methoden entwickeln Sie die strategische Kompetenz der Schüler?
7. Welche Lernmethoden wären effektiv bei den zwei Schülern, welche Fertigkeiten sollten sie am meisten entwickeln, und bei welchen Bereichen benötigen sie außerschulische Besetzung?
8. Was meinen Sie; werden diese zwei Schüler in der Lage das gleiche sprachliche Niveau zu erreichen, wie die anderen in der Gruppe am Ende ihres Studiums?

Die erste Frage erkundigte, ob der Fremdsprachenlehrer es ermöglicht, alle vier Fertigkeiten während des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln. Anhand der Ansätze von modernen Unterrichtsmethoden ist die gleichmäßige Förderung aller Fertigkeiten von großer Bedeutung und kann natürlich auch einen großen Einfluss auf den Lernerfolg beim Fremdsprachenerwerb bewirken.

Fragen von zwei bis sechs beschäftigten sich mit den Teilkomponenten der kommunikativen Kompetenz. Anhand des modernen Fremdsprachenunterrichtes sollte die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz betont werden. Wie es, wie öfter erwähnt, schon in dem theoretischen Teil erörtert wurde, besteht diese oben erwähnte Kompetenz aus mehreren Teilen: Aus Diskurs-; grammatischen, soziolinguistischen und strategischen Kompetenzen, die alle als wichtige Bestandteile der kommunikativen Kompetenz gelten. Der Erwerb davon kann Sprachlernenden dazu befähigen, später die aktuelle Fremdsprache erfolgreich zu verwenden.

Die von der Entwicklung der oben erwähnten Kompetenz betroffenen Fragen erkundigen, welche Methoden der Fremdsprachenlehrer verwendet, die zu der Förderung dieser Kompetenzen beitragen

Die siebte Frage bezieht sich spezifisch auf die (zwei) untersuchten Personen und erforscht, welche Fertigkeiten oder Teilkompetenzen im Falle der zwei Schüler am besten entwickelt werden sollten. Mit der letzten Frage wollte ich untersuchen, ob diese Schüler in der Lage seien, das gleiche sprachliche Niveau am Ende ihres Studiums zu erreichen. Bei der Erstellung dieser Frage wollte ich nachgehen, was für Erwartungen der Lehrer gegenüber den zwei untersuchten Schülern haben konnte. Eine niedrige Erwartung oder negative Einstellung – wie es ebenfalls früher erwähnt wurde – kann auf die Ergebnisse der Schüler eine negative Auswirkung haben.

Unterrichtsstil

Zu den Fragebögen, die an die Lehrkräfte adressiert wurden, zählten auch Fragen, die den Unterrichtsstil der Lehrer untersuchten; diese werden ausführlicher im Folgenden erörtert. Unterrichtsstil bedeutet genauer gesagt die Art und Weise, in der das aktuelle Material vorgestellt/präsentiert wird.

1. Ich fördere das Verständnis der Schüler mit Hilfe von Bildern, Diagrammen und Grafiken.
2. Ich bringe in die Stunden konkrete, spürbare Materialien.
3. Ich bezeichne den Kindern den Kursinhalt, den sie erlernen sollen.
4. Ich mag es, wenn Diskussionen und Besprechungen während den Stunden stattfinden.
5. Ich notiere die relevanten Bestandteile des Kursinhalts auf die Tafel, oder projiziere sie auf den Projektor.
6. Alles kann gelernt werden, was spürbar ist.
7. Das Beste ist, wenn ich die Materialien ausführlich erkläre.
8. Es gibt Fälle, wo die Schüler die Aufgabe haben, das Material einander zu erklären.
9. Ich ziehe es vor, das Material mit Hilfe von Diagrammen zu erklären.
10. Die Schüler können das Gelernte selber ausprobieren, oder auch mit Bewegungen lernen.
11. Die Schüler sollten das im Unterricht Gesagte zu Hause erlernen.
12. Oft verwende ich auch Rollen-Spiele.

Laut Gyarmathy (2010) sind vier verschiedene Unterrichtstypen voneinander zu unterscheiden (der visuelle, kinästhetische, auditive und interpersonale Unterricht). Alle oben erwähnten Aussagen beziehen sich auf eine der vier Unterrichtstypen. Wie es schon in dem theoretischen Teil behauptet wurde, kann man die Ursachen der Lernschwierigkeiten meist in der Darstellungsweise des Lehrstoffs finden. Das heißt, wenn der Unterrichtsstil von dem Typ des Lernalers grundverschieden ist, können Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung und beim Speichern der Informationen auftreten. Mit der Erstellung dieses Fragebogens wollte ich herausfinden, ob die Lernprobleme der untersuchten Schüler wegen der lernalerfremden Unterrichtsweisen ihrer Lehrer entstanden sind.

6.4. Fragebögen an Schüler

Im Folgenden werde ich kurz darstellen, was für Fragebögen für die zwei Schüler zusammengestellt wurden. Der erste Fragebogen beinhaltete Fragen bezüglich den Lernschwierigkeiten, die beim Fremdsprachenlernen auftauchen könnten. Ihre Aufgabe war es neben der Beantwortung von allgemeinen Fragen die Punkte zwischen eins (welches mich nicht betrifft) und fünf (die Lernschwierigkeit, unter der ich mit Sicherheit auch selbst leide) zu beantworten. Im weiteren Verlauf werde ich einige Teile von dem Fragebogen exemplarisch darstellen.

Allgemeine Fragen

1. Seit wann lernst du Deutsch als Fremdsprache?
2. Wo hast du begonnen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen?
3. Wie viele DUFU Stunden hast du in der Woche?
4. Wofür kannst du die deutsche Sprache schriftlich und mündlich benutzen? Wähle das Passende aus den verfügbaren Optionen heraus!
5. Ich kann gut lesen.
6. Ich kann Texte einfach erfassen.
7. Ich kann gut reden.
8. Was ich höre kann ich gut verstehen.

Beschreibung der Lerngewohnheiten- und Schwierigkeiten

1. Ich habe beim Aussagen von längeren, unbekannten Wörtern Schwierigkeiten.
2. Ich mag es nicht, längere Texte auf Deutsch vorzulesen.
3. Wenn ich einen längeren Text auf Deutsch lese, dauert es länger, eine Seite durchzulesen.
4. Ich habe Schwierigkeiten längere, erzählerische Texte nach dessen Hören zu verstehen.
5. Ich habe Schwierigkeiten, anhand eines aktuellen Texts eine Komposition zu erfassen.
6. Ich habe Schwierigkeiten ein Wort aus dem Kontext zu verstehen.
7. Ich habe Schwierigkeiten, ein Wort von Deutsch ins Ungarische alleine zu übersetzen.
8. Ich habe Schwierigkeiten Verben im Deutschen zu konjugieren.

9. Ich habe Schwierigkeiten Sätze von Präsens ins Perfekt umzusetzen.
10. Ich habe Schwierigkeiten, Nomen von Nominativen in andere Kasi umzusetzen.
11. Ich habe Schwierigkeiten, eine Frage in einem ganzen Satz zu beantworten.
12. Ich habe Schwierigkeiten, die deutsche gesprochene Sprache zu verstehen.

Der Zweck der Erstellung der oben genannten Fragen war es, die eventuellen Lernschwierigkeiten der Untersuchten genauer zu analysieren. Bei der Stellung der vierten Frage zum Beispiel wollte ich erkundigen, bei welchen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) die Schüler Schwierigkeiten haben. An diesem Punkt wird es wichtig, bei der Auswertung der Antworten unter die Lupe zu nehmen, ob es eine Koinzidenz zwischen den Antworten der Lehrkräfte und den der Schüler gibt. Falls keine Zusammenfälle zu finden sind, können sich davon Lernprobleme ergeben.

In dem zweiten Teil des dargelegten Fragebogens wurden konkrete Fragen in Beziehung zu den Schwierigkeiten gestellt, die beim Fremdsprachenerwerb eventuell auftauchen könnten. Fragen zwischen fünf und zehn beziehen sich auch auf die vier Fertigkeiten, gingen aber auf die spezifischen Fälle und Bereiche ein. Das Ziel der nachfolgenden Fragen war es, eventuelle Schwierigkeiten, wie Erschwernisse beim Wörter-Lernen, Konjugieren, Deklinieren, Sätze-Formulieren sowie beim Hörverstehen von dem Schüler in einen Rang einreihen zu lassen.

Zu diesem Fragebogen haben sie auch einen Test schreiben müssen (siehe Anhang 3.1.), in dem Aufgaben zu den oben erwähnten Bereichen gegeben wurden, um ihre Kenntnisse zu testen. Außer den Fragen, die die grammatische Kompetenz der Schüler überprüften, bekamen sie auch Textarbeit, um ihre Textkompetenz erproben zu können.

Persönliche Wirksamkeit

Der nachfolgende Fragebogen beinhaltete Fragen in Bezug auf die persönliche Wirksamkeit der Untersuchten. Wie es schon in dem Kapitel der „Konkretisierung von Lernproblemen“ erwähnt wurde, bedeutet persönliche Wirksamkeit die Fähigkeit, die Interessenverwirklichung einer Situation effektiv zu vermitteln und die Befähigung, mit den Mitlernenden effizient mitarbeiten zu können, was vor allem gesundes Vertrauen zu sich Selbst und zu den Anderen erwünscht.

Anhand von dieser Art der Kategorisierung ergeben sich vier Lerntypen (der assertive,

passive, manipulative und aggressive Lerntyp), die abhängig von ihrem Verhalten sind, die sie gegenüber den Anderen in ihrer Lernumgebung offenbaren. Einige Fragen werden im Folgenden für Darstellungszweck präsentiert. (Die Fragen stammen aus der Arbeit von Gyarmathy, 2010, originale Version siehe Anhang 3. 2.). Die Aufgabe der Schüler war es, die Reihenfolge der passenden Aussagen zwischen eins (nicht wahr) und fünf (sehr wahr) festzulegen.

1. Oft habe ich Angst davor, was die anderen Menschen von mir denken.
2. Ich neige dazu, mich auf andere zu verlassen.
3. Wenn ich mich über etwas informieren will, frage ich einfach nach.
4. Im Allgemeinen fühle ich mich wohl.
5. Ich vermeide an Augenkontakt mit den anderen.
6. Ich lehne die Ideen anderer Menschen schnell ab.
7. Oft bin ich ungeduldig mit den Anderen.
8. Oft fühle ich mich einsam.
9. Im Wesentlichen mag ich es, die Schule zu besuchen.
10. Oft fühle ich mich beleidigt.

Die erste, zweite und fünfte Aussage beschreibt die passiven Lerner (wie es sich auch schon aus den Aussagen schließt), haben eine niedrige Selbsteinschätzung und neigen deswegen dazu, schon vor dem Beginn einer Aufforderung die aktive Teilnahme an dem Unterricht zu verweigern. Die Manipulativen (achte und neunte Aussage) und Aggressiven (Statements sechs und sieben) sind auch nicht in der Lage, ihre Interessen effektiv zu verwirklichen. Die dritte, vierte und neunte Beschreibung bezieht sich auf assertive Lernende, die die einzigen Typen sind, die imstande sind, verschiedene Situationen wirksam zu behandeln. Alle anderen Gruppen beschreiben Personen, die sich selbst und die Anderen nur falsch einschätzen können, was mit Sicherheit eine negative Auswirkung auf ihre Teilnahme innerhalb der Lernerumgebung hat. Aus diesem Grund war das Ziel dieses Fragebogens herauszufinden, ob die Untersuchten zu irgendeinem Typen gehören, was auch negativ auf ihren Lernerfolg wirken kann.

Lernertyp

Außer den schon oben erwähnten Fragebögen hielt ich es für wichtig, die Fragen zusammenzustellen, die den Zweck hatten, die präferierten Wahrnehmungskanäle der Lernenden zu untersuchen. Als Nächstes werde ich einige Aussagen von dem originalen Fragebogen als Beispiel präsentieren (die Fragen sind in der Arbeit von Gyarmathy, 2010, zu finden – für die originale Version siehe Anlage).

1. Ich kann mich an das Gesagten besser erinnern, wenn ich die sprechende Person sehe.
2. Auffällige Farben faszinieren mich.
3. Ich mag es, Vorlesungen anzuhören.
4. Ich kann nur ein paar Minuten lang an einer Stelle bleiben.
5. Es scheint ein Tagtraum zu sein, wenn ich es versuche, etwas zu beschildern.
6. Ich kann mich an das aktuelle Wort besser erinnern, wenn ich es auch ausspreche.
7. Ich lese solche Bücher gerne, die ereignisreich sind.
8. Jeder Teil meines Körpers ist fast immer in Bewegung.
9. Wenn ich ein Problem laut ausspreche, hilft es mir bei der Lösung der Aufgabe.
10. Ich kann etwas besser verstehen, wenn es durch Zeichnungen oder Verschreiben erklärt wird.

Innerhalb der dargelegenen Aussagen beschreibt die Erste, Zweite, Fünfte und Zehnte die visuellen Lernertypen. Die Dritte und Sechste markieren diejenigen, die das Gehörte als wichtigste Informationsquelle wahrnehmen – anders gesagt: die auditiven Lernertypen. Die Restlichen bezeichnen die Kinästhetiker, die die aktuelle Information durch den handelnden Umgang am besten verarbeiten können.

Es ist wichtig festzulegen, dass es von großer Bedeutung ist, den eigenen Lernertyp kennenzulernen. Ziel der Zusammenstellung des vorliegenden Fragebogens war es herauszufinden, ob die untersuchten Schüler im Klaren über ihre eigenen, lernertypgerechten Wege sind. Außerdem hielt ich es für wichtig zu erkunden, ob es einen Unterschied zwischen den Darstellungstyp der Lehrkräfte und der Art und Weise gibt, wie die zwei Schüler neues Wissen erwerben. Falls die Lernenden unbewusst oder sogar schlechter (d.h. ‚lernertypfremder‘ Weise) Schulaufgaben auffassen, werden sie nicht imstande sein, neue Informationen effektiv zu speichern. Deswegen ist es wichtig, sie über ihre eigenen Lerntypen bewusst zu machen.

6. 5. Fragen an den Eltern

Zweck der Erstellung dieses Fragebogens war es, Fragen zu den allgemeinen Vorstellungen über die Lernberatung zu stellen und frühere Erfahrungen, beziehungsweise Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen zu erkennen. Die deutsche Übersetzung des vorliegenden Fragebogens wird im Nächst erteilt (für originale Version, siehe Anhang 2):

1. Bitte definieren Sie was es bedeutet, Lernschwierigkeiten zu überwinden.
2. Haben Sie Schwierigkeiten beim Lernen gehabt?
3. Wissen Sie von den Lernschwierigkeiten ihres Kindes? Wenn ja, wie haben sie davon erfahren?
4. Bei welchen Schulfächern treten diese Schwierigkeiten auf und im welchem Umfang?
5. Wie können Sie als Eltern ihrem Kind beim Lernen helfen?
6. Was denken Sie, was für eine Rolle hat das Lernberatungsprogramm im Rahmen der Schule?
7. Bei welchen Schulfächern tritt das Programm auf, wenn es funktioniert?
8. Vertrauen Sie der Schule, das Ihrem Kind ermöglichen kann, später autonome Lerner zu werden?
9. Haben Sie nach außerschulischer Hilfe gesucht, um die Lernprobleme Ihres Kindes überwinden zu können?
10. Bis zu welchem Grad ist es wirksam?

Ziel der Nachforschung der früheren Erfahrungen und Lernschwierigkeiten der Eltern war es zu erkennen, ob es eine Koinzidenz zwischen den Problemen der Schüler und ihren Eltern gibt. Wenn dies der Fall ist, können Eltern den Schülern mit den Methoden helfen, die sie schon längst ausprobiert und effektiv genutzt haben. Leider kann dieselbe Vorgehensweise natürlich nicht immer auch bei den Nachkommen effizient sein, was auch andere Probleme beim Lernen verursachen kann. Mit der Erstellung der nachfolgenden Fragen wollte ich erfahren, ob die Eltern über die (in den einzelnen Schulfächern) auftauchenden Lernprobleme ihres Kindes Bescheid wissen und ob diese während des Unterrichts oder in der Lernberatung beseitigt werden können. Bei diesem Punkt ist es wichtig anzudeuten, dass negative Attitüde den Eltern gegenüber neue, alternative Methoden bei dem Verniedlichen des Lernproblems auch einen großen Einfluss auf die Einstellung und Motivation des Kindes haben kann.

6. 6. Auswertung in Bezug auf die Fragen

In diesem Kapitel möchte ich die Antworten zu den in dem vorigen Teil präsentierten Fragebögen auswerten. Die ersten Fragebögen wurden für die Lehrkräfte zusammengestellt und wurden von den Geschichts-, Ungarische Literatur, Fremdsprachen und Klassenlehrern ausgefüllt. Dem folgt die Auswertung des Fragebogens, der an die Eltern der Untersuchten adressiert wurde, danach werden die Antworten an die Fragebögen der zwei Schüler analysiert.

6.6.1. Lehrkräfte

Die Antworten der zwei Lehrer, die neben den Fremdsprachenlehrern die Fragebögen ausgefüllt haben, werden im Folgenden dargestellt.

Die Lehrerin, die ungarische Literatur und Grammatik den zwei untersuchten Schülern lehrt, ist nur seit einigen Jahren in der Praxis. Der Klassenlehrer unterrichtet dagegen schon seit mehreren Jahren an der Tefort Ágoston Musterschule. Beide waren der Meinung, dass in diesem Institut neben dem Unterrichten noch ein großer Akzent auf die Erziehung der Schüler gelegt wird. Die Lehrerin war davon überzeugt, dass die Anforderungen und Interessen der Schüler bei der Auswahl des aktuellen Lehrstoffs eine große Rolle spielen. Beide waren der Meinung, dass die Gruppe (die die zwei Mädchen besuchten) wegen den unterschiedlichen Hintergründen überaus heterogen ist. Sie halten es daher für wichtig, nach solchen Methoden zu unterrichten, die die Differenzierung innerhalb der Gruppe ermöglichen. Ihre Meinung zu den zwei Schülern war auch ähnlich: Beide dachten nämlich, dass die zwei Untersuchten fleißige und zuverlässige Lernende sind. Im Falle von Anna waren sie auch derselben Ansicht: demnach ist Anna eine Person, die sich streng an die Vorschriften hält und versucht, sich immer an die Regeln zu halten. Oft leidet sie aber an Minderheitskomplexen und zieht sich aus diesem Grund oft zurück, wenn es um mündliche Aufgaben geht. Außerdem sind sie davon überzeugt, dass keine der Mädchen darauf angewiesen ist, sich an die Anderen anzuschließen. Die Ergebnisse, die sie am Ende ihrer Studien erreichen werden, werden vermutlich nicht niedriger sein als die ihrer Mitschüler.

Aus den Fragen, die den Unterrichtsstil der Lehrkräfte untersuchten stellte es sich heraus, dass der Klassenlehrer im Gegenteil zu der Ungarischen Literatur-Lehrerin eher auditive Darstellungsweisen verwendet (13 Punkte), die wiederum das aktuelle Material eher nach interpersonellen (15 Punkte) und kinästhetischen (13 Punkte) Methoden präsentiert.

6.6.2. Fremdsprachenlehrer

Die Antworten der Lehrer, die Englisch und Deutsch den zwei Beratenden unterrichteten, werden im Folgenden ausführlicher behandelt.

Der Englischlehrer hat an der Universität ELTE absolviert und arbeitet seit einigen Jahren an der Trefort Ágoston Musterschule. Seiner Meinung nach ist die Schule dafür bekannt, das Gleichgewicht zwischen Erziehung und Ausbildung stets erhalten zu wollen. Außerdem denkt er, dass die Ziele und Anforderungen, die die Schule erstellt hat, alle absolvierbar sind; was beweist, dass obwohl das Gymnasium zu den Besten des Landes gehört, dies aber keinen Rennstall ist. Aus diesem Grund mag er an dieser Schule zu arbeiten und möchte auch seinen Vertrag für die zukünftigen Schuljahre verlängern.

Die Anforderungen seiner Stunden sind von dem Lehrplan vorgeschrieben, wobei er versucht, diesen auch vor Augen zu halten. Das Hauptziel seines Unterrichtes ist es, den Schülern ihre Motivation und ihr Interesse für die Sprache zu erwecken um später dazu fähig zu sein, mit der Sprache erfolgreich umgehen zu können.

Er ist der Meinung, dass die Gruppe, die die zwei Beratenden besuchen, eindeutig heterogen ist, wo das unterschiedliche Vorwissen in Bezug zur englischen Sprache eine große Rolle spielt. Aus diesem Grund und wegen der großen Zahl der Gruppe kann er die Differenzierung innerhalb der Gruppe je nach den verschiedenen Voraussetzungen der Schüler nicht wirklich verwirklichen. Aus den vier Fertigkeiten bevorzugt er am meisten das Sprechen und Hören zu entwickeln. Später, wenn die Lernenden schon fortgeschrittene Kenntnisse über die Fremdsprache haben, können die anderen zwei Fertigkeiten weiter betont werden – denkt er. Aus den Antworten auf die Fragen, die sich auf die Entwicklungsmöglichkeiten der verschiedenen Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz beziehen, kann es festgestellt werden, dass er eine beträchtliche Zahl von Methoden bewusst aus diesem Zweck verwendet. Zum Beispiel bringt er Zusatzmaterialien in die Stunde mit, womit er das grammatische Wissen der Schüler zu vertiefen plant. Mit Hilfe von einer großen Reihe von Gruppen- beziehungsweise Partnerarbeiten können sowohl die soziolinguistische, als auch die strategische Kompetenz der Schüler entwickelt werden.

Aus den Antworten auf den Fragen, die die Attitüde gegenüber den zwei Schülern untersuchten ergibt es sich, dass er sie als sehr motivierte und fleißige Sprachlerner einschätzt. Unabhängig davon hat er bei ihnen natürlich auch Lernprobleme entdeckt. Juli hat zum Beispiel Probleme bei der Satzbildung und der Aussprache. Das einzige Problem bei Anna ist es, dass sie

eine Regel der (englischen) Grammatik momentan noch eher unbewusst verwendet; darum könnte ihr die Bewusstmachung einiger Bereiche der Sprache helfen, ihre Sprachkenntnisse noch mehr zu verbessern. Überraschend waren die Antworten auf die Fragen, die die Anforderungen gegenüber den zwei Mädchen erkundigten: Nach diesen hat der Lehrer bei ihnen nicht nur die gleichen Ziele gesetzt, sondern war auch der Meinung, dass sie ihr Studium mit denselben Ergebnissen beenden könnten, wie ihre Mitschüler. Von dem Fragebogen, der den Unterrichtsstil des Lehrers untersuchte ergibt es sich, dass er die visuelle Darstellungsweise während dem Unterricht am meisten bevorzugt (15 Punkte), er dazu dennoch Aufgaben interpersoneller und auditiver Art verwendet (13-13 Punkte).

Die Lehrerin, die Deutsch als Fremdsprache an der Schule unterrichtet, hat schon vor mehr als zehn Jahren an der ELTE absolviert und unterrichtet seither an der Trefort Ágoston Musterschule. Ihrer Meinung nach ist die Schule solchen talentierten Schülern geeignet, die ihr Studium an der Universität gerne fortsetzen würden. Das Hauptziel der Deutschstunden ist es die Schüler auf die DSD Prüfung am Ende ihres Studiums vorzubereiten. Die Gruppe, in der die zwei Untersuchten lernen, ist sehr kreativ und lebendig, kann aber nicht immer gut vorankommen – meint die Deutschlehrerin.

Sie ist der Meinung, dass Differenzierung innerhalb einer Gruppe von Bedeutung sein sollte; aus diesem Grund hält sie die Verwendung von Methoden, die die Differenzierung ermöglichen für außerordentlich bedeutend. Außerdem findet sie es wichtig, *alle* vier Fertigkeiten beim Fremdsprachenlernen zu entwickeln. Aus den Antworten zu den Fragen, die sich auf die Entwicklungsmöglichkeiten der verschiedenen Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz beziehen kann es behauptet werden, dass sie diese im Rahmen des schulischen Unterrichtes bewusst entwickeln lässt. Die grammatische Kompetenz der Schüler vertieft sie zum Beispiel mit der Benutzung von Sprachspielen, Fehlertherapie, und mit Besprechungen, in denen Deutsch mit der Muttersprache der Lernenden verglichen wird. Die strategische und soziolinguistische Kompetenz kann ihrer Meinung nach mit Hilfe von authentischen Texten, Filmen, oder sogar Austauschprogrammen verbessert werden.

Überraschenderweise habe ich erfahren, dass sie die zwei Schüler für fleißige und kreative Sprachlernende hält; paradoxerweise wiesen sie allerdings schlechtere Ergebnisse auf als ihre Mitschüler in der Gruppe. Sie meinte, dass der Grund dafür in verschiedenen Tatsachen gefunden werden kann. Anna zum Beispiel leidet unter einer niedrigen Selbsteinschätzung, die negativ auf ihre Motivation beim Fremdsprachenlernen wirken kann. Im Falle von Juli kann man es feststellen, dass sie Probleme hat, die wesentlichen Informationen innerhalb eines Textes zu

finden oder sie verständlich zusammenzufassen. Dieses Problem könnte von ihren mangelnden Grundkenntnissen der deutschen Grammatik verursacht werden (denkt die Lehrerin).

Die Deutschlehrerin ist der Meinung, dass die Verminderung der oben erwähnten Lernprobleme das Fremdsprachenlernen der zwei Schüler später verbessern könnte. Außerdem ist sie davon überzeugt, dass die zwei Schüler die wahre Chance haben, am Ende ihres Studiums das gleiche Sprachniveau erreichen zu können, wie ihre Mitschüler.

Von dem Fragebogen, der den Unterrichtsstil der Lehrer untersuchte kam das Resultat, dass die Aufgaben während den Stunden im Wesentlichen auf die Entwicklung der interpersonellen Kompetenz der Schüler basieren (13 Punkte). Außerdem verwendet sie häufig visuelle Darstellungsweisen beim Unterricht (11 Punkte).

6. 6.3. Eltern

In diesem Teil werden die Antworten auf die Fragestellungen des Fragebogens von den Eltern analysiert. Gemäß den Eltern von Juli sind Schüler, die unter irgendwelchen Lernschwierigkeiten leiden nicht in der Lage, das Lernniveau ihrer Mitschüler zu erreichen. Die Eltern haben dazu auch die möglichen Ursachen erwähnt, die in zwei Gruppen aufgeteilt werden können. Zu der ersten Gruppe gehören die Schwierigkeiten, welche sich nur bei der Leistung beim Lernen zeigen; zu der Zweiten zählen Lernende, dessen Lernschwierigkeiten sich wegen ihren Verhaltensproblemen entwickelt haben. Interessanterweise haben die Eltern von Anna diese Phänomene anders definiert: Nach ihrem Wissen bedeutet die Tatsache, Lernschwierigkeiten zu haben die Unfähigkeit, das Wesentliche hervorheben zu können; zudem kann auch Unmotivation bei der Entstehung von Lernproblemen eine große Rolle spielen.

Hier ist es wichtig zu beleuchten, dass keine von ihnen größere Probleme beim Fremdspracherwerb gehabt haben. Überraschend waren die Antworten auf die Fragen, die herausfinden wollten, ob sie ihren Kindern beim Lernen helfen. Die Eltern von Juli haben behauptet, dass ihre Tochter unter keiner Lernschwierigkeit leidet – darum brauche sie auch keine Hilfe beim Lernen. Die Eltern von Anna haben es anders gesehen und behauptet, dass sie ihrem Kind beim Lernen vor größeren Klausuren immer versuchen zu helfen, so dass sie in der Lage sein kann, den Lernstoff nicht nur ohne Sinn ‚einzupauken‘, sondern auch die Ursache-Wirkungs-Beziehungen überschauen zu können.

Von der Funktion des Lernberatungsprogramms hatten sie auch verschiedene Meinungen. Die Eltern von Juli haben behauptet, dass so ein Programm eine wichtige Funktion innerhalb der

schulischen Ausbildung haben könne. Die Eltern von Anna stellten allerdings fest, dass sie von solchen Programmen noch nie gehört haben.

Die Antworten auf die Fragen, die ihr Vertrauen an die Schule erkundigte (genauer gesagt, ob sie ihren Schülern erlaubt, Autonomie in die Organisation des Lernens einzubauen) waren überaus einheitlich, da Beide behauptet haben, dass sie daran glaubten, dass ihre Kinder im Rahmen der schulischen Unterrichte die Fähigkeit haben, Lernerautonomie aneignen zu können.

6.6.4. Lerner

In dem vorliegenden Teil der Arbeit werde ich kurz zusammenfassen, was für Antworten die zwei untersuchten Schüler zu den verschiedenen Fragen gegeben haben. Die Ergebnisse der zwei Schüler werde ich einzeln präsentieren.

Laut den Antworten zu den Fragen, die die allgemeinen Informationen untersuchten, lernt Juli Deutsch als Fremdsprache seit fünf Jahren (sie hat es in der Grundschule begonnen). Außerdem hat sie vier Stunden Deutsch als Fremdsprache pro Woche. Sie hat von den aufgelisteten Fertigkeiten Lesen und Sprechen als ihre Präferierten ausgewählt. Bei der Analyse der Lerngewohnheiten hat sie behauptet, dass sie Schwierigkeiten mit dem Hörverstehen, Wortschatzlernen, und der korrekten Benutzung der Präpositionen habe. Interessanterweise stellte es sich aus dem Test (der ihre grammatischen Kenntnisse und ihre Textkompetenz gemessen hat) heraus, dass sie unter mehreren Schwierigkeiten gleichzeitig leidet. Sie hatte Probleme bei der richtigen Verwendung des Konjugierens von Modalverben (6 Punkte), und bei der Auswahl der richtigen Präpositionen (4 Punkte), wobei die dativen und akkusativen Rektionen auch fehlerhaft benutzt wurden. Sowie bei der Adjektivdeklinaton (5 Punkte), hatte sie auch bei den Konnektoren (4 Punkte) Schwierigkeiten. Bei dem Verstehen des Tests ist sie auch auf Probleme gestoßen: Sie konnte nämlich die Fragen, die auf den Text bezogen waren nur unvollkommen beantworten (10 Punkte). Außerdem hatte sie auch Schwierigkeiten bei der Erklärung von Wörtern im Text (6 Punkte). An diesem Punkt ist es wichtig zu erwähnen, dass ihre Lehrerin bei der Detaillierung von den möglichen Ursachen des Lern-Misserfolges von Juli behauptete, dass das ernsthafteste Lernproblem sich bei der Hervorhebung und Erklärung der Wesentlichen Informationen in den Texten ergibt. Dies bedeutet, dass ihre Lehrerin zwar über ihr Lernproblem im Klaren ist, man aber anhand der Ergebnisse der zwei Fragebögen allein nicht auffassen könnte, dass Juli über ihre Lernschwierigkeiten bewusst wäre.

Aus den Antworten auf den Fragebogen, der den Lernertyp analysierte, kam es heraus,

dass Juli ein Mischtyp ist; genauer gesagt: Nach ihren präferierten Wahrnehmungskanälen ist sie ein visuell-auditiver Typ. Dies impliziert, dass sie sowohl gehörte, als auch visuelle Informationen effektiv wahrnehmen kann. Aus diesem Grund kann es festgestellt werden, dass sie während den Fremdsprachenunterrichts die Möglichkeit hat, nach lerntypengerechten Darstellungsweisen zu lernen, da ihre Lehrer den Lernstoff gerne visualisieren. Dennoch könnte sie ihr Wissen noch effektiver erweitern, wenn sie bei der Verarbeitung von den gegebenen Lernmaterialien auch nach auditiven Methoden lernen könnte. Als Letztes hat sie den Fragebogen zum Thema persönliche Wirksamkeit ausgefüllt. Das Ergebnis war überraschend: Es stellte sich heraus, dass Juli mit aller Wahrscheinlichkeit eine assertive Schülerin ist (26 Punkte), was auch impliziert, dass sie eine gesunde Selbsteinschätzung hat, die ihr ermöglicht, mit den Anderen effektiv zu arbeiten.

Anna lernt Deutsch als Fremdsprache seit Jahren und hat 4 Deutschstunden wöchentlich, wie ihre Mitschülerin, Juli. Von den aufgelisteten Fertigkeiten hat sie Sprechen und Hören ausgewählt; diese Kompetenzen kann sie am Besten verwenden.

Aus der Analyse der Lerngewohnheiten kam das Ergebnis, dass sie Schwierigkeiten beim Leseverstehen, Wortschatzlernen, bei der richtigen Verwendung von Präteritum und Perfekt, und bei der Benutzung von entsprechenden Wortfolgen je nach den einzelnen Konnektoren hat. Außerdem hat sie ihrer Behauptung nach Probleme mit den Adjektivendungen und den Aufgaben, nachfolgende Nomen zu vereinigen.

Interessant war das Ergebnis des Tests, der ihre Deutschkenntnisse gemessen hat. Bei diesen Aufgaben haben sie relativ niedrige Punkte erreicht: Präpositionen (6 Punkte), Perfekt-Bildungen (4 Punkte), Präteritum-Bildungen (3 Punkte), Adjektivdeklinationen (6 Punkte), Konnektoren (6 Punkte). Bedauerlicherweise hat sie bei der Textarbeit auch wenige Punkte bekommen. Diese Ergebnisse zeigen, dass es eine große Übereinstimmung zwischen ihrer Behauptung ihrer Sprachlernschwierigkeiten und ihren eigentlichen Testresultaten gibt; was impliziert, dass sie mehr oder weniger im Klaren über ihre Lernprobleme ist.

Aus dem Fragebogen, der den Lernertyp der Schüler analysierte erwies sich, dass Anna eindeutig ein visueller Lernertyp ist; was ihr ermöglicht, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts neues Wissen nach lerntypengerechten Darstellungsweisen anzueignen.

Überraschend waren aber die Antworten zu dem Fragebogen, der die persönliche Wirksamkeit der Lernenden analysierte; nach ihren Angaben spielen Passivität (19 Punkte) und Manipulativität (18 Punkte) eine große Rolle. Diese Resultate beweisen die Ansichten der Lehrer,

wonach Annas Lernprobleme von ihrer falschen Selbsteinschätzung verursacht werden. Wie es schon vorher erwähnt wurde, bewirkt diese Unfähigkeit die Effektivität ihrer Teilnahme während dem Unterricht.

In dem folgenden Teil meiner Arbeit wird die wesentliche Umsetzung mit den einzelnen Schritten des Lernberatungsprogramms präsentiert.

Magyar nyelvű összefoglaló

Empirikus vizsgálat

Empirikus vizsgálatomat az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola kilencedik osztályába járó két tanácsadásra szoruló tanulójaival (Anna és Juli), annak szüleivel és az őket tanító tanárokkal végeztem. A vizsgálat során kérdőíveket és teszteket alkalmaztam.

A tanulókhöz írt kérdőívek és tesztek célja a diákok német nyelvtanulási szokásaik valamint tanulási stílusuk felfedezése, ezen kívül a nyelvtani tudásuk és szövegértésük felmérése volt.

A szülőkhöz írt kérdőív célja a gyermekükkel kapcsolatos tanulási nehézségek és azok lehetséges leküzdési lehetőségeinek részletezése valamint a tanulás módszertani tanácsadással kapcsolatos előzetes ismeretek feltárása volt.

A tanárokhöz szóló kérdőívek az adott tantárgy során alkalmazott módszerek megvitatásáról, a megvizsgált tanulókkal kapcsolatos eddigi tapasztalatok feltérképezéséről valamint a tanítási stílus feltárásának céljából készültek. A tanárok esetében fontosnak tartottam, hogy a nyelvtanárok (angol és német) külön kérdéseket kapjanak a nyelvtanítás során alkalmazott, a kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez szükséges módszerekkel kapcsolatosan.

A vizsgálat során sikerült konkretizálni a két diák német tanulással kapcsolatos nehézségeit. Ezek alapján kiderült, hogy Annának legfőképp motiváló tanulási környezetre van szüksége, hiszen mind a tanárai, mind szülei azon a véleményen vannak, hogy súlyos önbizalomhiányban szenved, ami sokszor negatívan befolyásolja iskolai teljesítményét.

Juli esetében pedig kiderült, hogy nélkülözhetetlen a tanulási stílusával valamint a német tanulás során fellépő hiányosságainak tudatosítása.

7. Umsetzung

7.1. Durchführung des Lernberatungsprogramms

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wird das eigentliche Lernberatungsprogramm dargestellt. Wie es zuvor schon angedeutet wurde, habe ich zwei Schüler aus meiner Gruppe (in der meine Kurzpraxis stattfand) für die Umsetzung des oben genannten Programms ausgewählt.

Anhand den ausgefüllten Tests und Fragebögen wurden schon einige Bereiche und Ursachen der Lernschwierigkeiten erörtert. Mit Hilfe der oben erwähnten Diagnosen und während den Lernberatungsgesprächen stattgefundenen Besprechungen wurden drei-drei bestimmte, problematische Felder ausgewählt. Das mögliche Vorgehen ist während den Gesprächen mit dem Plenum vollzogen worden. Die Treffen fanden zwischen 01. 12. 2012 und 04. 01. 2013 statt, wo die einzelnen Unterhaltungen eine Stunde lang dauerten. Die genauen Schritte der Lernberatungsgespräche werden im Folgenden präsentiert.

1. Lernberatung Anna am 01. 12. 2012 von 16.30 - 17.30 Uhr

Konkretisierung der Lernprobleme

Zweck des ersten Lernberatungsgesprächs war es, die Ergebnisse der Tests und Fragebögen zu besprechen und die eiligsten Probleme auszuwählen. Interessant war es, dass Anna die Resultate des Tests viel schlechter eingeschätzt als in Wahrheit geschrieben hat. Einige Teile bei der Textarbeit hat sie auch ausgelassen, weil sie ihres Berichts nach Angst davor hatte, solche Aufgaben nur mit vielen Fehlern lösen zu können.

Bei der Auswertung der Fragebögen, die ihren Lerntyp analysierten, war sie überhaupt nicht überrascht, da sie das aktuelle Lernmaterial immer mit Hilfe von Notizen- oder Tabellenschreiben erlernt hat. Die Evaluierung des Fragebogens, der die persönliche Wirksamkeit der Schüler untersuchte, brachte ihr auch keine neuen Informationen, da sie schon über ihrer passiven Teilnahme während den Stunden schon von mehreren Lehrern informiert wurde. Sie hat behauptet, dass ihre niedrige Selbsteinschätzung wegen dem dauerhaften Vergleich zu ihren zwei älteren, „klügeren“ Schwestern entstanden ist. Außerdem hat sie mir gestanden, dass es einige Personen in der Klasse gibt, die sie wegen ihren mündlich beigetragenen Fehlern (besonders in den Deutschstunden) mehrmals beleidigt haben. Aus diesem Grund hat sie oft Angst davor, ihre Meinung vor anderen auf Deutsch zu formulieren.

Zielsetzung

Aus den gegebenen Lernschwierigkeiten (die sich aus den Tests und Fragebögen erwiesen) habe ich sie darum gebeten, einige auszuwählen, die sie im Rahmen des Lernberatungsprogramms entwickeln wollten. Sie haben dann anhand der Ergebnisse die Präteritum-Bildung, Perfekt-Bildung und als Letztes die Entwicklung des Hörverstehens ausgewählt. Bei der Konkretisierung der aktuellen Lernziele habe ich auch einen großen Ton darauf gelegt, die richtige Auswahl von Ort und Zeit des Lernens zu treffen. Aus diesem Grund habe ich Anna für jedes Treffen einen Lernplan zusammengestellt, um die Planung bei den Bedingungen des Lernens bei ihr bewusst zumachen.

2. Lernberatung Anna am 05. 12. 2012 von 14.30-15.30 Uhr

Besprochenes Thema: Präteritum-Bildung

Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Wie es schon vorher erwähnt wurde, sind drei verschiedene Lernzielsetzungen im Rahmen des Lernberatungsprogramms formuliert. Als Erstes hat Anna von diesen die Präteritum-Bildung ausgewählt. Nach der Beseitigung von den in dem schulischen Unterricht dargebotenen Diagrammen, die die unregelmäßigen Verben in Bezug auf das Präteritum-Formulieren präsentierten, hat sie behauptet, dass sie die Ablaute einiger Verben einfach nicht bemerken kann. Von den möglichen Lerntechniken, die beim Einprägen solcher Verben im Falle von visuellen Lernertypen helfen können, habe ich die Benutzung von verschiedenen Farben ausgewählt, die – je nach ein im Vorigen festgestellten Konzeption der Kategorisierung – verwendet werden können. Zudem habe ich ihr empfohlen, neben die problemhaften Verben am Rande der Tabelle kleine Zeichnungen als Hilfe zu erstellen. Diese Technik hat ihr Interesse scheinbar erweckt, da sie mich anschließend darum gebeten hat, dies noch ausführlicher zu erklären. Die Idee habe ich aus dem Artikel von Sperber (1993) (Sperber, Horst: gehen-ging-gegangen: Müssen denn deutsche Verbformen so schwierig sein? Interaktive Gedächtnisbilder als Gedächtnisstützen. In: Fremdsprache Deutsch 1/1993. S. 19-29.) genommen und so habe ich ihr auch die ganze Arbeit gezeigt, in der verschiedene Bilder dargestellt wurden, die zum Erlernen der Präteritum-Endungen beitragen könnten. Danach haben wir zusammen einige Verben ausgewählt, die sie recht schwierig memorieren konnte. Ihre Aufgabe war es, die dargestellte Technik nach ihren eigenen Zeichnungen selbständig zu erstellen (die Zeichnungen sind in der Anlage zu sehen).

3. Lernberatung Anna am 12. 12. 2012 von 14.30-15.30 Uhr

Lerner-Bewertung

Wie es schon in dem theoretischen Teil mit dem Titel 'Lerner-Bewertung' erwähnt wurde, sind autonome Lernende fähig, ihr eigenes Lernvorfahren nicht nur zu planen und zu steuern, sondern auch zu evaluieren. Diese Fähigkeit sollte auch im Rahmen von Lernberatungsgesprächen gefördert werden. Vor der Besprechung des nächsten Problems habe ich einen großen Akzent darauf gelegt, ihre persönlichen Erfahrungen sowie bei der Planung und Durchführung des Lernens, als auch bei dem Ausprobieren der erwähnten Lerntechniken zusammen zu diskutieren. In Bezug auf die Planung hat sie mir anvertraut, dass sie wegen der Bewusstmachung der Steuerung ihres Lernvorfahrens eine größere Aufmerksamkeit darauf gelegen hat, den richtigen Zeitpunkt und Ort des Lernens auszuwählen. Bei der Besprechung der ausprobierten Lerntechnik hat sie mir mitgeteilt, dass sie es vorher nicht wusste, dass sie mit Hilfe von Zeichnungen so effektiv lernen könne. Danach haben wir uns zusammen dafür entschieden, das nächste Lernproblem, nämlich die Perfekt-Bildung zu bereden.

Besprochenes Thema: Perfekt-Bildung

Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Bei der Vermittlung von Lerntechniken, die zum Erlernen von Perfekt-Formen der unregelmäßigen Verben beitragen können, habe ich eine Tabelle aus dem Artikel von Sperber (1993) verwendet. Ich habe sie ihr gezeigt und sie darum gebeten, ihre eigene Tabelle nach der Auswahl der problematischen Verben selber zu erfassen. Sie hat mich dabei gefragt, ob sie die Möglichkeit habe, dies mit dem Computer zu erfassen, was ich ihr natürlich gestattet habe.

4. Lernberatung Anna am 19. 12. 2012 von 14.30-15.30 Uhr

Lerner-Bewertung

Am Beginn des Lernberatungsgespräches haben wir vor allem die Tabelle der Verben mit ihren Perfekt-Formen diskutiert. Sie hat mir gesagt, dass sie die Aufgabe sehr genossen habe, und dass sie auch bestimmt in der Zukunft die Perfekt-Bildung der unregelmäßigen Verben von dieser Tabelle (siehe Anhang 5.2.) lernen würde.

Besprochenes Thema: Hörverstehen

Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Unser als Letztes zu entwickelnder Bereich war das Entwickeln des Hörverstehens. Zuerst habe ich sie darum gebeten mir zu erklären, warum sie diese Fertigkeit überhaupt verbessern möchte. Sie hat gesagt, dass sie es schon bei dem Erwerb des Englischen beobachtet hat, dass ihre Vertiefung von Hörverstehen als Kompetenz sich positiv auf die anderen Fertigkeiten und auf ihr Wissen über die Fremdkultur auswirken konnte. Sie hat auch erwähnt, dass sie (um ihr Hörverstehen im Englischen zu vertiefen) verschiedene ausländische Filme mit englischen Unterschriften anschaut. Aus diesem Grund habe ich ihr einige Filme empfohlen, die nicht nur ihre Kenntnisse über die deutschsprachige Kultur, sondern auch ihr Umgehen mit der gesprochenen Sprache vertiefen könnte. Interessant war es dabei, dass sie von deutschsprachigen Filmen noch nie gehört hat. Aus diesem Grund schien sie begeistert zu sein, solche Filmprodukte kennenzulernen. Ihre Aufgabe war es, die ausgewählten Filme mehrmals mit deutschen Unterschriften anzuschauen und einige Ausdrücke aufzuschreiben, die sie interessant fand oder während den Deutschstunden unter Umständen verwenden könnte.

5. Lernberatung Anna am 03. 01. 2013 von 14.45-15.45 Uhr

Evaluation

Der letzte Schritt unserer Mitarbeit war die Evaluation des ganzen Programms. Um die Reflexionsphase zu fördern, habe ich einige Leitfragen zusammengestellt, mit denen sie die Aufgabe hatte, sie zuerst schriftlich darzustellen und sie dann mündlich mit mir zu besprechen; somit hatte sie die Chance, ihre Gedanken über das Programm in Ruhe zu sammeln.

1. Die gestellten Fragen waren die Folgenden:
2. Welche Lernziele wolltest du im Rahmen des Lernberatungsprogramms erreichen?
3. Was denkst du, konntest du diese erreichen?
4. Wie hast du dich während dem Programm gefühlt?
5. Wie hast du deinen Berater gefunden?
6. Was würdest du anders machen, wen du die Möglichkeit hättest, ein zweites Mal an einem Lernberatungsprogramm teilzunehmen?
7. Welche problematischen Bereiche würdest du von dem Programm entwickeln?

Zu den Lernzielen, die sie im Rahmen des Lernberatungsprogramms erreichen wollte, gehörten die Auffrischung und Systematisierung des schon vorhandenen aber lückenhaften Wissens. Sie war der Meinung, dass sie diese verwirklichen konnte. Sie hat mir auch gesagt, dass sie sich gefreut hat jemanden zu finden, der ihre Voraussetzungen und Wünschen in Betracht gezogen hat. Sie hatte auch das Gefühl, dass sie während dem Programm ständig motiviert wurde. Hinzugefügt hat sich noch, dass sie bei den zukünftigen Programmen noch mehr Zeit für die Treffen widmen würde und sie die in der Zukunft auftauchenden Probleme bei dem Fremdsprachenlernen mit Sicherheit im Rahmen des Programms beheben wolle.

1. Lernberatung Juli am 02. 12. 2012 von 13.30-14.30 Uhr

Konkretisierung von Lernproblemen

Im Falle von Juli kann es festgestellt werden, dass sie nicht über all ihre Lernschwierigkeiten bewusst war – deswegen war sie auch überrascht, als ich sie über ihre Testergebnisse informiert habe. Sie wusste allerdings darüber Bescheid, dass sie Probleme beim Leseverstehen habe, und zwar dass sie die wesentlichen Informationen nicht hervorheben und verarbeiten kann. Wenn ich mich mit ihr über ihre lerntypengerechten Wege beim Wissenserwerb unterhielt, hat sie mir immer gesagt, dass sie gehörte Informationen effektiver aneignen kann. An diesem Punkt habe ich festgestellt, dass auditive Sprachlerner besonders sensitiv bei der Auswahl des Lernorts sind und lärmende Umgebungen sie besonders stören können. Das Ergebnis des Fragebogens, der ihre persönliche Wirksamkeit analysierte, brachte ihr auch keine neuen Informationen. Sie war schon über ihre ausgeglichene Persönlichkeit und ihrer Fähigkeit bekannt, womit sie mit den anderen erfolgreich kommunizieren kann.

Zielsetzung

Die drei ausgewählten, während dem Programm bearbeiteten Problemfelder des Deutschlernens wurden von ihr folgend erfasst: Sie möchte ihre Fertigkeit des Schreibens verbessern, dabei wollte sie ihr Wissen von der richtigen Verwendung von Pronomen vertiefen. Ihre nächsten Wünsche waren die Benutzung von effizienteren Lernstrategien und (als Letztes) erfolgreiche Techniken bei dem Erlernen der verschiedenen Präpositionen um ihre Rektionen aneignen zu können. Nach der Konkretisierung des Lernziels habe ich ihr einen Lernplan gegeben, in dem sie ihr Lernvorfahren führen konnte.

2. Lernberatung Juli am 07. 12. 2012 von 14.30-15.30 Uhr

Besprochenes Thema: Pronomen

Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Die vorliegenden Techniken, die ich Juli vermittelt habe, waren im Voraus mit meiner Mentorlehrerin besprochen. Sie hatte nämlich die Idee, ihr Schreiben mit Hilfe der folgenden Technik zu entwickeln: Ihrer Meinung nach konnte Juli zuerst gegebene Texte im Deutschen mehrmals durchlesen, und zuerst die verschiedenen anaphorischen Verweisformen im Text markieren. Hierdurch wird sie fähig, mit solchen Beziehungen der deutschen Sprache bewusster umgehen zu können. Nach der Bewusstmachung kann sie als Nächstes später einfache Sätze schreiben, was dann die zusammengesetzten Formulierungen folgen können. Diese Lernstrategie habe ich auch Juli gezeigt und sie noch darum gebeten, sich nur mit dem ersten Schritt (d.h. die Markierung der anaphorischen Verweisformen bis zum nächsten Termin) zu beschäftigen. Um ihr ihre Aufgabe klar zu machen, habe ich mit ihr einen kürzeren Text aus der Lektion 12 im Kursbuch Delfin II ausgewählt, deren ersten Absatz wir zusammen analysiert haben.

3. Lernberatung Juli am 14. 12. 2012 von 14.45-15.45 Uhr

Lerner-Bewertung

Bei der Reflexionsphase hat sie mir mitgeteilt, dass sie bei der Auswahl des Lernorts diesmal bewusster vorgegangen ist und sie bemerkt hat, dass Ruhe, Stille und beleuchtete Lernumgebungen sich positiv auf ihre Lerneffektivität auswirkten. Zu dem Versuch der oben diskutierten Lernstrategie hat sie hinzugefügt, dass sie langsam begann, eine bessere Übersicht der verschiedenen Pronomenbenutzungen zu haben.

Besprochenes Thema: Leseverstehen

Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Es ist bedeutsam zu beachten, dass es eine große Menge von Lesestrategien gibt, die man aus dem Zweck verwenden kann, einen Text besser verstehen zu können. Ich habe ein Handoutbeispiel anhand der Arbeit von Helmhron (2005) ausgearbeitet, die Techniken beinhaltet, die beim Lesen verwendet werden können. Während der Besprechung der möglichen Vorgehensweise des Lesens habe ich Beispiele aus dem Text „Ein glücklicher Pechvogel“ (aus

dem Kursbuch Delfin II, Lektion 12) mitgebracht. Die Aufgabe von Juli war es, anhand des Handouts einen anderen Text derselben Weise zu gestalten.

4. Lernberatung Juli am 18. 12. 2012 von 14.30-15.30 Uhr

Lerner-Bewertung

Vor der Besprechung der nachfolgenden problematischen Bereiche habe ich Juli gefragt, ob sie die Lesestrategien ausprobiert hat. Sie hat gesagt, dass sie einige von denen schon kannte, aber nicht dachte, dass sie gleichzeitig auch benutzt werden können. Die Effektivität dieser Strategien konnte sie auch erfahren.

Besprochenes Thema: Präpositionen

Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien

Wie es schon bei der Auswertung des Tests von Juli erwähnt wurde, hatte sie Probleme bei der Benutzung von Präpositionen und den zu ihnen gehörende Rektionen. Da ich schon davon im Klaren war, dass sie auch ein auditiver Lernertyp ist, habe ich für dieses Problem nach solchen Techniken gesucht, die diesem Lernertyp angemessen sein könnten. In der Arbeit von Bohn (1999) (Bohn, Rainer (1999). Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin. Langenscheidt) wurden verschiedene Lerntechniken beim Wortschatzlernen präsentiert, in der die Benutzung von Merkversen auch erwähnt wurde. Merkverse sind Reime, die leicht gemerkt werden können und daher ermöglichen, Lernende verschiedene Wörter oder Regeln zu merken. Einige von dieser habe ich auch Juli gezeigt, die das Erlernen von Präpositionen und ihre Rektionen helfen könnten. Diese sind im Folgenden zu lesen:

„mit, nach, von, zu, aus, seit, bei – bestimmen den Fall Nummer drei; aus, bei, mit, von, seit, nach, zu – demand the dative, always do; aus, bei, mit nach, seit, von, zu – finden Dativ immer zu“ (Bohn, 1999: 98). Nach dem Vorführen der oben erwähnten Merkverse habe ich ihr erklärt, dass die Verwendung Solcher für sie besonders hilfreich sein könnten; aus diesem Grund habe sie darum gebeten, ihre eigene Merkverse zu den Präpositionen zu schreiben. Ihre Merkverse sind in der Anlage zu finden.

5. Lernberatung Juli am 04.01. 2013. von 14.30-15.30 Uhr

Lerner-Bewertung

Im Falle von Juli (wie bei Anna) habe ich dieselben Fragen zum Ziel der Förderung ihrer Reflexionsfähigkeit gestellt. Sie hat mir während der Evaluierung anvertraut, dass sie die Gespräche sehr genossen hat und sie die problematischen Bereiche beim Lernen mit Hilfe der besprochenen Methoden mehr oder weniger vermindern konnte. Sie hatte das Gefühl, dass die Atmosphäre während den Gesprächen unterstützend und motivierend war. Allerdings wollte sie noch mehrere Techniken beim Lernen aneignen. Hinzu würde sie später noch an weiteren Lernberatungen teilnehmen, doch ist sie darüber nicht im Klaren, welche Lernprobleme sie während den Terminen besprechen würde.

8. Schlussfolgerung

Meine Arbeit bestand aus drei großen Teilen. Der Erste beinhaltet den theoretischen Hintergrund, in dem sowie die Grundbegriffe, als auch die theoretisch-didaktische Grundlage der Lernberatung präsentiert wurde; in dem Zweiten wurde die empirische Untersuchung dargeboten, die auf Grund von meinen zusammengestellten Fragebögen in der Terfort Ágoston Musterschule von mehreren Lehrern, zwei Schülern und ihren Eltern ausgefüllt wurden. Der letzte Teil befasste sich mit der eigentlichen Umsetzung des Programms.

Das eigentliche Ziel der Lernberatung war es, den Schülern einen Freiraum für entdeckendes Lernen zu geben. Die Ergebnisse dieses Programms zeigen eindeutig, dass die zwei Untersuchten einen großen Anspruch darauf hatten, selbständig und autonom lernen zu können. Einige Kompetenzen fehlten aber noch, weswegen sie nicht ohne ständige Hilfe arbeiten konnten. Das Programm war eine Möglichkeit, diese Fähigkeit der Lernerautonomie zu entwickeln.

Die vorher dargestellten Hypothesen konnten meines Erachtens bewiesen werden, nach Lernende mit Lernschwierigkeiten gezielt gefördert und befähigt werden können (wenn die Voraussetzung der individuelle Weg zu der Förderung ist). Um dies verwirklichen zu können, müssen

Lernschwierigkeiten diagnostiziert werden, beziehungsweise muss die Therapie auch in Abstimmung mit allen Betroffenen (Lernende, Lehrende, Eltern) individuell erfolgen. Dies besonders zu Diagnostizieren, könnte das ohne die Hilfe von Lehrern, Lernern und ihren Eltern nicht zu Stande gebracht werden.

Während des Programms haben die Schüler die Chance gehabt, selbst Entscheidungen über ihr Lernverfahren zu treffen. Anhand der Evaluierungen der Untersuchten kann es behauptet

werden, dass das Programm erfolgreich durchgeführt wurde. Positiv bewertet wurde von ihnen die Möglichkeit, durch Beratungsgespräche in einer unterstützenden Atmosphäre über ihre Lernprobleme sprechen zu können, und die Benutzung von einigen Lerntechniken, über die sie bewusst gemacht wurden. Als Kritik tauchte auf, dass mehr Zeit für die Gespräche und – für das Erreichen ihres Lernziels – eine größere Menge von dargebotenen Lernstrategien effektiver gewesen wäre.

Als Fazit kann ich feststellen, dass die Prinzipien der Lernberatung durch das Programm verwirklicht werden konnten. Binnen dieser wurden Lerntechniken vermittelt, die auf das persönliche Interesse und die Bedürfnisse der Schüler achteten die sie ermöglichten, später über die wichtigsten Bestandteile des Lernprozesses entscheiden zu können, und demzufolge autonome Sprachlerner zu werden.

Magyar nyelvű összefoglaló

A Tanulás Módszertani Tanácsadás folyamatának véghezvitele

A tanácsadások december elseje és január negyedike között zajlottak és a beszélgetések egy-egy órát vettek igénybe.

Az első találkozás során megbeszéltük Julival és Annával, hogy mik azok a német nyelvtanulás során előfordult nehézségek, amelyeket a tanácsadás alatt szeretnének fejleszteni. Anna azoknak az igéknek a megtanulása során szeretett volna segítséget kapni, amelyek 'Präteritum' és 'Perfekt' alakja a német nyelv rendszere szerint szabálytalanul képződik. Ezen kívül a hallás utáni értése kapcsán szeretne tanácsadáshoz fordulni.

Juli ezzel szemben az írás-és olvasás készségének valamint a német nyelvben előforduló prepozíciók helyes használatával kapcsolatosan szeretne segítséghez fordulni.

A tanácsadás során igyekeztem olyan tanulási technikákat mutatni, amelyek a tanulók személyre szabott fejlesztését vették alapul. Fontosnak tartottam, hogy ezekről a tanulási technikákról ne csak beszéljek, hanem be is mutassam azokat, hogy a tanulók jobban megérthessék annak hatékony használatát. Ezek után lehetősége nyílt Julinak és Annának arra, hogy önállóan megtanulják alkalmazni azokat. Itt általában lehetőségük nyílt arra, hogy kipróbálják, vagy saját igényeire alakítsák az adott tanulási technikákat.

A tanácsadás a tanulási folyamat egészére való reflektálással fejeződött be, amely során alkalmam nyílt megismerni a tanulók tanácsadással kapcsolatos tapasztalatait illetve jövőre vonatkozó, tanulással kapcsolatos terveit.

A kutatás összefoglalásaként elmondhatom, hogy a munkám elején feltett hipotéziseimet, miszerint- a személyre szabott tanulás-módszertani fejlesztésen való részvétel lehetőséget nyújt a tanulók autonóm tanulási képességének fejlesztésben, amelyhez feltétlen szükséges egy pontos diagnosztika (, amelynek nemcsak a diák segítségével, hanem a szülők és az őket tanító tanárok hozzájárulásával tud létrejönni), hogy pontos ismeretet szerezzünk a tanuló nyelvtanulással kapcsolatos problémáival és annak lehetséges okaival, hogy képesek legyünk később a tanácsadásra szorulókat a probléma kiküszöbölésében segíteni.

Literaturverzeichnis

Angado, Karin (2001). Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Heinci, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin. Walter de Gruyter, S. 751-760.

Bimmel Peter: *Lernstrategien im Deutschunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch 1/1993. S. 4-12.

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (1996). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.

Bohn, Rainer (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin. Langenscheidt.

Claußen, Tina; Peuschel, Kristina (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 10 pp. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ClaussenPeuschel1.htm> (Stand: 15.10. 2012)

Ernst, Peter (2002). *Pragmatistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme (de Gruyter Studienbuch)*. Berlin-New York: Walter de Gruyter.

Feld-Knapp, Ilona (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Hamburg, Dr. Kovac Verlag.

Fuchs-Brüninghof, Elisabeth (1987): *Lernberatung*. In: INFORMATIONEN. Alphabetisierung und elementare Qualifikationen, 4, 1-3.

Gyarmathy, Éva (2010). *Diszlexiás tanulókrol – felsőfokon*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémiai Pszichológiai Kutatóintézet.

Heinrich, Gert (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Heinci, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin. Walter de Gruyter, S. 841-853.

Hizler, Willi (2001). Das Lernen lehren und lernen. In: Miller Reinhold (Hg.): *Lern-Wanderung: Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren*. Weinheim und Basel. Betz. S. 35-47.

Hofman, Rainer ; Schulze-Lefert, Petra: *Lernberatung: Anleitung zu selbstständigen Lernen. Ein Bericht aus dem Selbstlernzentrum*. In: Fremdsprache Deutsch 2/1993. S. 28-33.

Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung auf Distanz. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 6 S. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin1.htm> (Stand: 16. 11. 2012)

Kleppin, Karin (2010). Lernberatung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Walter de Gruyter GmbH, S.1162-1166

Krumm, Hans-Jürgen (2006). Lernen-Lehren lernen Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Lernen lehren-Lehren lernen*. Budapest, S. 60-76.

Kurtz, Grunde: „Hausaufgaben“ wirkungsvoll selbst gestalten. Anregungen für zielgerichtetes selbständiges Lernen. In: Fremdsprache Deutsch 1993. S. 39- 44.

Langner, Michael: *Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir!* In: Fremdsprache Deutsch 1996. S. 57-61.

Mehlhorn, Gritt (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: IUDICIUM Verlag GmbH

Metzig, Werner; Schuster, Martin (2003). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 6. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.

Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichtes. Eine Einführung*. Kassel, Universität Gesamthochschule

Nodari, Claudio: *Autonomie und Fremdsprachenlernen*. In: Fremdsprache Deutsch 1996. S. 4-11.

Piepho, Hans-Eberhard (1991). Sozialformen.Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert, Christ; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke Verlag. S. 415-420.

Prokop, Manfred: *Lernen lernen-aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht*. In: Fremdsprache Deutsch 2/1993. S. 12-18.

Rampillon, Ute: *Offenes Lernen- auch in der Lehrerfortbildung?* In: Fremdsprache Deutsch 1996. S. 44-50.

Rampillon, Ute: *Fremdsprachen lernen lernen. Überlegungen zu einer veränderten Lernkultur*. In: Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 37 (2003) 66, S. 4-12

Rösler, Dietmar; Schneider, Susanne (2007): Förderung von Lerneautonomie und Kontrollverlust: Aspekte der Tutorierung in Blended Learning-Seminaren. In: Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Hg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Gunter Narr Verlag, S.175-197.

Schneider, Günther: *Selbstevaluation lernen lassen*. In: Fremdsprache Deutsch 1996. S. 16-24.

Schönplüg, Ute (2001). Zweitspracherwerb als Lernaktivität II. Lernstrategien-Kommunikationsstrategien-Lerntechniken. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Heinici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin. Walter de Gruyter, S. 665-691.

Schmelter, Lars (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 11 (2), 22 pp. Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Schmelter1.htm> (Stand: 16. 11. 2012)

Schwerdfteger, Inge, C. (1985): *Sozialformen im Fremdsprachenunterricht*. München, Goethe Institut.

Schwerdfeger, Inge, C. (1998): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt

Siebert, Horst (2000). Lernberatung und selbst-gesteuertes Lernen. In: Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hg.): *Literatur-und Forschungsreport Weiterbildung*. W. Bertelsmann Verlag, S. 93-100.

Siebert, Horst (2009): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivische Perspektiven*. Augsburg: ZIEL.

Sperber, Horst: *Gehen-ging-gegangen: Müssen denn deutsche Verbformen so schwierig sein? Interaktive Gedächtnisbilder als Gedächtnisstützen*. In: Fremdsprache Deutsch 1/1993. S. 19-29.

Tassinari, Maria , Giovanna: *Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren*. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 1/2012. S. 10-23.

Thomson, Hanne: *Mein Lernziel*. In: Fremdsprache Deutsch 1996. S.

Tornberg, Ulrika: *Das metakognitive Klassenzimmer. Oder? Der lange Weg zurück zum spontanen Lernerverhalten*. In: Fremdsprache Deutsch 1996. S. 24-30.

Wolf, Dieter (1996): *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*. Info DaF, 5, 541-560.

Anhang

1. Fragebögen und Antworten der Lehrkräfte (exemplarisch)

Kérdőív a diákokat tanító tanárokkal

Háttérinfó:

Hol végzett/hol tanított eddig?

Az ELTE BTK-n végeztem tanulmányaimat.
Korábban az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnáziumában tanítottam.

Milyen iskolában tanít most? Milyen pozícióban/mióta?

ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola

Mi tudna mondani általában az iskoláról? Mi az intézmény profilja? Mik a célok/követelmények?

Én inkább a követelményeket képezném az iskoláról.

Szeret-e itt tanítani?

Igen.

Tanítási órák:

Ki/ mi határozza meg a követelményeket/mennyiben?

Az ismeret - és a megismerési állapotok és kialakítása,
a gyakorlati igények, megfigyelései.

Mi a célja az órának/oktatásnak?

Ismeret megszerzése.

Mit vár al a diákoktól?

Kritikus együttműködést.

Mi a véleménye az adott csoportról, ahova a két interjú alany is jár?

Nagyon heterogén; nagyon különböző kultúra területén.
Az órák sok tervezést igényelnek.

Mi a véleménye a differenciált oktatásról illetve differenciáltan oktat-e?

Nagyon sok differenciáltan oktatni.

Attitűdök:

(A tanácsadáson részt vevő két diákkal kapcsolatosan)

Mit gondol erről a két tanulóról?

B. szabálykövető, kontrolláló, precíz, kicsit félénk, de az anyaggyűjtéssel
M. felkészült, de néha nem tud koncentrálni.

Mennyire vannak lemaradva a többiekhez képest?

Nincsenek lemaradva.

Általában milyen jegyeket szereznek az órán?

Ötösöket.

Milyen nehézségekkel küzdenek az órák során?

B. sokszor kiválságos munka
M. túl sokat gondol.

Milyen módszerek válnának be náluk, illetve mely nyelvi készségüket kéne a legjobban fejleszteni.

miben van szükségük plusz foglalkozásra?

Speciálisan egyik sem.

Mik az elvárásai a két tanulóval kapcsolatosan?

Ugyanaz, mint a többieké!

Mit gondol, el fogják tudni érni ugyanazt a szintet középiskoli tanulmányaik végére mint a csoportban

tanuló többi diák?

Egészen biztosan.

Tanítási stílus teszt

Pontozza 1-5 ig az alábbi állításokat (1= nem igaz, 5=igaz)

1. Képekkel, garfikokkal, ábrákkal segítem a megértést. 3
2. Hozok a gyerekeknek kézzel fogható, tapintható anyagot. 2
3. Elmondom a gyerekeknek a tananyagot, amit meg kell tanulniuk. 1
4. Szeretem az órán a vitákat, megbeszéléseket. 5
5. Táblára vagy vetítőre felírom a tananyag lényeges részeit. 4
6. Mindent lehet úgy tanítani, hogy tapintható legyen. 5
7. A legjobb ha pontosan elmagyarázom az anyagot. 3
8. Van, amikor a gyerekek egymásnak kell elmagyarázzák az anyagot. 5
9. Szeretek ábrák segítségével magyarázni. 3
10. A gyerekek kipróbálhatják, amit tanulnak, mozgással is tanulhatnak. 5
11. Amit az órán elmonok a gyerekeknek, azt tanulják meg. 3
12. Gyakran alkalmazok szerepjátékot. 5

1

1 Gyarmathy, 2010, 32. o.

2. Fragebogen und Antworte der Eltern (exemplarisch)

Kérdőív a diákok szüleivel

1. Kérem fogalmazza meg, hogy mit jelent tanulási nehézséggel küzdeni? *A tanulási nehézséggel küzdő nem tudja tudásait könnyedén elszíni, a szülői segítségre nem tud támaszkodni, ezért a problémáival mit kezdjen nem tudja.*
2. Küzdött-e Ön tanulási nehézségekkel? *Nem. Két fő szempont van a felzárkózásban és a hiányzó ismeretek feltérképezésében.*
3. Tud-e a gyermeke tanulási nehézségeiről, ha igen, hogyan értesült róluk? *Nem. Tudomásom szerint nincs. Sem hiányzó ismeretek, sem felzárkózási problémákkal nem küzdött. Én csak a gyermeke.*
4. Mely tantárgyaknál jelennek meg nehézségek és milyen mértékben? *Nál van.*
5. Hogyan próbál szülőként segíteni a nehézség leküzdésében? *Itt gyermekeim körében nem érzem szükségem rá, mert mindenki tud tanulni.*
6. Mit gondol, milyen szerepet tölt be az iskola keretein belül a tanulás módszertani tanácsadás? *Tudatos szerepet tölt be, mivel a tanulás során sajátíthatja el azokat az ismereteket, amelyek segítenek a tanulásban.*
7. Ha megvalósul, mely tantárgyaknál fordul elő? *Hiányzó ismeretek, hiányzó feladatok.*
8. Megbíz-e az iskolában, hogy képes a gyermeket megtanítani az önálló tanulásra? *Igen, az ismeretek elsajátításában és a hiányzó ismeretekben a gyermekek tudásában képes, melyben az iskola a segítségét nyújtja.*
9. Keresett-e iskolán kívül segítséget gyermeke tanulási problémáinak megoldására? *Nem, mivel nem küzdött tanulási problémákkal.*
10. Mennyire bizonyult hatékonynak?

3. Antworten an Fragebögen und Ergebnisse von Testen der Schüler (exemplarisch)

3.1 Allgemeine Fragen, Lerngewohnheit, Diagnostik

Diagnostik : német nyelvtanulással kapcsolatos

1. Általános kérdések:

Mióta tanulsz németet?

5 éve

Hol kezdted el?

Általános iskolában.

Heti hány órában tanulsz?

4

Mire tudod használni a nyelvet írásban és szóban? Válassz a lehetőségek közül, karikázd be megfelelőt!

Jól tudok olvasni 1-2-3-4-5

Könnyen tudok szövegeket írni 1-2-3-4-5

Jól tudok beszélgetni 1-2-3-4-5

Jól értek hallás után 1-2-3-4-5

2. Jellemezd a tanulási szokásaidat és nehézségeidet!

1: egyáltalán nem igaz

2: nem igaz

3: van, amikor igaz

4: igaz

5: nagyon igaz

1. Nehézséget okoz hosszabb, ismeretlen szavak kimondása. 2
2. Nem szeretek felolvasni német nyelvű szövegeket. 1
3. Ha egy hosszabb szöveget olvasok németül, a kelleténél tovább tart egy oldal elolvasása. 2
4. Néha egyszerű, mindennapi szavakat is nehezen idézek fel. 3

- + 5. Gyakran nem értem meg rögtön, amit hallok. 3
6. Helyesírásom rosszabbodik, ha valaki figyel írás közben. 1
7. Sokszor előfordul velem, hogy ha elolvasok németül egy hosszabb részt egy könyvből, nem tudom összefoglalni a tartalmat. 2
8. Gyakran elvétem a sorokat olvasás közben 1
9. Íráskor gyakran összekeverem a betűket. 1
10. Hosszabb német feladatokra nem tudok végig koncentrálni. 1
11. Nehezemre esik megértenem egy hosszabb elbeszélő német nyelvű szöveget, amit valaki más olvas fel nekem. 1
12. Nehezemre esik egy adott idegen nyelvű szöveg alapján fogalmazást írnom. 2
13. Egy német nyelven írt mese elolvasásánál nehézséget okoz a a mesékben használt archaikus szavak megértése. 3
14. Egy német nyelven írt mese elolvasásánál nehézséget okoz a mesékben használt elbeszélő mód/Präteritum/ megértése. 2
15. Nehezemre esik egy időjárás jelentést németül elolvasnom. 1
16. Nehezemre esik egy német adóban közvetített időjárás jelentés megértenem. 2
17. Nehezemre esik egy szót a szövegkörnyezetből megértenem. 1
18. Nehezemre esik egy szót magamtól lefordítanom. 1
19. Nehezemre esik egy adott szónak a szinonimáját megtalálnom. 2
20. Nehezemre esik egy nyelvű szótárt használnom. 2
- + 21. Nehezemre esik a német élő beszédet megértenem. 3
22. Nehezemre esik német nyelvű műsorokat megértenem. 2
23. Nehezemre esik egy német szót jelen időben ragozni. 1
24. Nehezemre esik jelen idejű mondatokat múlt időbe /Perfektbe/ áttenni. 1
25. Nehezemre esik jelen idejű mondatokat múlt időbe /Präteritumbe/ áttenni. 1
26. Nehezemre esik német főneveket alanyesetből más esetbe áttenni. 2
27. Nehezemre esik német nyelven levelet írnom. 1
28. Nehezemre esik állító mondatot kérdővé alakítanom. 1
29. Nehezemre esik igából segédigéket ragoznom. 1
30. Nehezemre esik igaz-hamis szövegértési feladatokat megoldanom. 2

¹ Gyarmathy, 2010

Diagnosztika (Szintfelmérés)

Verben-Konjugation A2

- Setzen Sie die Verben in die richtige Form!

1. spielen: Maximilian spielt gern Fußball. ✓
2. hören: Marta hört gern Popmusik. ✓
3. sammeln: Hans sammelt Briefmarken. ✓
4. lesen: Susanne liest gern Kriminalromane. ✓
5. schreiben: Martin schreibt Computerprogramme ✓

Fragebildung A2

- Wie könnte man mit diesen Wörtern Sätze bilden?

1. Wann – du – zur Arbeit – fahren?
Wann fährst du zur Arbeit? ✓
2. Wann – du – mit der Arbeit – anfangen?
Wann fängst du mit Arbeit an? ✓
3. Wann – du – Frau Müller – anrufen?
Wann rufst du Frau Müller an? ✓
4. Wann – du – Mittagspause – machen?
Wann machst du Mittagspause? ✓
5. Wann – du – die Besprechung – mit Frau Klein – haben?
Wann hast du die Besprechung mit Frau Klein? ✓

Modalverben B1

- Setzen Sie die Verben in die richtige Form!

1. können: Nächste Woche können wir nicht zum Deutschkurs kommen.
2. müssen: Letzte Woche muss ~~müsst~~ mein Sohn seine Diplomarbeit fertig schreiben.

3. **mögen:** Vor drei Jahren mag ^{magste} ich noch viele Musikstile, aber heute höre ich nur noch Jazz.
4. **sollen:** Der Chef hat gesagt, dass ich diese Rechnungen bis heute Abend schreiben solle.
5. **dürfen:** Entschuldigung, darf ^{darfst} ich Sie etwas fragen?
6. **wollen:** Als ich ein Kind war, will ^{wollte} ich Astronaut werden.
7. **können:** Kannst du mir helfen, diesen Brief ins Spanische zu übersetzen?
8. **dürfen:** Wenn man Alkohol trinkt, darft ^{darfst} man nicht Auto fahren.
9. **müssen:** Warum musst ihr euch jeden Tag streiten?
10. **wollen:** Wollt ihr gestern nicht ins Theater gehen?

1

5/10

• **Modalverben B1+:**

Wählen Sie das richtige Modalverb aus!

1. Guten Tag! Was darf ^{darfst} ich für Sie tun?
2. Darf ^{darfst} ich bitte Herrn Fischer sprechen?
3. Otto Ulrich hier. Ich würde ^{würdest} Frau Kern sprechen.
4. Herr Gruber hat angerufen. Du musst ^{musstest} ihn heute Nachmittag zurückrufen.
5. du eine Nachricht hinterlassen?

Präpositionen A2

• **Ergänzen Sie die Präpositionen!**

am, in, in, aus, um, von an

1. Am ^{am} 9. Oktober 1955 um ^{um} 16.00 Uhr ist es zum ersten Mal passiert.
2. In ⁱⁿ einem Hamburger Hotel drehten sich 49 Kugeln an ^{an} seiner Trommel.
3. Ein Kind durfte sechs Kugeln an ^{an} der Trommel nehmen.
4. Das war die Geburtsstunde in ⁱⁿ „6 aus 49“.
5. An ^{an} der ersten Spielrunde haben 257 914 Spieler teilgenommen.

1 <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen>

Präpositionen B1

- Wählen Sie die richtigen Präpositionen aus!

1. Und so funktioniert es auch in alle anderen Zielgruppen.
2. Teenies dürfen sich um 18.00 und 20.00 Uhr die Serien wie „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“ freuen.
3. Spätabends kommen die Polit-Talkshows mit politisch interessierte Menschen..
4. Dievielen Untersuchungen wissen die Experten alles in unsere Sehgewohnheiten.
5. Läuft an Samstagabend die Lieblingssendung aller Zielgruppen, so zeigen die anderen Sender nur Spielfilmwiederholungen.

2

Perfekt-Bildung A2

- Beenden Sie die Sätze!

1. **machen:** Haben Sie schon Ihre Hausaufgaben gemacht?
2. **buchen:** Haben Sie das Hotelzimmer schon gebucht?
3. **kaufen:** Haben Sie schon einen neuen Computer gekauft?
4. **parken:** Haben Sie schon einmal im Parkverbot geparkt?
5. **hören:** Haben Sie heute schon Musik gehört?

Perfekt-Bildung- B1

- Setzen Sie die Verben in die richtige Form!

1. fahren: Ich habe zu meinen Großeltern gefahren —

2 <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen>

- 2. teilnehmen: Ich habe an einer Konferenz teilgenommen.
- 3. lernen: Ich habe für eine wichtige Prüfung gelernt.
- 4. arbeiten: Ich habe die ganze Woche gearbeitet.
- 5. besuchen: Ich habe eine neue Ausstellung besucht.

Präteritum -Bildung B1

- Setzen Sie die Verben in die richtige Form!

- 1. befinden: Das Restaurant befand sich in einer stillen Straße im Stadtzentrum.
- 2. sein: Das Ambiente war traumhaft.
- 3. bieten: Das Restaurant bot asiatische Gerichte.
- 4. empfangen: Das Personal des Restaurants emp-uns freundlich.
- 5. klappen: Der Service klappte hervorragend. ging

3

Adjektivdeklinations A2⁴

- Schreiben Sie die richtige Endung!

- 1. Das kleinen Kind will den fremden Mann nicht grüßen.
- 2. Das hellblaue Kleid passt nicht zu den dunkelroten Schuhen.
- 3. Der strenge Vater verbietet den ängstlichen Sohn heute Abend ins Kino zu gehen.
- 4. Der breite Sessel passt nicht durch der schmale Tür.
- 5. Die grüne Bohnen schmecken den amerikanischen Gästen nicht.

Adjektivdeklinations B1

- Schreiben Sie die richtige Endung!

- 1. Werbung ist ein wichtiges Mittel zum Verkauf von Produkten.

3 <http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen>

4 http://www.mein-deutschbuch.de/lernen.php?menu_id=165

2. Viele Werbungen richten sich oft an eine bestimmte e Käufergruppe.
3. Früher standen die Zeitungen unter staatliche e Kontrolle.
4. Die großen Werbekampagnen gehören zu den Verkaufsstrategien der meisten Firmen.
5. Manche berühmten en Markennamen werden noch heute mit Produktnamen gleichgesetzt.

Konnektoren A2⁵

Ordnen Sie kausale Nebensätze!

1. Paul geht zum Fundbüro, nämlich/ er/ Uhr/seine/verloren/hat. ^{1. 2. 4. 3. 5. 6.}
2. Martina ist keine Bratwüste, überzeugte/weil/sie/ist/Vegetarierin. ^{4. 1. 2. 5. 3.}
3. Die Brunnen versiegt, weil/kein/fiel/Regen/wochenlang. ^{1. 3. 5. 2. 4.}
4. Ihr Job mach Eva Spaß, sehr/nämlich/ ist/abwechslungsreich/er. ^{3. 1. 5. 4. 2.}

Konnektoren B1⁶

- Wie könnte man mit diesen Wörtern Sätze bilden?

- backe / Sachertorte/ich /Sohn / Geburtstag/mein / hat/ morgen/ weil/eine
- Ich backe *Sachertorte, weil mein Sohn morgen Geburtstag hat.
- Sophie/ konnte/ lieben /Walter /Jäger/ er/ denn /war /nicht
- Sophie konnte lieben Walter, weil er nicht Jäger war.
- möchte/gerne /Kino/ heute /ins/ er /gehen/Klaus/deshalb/ angerufen/hat/ uns/mit * heute
- Klaus möchte * ins Kino gehen, weil er heute ins Kino gehen möchte.
- müde/ist /Sohn/von/ Barbara/ der/ legt / ihn/ deshalb/ sie/ Schlafen / Bett /ins/zum
- Der Sohn von Barbara ist müde, deshalb legt sie ihn ins Bett zum Schlafen.
- Sänger/ erkrankt/ darum/ ist / das/ Konzert / verschoben/ der
- Der Sänger erkrankt, darum ist das Konzert verschoben.

⁵ <http://www.grammatiktraining.de/kausalesaetze/naemlichsatzbaumix.html>

⁶ <http://www.deutschakademie.de/online-deutschkurs/english/choosethemaref.php?tid=171>

Szövegértési feladatok

1. Lesen Sie den Text und dann lösen Sie die Aufgaben!

"Hotel Mama" wird beliebter

In den letzten 37 Jahren ist laut Statistischem Bundesamt die Zahl der 25-jährigen

Daheimwohnenden von 20 Prozent auf 29 Prozent gestiegen. Im Vereinten Königreich ist seit 2001 die Zahl der Nesthocker im Alter von 20 bis 34 Jahren um 300.000 angestiegen, so das Büro für Nationale Statistiken.

Anfang der 1990er Jahre verfasste die Psychologin Christiane Papastefanou zu diesem Thema eine Studie. Damals blieb ein Teil der Jugendlichen in Deutschland aus pragmatischen Gründen zu Hause. "Weil sie sich mit den Eltern gut verstanden haben, haben sie ihr Geld lieber für Konsum und Freizeit genutzt als für die Selbstständigkeit. Rebellion wie in den 70er Jahren war nicht mehr notwendig. Das denke ich, stimmt heute nicht mehr." Das Geld reicht nicht zum Ausziehen. Und die Eltern akzeptieren die Situation, weil sie wissen, dass es die Kinder schwer haben.

Für die Zukunft rechnet Papastefanou deshalb mit einem weiteren Anstieg der Nesthockerzahl. Aber Nesthocker bedeuten nicht immer

Unselbstständigkeit. "Es gibt junge Leute, die zu Hause wohnen und alles alleine machen", sagt Christiane Papastefanou, "und es gibt welche, die ausgezogen sind, und die Mutter putzt die Wohnung."

Trotzdem scheinen die Nesthocker besonders zu sein. "Wir haben festgestellt, dass viele Nesthocker in der gesamten Entwicklung verzögert sind. Das fängt bereits im Jugendalter an, man spricht von

Adoleszenzverspätungen", erklärt die Psychologin. Merkmale dafür seien, ein verspäteter erster sexueller Kontakt, spätere Selbstständigkeit und ein tendenziell jüngerer Freundeskreis. "Der Spätauszug ist der Endpunkt einer verzögerten Ablösung. Die setzt sich dann weiter fort. Diese jungen Menschen ziehen zumeist erst dann aus, wenn sie schon einen Partner haben", sagt Papastefanou. "Im Grunde gehen sie von einer Familiensituation in die neue."

Aber auch wegen der langen Ausbildungszeiten verzögert sich die Familiengründung und damit der Auszug aus dem Elternhaus. In Deutschland machen Jugendliche laut Forschungsministerin Annette Schavan im Durchschnitt mit 19,7 Jahren ihr Abitur. Danach folgen je nach Studienmodell mindestens drei Jahre Studium. Wer sein Staatsexamen machen will, sei laut Schavan meist erst mit 28 oder 29 Jahren fertig.

Heute können es sich immer weniger Eltern leisten, den frühzeitigen Auszug zu finanzieren. Auch Christiane Papastefanou sieht die Hauptgründe für den Anstieg der Nesthockerzahlen nicht in der Angst vor der Selbstständigkeit. "Studiengebühren, Studentenwohnheim, das können sich viele Familien nicht leisten. Selbst die, die eine Ausbildung gemacht haben, müssen oft noch bleiben, weil sie keine Stelle finden und sich weiter qualifizieren müssen. Zudem gibt es immer mehr Scheidungsfamilien und Alleinerziehende. Das verschärft das Problem", sagt die Psychologin.

(www.zeit.de)

2. Richtig oder Falsch? Entscheiden Sie, welche Aussagen sind richtig und welche sind falsch!

1. Junge Leute in Deutschland ziehen heutzutage von zu Hause später als vor 30-40 Jahren.
2. Die Gründe das Zu-Hause-Wohnen änderten sich während der Jahre nicht.
3. Die Nesthocker entwickeln sich laut der Psychologin langsamer.
4. Die Forschungsministerin unterstützt mit Angaben die Meinung der Psychologin.
5. Manche junge Leute haben Angst vor der Selbstständigkeit.
6. Die Eltern möchten heute das Studium ihrer Kinder nicht mehr so lange finanzieren.

1	2	3	4	5	6
F	F	F R	F R	T	F

3 Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen!

- Seit welchem Jahr ist die Zahl der Nesthocker im Alter von 20 bis 34 Jahren um 300.000 angestiegen? Seit 2001 ist im Vereinigten Königreich.
- Wer hat zu dem Thema "Nesthockerproblem" eine Studie verfasst? Die Psychologin Christiane Papastefanou
- Aus welchem Grund sind die Jugendlichen in den 90ern zu Hause geblieben? Die neue Media publie.
- Was sind die Merkmale der Adoleszenzverspätung? _____
- Warum können es sich immer weniger Eltern leisten, den frühzeitigen Auszug zu finanzieren? _____

4. Textpuzzle- diese Sätze sind gemischt, was wäre die richtige Reihenfolge?

2. • In den 1990er Jahren blieben die Jugendlichen zu Hause, weil das Geld, was sie zur Zeit verdienen konnten nicht genug um ausziehen war
- ✓ 1. • die Zahl der 25-jährigen Daheimwohnender ist in den letzten Jahren gestiegen
- ✓ 4. • zu den Folgen der verspäteten Ausziehung können die folgenden gehören: spätere sexuelle Kontakt, spätere Selbständigkeit und dein jüngerer Freundkreis
- ✓ 3. • es gibt zwei größere Typen von jungen Leute; zu dem ersten gehören solche Jugendlichen, die zwar noch zu Hause wohnen, machen aber allein, und andere, die zwar schon ausgezogen sind, sind aber von ihren Eltern abhängig
- ✓ 6. • Ein anderer Grund der verspäteten Ausziehung sein kann, dass es wenige Eltern gibt, die es sich leisten könnten, das Studeiengebühr und auch das Studienwohnheim ihrer Kinder zu bezahlen
5. • in Deutschland beenden die Jugendlichen ihre Ausbildung mit 28 oder 29 Jahren, was auch zu der Verzögerung der Selbständigkeit führen kann
- 5/6

5. Finden Sie die passende Erklärung für die folgenden Wörter im Text!

- Jemand der sehr lange im Elternhaus lebt und sich von den Eltern versorgen lässt *Studentenwohnheim*
- Darstellung in Form einer Tabelle, eine Kurve oder eines Diagramms *Infografik*
- einen Text schreiben *verfassen*
- Verbrauch *Konsum*
- Aufstand gegen die Regierung *Revolution, Rebellion*
- Reifungsprozess

- später als vorgesehen eintreten

- jemand, der mindestens ein Kind ohne einen eigenen Partner erzieht *Alleinerziehende*

- wenigstens

- Geld für etwas bereitstellen

6. Sammeln Sie bitte mindestens drei Synonyme aus dem Text! (O) ist ein Beispiel für Sie!

0. ausbilden- qualifizieren

1.

2.

3.

7. Schreiben Sie auf dem Papier die Erklärung der folgenden Wörter auf (mit dem Hilfe von einem monolingualen Wörterbuch) dann erklären Sie diese Wörter ihrem Partner!

■ Nesthocker: *jemand der lange zu Hause wohnt ohne in eine eigene Wohnung zu ziehen*

■ Unselbständigkeit: _____

■ Ausbildungszeiten: _____

■ Studiengebühren: _____

■ Studentenwohnheim: _____

3.2 Persönliche Wirksamkeit (exemplarisch)

Személyes hatékonyság kérdőív

Pontozás: 0-5ig (0: egyáltalán nem igaz, 5: teljesen igaz)

1. Sokszor félek attól, hogy mit gondolnak rólam az emberek. 0
2. Hajlamos vagyok másokra hagyatkozni, 1
3. Ha meg akarok valamit tudni, azt megkérdezem. 5
4. Általában jól érzem magamat. 5
5. Szeretem elkerülni a szemkontaktust. 0
6. Hamar elvetem mások ötleteit. 0
7. Gyakran türelmetlen vagy az emberekkel. 1
8. Hajlamos vagyok magányosnak érezni magamat. 0
9. Gyakran gondolom, hogy nem fogok tetszeni másoknak. 1
10. Lényegében szeretek iskolába járni. 5
11. Gyakran érzem sértve magamat. 0
12. Az emberek idegesítőek. 0
13. Gyakran érzem, hogy nem bízhatok meg az emberekben. 1
14. Hajlamos vagyok másokat okolni, ha a dolgok rosszul mennek. 0
15. Könnyen úgy érzem, hogy kritizálnak, 0
16. Sokszor én vagyok az egyetlen, aki meg tudja oldani a feladatot. 0
17. Gyakran elgondolkodom, hogyan vághatnék vissza másoknak. 0
18. Általában másokkal egyenlőnek érzem magamat. 5
19. Általában hagyom, hogy mások döntsenek helyettem. 2
20. Ritkán dicsérek másokat. 0
21. Hajlamos vagy azt gondolni, hogy mások jobbak nálam. 3
22. Hátsó gondolatra gyanakszom, amikor kérnek tőlem valamit. 1
23. Általában szeretem az elképzeléseimet megbeszélni másokkal. 2
24. Gyakran kapok elismerést azért, amit teszek. 4

1

1 Gyarmathy, 2010, 76. o.

3.3 Lernertyp (exemplarisch)

Modalitás Kérdőív (Tanulási stílus)

1. Jobban emlékszem a mondanivalójára, ha látom a beszélőt ✕
2. Vonzanak a rikító színek
3. Szívesen hallgatom felolvasást ✕
4. Nehezemre esik néhány percnél tovább egy helyben maradni.
5. Álmodozásnak tűnik, amikor próbálok valamiről képet alkotni magamban. ✕
6. Könnyebben emlékszem, ha hallhatóan kimondom a megjegyezni valót. ✕
7. Úgy tudok megjegyezni valamit, ha újra és újra elismétlem magamban. ✕
8. Sokat segítenek nekem az ábrák, képek grafikonok. ✕
9. Az eseménydús könyveket olvasom szívesen. ✕
10. A testem valamilyen része majdnem mindig mozgásban van. ✕
11. Az, hogy hangosan kimondok egy problémát, segít a megoldásban. ✕
12. Szeretek kisebb tárgyakkal játszani, amikor figyelek, tanulok. ✕
13. A grafikonokat, ábrákat nehezen tudom megérteni. ✕
14. Sokkal jobban megérték bármit, ha felrajzolják, felírják nekem. ✕
15. Ha beszélek, erőteljesen gesztikulálok.
16. Amikor tanulni próbálok, zavar, ha körülöttem nagy a rendetlenség. ✕
17. Amikor másokkal beszélgetek, nehezemre esik sokáig odafigyelni.
18. Ha találkozom egy régi ismerőssel, ha a nevére nem is, az arcára mindig emlékszem, és fel tudom idézni, hogy hol, mikor találkoztunk először. ✕
19. Amikor tanulni próbálok, zavar, ha zaj van körülöttem. ✕
20. Általában olyan dolgokat is észreveszek a környezetemben, amik másoknak nem tűnnek fel.
21. Általában gondolkodás nélkül bele végzek új dolgokba.
22. Miközben magyarázok, mutatom is az adott anyagot, amiről beszélek. ✕
23. Amikor másokkal beszélek, zavar, ha a másik fél hallgató és nekem kell többet beszélnem. ✕
24. Ha találkozom egy régi ismerőssel, emlékszem a nevére és arra, hogy pontosan miről beszélgettünk legutóbb.
25. Amikor tanulni próbálok, zavar, ha jönnek-mennek a környezetemben. ✕
26. Miközben másoknak magyarázok, sokszor kérdezek vissza. ✕

¹ Gyarmathy, 2010, 25. o.

4 Arbeitsblätter zu den Gesprächen

4.1 3. Lernberatung Anna

ANHANG				
DIE WICHTIGSTEN UNREGELMÄSSIGEN VERBEN				
Alphabetische Liste				
Die regelmäßigen Formen sind grau gedruckt.				
Infinitiv	Präsens	Präteritum	Perfekt	
AAA X backen	backt (backt)	backte (buk)	hat	gebacken
HA X befehlen	befiehlt	befahl	hat	befohlen
HA X beginnen	beginnt	begann	hat	begonnen
EIHI X beißen	beißt	biss	hat	gebissen
EEI X betrügen	betrugt	betrog	hat	betrogen
EEI X bewegen	bewegt	bewog	hat	bewogen
IEIO X biegen	biegt	bog	hat	gebogen
IEIO X bieten	bietet	bot	hat	geboten
HA X binden	bindet	band	hat	gebunden
HA X bitten	bittet	bat	hat	gebeten
AAIE X blasen	bläst	blies	hat	geblasen
EIEI X bleiben	bleibt	blieb	ist	geblieben
AAIE X braten	brät	briet	hat	gebraten
AAIE X brechen	bricht	brach	hat	gebrochen
EEA X brennen	brennt	brannte	hat	gebrannt
HA X bringen	bringt	brachte	hat	gebracht
HA X denken	denkt	dachte	hat	gedacht
HA X dürfen	darf	durfte	hat	gedurft
HA X eindringen	dringt ein	drang ein	ist	eingedrungen
EIEA X empfangen	empfangt	empfang	hat	empfangen
EIEA X empfehlen	empfiehlt	empfohl	hat	empfohlen
EIEA X empfinden	empfindet	empfund	hat	empfund
IEIO X erlöschen	erlischt	erlosch	ist	erloschen
IEIO X erschrecken	erschrickt	erschrak	ist	erschrocken
EIA X erwägen	erwägt	erwog	hat	erwogen
EIA X essen	isst	aß	hat	gegessen
HA X fahren	fährt	fuhr	ist/hat	gefahren
HA X fallen	fällt	fiel	ist	gefallen
HA X fangen	fängt	fang	hat	gefangen
HA X finden	findet	fund	hat	gefunden
HA X fliegen	fliegt	flog	ist/hat	gefliegen
HA X fliehen	flieht	floh	ist	geflohen
HA X fließen	fließt	floss	ist	geflossen
HA X fressen	frisst	fraß	hat	gefressen
HA X frieren	fröst	fro	ist/hat	gefroren
HA X geben	gibt	gab	hat	gegeben
HA X gehen	geht	ging	ist	gegangen
HA X gelingen	gelingt	geling	ist	gelingen
HA X gelten	gilt	galt	hat	gegolten
HA X genießen	genießt	genoss	hat	genossen
HA X geraten	gerät	geriet	ist	geraten
HA X geschehen	geschieht	geschah	ist	geschehen
HA X gewinnen	gewinnt	gewann	hat	gewonnen
HA X gießen	gießt	goss	hat	gegossen
HA X gleichen	gleich	glich	hat	geglichen
HA X gleiten	gleitet	glitt	ist	geglichen
HA X graben	gräbt	grub	hat	gegraben
HA X greifen	greift	griff	hat	gegriffen
HA X haben	hat	hatte	hat	gehabt
HA X halten	hält	hielt	hat	gehalten
HA X hängen	hängt	hing	hat	gehangen
HA X heben	hebt	hob	hat	gehoben
HA X heißen	heißt	hieß	hat	geheißen
HA X helfen	hilft	half	hat	geholfen
HA X kennen	kenn	kannte	hat	gekannt
HA X klingen	klingt	klang	ist	geklingen
HA X kommen	kommt	kam	ist	gekommen
HA X können	kann	konnte	hat	gekonnt
HA X kriechen	kriecht	kroch	ist	gekrochen
HA X laden	ladt	lud	hat	geladen
HA X lassen	läßt	ließ	hat	gelassen
HA X laufen	läuft	lief	ist	gelaufen
HA X leiden	leidet	litt	hat	gelitten
HA X leihen	leiht	lieh	hat	geliehen
HA X lesen	liest	las	hat	gelesen
HA X legen	legt	lag	hat	gelegt
HA X lügen	lügt	log	hat	gelogen
HA X meiden	meidet	mied	hat	gemieden
HA X messen	misst	maß	hat	gemessen
HA X mögen	mag	mochte	hat	gemocht
HA X müssen	muß	musste	hat	gemusst
HA X nehmen	nimmt	nahm	hat	genommen
HA X nennen	nennt	nannte	hat	genannt
HA X pflegen	pflegt	pfleg	hat	gepflegt
HA X pflegen	pflegt	pfleg	hat	gepflegt
HA X raten	rat	riet	hat	geraten
HA X reiben	reibt	rieb	hat	gerieben
HA X reißen	reißt	riss	hat	gerissen
HA X reiten	reitet	ritt	ist/hat	geritten
HA X rennen	rennt	rannte	ist	gerannt
HA X riechen	riecht	roch	hat	gerochen
HA X rufen	ruf	rief	hat	gerufen
HA X schallen	schallt	schall	hat	geschallen

DIE WICHTIGSTEN UNREGELMÄSSIGEN VERBEN

Infinitiv	Präsens	Präteritum	Perfekt
scheinen	scheint	schien	hat geschienen
schieben	schiebt	schob	hat geschoben
schießen	schießt	schoß	hat geschossen
AAIX schlafen	schläft	schief	hat geschlafen
AAIX schlagen	schlägt	schlug	hat geschlagen
schleichen	schleicht	schlich	ist geschlichen
schließen	schließt	schloss	hat geschlossen
schmelzen	schmilzt	schmolz	ist/hat geschmolzen ¹
schneiden	schneidet	schnitt	hat geschnitten
EEIX schreiben	schreibt	schrieb	hat geschrieben
EEIX schreiben	schreibt	schrie	hat geschrieben
schweigen	schweigt	schwieg	hat geschwiegen
schwellen	schwillt	schwell	ist geschwellen
schwimmen	schwimmt	schwamm	ist geschwommen ¹
schwören	schwört	schwor	hat geschworen
EEIX sehen	sieht	sah	hat gesehen
EEIX sein	ist	war	ist gewesen
EEIX X senden	sendet	sandte (sendete)	hat gesandt (gesendet)
EEIX X singen	singt	sang	hat gesungen
EEIX X sinken	sinkt	sank	ist gesunken
EEIX X sitzen	sitzt	sass	hat gesessen
EEIX X sprechen	spricht	sprach	hat gesprochen
EEIX X springen	springt	sprang	ist gesprungen
EEIX X stechen	sticht	stach	hat gestochen
EEIX X stehen	steht	stand	hat gestanden
EEIX X steigen	steigt	stieg	ist gestiegen
EEIX X sterben	stirbt	starb	ist gestorben
EEIX X stinken	stinkt	stank	hat gestunken
EEIX X stoßen	stößt	stieß	hat gestoßen
EEIX X streichen	streicht	strich	hat gestrichen
EEIX X streiten	streitet	stritt	hat gestritten
EEIX X tragen	trägt	trug	hat getragen
EEIX X treffen	trifft	traf	hat getroffen
EEIX X treiben	treibt	trieb	hat getrieben
EEIX X treten	tritt	trat	hat getreten
EEIX X trinken	trinkt	trank	hat getrunken
EEIX X tun	tut	tat	hat getan
EEIX X verderben	verdirbt	verdarb	hat verdorben
EEIX X vergessen	vergisst	vergaß	hat vergessen
EEIX X verlieren	verliert	verlor	hat verloren
EEIX X verschwinden	verschwindet	verschwand	ist verschwunden
EEIX X verzeihen	verzeiht	verzieh	hat verziehen

Infinitiv	Präsens	Präteritum	Perfekt
AAIX wachsen	wächst	wuchs	ist gewachsen ¹
AAIX waschen	wäscht	wusch	hat gewaschen
AAIX weichen	wächst	wich	ist gewichen
AAIX weisen	weist	wies	hat gewiesen
AAIX wenden	wendet	wandte (wendete)	hat gewandt (gewendet) ¹
AAIX werden	wird	warb	hat geworden
AAIX werden	wird	wurde	ist geworden
AAIX werfen	wirft	warf	hat geworfen
AAIX wiegen	wägt	wog	hat gewogen ¹
AAIX wissen	weiß	wusste	hat gewusst
AAIX wollen	will	wollte	hat gewollt
AAIX ziehen	zieht	zog	hat gezogen
AAIX zwingen	zwingt	zwang	hat gezwungen

¹ unregelmäßig: Motiv/Grund sein für etwas. Die Aussicht auf eine schnelle Karriere hat ihn bewegen, die Firma zu wechseln. regelmäßig: von einem Ort zum anderen. Wer sich nie viel bewegt hat, wird auch im Alter keinen Sport mehr treiben.

² ohne Akkusativ: sein. Katharina ist nach Hamburg gefahren. mit Akkusativ: haben. Tom hat den Wagen in die Garage gefahren. Das Gleiche gilt für alle weiteren Verben mit sein oder haben im Perfekt.

³ Das Wasser ist gefroren. (= unpersönliches Subjekt) - Ich habe gefroren.

⁴ unregelmäßig: Der Mantel hing eben noch in der Garderobe. regelmäßig: Er hängte die Kuchenuhr über die Tür.

⁵ Das Seil ist gerissen. (= unpersönliches Subjekt) - Ich habe ein Loch in die Hose gerissen.

⁶ unregelmäßig: Dieses Werk hat Picasso gehalten. (= künstlerisches Werk); regelmäßig: Deus hat seine Arbeit für heute geschafft. (= normale Arbeit)

⁷ Der Schnee ist geschmolzen. (= unpersönliches Subjekt) - An Silvester haben wir immer Blei geschmolzen.

⁸ unregelmäßig: schicken; regelmäßig: im Rundfunk/TV senden. Im Radio haben sie gerade Verkehrsmeldungen gesendet.

⁹ Ich habe das Glas vom Tisch gestoßen. - Ich bin mit dem Kopf an die Wand gestoßen.

¹⁰ Das Gemüse ist verdorben. (= nicht mehr genießbar; unpersönliches Subjekt) - Er hat das Gemüse verdorben. (= falsch gekocht.)

¹¹ unregelmäßig: größer werden; regelmäßig: mit Wachs überziehen

¹² unregelmäßig: Sie wussten nicht mehr weiter und haben sich deshalb an einen Experten gewandt. regelmäßig: umdrehen. Er hat den Wagen gewendet und ist wieder zurückgefahren.

¹³ unregelmäßig: messen, wie schwer etwas ist. regelmäßig: (z.B. ein Baby) hin und her bewegen

¹⁴ auch möglich: Er hat den Marathon in Rekordzeit gelaufen. Er hat die 1000 Meter geschwommen.

4.2 3. Lernberatung Juli

Lesestrategie: Ein glücklicher Pechvogel

Vor dem Lesen:

1. was denke ich, worum der Text geht? (Zum Beispiel: Pechvogel: ein Mensch, der immer Pech hat)
2. Welches Leseziel verfolge ich? (Zum Beispiel: ich werde die Schlüsselwörter unterstreichen)

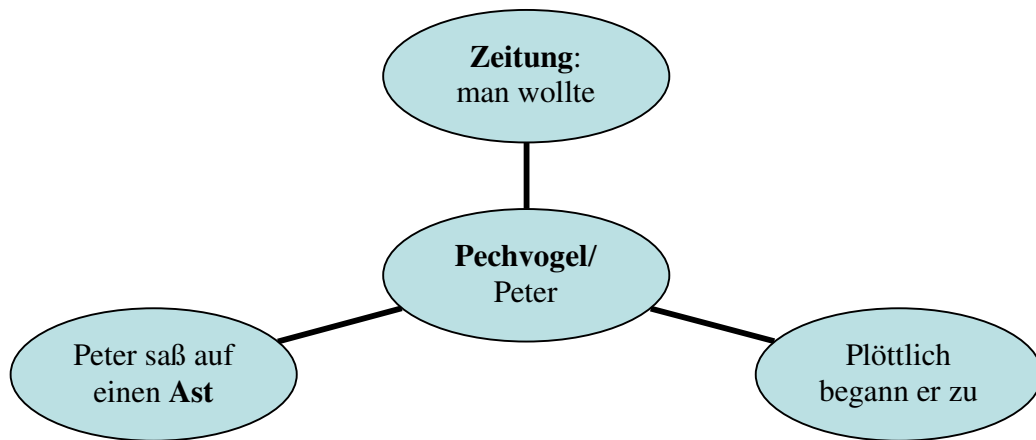
Während des Lesens:

3. Schlüsselwörter markieren: Der Pechvogel, die Zeitung, der Artikel, der Ast, winken.. usw.
4. Am Rand die wichtige Definitionen von Schlüsselwörter notieren (Zum Beispiel: die Zeitung: Druckschrift mit Nachrichten)
5. unbekannte Wörter mit Fragezeichen markieren -> später sie übersetzen und auch definieren (Zum Beispiel: winken: integetni: Hand hin und her bewegen)
6. relevante Passagen nochmals lesen

Nach dem Lesen:

7. die Überschriften und Randnotizen nochmals überfliegen
8. Das Gelesene versuchen zu visualisieren: z. B. Mind-Map

Mind-Map (Beispiel für den ersten Absatz)



9. die wichtige Abschnitte zuerst laut zusammenfassen -> dann schriftlich kurz darstellen

2

2

Mehlhorn, Gritt (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: IUDICIUM Verlag GmbH

5 Arbeitsblätter der Schüler

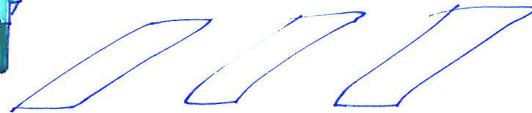
5.1 2. Lernberatung Anna

①. gehen ging
(Pinguin)



grün

②. stehen stand
(Mann)



rot

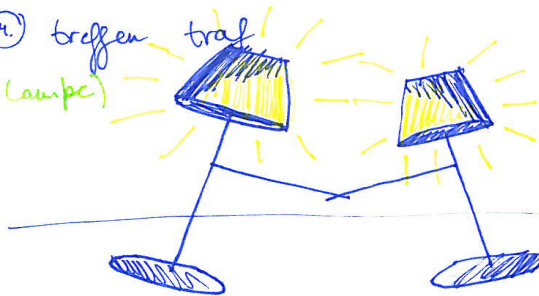
③. sehen sah
(Mantel)



⑤. essen aß
(Apfel)



④. treffen traf
(Lampe)



5.2 3. Lernberatung Anna

Infinitiv, Präsens und Präteritum

<u>a</u>	<u>a</u>	<u>a</u>
backen	backt(bäckt)	backte(buk)
haben	hat	hatte
<u>a</u>	<u>a</u>	<u>u</u>
schaffen	schafft	schuf
<u>a</u>	<u>ä</u>	<u>u</u>
fahren	fährt	fuhr
graben	gräbt	grub
laden	lädt	lud
schlagen	schlägt	schlug
tragen	trägt	trug
wachsen	wächst	wuchs
waschen	wäscht	wusch
<u>a</u>	<u>ä</u>	<u>ie</u>
blasen	bläst	blies
braten	brät	briet
geraten	gerät	geriet
lassen	lässt	ließ
raten	rät	riet
schlafen	schläft	schlief
laufen	läuft	lief

<u>ei</u>	<u>ei</u>	<u>i</u>
beißen	beißt	biss
pfeifen	pfeift	piff
reiten	reitet	ritt
<u>ei</u>	<u>ei</u>	<u>ie</u>
schreiben	schreibt	schrrieb
schreien	schreit	schrie

<u>ie</u>	<u>ie</u>	<u>o</u>
biegen	biegt	bog
bieten	bietet	bot
fliegen	fliegt	flog
fließen	fließt	floss
ziehen	zieht	zog

<u>e</u>	<u>i</u>	<u>a</u>
essen	isst	aß
fressen	frisst	fraß
geben	gibt	gab
helfen	hilft	half
nehmen	nimmt	nahm
vergessen	vergisst	vergaß
treffen	trifft	traf
treten	tritt	trat
sterben	stirbt	starb
sprechen	spricht	sprach
werfen	wirft	warf
brechen	bricht	brach

<u>e</u>	<u>e</u>	<u>a</u>
brennen	brennt	brannte
denken	denkt	dachte
kennen	kennt	kannte
nennen	nennt	nannte
rennen	rennt	rannte
senden	sendet	sandte(sandete)
stehen	steht	stand

<u>e</u>	<u>e</u>	<u>i</u>
gehen	geht	ging

<u>e</u>	<u>ie</u>	<u>a</u>
sehen	sieht	sah
geschehen	geschieht	geschah
empfehlen	empfiehl	empfahl

<u>e</u>	<u>e</u>	<u>o</u>
bewegen	bewegt	bewog

<u>i</u>	<u>i</u>	<u>a</u>
beginnen	beginnt	begann
binden	bindet	band
bitten	bittet	bat
bringen	bringt	brachte
finden	findet	fand
gelingen	gelingt	gelang
sinken	sinkt	sank
sitzen	sitzt	saß

DIE WELLE

- BIBOTEN SPÄT.
- BRINGEN SIE DA. UNTER SICH.
- DU HAST MICH VERRATEN.
- KÖNNTE VERGEHEN!
- NICHT UNBEDINGT!
- KEINE ANWUNG?
- BEENDLICH

DAS LEBEN DER ANDEREN

- SETZEN SIE SICH!
- BITTE NOCH EINMAL!
- UNMENSCHLICH
- WORT FÜR WORT
- WOLLEN SIE DA?
- HÖREN SIE!
- HAU AB!

5.4 2. Lernberatung Juli

3. Nie mehr Pilze aus dem Wald

a) Lesen Sie den Zeitungstext.

^{die} Im Bayerischen Wald ^{machte} eine Familie mit drei Kindern Urlaub. Bei einer Wanderung fanden sie viele Pilze und sammelten eine ganze Plastiktüte voll. In der Ferienwohnung gab es dann Reis mit Pilzsoße. ^(die kleine T. + die Geschwister) Das Essen schmeckte auch den Kindern gut. Doch dann bekam ^(die kleine T. + die Geschwister) die kleine Tamara Bauchweh. Wenig später fühlten sich die Geschwister nicht wohl. Und schließlich hatten die Eltern Bauchschmerzen. Die Mutter rief den Notdienst an. Man brachte die ganze Familie mit Pilzvergiftung ins Krankenhaus. Aber sie hatten Glück. Alle durften schon nach zwei Tagen wieder nach Hause. „Wir sind froh, dass man uns so schnell geholt hat“, sagte uns die Mutter. „Pilze gibt es (bei uns) nur noch aus der Dose!“
(e Familie)



b) Wie heißen die Verbformen im Text?

Eine Familie macht Urlaub

Sie finden viele Pilze.

Sie sammeln eine ganze Tüte voll.

Es gibt Reis mit Pilzsoße.

Das Essen schmeckt gut.

Tamara bekommt Bauchweh.

Die Geschwister fühlen sich nicht wohl.

Die Eltern haben auch Bauchschmerzen.

Die Mutter ruft den Notdienst an.

Man bringt alle ins Krankenhaus.

Sie dürfen nach zwei Tagen nach Hause.

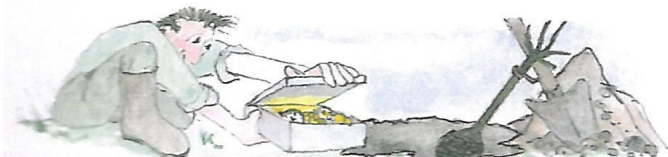
Die Mutter sagt: „Pilze gibt es nur noch aus der Dose!“

machte
finden
sammeln
gibt
schmeckt
bekommt
fühlen
haben
ruft
bringt
dürfen
sagt

4. Ein Baum bringt Glück

a) Lesen Sie die Zusammenfassung.

Franz K. will einen Baum pflanzen.
Er gräbt ein Loch. ^{graben = aus}
Er stößt auf eine Metalldose. ^{= Metallbau}
Er macht die Metalldose auf.
Er sieht, dass Ringe, Halsketten, Münzen ^{= er} und eine Uhr darin liegen.
Auf der Rückseite der Uhr steht der Name seines Urgroßvaters.
Er hat nicht gewusst, dass es den Schmuck noch gibt.
Das berichtet Herr K. den Zeitungsreportern.



b) Ergänzen Sie den Text mit den Verben Präteritum.

Im Garten vor seinem Haus wollte der kaufmann Franz K. einen Baum pflanzen. grub ein tiefes Loch und stieß auf eine kleine Metalldose. Als er sie vors aufmachte, sah er, dass Ringe, Halsketten, Münzen und eine goldene Uhr darin lagen. Auf der Rückseite der Uhr stand der Name des Urgroßvaters. Die Familie wohnt seit Generationen hier. Ab wusste nicht, dass es den schönen alten Schmuck noch gab. „berichtet... Ich habe auch unseren Nachbarn empfohlen mehr Bäume zu setzen. Es lohnt sich: so

5.5 3. Lernberatung Juli

Textarbeit

- 1.) Meine Meinung nach die Texte erzählt die Schule, dass wie lernen die Schüler ins Gymnasium, oder in die Realschule oder in der Hauptschule. Aber die Texte erzählte die Schultypen. Und ich schreibe die Namen der 4 Kindern. Dann ich denke, dass 4 Kinder sparcht, sie denken die deutsche Schultyp und was möchten sie haben, was möchten sie arbeiten und wo möchten sie lernen.
- 2.) Ich werde die Schlüsselwörter unterstreichen.
- 3.) Sophie (14):
 - a. Schultyp: Gymnasium
 - b. Schulabschluss: Abitur, Berufsfachschule
 - c. Ausbildungsmöglichkeit: Physiotherapeutin

Sebastian (15):

- a. Schultyp: Realschule
- b. Schulabschluss: kein Abitur, Realschuleabschluss (16-17)
- c. Ausbildungsmöglichkeit: Polizist

Johanna (19):

- a. Schultyp: Hauptschule
- b. Schulabschluss: Hauptschulabschluss
- c. Ausbildungsmöglichkeit: Berufsfachschule

Martin (16):

- a. Schultyp: Gymnasium
 - b. Schulabschluss: Universität (Musik, Kunst), Abitur
 - c. Ausbildungsmöglichkeit: Musik, Kunst
- 4.) Die Grundschule ist eine Schule, die die Schüler von der ersten bis zur vierten Klasse besuchen.

Die Hauptschule ist eine Schule, wohin die Schüler von der 5. bis zur 9. Klasse gehen.

Die Hauptschule ist für Menschen, die in die Berufsschule gehen möchten.

Die Realschule ist eine Schule, die die Schüler von der 5. bis zur 10. Klasse besuchen.

Das Gymnasium ist ein Schultyp, der die höchste Bildung gibt.

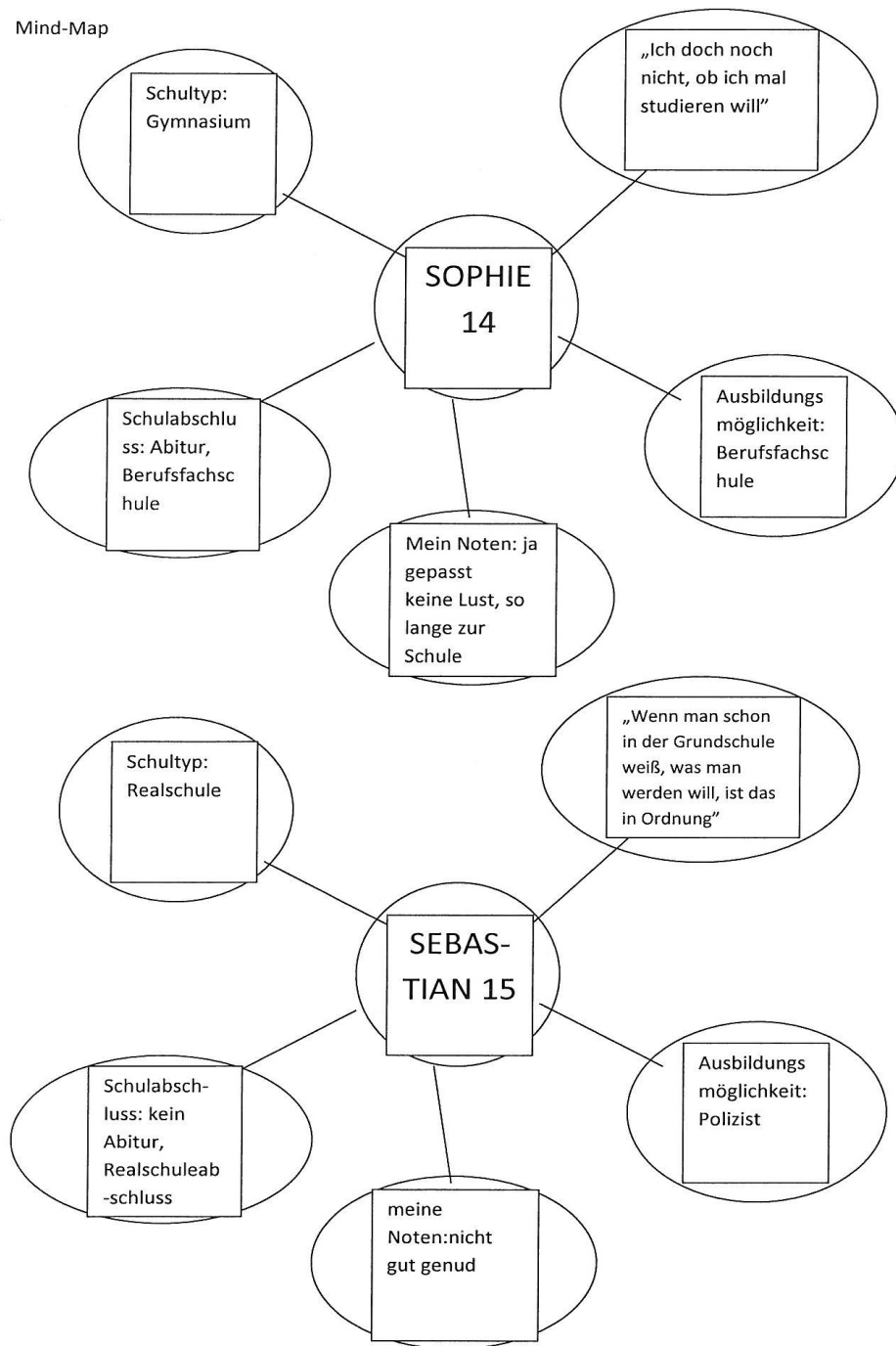
Das Abitur ist eine Prüfung, die Schüler im Alter von 18 Jahren machen.

- 5.) Die Grundschule = általános isk.
Das Gymnasium = gimnázium
Der Schultyp = iskolatípus
Das Abitur = érettség
Der Kindergarten = óvoda
Sich bewerben = megpályázni
Schaffen = sikerül

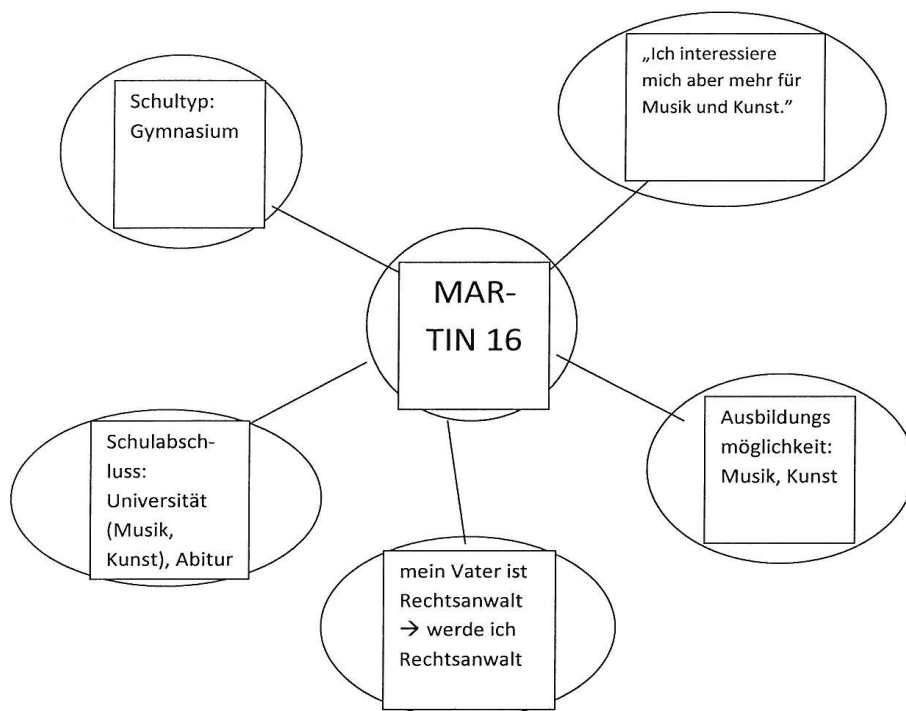
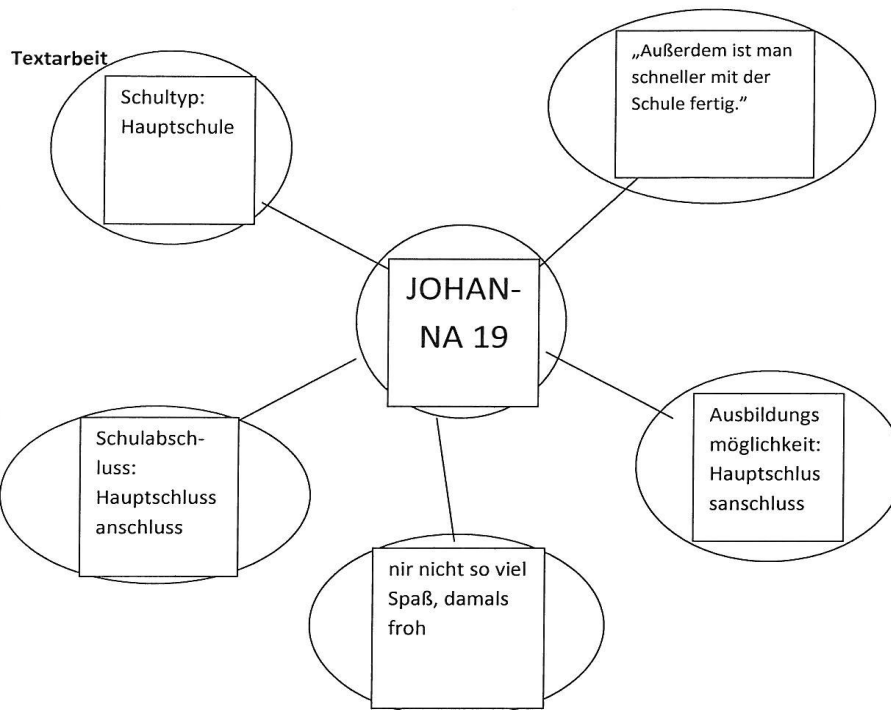
asb

Textarbeit

Mind-Map



CSA



GS

5.6 4. Lernberatung Juli

Versikék

1., Dativ immerzu verwenden

Klaus, Peti, Will, Márk, klein gold Lu.

Wenn sie sehen

⇒ (Saját versikém)

Aus, bei, mit, nach, seit, von, zu.



2., Mit, nach, von, zu, aus, seit bei

bestimmen steht den Fall Nummer drei.

(Tudósadással tanulni)

6. Lernplan (exemplarisch)

Tanulástervezési Táblázat							
Munkaidő	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat	Vasárnap
6:00-7:00							
7:00-8:00							
8:00-9:00	iskolában vagyok		iskolában		iskolában vagyok		
9:00-10:00							
10:00-11:00							
11:00-12:00							
12:00-13:00							
13:00-14:00							
14:00-15:00							
15:00-16:00						30 perc szünet	
16:00-17:00	20 perc						
17:00-18:00	hazaérlek, munkáim, vacsorázok	hazaérlek, vacsorázok	hazaérlek, munkáim, vacsorázok	hazaérlek, munkáim, vacsorázok	hazaérlek, munkáim, vacsorázok	hazaérlek, munkáim, vacsorázok	
18:00-19:00	Folyamatosan tanulok lehet írni (minden tantárgy) Mindent másnapra tanulok, de ha van szabad időm, akkor az aktuális napra is tanulok. Németet minden nap 20-30 percet tanulok mindig más időpontban attól függ hogy fog az agyam.						
19:00-20:00							
20:00-21:00							
21:00-22:00							
22:00-23:00							
23:00-24:00							
Tanulással töltött idő :	4h	4h	4h	3h	0h	30perc	0
Szünetek:	5	7	4	2	0	1	0

7. Reflexionen

7.1 Anna

Értékelés

1. Milyen tanulási célokat szeretnél volna elérni a program során?

Alapvető hiányosságok pótlása, elfelejtett szabályok felidézése; tanulási módszerek alkalmazása.

2. Mit gondolsz, sikerült elérned azokat?

Nagyrészt sikerült teljesíteni az elvárásokat. Az időhiány miatt nem mindenre került sor.

3. Hogyan érezted magad a Tanácsadás alatt?

Örültem, hogy valaki odafigyelt rám, és az igényeimnek megfelelően segített.

4. Milyennek találtad a Tanácsadót?

Kedves és odafigyelő; motivált a tanulásban. Jó kapcsolatot kötött velem teregetni.

5. Mit csinálnál másképpen, ha következő alkalommal is részt vehetnél Tanulás Módszertani

Tanácsadáson?

Több időt fordítanék a találkozáisokra és a feladatokat jobban odafigyelve oldanám meg.

6. A jövőben milyen problémával fordulnál Tanulás Módszertani Tanácsadáshoz?

A nyelvtanulásban lévő alapszabályok rögzítéséhez kérnék segítséget.

Értékelés

1. Milyen tanulási célokat szeretnél volna elérni a program során?
Itt nem teljesen jól tudtam alkalmazni a különböző prepozíciókat (Dat.-ot, Akk.-ot, Nan.-ot). Szeretném, hogy a szövegértésem fejlődjön.
2. Mit gondolsz, sikerült elérned azokat? Szerintem már jól tudom alkalmazni a prepozíciókat, mint eddig. Itt szövegértésem is fejlődött, bár nagyobb szöveggel kellene rendelkezni.
3. Hogyan éreztetted magad a Tanácsadás alatt?
Jól, mert közvetlen, volt barátságos volt a Tanácsadómmal.
4. Milyennek találtad a Tanácsadót?
Közvetlennek, kedvesnek és segítőkésznek.
5. Mit csinálnál másképpen, ha következő alkalommal is részt vehetnél Tanulási Módszertani Tanácsadáson?
Még több módszert próbálnék ki.
6. A jövőben milyen problémával fordulnál Tanulási Módszertani Tanácsadáshoz?
Nem tudom, hogy a jövőben milyen problémával fordulnék Tanulási Módszertani Tanácsadóhoz. Most talán semmivel.