



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Formulierung individueller Lernziele als Beitrag zur
Autonomie der Lernenden in Basisbildungs- und DaZ-
Kursen“

Verfasserin

Christa Sieder, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

Mein großer Dank für die Betreuung dieser Arbeit geht an Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann, der mich mit seinem Wissen sehr unterstützt hat.

Jenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Kurse, die sich dazu bereiterklärt haben, die Zielformulierung nach dem Muster von Alexis Feldmeier durchzugehen, danke ich ebenfalls, wie auch meiner Familie und meinen FreundInnen für Ermutigung und Motivation.

Besonderer Dank an Verena Schaffner für zahlreiche Informationen zu Zitaten und Bibliografie sowie Reinhard Fritz für die Hilfe bei der Formatierung!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Lernziele.....	9
2.1 Ziele – eine allgemeine Einführung	9
2.2 Das aktuelle Verständnis des Lernzielbegriffs.....	11
2.3 Die Anfänge: Lernziele als behavioristisches Konzept	12
2.4 Zielfindung: Möglichkeiten der Mitbestimmung.....	20
3. Die Autonomie von Lernenden	27
3.1 Definition.....	27
3.2 Zwei Eckpfeiler der Autonomie: Lernstrategien und Selbstevaluation	31
3.3 Veränderungen der Rollen von Lehrenden und Lernenden.....	34
4. Individuelle Lernziele	41
4.1 Gründe für und Vorteile eigener Lernziele.....	41
4.2 Herausforderungen eigener Lernziele	44
4.3 Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für den Einsatz individueller Lernziele	47
4.4 Individuelle Lernziele in ausgewählten Materialien.....	50
4.4.1 Definition „Portfolio“	50
4.4.2 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)	52
4.4.3 Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge	54
4.4.4 Kompetenzpass Lesen und Schreiben / Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache)	56
5. Aktionsforschungsprojekt: Alexis Feldmeiers Alpha-Portfolio A1 als Zielfindungstool	59
5.1 Was ist Aktionsforschung?	59
5.2 Ziel des Aktionsforschungsprojekts in der Basisbildung NÖ.....	60
5.3 Die bisherige Vorgangsweise der individuellen Lernzielfindung	63
5.4 Beschreibung der Teilnehmenden, des Settings und der Vorgehensweise	64
5.5 Fazit.....	69
6. Conclusio	73
7. Literaturverzeichnis	75
8. Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit	85
9. Anhang.....	87
10. Lebenslauf der Verfasserin.....	99

1. Einleitung

Oftmals gelten Lernende in Basisbildungs- und Deutschkursen als Personen, denen nicht zugetraut werden kann, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen bzw. dessen Inhalte zu definieren. Die Frage danach, was sie eigentlich wie lernen wollen, stellt sich aus verschiedenen Gründen nicht: Entweder haben Lehrende bestimmte Lehrziele zu verfolgen, zum Beispiel da an diesen Kurs ein anderer anschließt, bei dem manche Inhalte schon vorausgesetzt werden, oder weil sie vom Kursträger zur Vermittlung bestimmter Lerninhalte verpflichtet sind; oder die Lernenden stehen unter Druck, bis zu einem gewissen Zeitpunkt bestimmte Prüfungen abzulegen, um zu einer Staatsbürgerschaft zu gelangen oder ihre „Integrationswilligkeit“ unter Beweis zu stellen. Darüber hinaus sind die Lernenden häufig Personen, die gar nicht oder nur kurz in der Schule waren und daher mit Begriffen wie „lernungewohnt“, „bildungs-“ oder „lernfern“ beschrieben werden – woher sollen sie wissen, was wichtig ist, was und wie man überhaupt lernen kann, und wie sie ihre dahingehenden Wünsche und Vorstellungen formulieren könnten?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass erwachsene Lernende in Basisbildungs- und Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen (im Folgenden als „DaZ“ abgekürzt) durchaus in der Lage sind, ihre eigenen Lernziele auszudrücken und zu verfolgen. Eigenverantwortliches Lernen ist für sie durchaus möglich, und es kann selbst dann geschehen, wenn sie, wie in den obigen Beispielen angeführt, unter bestimmten Voraussetzungen lernen. Somit können sie letzten Endes zu autonomen Lernenden werden – mit Unterstützung von Lehrenden, die die dafür nötige Expertise zur Verfügung stellen und eventuell mit geeignetem Material unterstützen. Nicht zu vernachlässigen sind jedoch die Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für den Einsatz individueller Lernziele; diese sind vor allem im Bereich des Bildungsmanagements und der Planung und Finanzierung von Angeboten zu suchen, denn die Arbeit mit maßgeschneiderten Lernzielen ist für die Lehrenden durchaus fordernd und intensiv und verlangt daher gute Rahmenbedingungen.

Die Vorgehensweise in dieser Arbeit ist die folgende:

In einem ersten Teil wird näher auf den Begriff des Lernziels eingegangen. Was genau versteht man darunter, woher kommt der Begriff und wie entwickelte sich seine Bedeutung im Laufe der Zeit? Auch sollen allgemein der Begriff „Ziel“ und die Möglichkeiten, eines zu formulieren, definiert werden.

Der zweite Teil widmet sich dem Terminus der Autonomie; nach einer Definition wird beleuchtet, welche Voraussetzungen, wie etwa Lernstrategievermittlung oder Selbstevaluation, für die Umsetzung autonomen Lernens wichtig sind und welcher Bedeutungswandel durch autonome Lernprozesse für das traditionelle Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden nötig ist.

Im Anschluss daran wird im nächsten Teil der Arbeit begründet, warum individuelle Lernziele für Teilnehmende an Basisbildungs- und DaZ-Kursen (bzw. für Teilnehmende an jeglicher Bildungsmaßnahme) wichtig sind, und wie diese dazu beitragen können, die Autonomie der Lernenden zu erhöhen. Die Vorteile, Voraussetzungen und mögliche Risiken bzw. Konsequenzen dieser Herangehensweise sind ebenfalls Thema dieses Kapitels, ebenso die Vorstellung einzelner Unterrichtsmaterialien bzw. Portfolios, die den Ansatz der individuellen Lernzielformulierung bereits forcieren.

Der vierte und letzte Teil dieser Diplomarbeit widmet sich der Vorstellung eines Aktionsforschungsprojekts im Rahmen von Basisbildungs- und DaZ-Kursen: Das 2012 im Klett-Verlag erschienene, von Alexis Feldmeier verfasste *Von A bis Z – Alpha-Portfolio A1* wurde in der Praxis erprobt; 5 Lernende mit nicht deutscher L1 in einem Basisbildungs- und DaZ-Kurs der Bildungseinrichtung BHW (kurz für „Bildungs- und Heimatwerk“) Basisbildung Niederösterreich durchliefen einen Lernzielfindungsprozess mithilfe der von Feldmeier bereitgestellten Materialien. Dieser Prozess soll analysiert und mit dem bisher in der BHW Basisbildung Niederösterreich verwendeten Lernzielfindungsprozess verglichen werden; daraus gezogene Schlüsse, mögliche Adaptierungen des Materials sowie eine Conclusio, gefolgt von einem Literaturverzeichnis, bilden den Schluss dieser Arbeit.

2. Lernziele

2.1 Ziele – eine allgemeine Einführung

„Kein Wind ist demjenigen günstig, der nicht weiß, wohin er segeln möchte.“

Montaigne

“Without having a goal, it’s difficult to score.”

Paul Arden

Die oben angeführten Sprichwörter sind nur zwei Beispiele, die zeigen, für wie wichtig ein klares Ziel gehalten wird; kaum jemand möchte „ziellos“ umherirren, stattdessen lieber „zielstrebig“ und „zielgerichtet“ „ans Ziel kommen“.

Ein Ziel wird gemeinhin als „erwünschter Zustand in der Zukunft“ bezeichnet; Zielorientierung generell bedeutet also, sich etwas Bestimmtes vorzunehmen und dann konkret darauf hinzuarbeiten, um es auch wirklich zu erreichen. Nicht zielgerichtet zu arbeiten, kann im schlimmsten Fall bedeuten, keine klare Richtung zu verfolgen und zwar vielleicht Maßnahmen zu setzen, sich aber nicht zu fragen, wozu diese führen sollen. Vage Ziele, die nur schwammig ausdrücken was erreicht werden soll, bewirken allerdings kaum etwas; um vom Beispiel eines Unternehmens auszugehen, wäre „Wir wollen mehr verkaufen“ ein ungeschicktes Ziel, da es schwierig ist, festzustellen, wann es erreicht wäre. Denn wie viel mehr wovon soll in welchem Zeitraum von wem verkauft werden? Um ein Ziel sinnvoll formulieren zu können, gibt es daher einige Richtlinien; eine der bekanntesten ist die METER-Methode, bei der die Buchstaben für einzelne Kriterien eines Zieles stehen, dessen Erreichung im Nachhinein überprüft werden kann:

M – messbar

E – erreichbar

T – terminiert

E – einfach

R – relevant

(PPÖ 2009: Kap. 8, 6)

Wenn Ziele „meterbar“, also nach den obigen Kriterien erstellt worden sind, handelt es sich meist um kurz- bis mittelfristige Ziele. Langfristige Ziele („Ich will besser

Deutsch können“) sind meist nicht „meterbar“, da eine Terminierung nur schwer möglich scheint.

Ein Beispiel für ein mittelfristiges Ziel, das nach den METER-Kriterien formuliert ist, wäre etwa das folgende:

„Ich will bis zum Ende des Semesters das Partizip 2 schriftlich fehlerfrei beherrschen.“

Dies ist messbar (in den schriftlichen Unterlagen, die wahrscheinlich von einer Lehrenden korrigiert werden, kann ich sehen, ob ich noch Fehler mache), erreichbar (dies ist für die individuelle Person selbst zu bestimmen – Habe ich schon etwas über das Partizip 2 gelernt oder ist es völlig neu für mich? Und wie viel Zeit bleibt noch bis zum Ende des Semesters?), terminiert („bis zum Ende des Semesters“ ist ein klarer Endpunkt), einfach (die Formulierung ist verständlich, der Satz besteht nicht aus Schachtelsätzen und enthält nicht mehrere Ziele, sondern nur eines) sowie relevant (wenn ich Deutsch gut beherrschen möchte, ist das Partizip 2 wohl unumgänglich; wenn ich mir dies als Ziel setze, ist mir dessen bessere Anwendung ein persönliches Anliegen).

Eine andere Möglichkeit der Zielformulierung sind die SMART-Kriterien: Hier stehen die einzelnen Buchstaben für „spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert“ (Wildmann 2002: 65). Die Kriterien sind grundsätzlich jedoch dieselben, und es gilt, wobei SMART und METER hier austauschbar zu sehen sind: „Nur wenn die Ziele, die die Lernenden formulieren auch „SMART“ sind, kann die Arbeit am Erreichen des Ziels erfolgreich und effizient sein.“ (Wildmann 2002: 65)

Die eigene Zielformulierung erfordert somit Personen, die sich selbst, ihr Können und ihr Lernverhalten bereits gut kennen; wie soll ich feststellen, ob es sich um ein erreichbares Ziel handelt, wenn ich nicht weiß, wie schnell oder langsam ich mir neue Dinge merke und ob ich bereits die für den noch zu lernenden Inhalt wichtigen Grundkenntnisse beherrsche, auf denen ich aufbauen kann? Weiters erforderlich ist, auch bei kurz- oder mittelfristigen Zielen, ein Blick in die weiter entfernt liegende Zukunft, wenn es um die Kategorie der „Relevanz“ geht; ich muss mir darüber im Klaren sein, welche langfristigen Ziele ich mit meinen Deutschkenntnissen anstrebe, um zu wissen, wie meine kurzfristigen Ziele ausschauen könnten. Wenn es z.B. mein langfristiges Ziel ist, in Österreich in der Krankenpflege zu arbeiten, werden meine

kurzfristigen Ziele andere sein als wenn ich plane, in einigen Jahren meinen Lebensunterhalt damit zu verdienen, selbst Deutschkurse abzuhalten.

Dies wiederum bedeutet, dass man nur schwerlich Ziele formulieren kann, die für andere Menschen gültig sind – denn woher hat eine Person so genaues Wissen nicht nur über die Kenntnisse z.B. jedes Mitglieds einer Kurse, sondern auch über deren Wünsche und Pläne in deren weiterem Leben? Bei sogenannten „Klassen-“ oder „Kurszielen“, die von einer anderen Person zugeschrieben werden, ist somit von vornherein klar, dass sie nicht alle erreichen werden können bzw. sie nicht jede Person als ihr eigenes, persönliches Ziel wahrnimmt. Dies ist jedoch für die Verfolgung eines Zieles äußerst wichtig:

„Zielvereinbarungen am Beginn der Zusammenarbeit geben uns einen einheitlichen Maßstab Erfolge festzustellen. Je mehr Mitsprache, Auswahlmöglichkeit, Eigenverantwortung bei der Festsetzung der Ziele möglich wird, desto günstiger.“ (Lahninger 2010: 85)

2.2 Das aktuelle Verständnis des Lernzielbegriffs

„[Es scheint] leicht zu sein, den Lernzielbegriff zu explizieren. Doch diese Hoffnung trügt. Die Schwierigkeiten bei [sic!] Versuch, den Lernzielbegriff möglichst exakt zu bestimmen, sind größer, als es beim ersten Blick den Anschein hat.“ (Tremel 1978: 134)

„Dieser [...] Lernzielbegriff [...] umgreift auffallend viele (mehr oder weniger) synonyme Ausdrücke: ‚Erziehungsziel‘, ‚Ziel der Erziehung‘, ‚Ziel des Unterrichts‘, ‚Unterrichtsergebnis‘, ‚Bildungsziel‘, ‚Bildungsideal‘, ‚Verhaltensziel‘, ‚Stoffziel‘, ‚Erziehungsideal‘, ‚pädagogisches Ziel‘, ‚Zweck der Erziehung‘, ‚Erziehungsaufgabe‘, ‚pädagogische Aufgabe‘, ‚Erziehungsabsicht‘, ‚Stundenziel‘, ‚Intention‘, ‚Funktion der Schule, des Unterrichts, der Erziehung‘ u.a.“ (Tremel 1978: 136)

Diese beinahe schon babylonische Begriffsvielfalt, die Tremel schon 1978 festhielt, bereitet in der Fachliteratur Probleme; nahezu jedes Buch über Lernziele beginnt mit einer Erklärung, welche (Be-)Deutung das Wort im konkreten Fall durch den jeweiligen Autor, die jeweilige Autorin erfährt. Für die hier vorliegende Arbeit dient folgendes Zitat als Grundlage:

„Unter „Lernen“ wird in der Psychologie und ihren Nachbardisziplinen ein internal ablaufender, nicht beobachtbarer Prozeß der Änderung von Verhaltensdispositionen verstanden, während man mit „Lehren“ die Gesamtheit der Aktionen bezeichnet, die in der Absicht unternommen werden,

das Lernen von Menschen zu steuern. Diese klaren Definitionen legen es nahe, bei den entsprechenden Zielen folgendermaßen zu unterscheiden: **Lernziele sind Ziele, die Menschen sich für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren.**“ (Doyé 1995: 161; Hervorhebung der Verfasserin)

Es wird hier somit von Lehrzielen gesprochen, wenn es sich um von den Lehrenden vorgegebene Ziele handelt, und von Lernzielen, wenn diese von den Lernenden selbst gefunden und (durchaus auch mit Hilfe der Lehrenden oder anhand eines bestimmten, sich als praktikabel erwiesenen Vorgangs) formuliert wurden. In der aktuellen fachlichen Diskussion hat sich diese Differenzierung zwischen Lehr- und Lernzielen mancherorts durchgesetzt und mancherorts nicht; der Ausdruck „Lernziel“ wird nach wie vor unterschiedlich gebraucht und bezeichnet manchmal tatsächlich Ziele der Lernenden und manchmal noch immer Lehrziele:

„Wenn dennoch in der neueren Diskussion vorwiegend von Lernzielen die Rede ist, so kommt darin die Tendenz der Curriculumentwickler zum Ausdruck, das Lernen möglichst eng an den Bedürfnissen von Lernenden, dem Bedarf der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen, und das heißt vor allem, an beruflich verwertbaren Qualifikationen zu orientieren, die Lernenden und ihre Fähigkeiten in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu rücken.“ (Krumm 2007: 116)

Die oben angesprochene Definitionsvielfalt hat ihren Ursprung in der Genese des Terminus „Lernziel“; die Wandlung des Begriffsverständnisses soll im Folgenden nachgezeichnet werden.

2.3 Die Anfänge: Lernziele als behavioristisches Konzept

In der Mitte der 1970er Jahre erschien das schmale Bändchen *Lernziele und Unterricht* (Englisch: *Preparing Instructional Objectives*) des amerikanischen Pädagogen Robert F. Mager. Es war dies eine Neuübersetzung des bereits in den 1960ern erschienenen *Lernziele und Programmierter Unterricht* (Englisch: *Preparing Objectives for Programmed Instruction*), das völlig überarbeitet und mit anderem Titel erneut auf den Markt kam. Robert F. Mager stellt darin dar, wie Lehrende Unterrichtsziele beschreiben können, deren Erreichung überprüft werden kann:

- „ Unterricht ist in dem Maße effektiv, in dem er bewirkt, daß:
- die Schüler sich verändern
 - und zwar in erwünschter Richtung

- und nicht in unerwünschten Richtungen.

Wenn Unterricht nicht dazu führt, daß jemand sich ändert, so hat er keine Wirkung, keine Kraft. [...] Sie müssen als erstes entscheiden, wohin Sie wollen, müssen dann die Mittel schaffen und bereitstellen, mit denen Sie dorthin gelangen und müssen schließlich prüfen, ob Sie angekommen sind.“ (Mager 1977: 1)

Mager ist ein begeisterter Verfechter des zielorientierten Arbeitens, was er mit der großen Bedeutung von Zielen begründet:

„Ziele sind aus einer Vielzahl von Gründen wichtig. Hier die drei wichtigsten: 1. Wenn klar definierte Ziele fehlen, gibt es keine solide Grundlage für die Auswahl oder die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, Inhalten oder Verfahren. Wenn Sie nicht wissen, wohin Sie wollen, ist es schwer, geeignete Mittel auszuwählen, um dorthin zu gelangen. Schließlich wählen auch Handwerker oder Chirurgen ihr Werkzeug nicht aus, bevor sie wissen, welche Operationen bzw. Reparaturen sie ausführen wollen. [...] Ein zweiter wichtiger Grund für die Festlegung von Unterrichtszielen hat unmittelbar damit zu tun, daß man hinterher feststellen kann, ob sie erreicht wurden. Tests oder Prüfungen sind die Meilensteine auf dem Weg des Lernens; sie sollen Lehrern oder Schülern in gleicher Weise sagen, ob sie die Ziele des Lehrgangs erreicht haben. [...] Ein dritter Vorteil klar definierter Unterrichtsziele liegt darin, daß sie auch dem Schüler eine Grundlage für die Planung seiner eigenen Anstrengungen zum Erreichen dieser Ziele bieten. Die Erfahrung zeigt, daß Schüler, die klare Ziele vor Augen haben, in allen Ausbildungsbereichen besser entscheiden können, welche Handlungen geeignet sind, dahin zu kommen, wo sie hinwollen.“ (Mager 1977: 5-6)

In seinem Buch beschreibt er dann ausführlich, wie Lehrende zu Zielen kommen, die in ihrer Formulierung einwandfrei sind; um dies zu erreichen, müssen Ziele sowohl Tätigkeiten beschreiben als auch Bedingungen und Kriterien beinhalten. (vgl. Mager 1977: 21) Ein Beispiel für ein Ziel, das alle diese Voraussetzungen erfüllt, wäre etwa:

„Tätigkeiten sind eingekringelt. Bedingungen sind unterstrichen. Kriterien sind kursiv gedruckt. [...] Auf dem 25-Yard-Schießstand sollen Sie Ihren Dienstrevolver ziehen und *innerhalb von drei Sekunden* fünf Schüsse aus der Hüfte schießen. *Alle Schüsse müssen die übliche Zielfigur treffen.*“ (Mager 1977: 128)

Hier zeigt sich schon einer der Kritikpunkte, die an Magers Art der Lernzielformulierung geübt werden: „Lernzielformulierungen nach den Mager-Kriterien führen oft zu unsinniger Formulierungsakrobatik.“

(Braun/Buckenmaier/Kalbreiter 1976: 34) Und wiewohl es sein Verdienst ist, die

Debatte um Zielformulierung im Unterricht angestoßen zu haben, so zeichnet sich sein Programm doch durch eine extreme Orientierung hin zu den Lehrenden aus, denen die alleinige Verantwortung für die Ziele, von Beginn bis Ende, obliegt; Lernende sind in der Einschätzung ihrer Kompetenzen keineswegs selbstverantwortlich, sondern völlig von den Lehrpersonen abhängig:

„Das Entscheidende ist und bleibt die Mitteilung Ihrer Absichten. Sagen Sie, was Ihre Schüler tun können sollen, womit sie es tun oder worauf sie verzichten müssen und wie gut sie es tun sollen, damit Sie sie als kompetent ansehen. Das ist alles, worauf es beim Beschreiben von Unterrichtszielen ankommt.“ (Mager 1975: 104)

Eine Erwiderung auf Magers Postulate ließ nicht allzu lange auf sich warten: Baldur Kozdon gab 1981 den Band *Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse?* heraus, in dem sich die Verfasser von zwölf Aufsätzen kritisch mit dem „Monopol eines Didaktikkonzepts“, so der Untertitel, auseinandersetzen. In seinem Beitrag geht Kozdon unter anderem auf den ersten Titel des Werks von Mager ein (dieser hatte, wie oben angeführt, *Lernziele und Programmierter Unterricht* gelautet) und „enttarnt“ diesen somit als Behavioristen; er schreibt:

„Er [Mager, Anm.] verkürzt „Lernen“ auf ein beobachtbares sowie (numerisch) objektivierbares Verhalten und läßt die Frage nach den metaphysischen und mentalen Anteilen menschlicher Leistungen ansatzmäßig außer Betracht. Durch die Identifizierung von „Lernen“ mit „Verhaltensänderung“ wird der Eindruck erweckt, als sei „geistiges Sein“ eine so gut wie überflüssige Kategorie, und was noch an nicht restlos objektivierbaren Rudimenten übrig bleibe, könne als eine „quantité négligeable“ kurzerhand kontrollierbarem Verhalten zugeschlagen werden. „Innerlichkeit“ hat sich ersatzlos in (technisch) verfügbare „Äußerlichkeit“ zu verflüchtigen; die Didaktik regrediert zu einer kalkülhaften, blutleeren „Pädotechnik“. [...] *Die der Lernzieltheorie inhärente reduktionistische Anthropologie des Behaviorismus wird selbst durch viele unserer scharfsinnigsten Erziehungswissenschaftler in ihrer Fragwürdigkeit unterschätzt.*“ (Kozdon 1981: 10-11; Hervorhebungen im Original)

In dieser Tradition der Zentrierung auf den Lehrenden stehen auch andere Autoren, so etwa Kurt Bossart, der in seiner Untersuchung „Persönlichkeitsmerkmale von Lernzielformulierern“ ausgiebig verschiedene Studien zitiert, die sich darüber

Gedanken gemacht haben, wen man denn aller befragen könnte, um zu Lernzielen für Schülerinnen und Schüler zu kommen:

„Bjerstedt (1970, 7) empfiehlt unter anderem die Befragung von Praktikern und Lehrern. Beim Ansatz von Robinsohn (1969, 48) liegt der Schwerpunkt dagegen auf Expertenbefragungen. Das Curriculum-Modell von Möller (1969, 69) beinhaltet eine „Expertenvorschauanalyse“. Zur Gewinnung von Lernzielen für die Lehrerbildung schlägt Isenegger (1971, 1972a) ebenfalls ein Expertenverfahren vor. [...] Die Expertenbefragung dürfte bisher die am häufigsten verwendete Methode darstellen. Sie ist auch im anglo-amerikanischen Sprachraum verbreitet. So empfiehlt Bobbitt (1924) die Befragung von „front-line-thinkers“. Alberty und Alberty (1967, 263-266) benennen die Methode „authority procedure“. Goodlad (1966) schlägt vor, durch „gute Bürger“ Richtziele bestimmen zu lassen. Bruner (1970, 30-32) regt an, Lernziele so zu entwerfen, dass sie die grundlegende Struktur eines Wissensbereiches abbilden. Diese Aufgabe, welche ein fundamentales Verständnis der Disziplin voraussetze, könne nicht ohne die aktive Beteiligung der fähigsten Gelehrten und Wissenschaftler (=Experten) gelöst werden.“ (Bossart 1975: 11)

Die Betroffenen selbst nach ihren Interessen zu fragen, schien als Möglichkeit keineswegs in Frage zu kommen.

Wenn es sich nun doch jemand zur Aufgabe macht, die sogenannte „Basis“ zu erwähnen, so meint er oder sie damit jedoch nicht automatisch die Lernenden; in seinem Aufsatz betont Peter Strittmatter, dass die „Definition und Entscheidung von Lernzielen [...] zentrale Aufgaben des Lehrers“ (1974: 184) seien und sieht es als notwendig an, Lehrende darin zu schulen, wie sie ihre Entscheidungen an der „Basis“ sinnvoll treffen.

Hirschmann erkennt einen Unterschied zwischen Lernenden in der Schule und jenen in der Erwachsenenbildung: „Dabei muß in Kursen für Erwachsene die Interessen- und Bedürfnislage des Teilnehmers Ausgang aller Lernzielüberlegungen sein.“ (1974: 124) Wenn man nun einmal davon absieht, dass für Lernende, die das Erwachsenenalter noch nicht erreicht haben, Interessen und Bedürfnisse keine Rolle zu spielen scheinen, was für sich genommen schon eine Aussage ist, die Bände spricht, so besteht die von ihm vorgeschlagene Methode der Erhebung von Interessen und Bedürfnisse Erwachsener darin, Hypothesen aufzustellen bezüglich der „Motivationsstruktur, Eingangsvoraussetzungen, Erfahrungsbereiche [und] Lernfähigkeit der erwarteten Teilnehmer an der Unterrichtsveranstaltung“ (1974:

124), die dann als Planungsgrundlage dienen. Während die Hypothesenbildung einerseits ein möglicher Ausgangspunkt für eine Planung sein kann, scheint es andererseits vermessen, auf Vorstellungen und Annahmen alleine ein Unterrichtssetting aufzubauen; die gedankliche „Vorausarbeit“ bedarf einer Überführung in die Realität (z.B. mittels eines Fragebogens, der vorab an die Teilnehmenden ausgeschickt werden kann), um für die konkrete Situation wirksam zu werden; Hypothesen sind ein erster Schritt, nicht mehr.

Diese Ansicht auf die Spitze treiben Braun/Buckenmaier/Kalbreyer, wenn sie schreiben, dass „[n]icht nur der Lehrer entscheidet, sondern auch der Schüler (indem der Lehrer die für den Schüler entscheidenden Voraussetzungen, Bedingungen oder gar auch Forderungen in die Planung einbezieht).“ (1976: 36; Hervorhebungen im Original) Von Forderungen oder Bedingungen ist wenig später nicht mehr die Rede, wenn sich die „Berücksichtigung der Lernendeninteressen in Gedanken“ als eine einzige Frage herauskristallisiert: „Entsprechen die Lernziele dem Leistungsniveau einzelner Schüler?“ (1976: 70) Mitentscheidung durch gedankliche Einbeziehung scheint als Partizipationsprinzip wenig tauglich – vor allem bei Lernenden, die an ihrem Lernfortschritt interessiert sind und „gar auch Forderungen“ haben.

In einer ähnlichen Weise wie Hirschmann und Braun/Buckenmaier/Kalbreyer argumentiert Ralf Horn in seiner Studie *Lernziele und Schülerleistung*. Er hält es für die Bestimmung von Lernzielen für nötig, „die Voraussetzungen der Schüler zu kennen, da die Komplexität eines Problems bzw. eines Lernziels nicht absolut, sondern nur in Relation zum Wissen und den Kenntnissen der Schüler festgelegt werden kann.“ (1972: 20) Ähnlich meint de Corte, es seien beim Formulieren von Lernzielen die folgenden Punkte im Hinterkopf zu behalten:

„[...] die Anfangssituation der Lernenden, genauer: das bei letzteren schon vorhandene Kenntnisniveau, ihre Erfahrungswelt und Umgebung und das Entwicklungsniveau ihrer kognitiven, emotionellen und motorischen Funktionen [...]“ (de Corte 1974: 15)

Dem ist prinzipiell zuzustimmen, jedoch stellt sich die Frage, inwieweit dies realistische Vorgaben ist. Eine Schulklasse vermag vielleicht den Eindruck einer homogenen Gruppe erwecken, da, bis auf wenige Ausnahmen, kaum Altersunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern bestehen. Diesem Trugschluss sitzt man in der Erwachsenenbildung eventuell weniger leicht auf, da

hier aufgrund der anders gelagerten Strukturen von vornherein Menschen verschiedenen Alters (von anderen Kategorien der Diversität, wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit, körperliche Beeinträchtigung, sexueller Orientierung etc. einmal ganz abgesehen – diese gelten selbstverständlich ebenso für Schulklassen, was die vermeintliche Homogenität nur noch mehr in Frage stellt) in Lerngruppen zusammenkommen. Und selbst wenn die Lernenden in Schulklassen alle gleich alt sind, wäre es dennoch vermessen, anzunehmen, als Lehrperson über deren Wissen und Kenntnisse derart genau Bescheid zu wissen. Ich kann wissen, welche Inhalte ich in den vorigen Jahren durchgenommen habe bzw. welche Inhalte die durchschnittliche Besucherin einer bestimmten Schule wann in etwa gehört haben sollte; über Vorerfahrungen, Wissen, das sich aus der Lebensrealität mancher Schülerinnen und Schüler ergeben hat, sowie darüber, was von den Inhalten tatsächlich „hängen geblieben“ ist, weiß ich nichts. Es scheint daher, wie weiter oben bereits erwähnt, kaum möglich, für andere „Lernziele“ zu bestimmen; zwischen Lehr- und Lernziel gibt es notwendigerweise Unterschiede, wie unter anderem das folgende Zitat zeigt:

„Aber in Abgrenzung gegen den behavioristischen Begriff „Lernziel“ soll mit dem Begriff „Lehrziel“ gesagt werden, daß es unmöglich ist, das für den Schüler letztendlich zu bestimmen, was gelernt wird. Lernen bleibt letzten Endes unbestimmbar [...]!“ (Keck 1975: 24; Hervorhebungen im Original)

Meyer ist sich dieser Diskrepanz zwischen vorgegebenen und selbst gesetzten Zielen zwar bewusst (vgl. 1984: 11), sieht aber diesbezüglich keinen Handlungsbedarf, ist doch die Schule ohnehin jener Ort, an dem „Analyse und Planung der gewünschten *Verhaltensänderungen* von Schülern“ (1984: 14; Hervorhebung im Original) stattfinden; eventuell abweichende persönliche Lernziele, die nicht in die intendierte Richtung gehen, spielen in diesem behavioristischen Setting keine Rolle. Lernziele, so argumentiert Trembl, sind „Sollurteile“, die „in einen Soll-Satz umformuliert werden können, sofern sie sich nicht schon selbst explizit als solche repräsentieren.“ (1978: 147) Besonders interessant ist hier ein Beispiel eines Lernziels, das eher einen Widerspruch in sich darstellt als ein klar formuliertes Ziel: „die Schüler sollen zur Emanzipation erzogen werden.“ (1978: 147; Hervorhebung im Original) Dies erinnert an Friedemann Schulz von Thuns These von den paradoxen Appellen:

„‘Sei doch nicht immer so nachgiebig, immer tust du genau das, was ich dir sage!’ sagt ein Mann zu seiner Freundin. Das Paradoxe an dieser Aufforderung liegt darin, daß die Freundin dem Appell nur nachkommen kann, indem sie ihm nicht nachkommt. Denn kommt sie ihm nach, dann hat sie schon wieder das getan, was er ihr auftrug. Will sie dem Appell aber nicht nachkommen (und somit Eigenständigkeit zeigen), dann muß sie ihr altes, nicht-eigenständiges Verhalten beibehalten. Das Teuflische an solchen paradoxen Appellen ist, daß der Empfänger – was er auch tut – immer nur verlieren, d.h. ein Verhalten zeigen kann, das der Sender ihm hinterher vorwerfen kann.“ (Schulz von Thun 1981: 243-244)

Es fragt sich, wie Lernende den Lehrenden neben ihren anderen Kenntnissen und Fähigkeiten auch jene der Emanzipation glaubwürdig unter Beweis stellen können.

Eine andere Schwierigkeit bei der Arbeit mit von anderen formulierten Lernzielen, die in der Literatur immer wieder angesprochen wird, ist die Frage der Motivation. So beschreibt Füglistler, dass ein klares Lernziel zu einer Steigerung der Lernmotivation beitragen kann, wenn es „vom Lernenden als Sollwert akzeptiert wird“ (1978: 99). Dies bedeutet jedoch, dass Lehrende die von ihnen für die Lernenden festgesetzten Ziele immer erst schmackhaft machen müssen; mit dieser Herausforderung befasst sich auch Keck (1975), der „ein echtes Kommunikations- und Motivationsproblem“ (154) diagnostiziert und verschiedenste methodische Vorschläge macht, um „die Zielspannung während des gesamten Unterrichtsverlaufs immer wieder neu ‚aufzuladen‘“ (155). Somit zeigt sich, dass festgelegte Ziele, die keinerlei Aushandlungsspielraum bieten, recht rasch an ihre Grenzen stoßen; in der Schule haben Lehrende mit Motivationsproblemen der zu Unterrichtenden zu kämpfen, während Erwachsenenbildungseinrichtungen, die so verfahren würden, wahrscheinlich nicht lange überleben könnten, da ihnen rasch die Kundschaft ausginge.

Haben Lehrende nun Ziele für die Lernenden festgesetzt und sie auch ausreichend motiviert, diesen Zielen selbst Bedeutung beizumessen, stehen sie rasch vor dem Problem der Überprüfbarkeit. Wie Mager festgehalten hat, müssen nach seinen Vorschlägen formulierte Ziele immer auch bereits jene Kriterien enthalten, anhand derer feststellbar ist, ob sie erreicht wurden oder nicht (vgl. 1977: 71ff); Lernziele und Prüfungsziele sind idealerweise identisch (vgl. Braun/Buckenmaier/Kalbreiter 1976: 106); „[m]it der Festlegung von explizit formulierten Lernzielen ist es aber auch möglich, von diesen Zielen ausgehend zu überprüfen, ob ein Schüler ein bestimmtes

Ziel erreicht hat oder nicht.“ (Horn 1972: 13; Hervorhebung im Original) Dies führt im Extremfall dazu, Unterricht nur noch unter dem Kriterium der Abprüfbarkeit des vermittelten Wissens zu planen; in Abwandlung von Wittgenstein könnte das für Lehrende heißen, „was ich nicht prüfen kann, darüber muss ich schweigen“: „Jene Lernziele, die – im Rahmen unserer Schul- und Unterrichtsstruktur – nicht bzw. nur bedingt operationalisiert werden können (z.B. in der emotionalen Dimension), fehlen trotz ihrer Bedeutung oft ganz.“ (Braun/Buckenmaier/Kalbreiter 1976: 34) In weiterer Folge zeigt diese Sicht, in welchen engen Grenzen das behavioristische Verständnis von „Lernen“ verortet ist, da offensichtlich davon ausgegangen wird, Lernen passiere nur beabsichtigt und innerhalb klar definierter Strukturen. Das Lernen der Menschen voneinander, das auch ungeplant und spontan passiert, sowie seine emotionalen und affektiven Seiten, findet keinerlei Berücksichtigung.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die positiven Effekte von Zielsetzungen beim Lehren und Lernen, gleichgültig ob in der Schule oder der Erwachsenenbildung, durch die Konzentration der in einer behavioristischen Tradition stehenden Forscher auf die Lehrenden beinahe untergingen. Die Liste der Kritikpunkte ist lang: Die Lehrenden als diejenigen, die „Lernziele“, die eigentlich Lehrziele sind, alleine festlegen; die Lehrenden sollen die Bedürfnisse und Kenntnisse der Lernenden „erraten“ und danach jene zur Erreichung fremder Ziele motivieren, woraus Motivationsprobleme resultieren können; und nicht zuletzt das Messen mit zweierlei Maß in Schule und Erwachsenenbildung.

Dennoch gibt es auch die oben erwähnten positiven Folgen: Im besten Fall führte die Konzentration auf Lehr-/Lernziele dazu, dass sich der Unterricht für Lernende dadurch verbessert hat, dass Zielorientierung überhaupt zum Thema wurde. Wenn klar ist, dass Ziele erreicht werden sollen, muss sich eine Lehrkraft überlegen, wie sie die Lernenden dorthin bringt; möglicherweise wird dadurch ein Reflexionsprozess eingeleitet, der langfristig zu Optimierungen im Lehrverhalten führen könnte. Darüber hinaus können Ziele, immer vorausgesetzt sie werden den Lernenden offengelegt, für mehr Transparenz sorgen:

„Dazu kommt noch eine weitere Schwierigkeit. Die Ziele des Lehrers werden für den Schüler nicht deutlich. So ist es zum Beispiel möglich, daß der Schüler etwa beim Lehrer, den er noch nicht kennt, den Eindruck hat, daß das Verständnis von bestimmten physikalischen Vorgängen höher eingeschätzt wird als das Auswendiglernen von Formeln, während in den Klassenarbeiten

Formeln „verlangt“ werden. Der Schüler muß sich daher fast notwendigerweise in einer „Versuch-und-Irrtum“-Kette an die Ziele des Lehrers anpassen. Mit der Umsetzung von „Lernstoffen“ in Lernziele kann dieser Anpassungsprozeß des Schülers zum Teil entfallen, da er von Anfang an darüber informiert werden kann, welches Ziel mit dem Unterricht erreicht werden soll.“ (Horn 1972: 13)

In dieselbe Richtung zielt folgender Versuch, bei dem sich die Offenlegung der Ziele als äußerst fruchtbringend erwiesen hat:

„Gruppen von Technikern wurden in einer Reihe unterschiedlicher, ihre Arbeit betreffender Aufgaben ausgebildet. In der ersten Gruppe kontrollierte der Ausbilder die dargebotene Stoffsequenz. In einer zweiten Gruppe durften die auszubildenden Personen den Stoff nach der von ihnen selbst bestimmten Bedeutung und Reihenfolge auswählen. In einer dritten Gruppe erhielten die Teilnehmer am Anfang eine genaue Darstellung der Ausbildungsziele, auch wurde die Art der Fragen erläutert, die sie später beantworten sollten. Außerdem wurde ihnen gestattet, sich auf jede von ihnen gewünschte Art und Weise Wissen anzueignen und sich bei dem Ausbilder zu melden, wenn sie sich bereit glaubten, die Erreichung der von ihnen selbst gewählten Ziele unter Beweis stellen zu können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, daß die Ausbildungszeit erheblich (in der dritten Gruppe sogar um 65%) reduziert werden konnte, und zwar ohne jede Leistungsminderung. [...] Diese Ergebnisse werfen zweifellos die Frage auf: Welcher Lernerfolg kann (insbesondere bei Erwachsenen) einfach dadurch erreicht werden, daß der Lernende über die Lernziele informiert wird?“ (Gagné 1974: 34)

Die letzten beiden Sätze führen direkt zu einer weiteren Frage: Welcher Lernerfolg kann bei allen Menschen einfach dadurch erreicht werden, dass diejenigen Dinge gelernt werden, die als persönlich wichtige und relevante Lernziele erkannt wurden?

2.4 Zielfindung: Möglichkeiten der Mitbestimmung

Wie bereits erwähnt, waren Mager und die Verfechter seines Lernzielbegriffs rasch heftiger Kritik ausgesetzt. Besonders die behavioristischen Elemente waren vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu viel, und sie monierten die standardisierten und penibel geplanten Abläufe im Unterrichtsgeschehen:

„Die Schüler dürfen von dem „lernzielorientierten“ Weg des Lehrers nicht abweichen, den dieser zu Hause am Schreibtisch „lehrzielorientiert“ konzipiert hat. Mit dieser Bemerkung soll darauf hingewiesen werden, daß es für den Behavioristen sekundär ist, ob man von „Lernziel“ oder von „Lehrziel“ spricht.

Gleichgültig, welcher Begriff verwendet wird: der Unterricht bewegt sich immer in „kleinsten Schritten“ dem gesteckten Ziel zu.“ (Dietrich 1981: 19)

Und schließlich fällt den Kritikerinnen und Kritikern ein weiteres Problem auf, nämlich jenes der Ziele, die den Lernenden vorgegeben werden, ohne die geringste Möglichkeit von Mitbestimmung und -entscheidung; Flüge sieht „aus den Schulen, soweit sie Lehrinhalte und Lernziele verordnen, Institute zur normierten Menschenformung werden“ (1974: 64):

„Die Ziele werden ausschließlich von außen gegeben. [...] [A]uf die Abfolge der Formalstufen mit ihrer immanenten Zielgerichtetheit haben die Schüler keinen Einfluß. Durch Setzung der Ziele von außen wird der Schüler fremdbestimmt.“ (Dietrich 1981: 19)

Zwar führen offengelegte Lernziele, wie bereits am Ende des vorigen Kapitels erwähnt wurde, zu bereits besseren Ergebnissen als ihre „Geheimhaltung“ und somit durch „Teilnahme und Kritik am Unterricht“ (Braun/Buckenmaier/Kalbreier 1976: 32) zu einer zumindest minimalen „Demokratisierung des Unterrichts bzw. Mitwirkung der Schüler“ (Braun/Buckenmaier/Kalbreier 1976: 32); dennoch fragen sich vermehrt Forschende, wie man die Lernenden in die Gestaltung ihres Unterrichts einbinden könnte, indem man sie nach ihren Wünschen und persönlichen Zielen fragt.

Interessante Ansätze bietet hier Klaus Zehrfeld, der 1972 bis 1973 an insgesamt drei Schulen in Hessen mit einer Forschungsgruppe „gemeinsam mit Lehrern und Schülern Wege zur Verwirklichung des Projektlerngedankens“ (Zehrfeld 1978: 9) suchte. Er konstatiert im herkömmlichen Schulwesen folgendes Problem:

„Wenn man als in der Schule Lernender einen vorgegebenen Stoff aufnimmt, weil man Angst vor den Folgen einer schlechten Note hat, wenn man sich also nicht aus Interesse oder Neugier mit etwas selbst Ausgewähltem beschäftigt, wird man den dargebotenen Lerngegenständen selbst recht unverbunden und entfremdet gegenüberstehen. Das in ständiger Folge abgestumpfte Arbeiten mit nicht selbst- oder mitbestimmten Inhalten aber bringt mit sich, daß man nicht (mehr) in der Lage ist, sich auf seine tatsächliche gesellschaftliche Situation und Interessenlage zu besinnen, um daraus Lern- und Handlungsziele abzuleiten.“ (Zehrfeld 1978: 14)

Seine Forderung, die er gleich im Anschluss an seine Beschwerde stellt, zeigt, dass es ihm vor allem um eine politische Agenda geht, die er über die Thematik der Lehr- und Lernziele durchzusetzen versucht:

„Schulisches Lernen müßte so organisiert sein, daß die Schüler nicht aus dem Bestreben, Bestrafung zu vermeiden und Belohnung zu erlangen, lernen; es muß ermöglicht werden, daß sie in die Nähe des Erkennbarwerdens ihrer politischen und persönlichen Interessen gelangen, damit sie auf Basis dieses Bewußtseinsstandes eigenmotiviert Lerninhalte und -ziele suchen und bearbeiten können.“ (Zehrfeld 1978: 15)

Die Setzung individueller Lernziele ist für ihn ein Weg, sich der eigenen Motivation bewusst zu werden und demokratisches Verhalten im Kleinen zu üben; als Schülerin bzw. Schüler stets nur vorgefertigte Ziele einer Autoritätsperson umzusetzen mache unmündig und würde „Faschismus ermöglichen“ (Zehrfeld 1978: 15). Zehrfelds Projekt stellt sich insgesamt als Erfolg dar; er konstatiert bei den Lernenden große Zuwächse in den Bereichen „Kognitive Kompetenz“, „Interaktionskompetenz“, „Planungskompetenz“ und „Soziale Kompetenz“ (Zehrfeld 1978: 168-169) und spricht insgesamt von einem gesteigerten

„Lernzielbewußtsein

Insgesamt stellen die Kompetenzerweiterungen in den ausgeführten Bereichen eine Steigerung des von uns ja hauptsächlich in den Blick genommenen Lernzielbewußtseins, weiter gefaßt, des Lernbewußtseins überhaupt dar. Vermehrt werden sich die Schüler ihrer Eigenverantwortlichkeit gegenüber dem Lernen bewußt – weitergreifend lernen sie, diese Selbstverantwortung durch Kompetenzerwerb im sozialen, interaktionistischen, planerischen und kognitiven Bereich besser auszuüben – und in der Ausübung erfahren sie immer weitere Dimensionen der Selbstverantwortung.“ (Zehrfeld 1978: 170; Hervorhebung im Original)

Das schrittweise Anwachsen der Selbstständigkeit und Autonomie wird hier gut beschrieben: Je mehr Verantwortung ich für mein Lernen übernehme, desto mehr für das Lernen nützliche Fähigkeiten und Kenntnisse kann ich erwerben, was mich wiederum zur Übernahme von noch mehr Verantwortung befähigt etc.

Diese von Zehrfeld vertretene politische Ebene der Lernzieldebatte findet auch ihre Kritiker; so schreibt Wolfgang Brezinka mit wohl ironisierend gemeinten Führungszeichen über „Parteinahme für die „Selbstbestimmung“ oder die „Emanzipation“ des Educanden, Glauben an die Möglichkeit „autonomen“ Lernens in „herrschaftsfreien“ Sozialbeziehungen usw.“ (Brezinka 1977: 28); er sieht die Setzung der Ziele für Erziehung und Schule fest in der Hand der Lehrenden (vgl. Brezinka 1977: 22-23).

Im selben Sammelband wie Brezinka vertritt ein Autor die These, dass „als oberstes Lernziel unter demokratischem Anspruch ‚emanzipierende Mitbestimmung‘ festzusetzen“ (Giesecke 1977: 144) sei. Diese Mitbestimmung im Dienste der Emanzipation müsse von Anfang an eingeübt werden; wenn Kindern und Jugendlichen diese Partizipation verwehrt wird, muss genau belegt werden, warum (vgl. Giesecke 1977: 145). Und von wem kommen nun die Lernziele? Diese muss „die „pädagogische Basis“, also z.B. Lehrer und Schüler, [...] zu einem guten Teil selbst festsetzen.“ (Giesecke 1977: 146) Leider formuliert er keine konkreteren Anleitungen dahingehend, wie dieser demokratische Aushandlungsprozess im Detail aussehen könnte, sondern belässt es bei der Forderung am Ende seines Artikels.

Genauer geht Theo Dietrich auf die im Rahmen des doch rigiden Settings „Schule“ möglichen Formen der Lernziele aus Lernendenhand ein:

„Der Lehrplan ist der Schule in der Regel als Rahmenplan vorgegeben. Über die Inhalte des Unterrichts können die Schüler nicht selbst entscheiden, wie das übereifrige Vertreter der Emanzipationspädagogik vorschlagen [...]. Die Erstellung des Lehrplans fordert nicht nur fachliche und überfachliche sowie pädagogische, psychologische und didaktische Kenntnisse und Erfahrungen, sondern darüber hinaus auch tiefe Einblicke in die Entwicklung unserer Kultur und in die gegenwärtige Situation unserer Gesellschaft, woraus wiederum Zukunftsperspektiven abzuleiten sind. [...] Hierzu sind Schüler noch nicht in der Lage. Wozu sie aber fähig sind, ist die Mitarbeit an der Konkretisierung von Lehrplananforderungen.“ (Dietrich 1977: 162-163)

Dazu schlägt er vor, den Lernenden Lehrpläne zur Verfügung zu stellen, mit ihnen die Herkunft derselben zu besprechen und anschließend die Inhalte in z.B. Wochenpläne aufzuteilen (vgl. Dietrich 1977: 163); „[d]as offene Verfahren bei der Auswahl und Anordnung der Lehrinhalte auf der Grundlage vorgegebener Verbindlichkeiten [fördere] Verhaltensweisen im Sinne der Emanzipation“ (Dietrich 1977: 163). Letzteres ist nicht einsichtig: Warum sollten sich die Lernenden automatisch mit Bestimmungen identifizieren, weil sie deren Herkunft kennen und in die Erstellung von Plänen einbezogen werden, bis wann sie welche Bestimmung umzusetzen haben? So löblich die Transparentmachung der Lehrpläne ist, so wenig ist sie ein vollwertiger Beitrag zur Findung eines persönlichen und individuellen Lernziels.

Doch wie kann dies in der Schule geschehen? Schließlich gibt es nun einmal Lehrpläne, die nicht einfach zugunsten von „Sonderwünschen“ ignoriert werden können. Die mögliche Lösung könnte eventuell „Beteiligung“ heißen:

„Lernziele [spielen] eine wichtige Rolle im Lernprozeß. Auf der einen Seite müssen diese Lernziele [...] als Inbegriff einer Fremdbestimmung angesehen werden, die durch nichts legitimiert ist, auf der anderen Seite können sie aber nur dann als verbindlich gelten, werden sie nur dann nicht länger Ursache von Frustration und Konflikten, wenn sie aus dem autonomen Verhalten der Lernenden hervorgehen. Daher lautet unser Postulat: Die Entwicklung von Lernzielen sollte ein Akt sein, der unter Beteiligung aller Lernenden, die von den betreffenden Lernzielen tangiert werden, in emanzipatorischer Absicht ausgeführt wird. Emanzipation heißt damit die für die Lernziel-Bestimmung maßgebliche Leitidee.“ (Krope 1972: 50)

In eine ähnliche Kerbe schlägt auch Füglistner, der fertig ausgehandelte und formulierte Lernziel im Stile Magers als bestenfalls „orientierend“ für das eigene unterrichtliche Vorgehen hält (vgl. Füglistner 1978: 57). Seinen Vorstellungen nach sollten Lehrende sich mit ihren Schülerinnen und Schülern über Lehrziele „beraten“ (*Lehrzielberatung* lautet passenderweise der Titel seiner Publikation) und dabei in eine Diskussion über die gesetzten Ziele eintreten. Er spricht dabei von einer Werthaltung, die Unterrichtenden eigen sein sollte:

„Ob derartige Spielräume von den Lehrenden und Lernenden tatsächlich auch genutzt werden, hängt nicht zuletzt davon ab, ob der Unterricht selbst als eine Handlungssituation geplant und von den Beteiligten als solche wahrgenommen werden kann. Dies ist nicht lediglich eine Angelegenheit der Unterrichtsplanung und -gestaltung, sondern eine prinzipielle Frage des didaktischen Handlungsverständnisses und der ihm zugrundeliegenden pädagogisch-ethischen Haltung.“ (Füglistner 1978: 31)

Diese hohen Ansprüche löst er dann jedoch nicht ein, wenn er näher darauf eingeht, was unter einer „Lehrzielberatung“ seiner Idee nach zu verstehen ist; wie auch bei Braun/Buckenmaier/Kalbreier (1976) würde es ihm schon reichen, die Betroffenen gedanklich miteinzubeziehen, wiewohl er einräumt, dass dies nicht der Weisheit letzter Schluss ist:

„Damit ist zwar nicht die physische Anwesenheit aller betroffenen Personen, wohl aber die *Vertretung aller* (möglichen) *Argumente* der Betroffenen gefordert. Der Idealfall bestünde in einem von allen Betroffenen *gemeinsam* zu vollziehenden Ausarbeitungsprozeß, wie ihn idealtypisch eine

„Lehrzielberatung‘ darstellt.“ (Füglister 1978: 158; Hervorhebungen im Original)

Wohl gemerkt: „Ausarbeitungsprozess“ bedeutet nicht gleichzeitig einen „Entscheidungsprozess“! Somit hinterlässt Füglister, wenngleich er anfangs die pädagogisch-ethischen Ansprüche hoch hinaufschraubt, den schalen Nachgeschmack der Scheinpartizipation. Dabei wusste ein anderer Wissenschaftler schon einige Jahre zuvor:

„Lernziele sind dann verbindlich, wenn die Lernenden, die diese Ziele im Einklang mit [...] Realisationsmöglichkeiten und im Einklang mit ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen gewählt haben, selbst diese Ziele als verbindlich anerkennen, wenn sie ihre Wünsche mit den in den Zielen antizipierten Wünschen identifizieren.“ (Krope 1972: 66)

Einen Vorschlag zur Güte, der auch im von Regeln und Vorschriften geprägten Schulsetting durchführbar scheint, bringt schließlich Felix von Cube: Er ist der Ansicht, dass eine Art „Ausschuss“ gebildet werden sollte, in dem sämtliche Betroffene ihr Stimmrecht haben.

„Meines Erachtens [...] sollte die gegenwärtige autoritäre Form der Lernzielsetzung durch den Mehrheitsentscheid eines Gremiums abgelöst werden. Das Gremium könnte dabei aus Vertretern des Kultusministeriums, gewählten Vertretern der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft und Wissenschaftlern zusammengesetzt sein. Selbstverständlich werden in einem solchen Gremium Meinungen gebildet und verändert, ebenso selbstverständlich stoßen aber verschiedene Wertvorstellungen aufeinander. Vereinbarungen können somit nur durch Abstimmung [...] zustande kommen.“ (von Cube 1974: 181)

Zusammenfassend ist zur Debatte um Lehr- und Lernziele zu konstatieren, dass sich die Idee der Mitbestimmung der tatsächlich Betroffenen, also der Lernenden, nur allmählich und sehr langsam durchsetzte bzw. bis heute durchsetzt.

Die 1970er Jahre markieren eine Zeit des Umbruchs: Der bis dahin so gut wie ausschließlich von den Lehrenden gesteuerte Unterricht weicht langsam, aber doch, zurück und macht Lernenden Platz, die sich an der Gestaltung ihrer Lernsituation aktiv beteiligen wollen. Damit soll keineswegs einer „Bildung ohne Lehrende“ das Wort geredet werden, denn gute Lehrende sind für gelingende Lernprozesse unabdingbar, wie auch eine aktuelle Studie belegt:

„Ganz allgemein gesprochen, sorgen die Lehrenden für eine effektive und störungsarme Klassenführung, für ein anregungsreiches Lernklima und für kognitiv aktivierende Lernaufträge, Aufgabenstellungen und Erklärungen. Dabei kommt es vor allem auf *angeleitete* Lernprozesse an, und zwar in Form von gut strukturierten Erklärungen, anschließenden Verdeutlichungen und Lösungsbeispielen sowie Übungen – angepasst an das Vorwissen der Lernenden.“ (BMUKK / Schulqualität Allgemeinbildung 2012: 12; Hervorhebungen im Original).

Die Hattie-Studie, aus der das obige Zitat stammt, kommt weiter zu dem Schluss, dass die sogenannte „Direkte Instruktion“ den offenen Lernformen punkto Effektivität überlegen sei (vgl. BMUKK / Schulqualität Allgemeinbildung 2012: 12); die Rolle der Lehrenden ist bei ersterer Form sicherlich weitaus zentraler als bei den offeneren Formen. Wie später noch dargelegt werden wird, sind individuelle Lernziele und in weiterer Folge Lernendenautonomie keine Forderungen, die als „heimliches Ziel“ die Abschaffung der Lehrenden haben; dass ihre Rolle eine wichtige ist, zeigen nicht zuletzt Forschungserkenntnisse wie jene von John Hattie.

Von den 1970ern als Beginn der Lernzieldebatte in die Gegenwart: In der Erwachsenenbildung und in der Schule wird nach wie vor mit zweierlei Maß gemessen, was die Partizipation betrifft; natürlich sind die Lernenden in der Schule vor allem Kinder und Jugendliche, die über weniger Lebenserfahrung verfügen, dies bedeutet jedoch nicht, dass sie keinerlei eigene Interessen und Wünsche haben und sie mit einem „Wir wissen schon, was für dich gut ist!“ abzuspeisen sind:

„[Es] beginnen bereits Kinder im Alter von vier oder fünf Jahren Selbstkontrolle [...] auszuüben und Selbststeuerung [...] zu zeigen. [...] Selbststeuerung scheint so etwas wie eine universale menschliche Fähigkeit zu sein [...]. [...] Die Fähigkeiten zum eigenständigen Wissenserwerb und zum Fremdsprachenlernen werden bereits im frühen Kindesalter grundgelegt [...].“ (Apeltauer 2011: 62)

Lernendenautonomie kann auch in der Schule ihren Platz haben, und in der Erwachsenenbildung selbstverständlich ebenso; eine Annäherung an dieses Themenfeld folgt im nächsten Kapitel.

3. Die Autonomie von Lernenden

3.1 Definition

Sich mit Lernendenautonomie beschäftigen, heißt, folgenden Namen zu kennen: Henri Holec. Dieser hat als einer der ersten Forschenden eine Definition in seiner „grundlegende[n] Schrift“ (Apeltauer 2011: 54) geliefert, die bis heute noch weithin akzeptiert wird:

„[A]utonomy' means 'the ability to learn'. Here, the term [...] describes a characteristic of the learner: a learner who is able to learn is autonomous. But knowing how to learn is not only the ability to take charge of one's own programme of learning (where and when to learn), it is also knowing how to go about defining WHAT one is going to learn in terms of one's requirements and/or one's existing knowledge, HOW one is going to learn (choice of documents/support media and methods of using the latter), and HOW TO ASSESS the results obtained [...].“ (Holec 1993: 8; Hervorhebungen im Original)

Autonome Lernende sind also jene, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich überlegen, was sie wie wo und wann lernen und wie sie das Gelernte bewerten. Unter dem Begriff, der seine Ursprünge im Konstruktivismus hat (vgl. Müller 1997, Wolff 2007: 324), wurden aber rasch so viele verschiedene Dinge verstanden (ebenso wie unter seinem Deckmantel zahlreiche Ängste geschürt wurden), dass sich David Little in seinem schmalen Bändchen genötigt sah, gleich einmal festzulegen, was Autonomie alles nicht ist: Weder handelt es sich dabei um Lernen völlig ohne Lehrende noch Lernen mit Lehrenden, die aber keinesfalls ins Lerngeschehen eingreifen dürfen und ihre gesamte Kontrolle abzugeben haben; sie ist weder eine eigenständige Methodik noch ein fixer Zustand, den bestimmte Lernende, ähnlich einer spirituellen Bewusstseinsstufe, erreicht haben (vgl. Little 1991: 3-4). Er sieht Autonomie vielmehr als Fähigkeit – „for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action.“ (Little 1991: 4) Ironisch merkt er an, dass „Autonomie“, ähnlich wie die Jahre zuvor „kommunikativ“ und „authentisch“, das Wort der Saison zu sein scheint (vgl. Little 1991: 1).

Auch Edith M. Esch beginnt ihren Artikel damit, drei Dinge aufzuzählen, die ausdrücklich nicht unter Autonomie verstanden werden können. Dazu gehört die Fehlannahme, autonomes Lernen nur auf die Vermittlung von Lernstrategien zu reduzieren. Diese sind zwar ein Teil, aber nicht das große Ganze der Lernendenautonomie. Weitere häufige Missverständnisse sind der Glaube,

autonomes Lernen würde notwendigerweise alleine und isoliert stattfinden, und das Ignorieren der Besonderheiten beim autonomen Fremdsprachenlernen, das sich ihrer Ansicht nach vom generellen autonomen Lernen dadurch unterscheidet, dass der Lerngegenstand und die Metasprache ein und dasselbe sind (vgl. Esch 1997: 165 – 168).

Die Vorteile des autonomen Lernens sieht Esch in folgenden drei Punkten:

- „learning can be more effective when learners take control of their own learning because they are ready to learn;
- those learners who are responsible for their own learning can carry on learning outside the classroom;
- learners who know about learning can transfer learning strategies to other subjects.“ (Esch 1997: 174)

Generell gilt, dass die „Idee“ von Autonomie ansprechender wirkt als jene von Abhängigkeit und „gefüttert werden“:

„Autonomie und damit das Ziel der Selbstverwirklichung besitzen zumindest in unserer Gesellschaftsform einen hohen motivatorischen Stellenwert.“ (Weskamp 1999: 12) Wolff stellt fest, dass Autonomie „nicht nur eine pädagogische Vision ist, sondern eine lernpsychologische Notwendigkeit.“ (2007: 323)

Auf die öfter verlaublichste Kritik, Autonomie sei nur eine Art „neuester Trend“, kann das folgende Zitat zur Antwort gegeben werden:

„Bei der Forderung nach Lernerautonomie mag der Verdacht aufkommen, es handle sich um eine Modeerscheinung: nach dem *kommunikativen* Ansatz und dem (*inter*)*kulturellen* Ansatz kommt nun (als ‚dernier cri‘) die Lernerautonomie. Doch unterscheidet sich das Konzept der *Lernerautonomie* aus einem einfachen Grund von den beiden anderen Konzepten: Erfolgreiche Lerner waren immer schon (ein Stück weit) autonom.“ (Müller-Verweyen 1995: 52; Hervorhebungen im Original)

Auf David Nunan gehen fünf Implementierungsstufen der Lernendenautonomie zurück, die in Tabelle 1 abgebildet sind. Darin wird gut illustriert, dass Autonomie nichts ist, das „Hals über Kopf“, sondern eher schrittweise funktioniert:

„autonomy is not an all-or-nothing concept, [...] there are degrees of autonomy, and [...] the extent to which autonomy can be developed will be constrained by the psychological and cognitive make-up of the learner as well as the cultural, social and educational context in which the learning takes place.“ (Nunan 1997: 192)

„It needs to be pointed out here that these levels involve considerable overlap, and that, in practice, learners will move back and forth between levels. Even at relatively early stages, some learners are able to modify materials, and make links back and forth between the classroom and the world beyond the classroom.“ (Nunan 1997: 195)

Level	Learner action	Content	Process
1	Awareness	Learners are made aware of the pedagogical goals and content of the materials they are using.	Learners identify strategy implications of pedagogical tasks and identify their own preferred learning styles/strategies.
2	Involvement	Learners are involved in selecting their own goals from a range of alternatives on offer.	Learners make choices among a range of options.
3	Intervention	Learners are involved in modifying and adapting the goals and content of the learning programme.	Learners modify/adapt tasks.
4	Creation	Learners create their own goals and objectives.	Learners create their own tasks.
5	Transcendence	Learners go beyond the classroom and make links between the content of classroom learning and the world beyond.	Learners become teachers and researchers.

Tabelle 1 (Nunan 1997: 195)

In dieser Darstellung zeigt sich aber auch der unterrichtliche Hintergrund, den Nunan, dessen Tabelle sich höchstwahrscheinlich an minderjährigen Lernenden einer Fremdsprache im schulischen Kontext orientiert, im Hinterkopf hat: Erwachsene Lernende in DaZ-Kursen müssen hoffentlich nicht erst auf „Autonomiestufe 5“ kommen, um Verbindungen zwischen dem, was sie im Unterricht lernen, und der Welt herstellen zu können; wenn doch, läuft wohl in dem Kursinstitut einiges falsch. Schließlich sollten sich die Inhalte, nicht nur, aber besonders in der Erwachsenenbildung, an den Lebenswelten und Interessen der Lernenden orientieren.

Autonomes Lernen hat noch einen weiteren Aspekt, den Esch im Zitat weiter oben bereits anspricht: Wenn ich gelernt habe, wie ich autonom lernen kann, werde ich in der Lage sein, dieses „Metafähigkeit“ auch in anderen Bereichen umzusetzen. Dies hat große Bedeutung für das häufig eingeforderte lebenslange Lernen.

Konkret ist es also notwendig, das Lernen zu lernen:

„Den Auszubildenden ist zu vermitteln, Lernziele und Gegenstände selbst auszuwählen, geeignete Wissensressourcen zu finden und zu verwerten, den eigenen Lernvorgang zu organisieren und zu steuern und schließlich das Lernergebnis selbst zu evaluieren. Auf einen Nenner gebracht bedeutet autonomes Lernen folglich, die Verantwortung für den eigenen Lernprozeß und das Lernergebnis selbst zu übernehmen und nicht einer fremden Person oder Institution zu überlassen.“ (Müller 1997: 98)

Claudio Nodari schlussendlich stellt vier Bedingungen auf, die erfüllt sein müssen, um begründet von Autonomie im Unterricht sprechen zu können:

1. „Die Lernenden müssen sich im gesamten Lehr-/Lerngeschehen orientieren können.
2. Die Lernenden müssen wo immer möglich Eigenverantwortung übernehmen.
3. Die Lernenden müssen ihre Lernweisen durch Reflexionsschleifen kennenlernen und optimieren.
4. Die Lernenden müssen ihre kulturbedingten Verhaltensweisen durch Reflexionsschleifen kennenlernen.“
(Nodari 1994: 39)

Er streicht also Transparenz, das Reflektieren über eigene Verhaltensweisen und vor allem auch die Setzung individueller Lernziele als wichtige Faktoren für mehr Autonomie heraus:

„Lernverantwortung übertragen bedingt, daß die Lernenden [...] neben den ‚offiziellen‘ Zielen auch ihre eigenen Lernziele formulieren dürfen. Wichtig dabei ist, daß die eigenen Lernziele als ebenso wichtig erachtet werden wie die ‚offiziellen‘.“ (Nodari 1994: 40)

Es heißt somit also nicht, dass in autonomen Lernprozessen ausschließlich eigene Lernziele verfolgt werden müssen; manche Lehrziele sind vorgegeben (vor allem, wenn es sich, wie in der Einleitung bemerkt, um sogenannte „Integrationskurse“ o.Ä. handelt), diese müssen jedoch offengelegt werden und allen bewusst sein. Der zusätzlichen Setzung individueller Lernziele steht dennoch nichts im Wege, sie werden vielmehr dazu beitragen, die Motivation der Lernenden, die in vorgegebenen Settings normalerweise eher gering ist, zu erhöhen und eventuelle Frustrationen zu verringern.

3.2 Zwei Eckpfeiler der Autonomie: Lernstrategien und Selbstevaluation

Wie bereits weiter oben zitiert, ist die Vermittlung von Lernstrategien alleine nicht das Allheilmittel auf dem Weg zur Lernendenautonomie (vgl. Esch 1997: 165-166); dennoch sind sie wichtige Wegbegleiter auf dem Weg hin zum selbstständigen Lernen. Denn wie soll ich mir dieses organisieren, wenn ich kein Wissen darüber habe, wie, wo oder wann ich am besten lerne? Aus diesem Grund haben Peter Bimmel und Ute Rampillon ihre in der Reihe der Fernstudienbriefe erschienene Publikation gleich zusammenfassend *Lernerautonomie und Lernstrategien* genannt:

„Die Beherrschung von Lernstrategien ist eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen. Diese enge Verknüpfung von Lernerautonomie und Lernstrategien ist nicht nur der Titel, sondern auch der Kerngedanke dieser Fernstudieneinheit. Sie stellt das *Lernen lernen* in den Mittelpunkt und gibt Anregungen für das Training von Lernstrategien, um letztlich die Autonomie der Lernenden aufzubauen und auszubauen.“ (Bimmel/Rampillon 2000: 5; Hervorhebungen im Original)

Lernstrategien werden definiert als „ein Plan, den jemand im Kopf hat, um ein Ziel zu erreichen“ (Bimmel/Rampillon 2000: 196), und individuelle Ziele und deren Erreichung sind im autonomen Lernen, wie später noch genauer dargelegt werden wird, von äußerster Wichtigkeit.

Weitere Lernstrategien vermittelt Ute Rampillon in ihrem Buch *Lernen leichter machen*; darin sammelt sie 67 Handlungsvorschläge, die das Ziel haben, die

„Lernkompetenz der KursteilnehmerInnen im Deutschunterricht anzubahnen bzw. zu festigen.“ (Rampillon 1995: 7)

Die Bedeutung des autonomen Lernens und damit auch der Lernstrategien nehme in einem immer stärker zusammenwachsenden Europa eher zu als ab:

„Für die Lernenden bedeutet der Einsatz von Lerntechniken, dass sie ihr fremdsprachliches Lernen mit dem Fortschreiten des Lernprozesses immer selbstständiger in die Hand nehmen, und zwar nicht nur für die Zeit des institutionalisierten Lernens in Schule, Volkshochschule oder anderen fremdsprachlichen Kursen, sondern auch unabhängig von fremdgesteuerten Schulungsmaßnahmen durch selbstgesteuertes Lernen. Dies ist heute besonders im europäischen Kontext von Bedeutung, in dem vor allem autonome Lernende die Chance haben, den vielschichtigen [...] multilingualen Anforderungen entsprechen zu können.“ (Rampillon 2007: 340-341)

Und auch Wolff bestätigt: „Der produktive Gebrauch von Lern- und Arbeitstechniken ist ein entscheidender Faktor beim autonomen Lernen.“ (1999: 46)

Bimmel hält acht Punkte fest, die die Bedeutung von Lernstrategien ausmachen, darunter fallen unter anderem höhere Effizienz beim Lernen, mehr Motivation, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit und generell die Entwicklung hin zu einem selbstständigeren Lernen, das Lernende auf andere Gegenstände übertragen können (vgl. Bimmel 1995: 16-18). Er zeigt auch auf, wie Lernstrategien und Lernziele notwendigerweise miteinander verknüpft sind:

„Lernstrategien sind Strategien, die Lernende anwenden, um etwas zu lernen. Das klingt banal, ist aber einige Überlegung wert. Die psychologische Struktur von Lernstrategien kann man sich als Bedingungs-Handlungspaare vorstellen: Wenn es mein Ziel ist a zu lernen, dann mache ich x. Wenn ein Lernender das eigene Lernen durch die Anwendung von Lernstrategien selbst steuert, wird sein Lernprozeß effektiver: Er weiß nicht nur, was er lernen soll (bzw. will), sondern auch, wie er am besten vorgehen kann, um dies zu lernen. In einer Weise nämlich, die zu ihm paßt und die zum Lernziel führt, das er erreichen soll (bzw. will).“ (Bimmel 1995: 16)

Hieraus ergibt sich der Umkehrschluss, dass ich Lernstrategien erst dann anwenden kann, wenn ich weiß, wohin ich überhaupt möchte. Lernzielsetzungen sollten somit am Beginn jedes autonomen Lernprozesses stehen. Dass dies bei jungen Menschen ebenso möglich ist, die gerade erst beginnen eine Sprache zu lernen, zeigt Hanne Thomsen anhand eines Projekts, bei dem sie mit dänischen Schülerinnen und

Schülern im Rahmen des Schulunterrichts individuelle Lernziele setzt (vgl. Thomsen 1996).

Ein praktisches Beispiel, wie die Bewusstmachung bereits angewendeter Lernstrategien funktionieren kann, sei hier angeführt:

„Der Lehrer schreibt ca. 20 Vokabeln, die wiederholt werden sollen, an die Tafel [...]. Die erste Aufgabe lautet: ‚Sie haben zwei Minuten Zeit. Versuchen Sie sich die Vokabeln einzuprägen.‘ Nach zwei Minuten erhalten die Lerner den Auftrag, die Vokabeln zu notieren, an die sie sich noch erinnern. Anstatt nun die Vokabeln abzurufen, sollen die Lerner einzeln berichten, wie sie sich die Vokabeln gemerkt haben. Die einzelnen Vorschläge werden an der Tafel [...] festgehalten. [...] Nun werden die Lerner aufgefordert, aus der vorhandenen Liste von Verfahren, die in der Gruppe angewendet wurden, eines herauszusuchen, das sie mit einer neuen Vokabelliste erproben wollen. Jeder vergleicht seine Lernergebnisse mit der ersten Liste. Durch diesen Schritt werden die Lerner zu einem bewussten Umgang mit Gedächtnisstrategien geführt, sie lernen also, ihr Lernen zu reflektieren, und dieses bewusste Einüben von Strategien verhilft außerdem zu einem Transfer des strategischen Wissens auf andere Lernaufgaben.“ (Häuptle-Barceló 1999: 56-57)

Als Fazit kann konstatiert werden, dass sich Lernende, die sich ihrer Erfolg bringenden und weniger hilfreichen Strategien bewusst sind und aus einem reichen Repertoire ersterer wählen können, von den Lehrenden zunehmend unabhängig machen und somit auf dem besten Weg zur Lernendenautonomie sind (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 59).

Eine weitere Voraussetzung des erfolgreichen autonomen Lernens ist die Möglichkeit der Selbstevaluation, die Lehrende den Lernenden bieten sollten. Alles andere wäre auch völlig widersinnig: Was wäre gewonnen, wenn Lernenden zwar angeboten wird, sich selbst Ziele zu setzen, dann aber die Lehrenden bestimmen ob sie sie erreicht haben oder nicht? Mit großer Wahrscheinlichkeit würde dies im schulischen Kontext dazu führen, dass sich Lernende nur äußerst niedrige Ziele setzen, um diese auch ja zu erreichen und nicht in die Gefahr einer schlechten Note zu kommen. Die Erwachsenenbildung kommt zwar größtenteils ohne Noten aus, dennoch könnte der Effekt derselbe sein. Doch kann man Selbstevaluation trainieren? Die gute Nachricht ist: ja! Die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung fällt, ebenso wenig wie die Lernstrategien, nicht vom Himmel, sondern kann gezielt geübt werden. Schneider schlägt unter anderem Bewertungsblätter, Checklisten, Lernkarteien,

Feedbackgespräche, Lerntagebücher, Rückblicke auf vergangene Arbeiten und Fragebögen vor (vgl. 1996: 18-23). Doch bedeutet dies nicht, dass Lernende sich ausschließlich nur noch selbst beurteilen:

„Wenn keinerlei Mittel zur Selbstevaluation bereit gestellt werden, dann wird der Anspruch, autonomes Lernen fördern zu wollen, unglaublich. Andererseits macht die Selbstbeurteilung andere Evaluationsformen wie Lernkontrollen durch die Lehrpersonen, Tests oder Diplomprüfungen nicht überflüssig. Es geht nicht um ein Entweder-Oder. Selbst- und Fremdbeurteilung haben teilweise unterschiedliche Funktionen – und sie können einander ergänzen. Selbstständige, selbstbewusste Lerner nutzen auch die Fremdbeurteilung.“ (Schneider 1996: 22)

3.3 Veränderungen der Rollen von Lehrenden und Lernenden

„Wenn Lehrpersonen das Ziel selbstbestimmten Lernens realisieren möchten, müssen sie sich zunächst über eine Rahmenbedingung im Klaren sein, die sich im Hinblick auf ihr Ziel nicht unbedingt förderlich auswirkt: Die Lernenden haben in ihrer bisherigen Schullaufbahn bereits bestimmte Lerneinstellungen ausgebildet, die im Detail eher dem fremdbestimmten als dem selbstbestimmten Lernen verwandt sind („defensives Lernen“). Diese erweisen sich in der Regel als ziemlich veränderungsresistent. Es genügt zur Erhöhung der Lernkompetenz nicht, offene Lernformen einzusetzen, sondern es braucht flankierende Maßnahmen, die unter anderem auch die Veränderung der Lehrerrolle und eine andere Gewichtung schulischer Rahmenbedingungen betreffen.“ (Hofmann 2001: 39)

Eine Hinwendung zum autonomen Lernen führt notwendigerweise zu einer Veränderung in den traditionellen Rollenverständnissen, die Lehrende und Lernende lange kennzeichneten (und dies zum Teil immer noch tun). Nehmen wir zuerst die Lernenden in den Blick: Diese kommen, nach der Meinung vieler, als „unbeschriebene Blätter“ (oder „tabula rasa“) in den von Lehrenden „gemachten“ Unterricht, wo sie gemeinsam mit anderen Wissen erwerben und sich neue Kenntnisse aneignen sollen. Lehr-Lern-Beziehungen, die sich der Förderung von Autonomie verschrieben haben, fordern jedoch einen radikalen Sichtwechsel:

„Lösen wir uns daher von manchem Tradierten und bekennen wir uns zu der anthropologischen Grundüberzeugung, dass Menschen keine defizitären Wesen sind, denen wir erst etwas „beibringen“ müssen, sondern dass sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten der Selbstbildung verfügen, die wir unterstützen und fördern müssen.“ (Bimmel/Rampillon 2000: 33)

Die alten, oben angesprochenen Überzeugungen, einen gemeinsamen Unterricht für alle machen zu können, bei dem auch alle gleichermaßen etwas lernen können, so sie nur wollen, entbehren bei näherer Betrachtung ohnehin jeder Grundlage:

„Lerner sind voneinander verschieden. Sie differieren aufgrund ihrer Motivation, ihres Vermögens fremde Sprachen zu lernen, ihrer Persönlichkeit, ihrer besonderen Art zu lernen, ihrer Fähigkeit, Dinge zu behalten und zu verarbeiten [...]. Dies führt dazu, dass nicht für alle Lerner die jeweils von einem Lehrer bevorzugte oder vom Lehrwerk vorgegebene Unterrichtsform geeignet erscheint.“ (Weskamp 1999: 11)

Daher gilt, dass Individualisierung wichtig und nötig ist, und ich als Lehrende Autonomie zulassen muss, wenn ich will, dass so viele wie möglich von meinem Unterricht profitieren. Zwei bekannte Zitate zeichnen den Wechsel des Rollenverständnisses schon vor: „Der ist der beste Lehrer, der sich nach und nach überflüssig macht“ (George Orwell zugeschrieben) sowie „Ein guter Lehrer hat nur eine Sorge: zu lehren, wie man ohne ihn auskomme“ (André Gide). Dass diese hehren Ziele nicht nur von den Lehrenden alleine abhängen, muss allerdings auch klar sein: Gefordert ist ein Umfeld, sei es die Schule oder die Erwachsenenbildungseinrichtung, das den Lehrenden die Möglichkeiten bietet und das Vertrauen entgegenbringt, ihre Arbeitsweisen umzusetzen; weiters hilfreich sind natürlich die Vernetzung Lehrender untereinander (ob virtuell oder „real“), Fortbildungsmöglichkeiten, ein großer Materialienpool sowie eine politische Situation, die im Kontext von Alphabetisierung, Basisbildung und DaZ tatsächliches Lernen zulässt und nicht Lehrende dazu zwingt, die Lernenden einfach nur „prüfungsfäh“ und „integrationsreif“ zu machen (vgl. auch Saxer 2002: 14-16). Diese Voraussetzungen werden im nächsten Kapitel genauer thematisiert.

Doch nicht nur die Lehrenden sind gefordert, es kommen auch auf die Lernenden, egal welchen Alters, Herausforderungen zu, die ungewohnt sein können: Sie sind es aufgrund ihrer Schulerfahrung gewöhnt, klare Vorgaben zu bekommen – wenn von ihnen nun verlangt wird, teilweise lieb gewonnene Verhaltensmuster aufzugeben, kann dies zu Ängsten und Unwillen führen (vgl. Weskamp 1999: 16). Daher empfiehlt Little, sobald wie möglich autonomes Lernen zuzulassen; nach nur wenigen Jahren im herkömmlichen Schulbetrieb seien Menschen weniger daran interessiert Neues zu lernen als vielmehr darauf programmiert, gute Noten zu bekommen, und würden

die Hauptaufgabe der Lehrenden darin sehen, sie möglichst effizient auf Prüfungen vorzubereiten (vgl. Little 1991: 46-47).

Und welche Veränderungen kommen auf die Lehrenden zu? Laut Voller sind sie nicht mehr alleinige „Quellen der Weisheit“, sondern vielmehr vermittelnd, unterstützend, beratend und als „Ressourcen“ tätig, die ratlose Lernende nach Bedarf „anzapfen“ können (vgl. Voller 1997: 101-104). Dies klingt bedrohlicher, als es tatsächlich gemeint ist:

„The implication of the teacher as a resource is that the teacher needs to be knowledgeable about the target language and the materials available for learning it. [...] [T]he teacher will have to have a profound understanding both of the discourse community that the learner aspires to join, and of the discourse community from which learners come, if the teacher is to mediate effectively between them.“ (Voller 1997: 105-106)

Wie von Voller schon erwähnt, müssen Lehrende in autonomen Lernprozessen vor allem auch beraten: bei der Lernzielfindung, der möglichen Wege zum Ziel, der Auswahl der Materialien etc. Nicht zu vergessen sind auch die Lernstrategien, die im Unterrichtsgeschehen vermehrt vermittelt werden. Häuptle-Barceló (vgl. 1999: 54) wie auch Bimmel und Rampillon sehen dies skeptisch als Zusatzaufgabe:

„Ihre Rolle als Unterrichtende im Fremdsprachenunterricht wird sehr viel schwieriger und komplexer, da Sie nun zwei Aufgaben haben: Einerseits vermitteln Sie die Sprache selbst und darüber hinaus vermitteln Sie Strategien zum „Lernen lernen“ und müssen damit den Lernprozess für die Lernenden transparent machen.“ (Bimmel/Rampillon 2000: 179)

Ohne die Verantwortung der Lehrenden beim autonomen Lernen kleinreden zu wollen, scheint diese pessimistische Sicht der Dinge übertrieben. Schließlich gibt es auch Entlastungen für die Lehrenden: Sie arbeiten im Idealfall mit Personen, die bereit sind, ihr Lernen ernst zu nehmen und die sich darüber Gedanken machen, wie sie zu Zielen, die für sie selbst motivierend sind, kommen können; Lehrende stehen dadurch weniger unter dem Druck, bei der Material- und Themenfindung zufällig die Interessen der Lernenden zu treffen und Menschen motivieren zu müssen, sich für Ziele zu begeistern, die nicht ihre eigenen sind. Lehrende müssen es zulassen, dass sich Lernende einen Teil der Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen holen und es auch aushalten, dass Lernende bei ihren Bemühungen vielleicht nicht die Wege

gehen, die sie selbst als die besten angesehen und ihnen empfohlen hätten; dies ist nicht zuletzt eine Frage des Vertrauens:

„For a teacher to commit himself to learner autonomy requires a lot of nerve, not least because it requires him to abandon any lingering notion that he can somehow guarantee the success of his learners by his own effort. Instead, he must dare to trust the learners. The expository teacher carries the whole burden of learning on his own shoulders: one of the chief reasons for trying to develop learner autonomy is to get the learners to share that burden.“ (Little 1991: 45-46)

Doch wozu sind Lehrende im Unterrichtsgeschehen dann überhaupt noch da? Wie schon erwähnt geht es um einen Rollenwechsel weg von den alleinigen Gestaltenden der Lehr-/Lernprozesse hin zu einer beratenden Tätigkeit, die von Lehrenden ja prinzipiell und theoretisch auch ausgeführt werden sollte, aber erst mit „der gewandelten Lehrerrolle [...] einen konkreten Sinn“ (Müller-Verweyen 1995: 54) erhält, da Beratung bei ohnehin von außen festgelegten Zielen, Inhalten und Methoden mehr zynisch denn hilfreich ist. Wie diese Beratung aussehen sollte, entwirft Silke Wehmer:

„Eine Beratung, die den Lerner darin bestärken will, die Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen, unterstützt ihn darin, seinen Lernprozess aus der Distanz zu betrachten, sich seine persönlichen Entscheidungsbedingungen ins Bewusstsein zu heben (Lernziele, Erfahrungen, Gewohnheiten etc.), Entscheidungen selbst oder mit Hilfe der Fachkenntnis des Beraters zu begründen, einen Handlungsplan zu entwickeln, den er sich entschließt umzusetzen, und Entscheidungen und Erfahrungen zu evaluieren [...].“ (2007: 345)

Mit der Rolle als Beraterin bzw. Berater mit viel Einfühlungsvermögen sind zahlreiche Lehrende (noch) zu wenig vertraut; zu fest sitzen oft auch die gesellschaftlichen Erwartungen, die an sie gestellt werden (Stichworte Strenge, Disziplin, Kontrolle oder Benotung). Doch es geht um nicht mehr und nicht weniger als eine grundlegende Abkehr von den bisher gelebten Prinzipien; nicht mehr das Abprüfen, Feststellen von Wissenslücken oder Korrigieren von Fehlern stehen im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, Lernende zu unterstützen und ihre Lernprozesse mit möglichst viel Geschick und der nötigen Sensibilität zu begleiten:

„Die Umkehrung bestünde darin, Unterricht radikal von den Lernenden her aufzubauen. Statt Fachfrau/Fachmann für Deutsch, Mathematik oder Geographie zu sein, stünde im Zentrum der Qualifikation der Lehrperson

nunmehr ihre *Lernprozeßkompetenz*.“ (Müller-Verweyen 1995: 56; Hervorhebung im Original)

„Die ‚Qualität‘ einer Lehrperson wird in Zukunft daran gemessen werden, wie weit es ihr gelingt, die von ihr betreuten kollektiven Lernprozesse zu individualisieren.“ (Müller-Verweyen 1995: 55)

Allgemein gilt, festzuhalten, dass es hier die Erwachsenenbildung weit leichter hat als die Schule; Nodari stellt fest,

„dass der Autonomiegedanke mit einem Sozialverständnis und mit einem Persönlichkeitsbild in Verbindung steht, bei denen die soziale Mündigkeit, die Eigenverantwortung, die Eigeninitiative [...] ebenso hohe soziale Werte darstellen wie die Zivilcourage und die Konfliktfähigkeit“ (1996: 6);

dies sind Eigenschaften, die Erwachsenen von vornherein (wenn auch nicht immer zu Recht) eher zugebilligt werden als Kindern und Jugendlichen.

In ihrem Artikel ‚Autonomie = Auto – no me?‘, der schon im Titel die Ängste und Befürchtungen der Lehrenden auf den Punkt bringt, zeigt Doris Wildmann strukturiert auf, wie die Aufgaben von Lehrenden und Lernenden in einem autonomen Lernprozess verteilt sind; siehe hierfür Tabelle 2.

Das Schlusswort dieses Kapitels gebührt Dieter Wolff, der festhält:

„Das pädagogische Konzept der Lernerautonomie findet immer mehr das Interesse von Pädagogen und Didaktikern. [...] [D]ie Gesellschaft [verlangt] von den Schulabgängern neue Qualifikationen, z.B. Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, - Qualifikationen, die in der herkömmlichen, instruktivistisch ausgerichteten Schule nicht vermittelt werden können. Nicht zuletzt deshalb wird sich Lernerautonomie als ein übergeordnetes Erziehungsziel auf lange Sicht durchsetzen.“ (2007: 326)

Auf die Vorteile individueller Lernziele, die, wie schon oft festgehalten, außerordentlich wichtig für das autonome Lernen sind, aber auch auf ihre Gelingensbedingungen und die mit ihnen verbundenen Herausforderungen soll im nächsten Kapitel näher eingegangen werden.

Autonome Lernende übernehmen Verantwortung für...	Unterrichtende unterstützen autonome Lernende...
die Selbstevaluation . Sie evaluieren sich selbst, können ihre Stärken und Schwächen einschätzen.	bei der Evaluation , indem sie ihnen zeigen, wie sie sich selbst evaluieren können und indem sie ihnen laufend Informationen zu ihren Stärken und Schwächen geben [...]
das Formulieren individueller Ziele . Sie entscheiden selbst, welche Ziele sie erreichen wollen – also was sie lernen wollen.	beim Formulieren „ SMARTer “ Ziele
das Erreichen der Ziele . Sie planen die Arbeit an den Zielen – entscheiden, welche Inhalte wichtig sind, um das Ziel zu erreichen, und wie sie lernen wollen. Sie entscheiden, welche Arbeitsschritte sie setzen wollen.	beim Erreichen der Ziele. Sie stellen ihr Wissen über Spracherwerb, zielführende Aktivitäten und Techniken zur Verfügung.
die Materialauswahl . Sie entscheiden, mit welchen Materialien sie arbeiten wollen, welche Aktivitäten und Übungen sie zum Erreichen des Ziels einsetzen wollen.	beim Finden geeigneter Materialien . Sie stellen Materialien zur Verfügung bzw. helfen bei der Suche nach geeigneten Materialien.
die Lernorganisation . Sie kennen sich gut und wissen, wie sie wann, wo am besten lernen.	bei der Lernorganisation . Sie stellen ihr Wissen zu Lernstrategien, Lernendentypen, u.ä. zur Verfügung und helfen den Lernenden, sich selbst in diesem Bereich besser kennen zu lernen.
Selbstbeobachtung und Selbstreflexion . Sie verfügen über entsprechende Methoden und wenden diese regelmäßig während des Lernprozesses an.	durch Lernberatung , und -coaching . Sie unterstützen die Lernenden bei der Reflexion und helfen ihnen wenn notwendig, Lösungsansätze für Probleme zu finden.

Tabelle 2 (Wildmann 2002: 67; Hervorhebungen im Original)

4. Individuelle Lernziele

4.1 Gründe für und Vorteile eigener Lernziele

„Es ist der Unterschied zwischen einem Lernen, wo der Lernende zu einem vorbestimmten, von ihm nur anzueignenden Verhalten geführt wird, und einem Lernen, wo der Lernende das Lernziel selbst mitbestimmt, einem Lernen also, wo die Zielbestimmung Angelegenheit des Lernprozesses selbst ist, nicht aber vor Beginn des Lernprozesses schon fertig ist. Im ersten Fall wird der Schüler einer normierten Verhaltensformung unterworfen; sein Anteil an der Zielbestimmung ist Unterwerfung oder Zustimmung. Im anderen Falle wird der Lehrgang offen gehalten für die Mitwirkung der Lernenden bei den Zielbestimmungen. Sie bringen Fragestellungen ein, die nicht vorgesehen waren; sie artikulieren Interessen, mit denen in einem vorgefertigten Lehrgang nicht gerechnet sein konnte, die aber den Gegenstand in eine neues Licht zu rücken geeignet sein können; z.B. „Ich möchte erfahren, wie man das, was man mich lehrt, überhaupt wissen kann.“ Der Lehrende kann helfen, solche Interessen oder Fragen zu entbinden.“ (Flügge 1974: 63)

Wie bereits festgehalten, sind individuelle Lernziele einer der Faktoren, die autonomes Lernen ermöglichen und kennzeichnen:

„Die ‚idealen‘ autonomen LernerInnen

- formulieren also weitgehend selbst ihre Lernziele,
- überprüfen das Erreichen derselben, indem sie auch Feedback von anderen suchen,
- sie reflektieren ihren Lernprozess und gelangen dazu, neue Ziele zu definieren.“ (Fritz/Hrubesch 2003: 47)

Für Lernende bedeuten sie vor allem eine stärkere Unabhängigkeit von den Lehrenden: Wenn ich mich selbst aktiv für etwas entscheide lasse ich es nicht mehr länger zu, von anderen „gefüttert“ zu werden. Dies bringt gleichzeitig eine verstärkte Motivation mit sich, denn Lernende entscheiden sich in der Regel für die Dinge, die ihnen wichtig sind. Hat eine Person den Sinn hinter etwas erkannt, wird sie leichter und mit einer anderen, positiveren Einstellung an eine Sache herangehen als an Lernstoff, dessen Zweck sich ihr verschließt und der sie nicht interessiert bzw. den sie nicht als relevant für ihr eigenes Leben ansieht. Die Verantwortung für das eigene Lernen übertragen zu bekommen, bedeutet, ernst genommen zu werden. Oft sind es gerade die Teilnehmenden in Basisbildungs- und DaZ-Kursen, die genau dieses Gefühl nicht oder zu wenig kennen, daher ist es wichtig, ihr Selbstwertgefühl dahingehend zu stärken. Die eigenverantwortliche Rolle, die Lernenden dabei zugesprochen wird, erinnert an Ruth Cohns Konzept der Themenzentrierten

Interaktion, in der ein Postulat „Sei dein eigener Chairman!“ heißt; dies bedeutet einen

„Ausdruck des Zutrauens in die Fähigkeit des Menschen – so er nicht in Unfreiheit lebt oder krank ist -, sich selbst zu leiten oder zu organisieren, mehr und mehr die Verantwortung für sich selbst und, wo nötig oder ihm zugesprochen, für andere zu übernehmen. Es ist das Wissen um den Menschen, sich zu entwickeln und mitzuentwickeln, was um ihn herum in Entwicklung ist. Es ist Ermutigung und Zumutung zugleich. Es appelliert daran, Ambivalenzen in uns zu koordinieren und Prioritäten zu setzen.“
(Langmaack 2011: 126)

Eigene Lernziele festzulegen, heißt, auch über das Lernen selbst sprechen zu müssen und es mit all seinen Facetten zum Thema zu machen: Welche Schritte führen mich zu meinem Ziel? Was will ich überhaupt lernen? Warum sind manche Dinge wichtiger für mich als andere? Wo lerne ich gut, wann lerne ich gut, wie lerne ich gut? Welche Strategien führen mich dazu, mir Inhalte besser zu merken? All diese Fragen müssen mit den Lernenden thematisiert werden und fördern somit nicht nur die Einsicht in den eigenen Lernprozess, sondern auch die kommunikative Kompetenz.

Wurden bereits Schritte zum Ziel gemacht, so ist es stets notwendig, auch Rückschau zu halten: Waren die gesetzten Maßnahmen erfolgreich? Wie viel näher bin ich meinem Ziel gekommen? Welche anderen Möglichkeiten habe ich noch, wenn sich eine Methode als weniger zielführend dargestellt hat als erhofft?

Im Verhältnis der Lernenden untereinander bieten individuelle Lernziele einen reichen Fundus an authentischen Sprechanschlüssen, denn die verschiedenen Mitglieder einer Gruppe interessieren sich normalerweise füreinander und treten miteinander in Kontakt: Das Arbeitsblatt der Nachbarin sieht interessant aus, was macht sie da? Wäre der Themenbereich, den mein Kollege gerade bearbeitet, für mich ebenso spannend? Jede Person ist Expertin ihres eigenen Lernens, und dennoch gibt es Bereiche, in denen ein wenig Hilfe nützt; diese bieten nicht ausschließlich Lehrende, sondern durchaus auch die Kolleginnen und Kollegen im Kurs. Und auch wenn die Teilnehmenden an unterschiedlichen Themengebieten arbeiten, bieten sich zumindest beim Ein- oder Ausstieg ins bzw. aus dem Kursgeschehen Gelegenheiten, mit der Gruppe eine gemeinsame Aufgabe zu

bearbeiten; oft haben gerade Teilnehmende in Deutschkursen ohnehin das Ziel, sich mündlich besser ausdrücken zu können. Auch die Arbeit in Klein- oder Untergruppen kann sich als effizient erweisen:

„[Es] ist bei der Arbeit in Schülergruppen mit einem sehr viel höheren Sprachumsatz zu rechnen als im Frontalunterricht. Dabei scheint die nur eingeschränkt mögliche direkte Fehlerkorrektur durch den Lehrer kaum die Effektivität des Sprachlernprozesses zu beeinflussen.“ (Weskamp 1999: 12)

Die Lehrenden und Lernenden entwickeln ein Verhältnis auf Augenhöhe, wenn erstere die anderen als eigenverantwortlich wahrnehmen; gerade in der Erwachsenenbildung ist manchmal ein Rückfall in alte, längst überwunden geglaubte „SchülerInnenrollen“ zu bemerken – diese stellt nun einmal das Verhalten dar, das Menschen in den langen Jahren des Schulbankdrückens eingeübt und internalisiert haben. Diese Automatisierungen zu überwinden und als Lehrende nicht länger als unberechenbare „Hüterin des Wissens“ nach Gutdünken zu agieren, dazu können individuelle Lernziele und insgesamt Transparenz im Kursgeschehen beitragen. Der in der Schule als „normal“ angesehene Ansatz ist davon grundverschieden:

„Die Schule ist ein Abschnitt in unserem Leben, in dem wir jahrelang Lernziele zu erreichen versuchen, die andere und nicht wir, die Betroffenen selbst, festgesetzt haben. Sicher können sich viele Schüler für die Schule entscheiden. Doch sie haben keine Alternative. Dies ist einer der Faktoren, warum schulische Bildungsarbeit – gemessen am hohen Aufwand – relativ wenig effektiv ist.“ (Lahninger 2010: 85)

In der Erwachsenenbildung haben wir die Chance, diese Muster zu durchbrechen.

Nicht zuletzt sind die individuellen Lernziele auch für Lehrende eine Entlastung; David Little spricht davon, „die Last zu teilen“ (vgl. 1991: 45-46), damit sie nicht länger auf den Schultern der Lehrenden alleine ruht. Bisher waren sie für so vieles zuständig: Lehrziele festlegen, Inhalte dazu überlegen, passendes Material beschaffen, Methoden ausdenken und anwenden, Lernende motivieren und einschätzen etc. Diese Aufgaben dürfen nun nicht völlig abgegeben, aber doch gerechter verteilt werden. Eine weitere Entlastung bringen die individuellen Zielsetzungen auch bei der so gut wie allen Lehrenden der Erwachsenenbildung (bzw. eigentlich auch, wie oben ausgeführt, der Schule) bekannten Situation, eine völlig heterogene Gruppe zu haben, mit der gearbeitet werden soll. Sie müssen nun nicht länger nach Dingen suchen, die alle zugleich zufriedenstellen, sondern können

differenziert und individualisiert auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Kenntnisstände der Lernenden eingehen. Nicht umsonst sind individuelle Lernziele im Reader „Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen“ die Nummer eins besagter vierzig Möglichkeiten! (vgl. Aschemann 2011: 6) Langeweile und/oder Überforderung können so vermieden werden. Für Personen auf der Leitungs- und Konzeptionsebene von Bildungseinrichtungen erleichtert dies die Zusammenstellung von Gruppen: Beim individualisierten Arbeiten ist es nicht notwendig, auf beispielsweise fünf Lernende mit ungefähr Sprachniveau A2 zu warten, die alle am Montagnachmittag Zeit haben, um einen Kurs vollzubekommen; vielleicht fällt der Abschied von der Illusion der Möglichkeit homogener Gruppen somit auch leichter:

„Die Differenzierung in der Gruppe sollte über die Lernziele und nicht über die Kultur oder andere Kategorien erfolgen, denn jede Gruppe ist irgendwie „gemischt“, sei es nach Alter, Geschlecht, Familienstand, Herkunft, Bildung etc.“ (Dergovics o.J.: 40)

4.2 Herausforderungen eigener Lernziele

Auch wenn individuelle Lernziele viele Vorteile bieten, so gibt es natürlich ebenso Probleme. Eine bekannte Frage ist jene nach der Gruppe als Ganzes – sind Lernende, die sich zwar in einem Raum befinden, aber an völlig unterschiedlichen Dingen arbeiten, überhaupt noch eine Gruppe? Handelt es sich nicht eher schon um „EinzelkämpferInnen“, und die Menschen könnten genauso gut allein zuhause sitzen und vor sich hin lernen? Grundsätzlich ist diesem Einwand mit der Definition des Begriffs „Gruppe“ beizukommen; diese ist durch „eine gemeinsame Aufgabe oder ein gemeinsames Ziel“ (König/Schattenhofer 2012: 15) gekennzeichnet, und das ist in Basisbildungs- und DaZ-Kursen vorhanden: Alle Teilnehmenden möchten etwas lernen, in den meisten Fällen Deutsch. Die große gemeinsame Richtung ist also gegeben, und die Lernenden stellen sehr wohl eine Gruppe dar; inwieweit diese sich auch als solche wahrnimmt und interagiert, liegt in den Händen aller ihrer Mitglieder. Lehrende, denen es wichtig erscheint, gemeinsame Aktivitäten zu forcieren, werden dies tun; und dasselbe gilt auch für Lernende, wenn die Bildungsmaßnahme von einer Atmosphäre getragen ist, in der Kritik und Anregungen ausgesprochen werden können. Vieles spricht auch dafür, Phasen kooperativen Lernens einzubauen:

„Es erscheint wichtig, dass neben der Eigenständigkeit (bzw. Autonomie) auch kooperatives Lernen gefördert wird. Denn wenn man seine Überzeugungen vor anderen formuliert und mit ihnen darüber spricht, um sich selbst Rechenschaft abzulegen, kann man seine Überzeugungen genauer erkunden. Werden Auffassungen oder Einfälle von Einzelnen in einer Gruppe respektvoll und als gleichwertig behandelt, stärkt das nachweislich das Selbstvertrauen und die Selbstwertgefühle der Gruppenmitglieder, so dass sich im Anschluss daran auch die Offenheit des Einzelnen und seine Bereitschaft zu Veränderungen erhöhen wird [...].“ (Apeltauer 2011: 60)

Abgesehen davon ist es durchaus möglich, dass zwei oder mehr Lernende dasselbe Lernziel verfolgen und ohnehin manche Lernwege gemeinsam gehen.

Für Lehrende und Lernende gleichermaßen kommt es beim autonomen Lernen und dem damit einhergehenden Setzen von individuellen Lernzielen, wie in Kapitel 3.3 bereits dargelegt, zu teilweise einschneidenden Veränderungen. Der Verlust bzw. Zugewinn von Macht und damit verbundene Unsicherheiten und unklare Rollenerwartungen machen sich bemerkbar. Für Lernende ist es schließlich auch beruhigend, nicht selbst verantwortlich zu sein: Wenn etwas schiefgeht bin nicht ich schuld, sondern jemand anderer – schließlich sind andere der Boss, oder? In der wohlig-warmen Komfortzone sind die Regeln zwar zahlreich, aber immerhin vorhanden; autonomes Lernen bedeutet auch, diese Regeln immer wieder neu zu verhandeln und ist dadurch weit mühsamer. Man könnte es mit dem Autofahren vergleichen: Wenn ich selbst fahre, dann muss ich auf den Weg achten, die Verkehrsregeln einhalten, darf keinen Alkohol konsumieren und habe mich gegenüber der Versicherung zu rechtfertigen, wenn ich in den Graben gefahren bin – aber dafür bin es auch ich, die entscheidet wohin gefahren wird! Sich gegen mehr Autonomie zu entscheiden, bedeutet, beim eigenen Lernen stets nur auf dem Beifahrersitz Platz zu nehmen.

Die Ängste der Lernenden müssen bei den Lehrenden selbstverständlich Beachtung finden: Wer sich beim Lernen allein gelassen fühlt, wird schnell frustriert und die Gefahr eines Kursabbruchs besteht. Hier ist das Geschick der Lehrenden gefragt, sich auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzulassen und ihnen zu versichern, dass sie für ihre Fragen und Bedürfnisse da sind.

Eine weitere mögliche Herausforderung ist jene des Unverständnisses bzw. Zynismus, mit dem auf die Frage nach dem persönlichen Lernziel reagiert werden könnte: „Ist doch klar was ich will, Deutsch lernen!“ Lernende könnten sich ob dieser

Frage auf den Arm genommen fühlen – warum sollen sie schon in einem Kurs sein, wenn nicht um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern?! Wiederum sind die Lernenden in ihrer Rolle als Beratende gefragt, die vermitteln müssen, dass „Deutsch“ ein weites Feld ist, in dem man sich nicht auf alles gleichzeitig konzentrieren kann. Eventuell helfen Beispiele aus der Lebensrealität der Personen, z.B. wenn sie den Führerschein hat oder gerne bäckt: Führerschein und Kuchen sind die großen, noch entfernten Ziele, ebenso wie „Deutsch“; was muss geschehen, um sie zu erreichen? Mögliche Schritte wären: für Kurs anmelden, diesen bezahlen und besuchen, Theorieprüfung machen und bestehen, Fahrstunden machen, Fahrpraxis gewinnen, praktische Prüfung machen und bestehen, Führerschein abholen etc. Das Kuchen-Beispiel wäre analog dazu in kleinere Teilziele zu zerlegen: Rezept suchen und lesen, Zutaten besorgen, Anleitung befolgen, Form einfetten, Herd vorheizen und so weiter und so fort.

Nun wurde schon oft erwähnt, dass bei all diesen Herausforderungen, vor die individuelle Lernziele die Lernenden stellen, die Lehrenden gefragt sind: Sie sollen beraten und vermitteln, die Lernziele und Bedürfnisse aller im Blick haben und für die entsprechend unterschiedlichen Zielvorstellungen Materialempfehlungen abgeben bzw. selbst Material erstellen, wenn es keines gibt. Denn es ist klar, dass in Gruppen mit derartiger Heterogenität kein Lehrwerk verwendet werden kann, das auf die Anforderungen aller zugeschnitten ist (wie auch Lehrwerke in „homogeneren“ Gruppen diesen Anspruch niemals erfüllen können). So wunderbar es auch klingt, dass die Verantwortung an die Lernenden übertragen wird, so klar muss es auch sein, dass dies in Basisbildungs- und DaZ-Kursen für AnfängerInnen nicht so einfach geht: Den Lernenden fehlt das nötige Know-how, um an für sie geeignetes Material zu kommen; in der Regel ist es so, dass es die Lehrenden zusammensuchen und/oder erstellen. Dies bedeutet in weiterer Folge einen weit höheren Vorbereitungsaufwand, als es in „herkömmlichen“ Kursen der Fall ist.

Der Unterricht ist durch die unterschiedlichen Themenbereiche, an denen die Lernenden arbeiten, für die Lehrenden herausfordernd und anstrengend; in einem „normalen“ Basisbildungskurs, der in Niederösterreich mit der Maximalzahl von sechs Personen stattfindet, ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass z.B. zwei Personen die Artikel üben, eine am Computer etwas schreibt, die Nachbarin das Einmaleins durchgeht und zwei andere sich mit jeweils unterschiedlichen Lesetexten

beschäftigen; wenn die Lernenden bei ihren jeweiligen Tätigkeiten Hilfe brauchen, heißt dies für die Lehrenden, blitzschnell „umzuschalten“ und ihre Aufmerksamkeit demjenigen zu widmen, der sie jetzt gerade braucht.

Und nicht zuletzt fällt es den Lernenden nicht leicht, ihre eigenen Ziele zu formulieren. Zu Beginn dieser Arbeit war die Rede von METER und SMART als Kriterien der Zielfindung; selten reichen die Sprachkenntnisse der Lernenden auf Deutsch oder der Lehrenden in der jeweiligen L1 dafür aus, diese Abkürzungen verständlich zu machen. Es geht also darum, in einfacheren Worten und mit weniger komplizierten Ausdrücken verständlich zu machen, wie ein realistisches Ziel aussehen kann, das die Lernenden weder unter- noch überfordert; denn

„das Einschätzen, ob das formulierte Ziel realistisch ist, fällt den Lernenden nicht immer leicht. Der Anspruch der Lernenden an sich selbst ist oftmals so hoch, dass sie sich Ziele stecken, die sie realistisch betrachtet nicht erreichen können.“ (Wildmann 2002: 65) (vgl. dazu auch Schneider 1996: 16).

Hier ist es hilfreich, passendes Material bei der Hand zu haben, das bei der Zielformulierung helfen kann und den Lernenden Visualisierungsmöglichkeiten bietet; darum wird sich Kapitel 5 drehen.

4.3 Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für den Einsatz individueller Lernziele

Die Vorteile sind zahlreich, die Herausforderungen ebenso – was kann dabei helfen, individuelle Lernziele in der Praxis erfolgreich umzusetzen?

Zuerst einmal sind die Lehrenden in den Blick zu nehmen: An sie werden, wie bereits ausführlich dargelegt, viele und hohe Anforderungen gestellt. Mit Anfang 2012 trat die „Initiative Erwachsenenbildung“ (www.initiative-erwachsenenbildung.at) in Kraft, die als Zusammenschluss von Ländern und Bund das Nachholen von Grundkompetenzen für Erwachsene kostenlos ermöglicht und die folgende Mindestqualitätsstandards vorschreibt:

„Die Mindestanforderungen für die Kursangebote umfassen die Beratungsleistungen und die individuelle Lernzielfeststellung in der Eingangsphase ebenso wie die pädagogische Ausgestaltung der Kursmaßnahme im engeren Sinne. Die verbindliche Einstandserhebung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der TeilnehmerInnen bildet die

Grundlage für die individuell zu erstellenden Lernziele bzw. den betreffenden Lernplan und ist damit ein wesentliches Qualitätserfordernis. Zielfindung und Zielentwicklung als dialogischer Prozess sichern die Lernbereitschaft der TeilnehmerInnen, darüber hinaus stellt die Orientierung an persönlichen Zielen und Lebensrealitäten die Voraussetzung für die Integration in nachhaltige Prozesse des lebensbegleitenden Lernens dar. Wesentliches Qualitätserfordernis ist der integrative Ansatz, der aus der konkreten Bedarfssituation heraus ein fächerübergreifendes und kompetenzorientiertes Vermittlungsmodell vorsieht.“ (Initiative Erwachsenenbildung 2011b: 2)

Um all diese Anforderungen, von denen individuelle Lernziele nur einen kleinen Teil ausmachen, erfüllen zu können, ergibt sich, dass Lehrende eine entsprechende Ausbildung (im Bereich DaZ und/oder Basisbildung bzw. generelles Wissen um Methodik, Didaktik etc.) benötigen und sich diesbezüglich, mittels Fortbildungen, auf dem neuesten Stand der Dinge halten müssen. Weitere Qualifikationen in „sprachlich-linguistischer [...] pädagogisch-psychologischer [...] [und] sozio-interkultureller“ Hinsicht thematisieren Thomas Fritz, Renate Faistauer, Monika Ritter und Angelika Hrubesch in ihrem, im Auftrag der MA17 erstellten, Rahmencurriculum (2006: 49-50).

Doch die bestausgebildeten Lehrenden nützen nichts (oder nur wenig), wenn sie keine entsprechenden Räumlichkeiten mit guter Ausstattung zur Verfügung haben. Um mit Lernenden sinnvoll an ihren jeweils eigenen Lernzielen arbeiten zu können, braucht es nicht zuletzt Platz und Inventar: Tische, die sich für die Kleingruppenarbeit flexibel stellen lassen, Computerarbeitsplätze mit Kopfhörern für Hörübungen, die nicht alle gleichzeitig machen sollen, verlässlichen und schnellen Internetzugang für Recherchen und Onlineübungen, Flipcharts und die Möglichkeit, Plakate aufzuhängen etc. Im absoluten Idealfall könnten mehrere Räume in einer Einrichtung genutzt werden, um Lernenden auch die Gelegenheit zum ungestörteren Arbeiten zu bieten; autonomes Lernen ist lebendiges Lernen und geht daher oft mit einem beträchtlichen Geräuschpegel einher. Ein zumindest zweiter Raum wäre auch deshalb wünschenswert, weil individuelle Lernziele ja nicht nur gesetzt, sondern auch besprochen und evaluiert werden sollen; individualisierte Lernberatung, bei der sich die Lehrenden ganz auf die Person vor ihnen einlassen können, benötigt eine ruhige und entspannte Atmosphäre der Ungestörtheit. Zusätzliche Tische, auf denen Material präsentiert und zur Auswahl aufliegen kann, sind ebenfalls wichtige Hilfestellungen, um Lernenden beim Verfolgen ihrer eigenen Ziele zu helfen.

Stichwort Material: Dieses sollte zahlreich vorhanden sein, um Lernende wirklich „gustieren“ lassen zu können. Doch nicht nur die Quantität, auch die Qualität hat natürlich ihre Berechtigung: authentisch, zielgruppenadäquat, alle vier Fertigkeiten ansprechend, gendersensibel, hochwertig (nicht teilweise beschriebene Übungsblätter, ausgemusterte Schulbücher oder gespendete Spiele) sind nur einige Schlagwörter, die von Bedeutung sind. Dies setzt voraus, dass die Einrichtung in den Aufbau eines Materialienpools Zeit, Ressourcen und vor allem Geld fließen lässt.

Teilweise wird sich auch zeigen, dass das passende Material einfach noch nicht auf dem Markt ist und daher von den Lehrenden hergestellt werden muss. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn wirklich ganz individuell gearbeitet wird; ein Arbeitsblatt mit Hilfestellungen, wie sprachlich korrekt auf Reklamationen in einer Schneiderei reagiert werden soll, inklusive der Phrasen, die die dortige Chefin als exakt passend erachtet, wird sich auch in den weitesten Weiten des Internets nicht finden lassen. Um sich genau auf die Anforderungen der Lernenden einstellen zu können, braucht es somit viel Vorbereitungszeit; diese ist leider in den meisten Fällen unbezahlt, da viele Lehrende auf Werkvertragsbasis arbeiten, was auch einen Faktor der permanenten Unsicherheit mit sich bringt. Darüber hinaus lässt die Bezahlung generell zu wünschen übrig, vor allem wenn man bedenkt, wie viele Anforderungen in qualitativer Hinsicht an Lehrende in Basisbildungs- und DaZ-Kursen gestellt werden (siehe z.B. Beschreibung der „Qualitativen Mindeststandards“ am Beginn dieses Unterkapitels). Es ist daher verständlich, dass sich Lehrende nicht in ihrer Freizeit hinsetzen, um Arbeitsblätter, Hörspiele oder sonstige individualisierte Materialien vorzubereiten, wenn der Lohn dafür ein karger ist. Für die Umsetzung der Lernendenautonomie im Allgemeinen und individualisierten Unterricht durch eigene Lernziele im Besonderen ist es daher dringend nötig, die Arbeitsbedingungen der Lehrenden zu verbessern, Vor- und Nachbereitungszeit zu entlohnen sowie mehr Möglichkeiten von Fixanstellungen zu schaffen. Denn wie soll man sich konzentriert und wertschätzend auf andere Menschen, in diesem Fall die Lernenden, einlassen, wenn die eigenen Lebensbedingungen prekär sind? Gefordert ist hier ein Umdenken, das in der ganzen Gesellschaft stattfinden muss; Erwachsenenbildung abseits von gut bezahlten Teamtrainings und Flipchart-Workshops, mit sogenannten „bildungsfernen“ Menschen, muss mit einem höheren sozialen Prestige einhergehen und als (ent-)lohnenswert in den Köpfen der Entscheidungsträger verankert sein.

Als weitere Voraussetzung für die Umsetzung eigener Lernziele ist der Faktor der kleinen Gruppe zu nennen. Es erscheint unmöglich, dass eine Lehrkraft mit zwanzig Personen individualisiert arbeitet; bewährt hat sich in der Praxis Teilungsziffer sieben: Ab dieser Personenanzahl sollte eine zweite Lehrende mit der Gruppe arbeiten. Die im Programmplanungsdokument der „Initiative Erwachsenenbildung“ vorgeschriebene maximale Zahl sind zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Trainerin bzw. Trainer; im günstigsten Fall gibt es ab sieben Personen eine zweite Lehrkraft (Initiative Erwachsenenbildung 2011a: 73).

Zuletzt kann es für Lehrende von Bedeutung sein, bei der Hinführung von Lernenden zu deren eigenen Lernzielen Hilfestellungen durch geeignetes Material zu bekommen, denn es ist oft schwierig, die geeigneten Worte für die entsprechende Bewusstmachung zu finden:

„Weiterhin sahen wir es als zentrales und auch wohl als das am schwierigsten zu vermittelnde Lernziel an, den Schülern überhaupt bewußt zu machen, was Lernziele sind, warum man welche aufstellt, wie man sie begründet, wer bisher ihre Lernziele bestimmt hat, wie sie aussahen und wie sie sich dazu befähigen können, selbst Lernziele aufzustellen und zu verfolgen.“ (Zehrfeld 1978: 50)

Im folgenden Unterkapitel sollen ausgewählte Materialien, die das Ziel des eigenen Lernziels verfolgen, vorgestellt werden; das *Alpha-Portfolio* von Alexis Feldmeier, das ebenfalls Lernenden bei der Findung eigener Lernziele helfen soll, wird gesondert in Kapitel 5 thematisiert.

4.4 Individuelle Lernziele in ausgewählten Materialien

4.4.1 Definition „Portfolio“

Da zwei der drei vorgestellten Behelfe sogenannte „Portfolios“ sind, scheint es angebracht, zuerst zu definieren, was unter diesem Begriff zu verstehen ist; Wintersteiner fasst in der Einleitung des von ihm herausgegebenen ide-Heftes zusammen:

„Viele mögen ja zunächst an Aktien und Anlagen denken, wenn sie das Wort PORTFOLIO hören. Doch erfreuen sich diese Leistungsmappen, die sowohl Ergebnisse als auch Abläufe dokumentieren, als Unterrichtsmedium zunehmender Beliebtheit. [...] Sie helfen vor allem dem/der Lernenden selbst, mehr Souveränität über den eigenen Lernprozess zu gewinnen. Sie sind damit

[...] ein Medium des Lernens, eine Hilfe für die Reflexion der eigenen Entwicklung.“ (Wintersteiner 2002: 4)

Weiters betont er auch, wie viel einfacher Benotung und Beurteilung mittels Portfolio möglich wären; diese Aspekte haben für die Erwachsenenbildung weniger Relevanz.

Die Vorteile der Arbeit mit Portfolios seien die folgenden:

- „Portfolios lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihren eigenen Lernprozess, helfen ihnen, diesen zu strukturieren und zu verbessern und ermöglichen erst „reflexives Lernen“.
- Portfolios dokumentieren den (individuellen) Lernfortschritt und erlauben dadurch eine individuellere Hilfe und Beurteilung der Lernenden. [...]
- Portfolios bringen [sic!] die eigenen Leistungen und Qualifikationen deutlich sichtbar – wichtig für den Eintritt ins Berufsleben nach der Schule.
- Portfolios sind nicht zuletzt Ausweis der sprachlichen Kompetenzen und damit von Schlüsselqualifikationen.“ (Wintersteiner 2002: 4)

Grundsätzlich sind Portfolios also sogenannte „Sammlungen“, in denen die Lernenden ihre Arbeiten ablegen und dokumentieren können. Mittels Prozessrückschau kann der Lernverlauf gut in den Blick genommen werden. Und sie bieten sich vor allem dann an, wenn es um individuelle Lernziele geht:

„[D]as Portfolio eignet sich besonders gut, um eigene Lernziele zu definieren, die sich daraus ergebenden Lernprozesse zu dokumentieren und den Lernerfolg zu beurteilen.“ (Feldmeier 2010b: 146)

Portfolios können grundsätzlich für jeden Unterrichtsgegenstand angelegt werden, besonders beliebt sind sie allerdings im Sprachunterricht geworden. Dort stellen sie ein „wichtiges Instrument zur Förderung von autonomem Lernen“ (Bausch/Helbig 2007: 462) dar. Es gibt keine klar definierten Regeln, wie ein Portfolio genau auszusehen hat; so setzt eine Wiener AHS-Lehrerin ein grobes Thema fest, zu dem Schülerinnen und Schüler bestimmte Textsorten produzieren und überarbeiten (vgl. Holzmann 2008), und gibt es unter dem Titel *Alphaplus – Mein Lernportfolio* 31 Seiten, in denen Arbeitsblätter zu in einem Kursbuch durchgemachten Lektionen abgedruckt sind (vgl. Hubertus/Yaşaner/Grunwald 2011). Fritz und Hrubesch stellen fest, dass das Sammeln von Material alleine zwar viel wert sei, weil dadurch Reflexion ermöglicht werde; ein Portfolio, das Lernenden nicht bei der Formulierung von individuellen Lernzielen hilft, müsse aber durch weitere Materialien, die diesen Anspruch erfüllen, gestützt und ergänzt werden (vgl. Fritz/Hrubesch 2003: 52). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden drei - im weitesten Sinne – „Sammlungen“

vorgestellt, die Lernende mit dem Begriff der individuellen Lernziele in Berührung bringen. Sie sollen kurz darauf untersucht werden, ob und wie sie Unterstützung bei der Findung eigener Ziele sein können.

4.4.2 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

„Neben dem **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen** [...] stellt das **E.S.** ein besonders wirksames und inzwischen weltweit verbreitetes Instrument zur Förderung des Sprachenlernens dar. Im Gegensatz zum GeR ist das **E.S.** Eigentum der Lernenden und soll ihre Lernerautonomie beim Sprachenlernen stärken [...] und zum Lernen weiterer Fremdsprachen motivieren.“ (Krumm 2010: 73; Hervorhebungen im Original)

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen werden die gemeinsamen Referenzniveaus von A1 bis C2, die Lernende in den unterschiedlichsten Bereichen haben können, dargelegt (vgl. Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001); darin gibt es für Lernende außer zu lesen nichts zu „tun“. Er

„ist kein FS-Lehrwerk, das fremdsprachenspezifisches Beispielmateriale enthält, sondern Reflexionsgrundlage auf einer übergeordneten Abstraktionsebene: [Er] bringt grundsätzliche sprachenübergreifende Überlegungen zu dem komplexen Lehr- und Lernziel der kommunikativen Kompetenz [...], zur Definition kommunikativer, linguistischer und pragmatischer Teilfertigkeiten im Einzelnen, zur Konzeption von Curricula, zur Selbst- und Fremdevaluation sowie eine Reihe ergänzender Ausführungen zu fremdsprachlichen Themenbereichen, Strategien, Aktivitäten, Textsorten, etc.“ (Matzer 2003: 6-7)

Das Europäische Sprachenportfolio hingegen, durch das der Begriff „Portfolio“ vor allem bekannt wurde, soll aktiv von den Lernenden in Besitz genommen, ausgefüllt und sich zu eigen gemacht werden. Es besteht aus drei Hauptteilen (einem Sprachenpass, einer Sprachenbiografie sowie einem Dossier); im Anschluss daran findet sich noch der Entwurf für ein Lerntagebuch sowie sogenannte „Checklisten“ zu den sechs Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2, bei denen „Ich kann“-Formulierungen markiert werden können: „Das kann ich“, „Daran möchte ich noch arbeiten“ sowie „Das will ich lernen“ (vgl. Verband Österreichischer Volkshochschulen 2007: 31ff). Der Einsatz ist nicht notwendigerweise auf die Erwachsenenbildung beschränkt, es existieren Berichte über den erfolgreichen Einsatz in Schulen (vgl. Gelmi 2008).

Der Zielfindungsprozess im Europäischen Sprachenportfolio ist eher knapp gehalten: Die Lernenden finden auf Seite 20 eine Tabelle mit der Überschrift „Mein Ziel vor Augen“, in der sie ihre möglichen Ziele eintragen können; es gibt weder Unterscheidungen zwischen großen und kleiner gehaltenen Zielen noch Visualisierungen. Die nächsten Schritte lauten „Wie erreiche ich meine Ziele?“ und beziehen sich auf die vier Fertigkeiten des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens sowie auf das Lernen allgemein (Seiten 21 bis 25). Die Lernenden tragen ihre Ideen ein, was ihnen bei diesen fünf Dingen helfen könnte. Positiv ist zu vermerken, dass unter jeder von den Lernenden auszufüllenden Mindmap Ideen und Vorschläge stehen, was der einzelnen Person z.B. bei der Verbesserung des Hörens helfen könnte:

„CDs hören | Filme ansehen | bei Liedtexten genauer hinhören | Vokabel laut lernen | Kontakte auf Reisen | laut lesen | Teilnahme an Sprachstammtischen, in Sprachcafés | etc. [...] Hören Sie aufmerksam zu. Bitten Sie darum, dass langsamer gesprochen wird. Fragen Sie nach, wenn Sie etwas nicht verstanden haben.“ (Verband Österreichischer Volkshochschulen 2007: 22)

Die Schwierigkeiten, die Lernende oft dabei haben, welche Ziele sie sich setzen könnten und wie sie überhaupt entdecken, was für sie wichtig ist, können mit Hilfe dieses Portfolios leider nicht zufriedenstellend gelöst werden. Die Checklisten am Ende des Europäischen Sprachportfolios können zwar zur eigenen Überprüfung dienen, doch wie kann ich daraus neue Lernziele formulieren? Die Tendenz der Lernenden könnte dahin gehen, sich keine eigenen, persönlichen Lernziele mehr zusetzen, sondern die vorgeschlagenen eins zu eins zu übernehmen:

„Insgesamt wurde festgehalten, dass sich die Checklisten gut eignen, um das Erreichen von Lernzielen festzuhalten bzw. neue Ziele zu formulieren, allerdings wurde hier erkannt, dass sie sich besonders zu einer abschließenden eigenständigen Lernzielkontrolle eignen, wobei das Definieren weiterer, eigener Ziele bereits schwierig war. Die Reflexion des Lernprozesses wird durch die Checklisten allein nicht angeregt, und auch zum Überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden, mussten eigene Mittel gefunden werden, wenn dies auf der rein gedanklich metasprachlichen Ebene nicht möglich ist. Die Checklisten bergen außerdem die Gefahr, die Deskriptoren „der Reihe nach“ abhaken zu wollen, diese als vorgegebene Lernziele anzusehen und eigenen Prioritäten oder Wünsche zu vernachlässigen.“ (Fritz/Hrubesch 2003: 50)

4.4.3 Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge

Von Verena Plutzar und Ilse Haslinger, unter Mitarbeit von Mannix Akinfenwa und Angelika Hrubesch, wurde im Verein Projekt Integrationshaus das *Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge* (abgekürzt SQuP) entwickelt. Dieses gibt es sowohl im Internet als Download (vgl. Plutzar/Haslinger 2005) als auch als CD-ROM zu bestellen. Unter der Überschrift „Ziele des SQuP“ steht:

„Das SQuP ist in erster Linie ein Instrument zur Erhebung von Qualifikationen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen durch die Mittel der Reflexion und Selbsteinschätzung und bereitet auf berufliche (Weiter-)Entwicklung vor. Es unterstützt Portfolio-BesitzerInnen, sich ihrer Potentiale bewusst zu werden und diese in systematischer Form zu ordnen. Darüber hinaus begleitet das SQuP dabei, berufliche Ziele zu finden und den Einstieg am Arbeitsmarkt zu planen. Das SQuP unterscheidet sich von bereits existierenden Kompetenzbilanzen oder Qualifikationspässen des deutschsprachigen Raumes durch die Orientierung an der Zielgruppe der MigrantInnen und Flüchtlinge und durch die gleichrangige Stellung von beruflichen Qualifikationen, Sprachkompetenz und interkulturellen Aspekten. In zweiter Linie ist das SQuP demnach ein Instrument der Sprach- und Kulturvermittlung.“ (Plutzar/Haslinger 2005: 6)

Das Portfolio ist in drei Teile gegliedert: In „Wo stehe ich jetzt?“ können sich Anwenderinnen und Anwender überlegen, welche Fähigkeiten, Kompetenzen, Ausbildungen und Berufserfahrungen sie mitbringen, wo ihre Interessen liegen und wie sie ihre sprachlichen Kenntnisse einschätzen. Teil zwei, „Wo möchte ich hin?“, beschäftigt sich mit dem österreichischen Arbeitsmarkt und der eigenen Einstellung zu Berufen, Vorstellungen des Erwerbslebens und den vergangenen Entscheidungen, auf deren Grundlage ein Entschluss für ein neues Berufsziel getroffen werden soll. Der dritte und letzte Teil, „Wie komme ich dorthin?“ genannt, befasst sich nun näher mit dem in Teil zwei festgelegten Ziel, hier kommen vor allem Lerntechniken und -strategien zur Sprache:

„Durch die Reflexion von Lernerfahrungen, Lernvorlieben, Lernerfolgen und Lernaktivitäten werden Lerntechniken und -strategien bewusst und dadurch gezielt einsetzbar. Die LernerInnenautonomie wird (weiter-)entwickelt und dadurch wichtige Voraussetzungen für Unabhängigkeit geschaffen. [...] Lerntechniken und -strategien [können] auch Mittel sein [...], um Ziele zu erreichen.“ (Plutzar/Haslinger 2005: 144)

Sechs Seiten befassen sich unter der Unterüberschrift „Das Ziel vor Augen“ mit detaillierten Planungen, wie ein Ziel zu erreichen ist. Dabei geht es unter anderem

um den persönlichen Umgang mit Zeit, um einen Plan zur Zielerreichung schmieden zu können; Lernende werden aufgefordert, sich einen Jahresüberblick zu schaffen, um genau auflisten zu können, bis wann welche Schritte zu setzen sind. Der Zielfindungsprozess erfolgt vor allem über Reflexion bisher geleisteter Arbeit und für die Zukunft wünschenswerter Bedingungen. Gelungen erscheint vor allem die „Übersetzung“ bzw. Vereinfachung der SMART- bzw. METER-Kriterien zur Zielformulierung in einzelne Fragen beim Arbeitsblatt „Ziele setzen“, ergänzt um zwei zusätzliche, wesentliche Fragen:

„Wenn ich Ziele formulieren, ist es wichtig, darauf zu achten, dass sie realistisch sind. Das ist nicht immer leicht. Um das zu üben, denke ich an ein privates oder berufliches Ziel, schreibe es in einem einzigen Satz auf und überprüfe:

- Ist es konkret formuliert?
- Ist es überhaupt möglich, dieses Ziel zu erreichen?
- Ist es attraktiv für mich?
- Kann ich überprüfen, wann ich es erreiche?
- Gibt es einen Termin, an dem ich es erreichen will?
- Was wird sich in meinem Leben ändern, wenn ich das Ziel erreicht habe?
- Will ich das?“

(Plutzar/Haslinger 2005: 153)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das *Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge* ein gut geeignetes Tool ist, um mit Lernenden eigene Ziele zu erstellen, die sich hier allerdings nicht vordergründig auf das Lernen (wobei sie das auch beinhalten können), sondern auf eine berufliche Neuorientierung mit einer damit verbundenen Umschulung oder Weiterbildung in Österreich beziehen:

„Das Prinzip, dort den (sprachlichen oder schriftsprachlichen) Lernprozess anzusetzen, wo bereits Kenntnisse vorliegen, kann ohne Weiteres auf andere Bereiche des Lebens ausgeweitet werden. Ein gutes Beispiel hierzu ist das Österreichische Sprachen & Qualifikationsportfolio, das eine starke Orientierung an den beruflichen Kompetenzen von Teilnehmern aufweist.“
(Feldmeier 2010b: 146)

Die Einbeziehung der Vergangenheit als Ausgangspunkt für jetzt vorhandene Fähigkeiten ist im Feld der Kompetenzbilanzierung beinahe schon „klassisch“ zu nennen, davon zeugen ähnliche Instrumente wie etwa der deutsche ProfilPASS (www.profilpass.de) oder das österreichische Kompetenzprofil (www.kompetenzprofil.at), das auch extra für die Arbeit mit Teilnehmenden an

Basisbildungsmaßnahmen adaptiert wurde. Ein Kritikpunkt am SQuP ist das eher eintönige Layout, das kaum mit Visualisierungen arbeitet; es ist anzunehmen, dass in einem großen deutschen Verlag für derartige Dinge schlichtweg mehr Budget vorhanden ist als im Verein Projekt Integrationshaus. Als besonders positiv hervorzuheben ist die Tatsache, dass es das SQuP nicht nur in Deutsch, sondern als kostenlosen Download in acht weiteren Sprachen gibt, nämlich Arabisch, Englisch, Französisch, Kurdisch, Persisch, Russisch, Serbokroatisch und Türkisch.

4.4.4 Kompetenzpass Lesen und Schreiben / Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache)

MIKA steht für Migration – Kompetenz – Alphabetisierung und ist ein österreichisches Netzwerk für Basisbildung und Alphabetisierung, in dem u.a. die Linzer Volkshochschule, das Frauenservice Graz und das Alfazentrum der Wiener Volkshochschulen vertreten sind. Zwei Mitarbeiterinnen letzterer Institution haben im Rahmen dieser Netzwerkpartnerschaft, gefördert durch den Europäischen Sozialfonds und das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, den Kompetenzpass *Lesen und Schreiben / Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache)* konzipiert (vgl. Reisinger-Friedrich/Rebernik-Ahamer 2011b: 2). Dieser besteht aus vier Teilen: In Teil A können biografische Angaben über die eigene Person gemacht werden; Teil B beinhaltet die Beschreibungen der Niveaustufen A1 bis C1 im Bereich „Hören und Sprechen“ (orientiert am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen) sowie jene von „Lesen und Schreiben“, die aber dem Rahmencurriculum von Fritz/Faistauer/Hrubesch/Ritter (2006) entnommen sind. Lehrende können hier die Lernenden einstufen. In Teil C finden sich Zettel mit den Überschriften „Kann-Beschreibungen“ zu den Bereichen Lesen, Schreiben, Sachwissen und Mathematik; hier kann eingetragen werden, was eine Person schon „gut“ kann, „mit Hilfe“ schafft oder „noch üben“ muss. Der vierte Teil, D, ist ein Deckblatt, hinter das Bestätigungen besuchter Kurse, eventuelle Zeugnisse und sonstige Nachweise eingeordnet werden können (vgl. Reisinger-Friedrich/Rebernik-Ahamer 2011a).

In den Handreichungen erklären die Autorinnen dann das Konzept des Kompetenzpasses: Er ist als Dokumentationsmöglichkeit für die Lernenden gedacht, um den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, ihre erworbenen Kenntnisse, die sie im Alltag brauchen, und den Fortschritt, den sie beim Lernen machen, sichtbar zu machen (vgl. Reisinger-Friedrich/Rebernik-Ahamer 2011b: 2-3). Sie stellen auch

mögliche Kann-Beschreibungen zur Verfügung, die von den Lernenden auf die Zettel in Teil C geklebt werden können, wie etwa „selbstständig einen kurzen Text über den Tagesablauf schreiben“ oder „in Stichworten ein Arbeitsprotokoll verfassen“ (Reisinger-Friedrich/Rebernick-Ahamer 2011a: 9).

Der Zielfindungsprozess für die Teilnehmenden ist nicht Teil des Materials, er wird von den Autorinnen aber einerseits in den Handreichungen beschrieben:

„Ein erster Schritt zur Arbeit mit dem „Kompetenzpass Lesen und Schreiben“ ist, mit den TeilnehmerInnen zu erheben, welche Themen sie genau im Alphabetisierungs- und Deutschkurs lernen und bearbeiten möchten. Was wollen die TeilnehmerInnen lesen/schreiben/sprechen können, bzw. in welchen täglichen Situationen sind sie mit Sprache und Schrift in Deutsch konfrontiert und welche Lese- und Schreibkenntnisse benötigen sie dazu. Die Ergebnisse dieses Zielfindungsprozesses sind die Themen, die im Kurs bearbeitet werden, d.h. die Kursinhalte werden von den Lernenden mitbestimmt.“ (Reisinger-Friedrich/Rebernick-Ahamer 2011b: 4)

Hier zeigt sich, dass das Material nicht dafür gedacht ist, um alleine von den Lernenden bearbeitet zu werden; dies kann man zum Teil auch an den Formulierungen erkennen, wenn es bei den Kann-Beschreibungen nicht heißt „Ich, [Name], kann...“ sondern „Frau/Herr [Name] kann...“ (Reisinger-Friedrich/Rebernick-Ahamer 2011a: 11-13). Dies wird wahrscheinlich auch der Tatsache geschuldet sein, dass der Kompetenzpass Lernende vom Beginn an (also auch schon in der Alphabetisierung) begleiten soll, also schon ab einem Zeitpunkt, zu dem das Ausfüllen und Verstehen auf eigene Faust kaum oder nur schwer möglich ist.

In einem weiteren Dokument beschreiben die beiden Autorinnen den Zielfindungsprozess noch genauer: Immer ausgehend von den Fragen „Was mache ich und wo brauche ich dabei Deutsch?“ beschreiben die Lernenden ihre üblichen täglichen Begegnungen mit der deutschen Sprache; sie überlegen dann, ob sie Sprache in diesen Zusammenhängen mündlich, schriftlich produzierend oder schriftlich rezipierend benötigen. Die Lehrenden reihen die Themenbereiche nach ihrer Häufigkeit und wählen jenen zur ersten Bearbeitung aus, der am öftesten genannt wurde. Hier könnte z.B. „Schule der Kinder“ herauskommen. Die Lernenden formulieren dann selbst die Teilziele: Was genau wird hier besprochen, gelesen, geschrieben? Möglichkeiten wären etwa Situationen beim Elternsprechtag, Mitteilungshefteintragungen oder Entschuldigungen im Krankheitsfall. Aus diesen konkreten Anlassfällen ergeben sich die Lernziele, z.B.: „Ich kann eine Mitteilung an

die Lehrerin schreiben, dass mein Kind krank ist.“ Für die Mitnahme entsprechender Materialien, um all das zu üben, sind die Lehrenden verantwortlich (vgl. Reisinger-Friedrich/Rebernig-Ahamer 2011c: 1-3). Die Zielerreichung wird besprochen, dabei werden Lernstrategien thematisiert:

„Zum Abschluss des Themas reflektierten wir mit den Lernenden, was und wie sie in den vergangenen Wochen gelernt hatten. Die konkrete Aufgabenstellung war, anhand der Mappe herauszufinden, welche Unterthemen z.B. zum Block „Arzt – Apotheke“ besprochen worden waren, und diese auf Kärtchen zu schreiben. [...] Im nächsten Schritt wurde angeregt, darüber nachzudenken, wie in den letzten Wochen gelernt wurde: durch Wiederholen, Üben, auswendig Lernen usw. Zum Abschluss wurde jede/r TeilnehmerIn einzeln angesprochen, ob er/sie zu dem Thema noch etwas wissen will und was genau. Die Frage, was und wie sie in den vergangenen Wochen gelernt hatten, war für die Lernenden eine große Herausforderung, weil das Nachdenken über das eigene Lernen, zudem noch in einer fremden Sprache für sie ungewohnt war. Diese Aufgabe zu bewältigen gelingt leichter, wenn im Unterricht regelmäßig Reflexionseinheiten mit dem Inhalt: „Was habe ich heute, in dieser Woche oder zu diesem Thema gelernt“ eingebaut werden und damit das Reflektieren geübt wird. Das Ideal ist, dass die Teilnehmer mit der Zeit selbst erkennen: „Was will ich noch lernen?“ und „Wie kann ich das machen?“, und ihr Lernen somit selbst in die Hand nehmen.“ (Reisinger-Friedrich/Rebernig-Ahamer 2011c: 2)

Zum Layout des Kompetenzpasses ist zu sagen, dass die Aufmachung eher spartanisch ist; zu viele Grafiken, Bilder und Farben könnten Anfängerinnen und Anfänger verwirren, diese Gefahr besteht hier nicht. Die Kann-Beschreibungen aus den vier Bereichen sind gut gewählt und decken die wichtigsten Kompetenzen ab, die von Lernenden im Alltag verlangt werden, sie könnten auch den Lehrenden als Inputs für die Stundengestaltung dienen – vor allem jene bezüglich des Sachwissens, darin stecken ganze Projekte, etwa „kann Bücher aus einer öffentlichen Bücherei entleihen“ oder „kennt die Grundzüge von Wahlen“ (2011b: 11). Diese Kann-Beschreibungen können als mögliche Lernziele verwendet werden, Teilnehmenden bliebe so die Formulierungsarbeit erspart; andererseits besteht die Gefahr, dass sie sich sofort mit den vorgeschlagenen Zielen einverstanden erklären und sich keine eigenen mehr setzen wollen, es wäre daher sinnvoll, sie erst einzubauen, wenn bei den Lernenden Ideenlosigkeit herrscht. Diese Möglichkeit scheint aufgrund der im obigen Zitat angeführten Methode der Zielfindung aber ohnehin gering, denn sie geht von den Bedürfnissen der Menschen aus (wo brauche ich Deutsch?), dieser Ansatz scheint äußerst erfolgversprechend.

5. Aktionsforschungsprojekt: Alexis Feldmeiers Alpha-Portfolio A1 als Zielfindungstool

5.1 Was ist Aktionsforschung?

Forschung ist nicht ausschließlich Universitäten und Instituten vorbehalten, sondern kann auch im schulischen oder generell im Bildungskontext in der Praxis (oft auch als die sogenannte „Basis“ bezeichnet) stattfinden. Lehrende sind oftmals mit Situationen konfrontiert, in denen sie unzufrieden sind und sich Verbesserungen wünschen; manchmal wird das in einer kollegialen Intervision, einer Supervision oder in Teamsitzungen besprochen, doch oft versuchen sie, alleine damit zu Rande zu kommen und verschiedene Dinge auszuprobieren – meist jedoch nach dem Zufallsprinzip. Genau hier setzt die Aktionsforschung an:

„Der entscheidende Punkt dabei ist, dass das, was sonst eher unregelmäßig und zufällig stattfindet, bewusst und geplant durchgeführt und auch dokumentiert wird. Das Lehren als Forschen also, die Lehrenden als Forschende. Damit ist nicht Forschung im „klassischen“ Sinn gemeint, sondern die sogenannte *Aktionsforschung im Unterricht*, deren Akteurinnen nicht universitär Forschende, sondern die Praktikerinnen im Feld sind, also die Unterrichtenden selbst. Ein zweites Merkmal dieser Forschungsrichtung ist, dass der Forschungsprozess nicht allein der *Erkenntnis* gewidmet ist, sondern auch der *Entwicklung*, d.h. er will die Praxis nicht nur beschreiben, sondern auch verändern [...]“ (Boeckmann 2011: 79; Hervorhebungen im Original)

Im Fokus eines Aktionsforschungsprojekts steht also der Wunsch, die eigene Praxis zu verbessern. Der Vorgang sieht so aus, dass sich Lehrende zuerst einen Ausgangspunkt überlegen, dann Daten sammeln und diese interpretieren. Daraus werden Konsequenzen gezogen (die auch sein könnten, dass alles in Ordnung ist, so wie es läuft) und eine Aktion gesetzt. Ein weiteres Ziel ist es auch, die in Erfahrung gebrachten Dinge an die Öffentlichkeit zu bringen, damit möglichst viele andere Lehrende davon profitieren können (vgl. Altrichter/Posch 2007: 27 sowie Boeckmann 2011: 85). An die Aktion kann eine weitere Datensammlung anschließen, die wiederum in eine Interpretation mündet etc.; es handelt sich um einen „Kreislauf von Reflexion und Aktion“ (Altrichter/Posch 2007: 27).

Dem Einfallsreichtum der Lehrenden sind hier kaum Grenzen gesetzt (dies trifft schließlich auch für die Herausforderungen zu, vor denen sie in der Praxis oft stehen) – in einer Publikation im Verband Österreichischer Volkshochschulen werden die unterschiedlichsten Projekte beschrieben, die von „Wie gehe ich als KursleiterIn

mit ‚BesserwiserInnen‘ um?“ bis hin zu „Diktate zum Training von Orthographie und Grammatik“ reichen (Boeckmann/Feigl-Bogenreiter/Reininger-Stressler 2010: 33ff.). Die Aktionsforschung ist somit eine praxisnahe und für Lehrende, die ihren Unterricht verbessern wollen, mit Sicherheit lohnende Methode, die Theorie und Praxis miteinander verbindet.

5.2 Ziel des Aktionsforschungsprojekts in der Basisbildung NÖ

Die Basisbildung NÖ (www.basisbildung.at) ist ein innerhalb des Bildungs- und Heimatwerkes NÖ (www.bhw-n.eu) verortetes Projekt, das über die „Initiative Erwachsenenbildung“ gefördert wird. Menschen, die sich im Bereich der Grundkompetenzen Lesen, Schreiben, Rechnen und IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) verbessern bzw. diese erlernen möchten, können hier kostenlos in kleinen Gruppen (maximal 6 Personen) die gewünschten Kenntnisse erwerben; auch Alphabetisierung für Personen deutscher oder anderer Erstsprachen wird angeboten. Zielgruppen sind Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die nicht mehr schulpflichtig sind, es gibt keine Altersgrenze nach oben. Auch Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen können in der Basisbildung NÖ lernen. Der Hauptstandort ist St. Pölten, es werden jedoch an vielen anderen Standorten in Niederösterreich Schulungen angeboten, so z.B. in Amstetten, Gänserndorf, Gmünd oder Wiener Neustadt. Die Basisbildung NÖ ist Teil des Netzwerks „In.Bewegung“ für Basisbildung und Alphabetisierung und hat als wichtige Ziele, erwachsenengerechte und teilnehmerInnenorientierte Angebote zu schaffen, in denen Lernen in wertschätzender und zielgruppenadäquater Weise möglich ist. Teilnehmende können Schulungen für mindestens ein Jahr besuchen; diese finden einmal pro Woche (auch in den Schulferien) für drei Stunden statt. Grundsätzlich ist die Teilnahme an den Schulungen freiwillig; die Basisbildung NÖ versteht sich als Partnerin des AMS, daher kann es auch vorkommen, dass Menschen zu ihr „geschickt werden“. Diese werden gebeten, sich die Kurse anzuschauen und ihnen eine Chance zu geben; da Lernen unter Zwang weder möglich noch erwachsenengerecht ist, sucht die Basisbildung NÖ im Anlassfall den Kontakt mit der AMS-Beraterin und dem AMS-Berater und versucht zu vermitteln. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Basisbildung NÖ bezeichnen sich nicht als Lehrende, sondern als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass sie Menschen bei ihrem Lernprozess zur Seite stehen und sie auf ihrem Weg unterstützen.

Die Gruppen in Schulungen der Basisbildung NÖ sind äußerst heterogen, auch bedingt durch die Tatsache, dass diese an manchen Standorten, wie etwa im Wald- oder Weinviertel, das einzige derartige Angebot sind; Männer und Frauen mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Beeinträchtigungen, mit den unterschiedlichsten Kompetenzen und Wünschen treffen aufeinander und lernen gemeinsam. Die Grenzen zwischen Alphabetisierungs-, Basisbildungs- und DaZ-Kurs sind also fließend. Jede Person hat ein individuelles Lernziel, das gemeinsam mit der Lernbegleiterin oder dem Lernbegleiter festgelegt wird; letztere bringt Material mit, um die Lernenden bei der Erreichung des Ziels zu unterstützen, und nach spätestens sechs Schulungen, in denen am Lernziel gearbeitet wurde, wird besprochen, ob dieses erreicht wurde und dementsprechend weiter verfolgt oder ein neues Lernziel formuliert werden soll; selbstverständlich kann eine Lernende auch mehrere Lernziele gleichzeitig verfolgen, etwa „die Vergangenheitsform bilden können“ und „einen kurzen Text am Computer schreiben und speichern“. Es kommt ganz darauf an, was die jeweilige Person möchte:

„Alltagsorientierung und individualisiertes Arbeiten sind die Grundlagen der Basisbildung. Es wird abgeklärt, wo Schriftlichkeit Bedeutung im Leben der TeilnehmerInnen hat und genau daran wird dann gearbeitet. Da jedes Leben anders gestaltet ist, ist dadurch automatisch individualisiertes Arbeiten vorgegeben. [Es] zeigt sich, dass der individualisierte Zugang und die Alltagsorientierung eine gute Basis für die Arbeit mit unterschiedlichsten Menschen bilden und Kurse mit unterschiedlichen TeilnehmerInnen als Begegnungsraum gesehen werden können.“ (Dergovics [2011]: 38)

Eine derartige Vorgehensweise orientiert sich nicht zuletzt an der u.a. in Brasilien erfolgreich praktizierten Arbeit des Reformpädagogen Paulo Freire, „der in seiner [...] Methode fordert, in einem wechselseitigen Lernprozess von der Lebenswelt der Zualphabetisierenden [sic!] auszugehen und nicht ein festgelegtes Lernprogramm zu verwenden.“ (Paucker 2006: 26)

Allerdings hat sich die Lernzielfindung in der Vergangenheit oft als äußerst schwierig herausgestellt: Lernende sind manchmal ratlos, was sie genau lernen wollen (oder sollen, siehe Anmerkungen zum AMS weiter oben); sie verspüren zwar vielleicht ein vages Gefühl, dass es vieles gibt das sie nicht wissen, doch sie können nur schwer ausdrücken, wo genau der Schuh drückt. Manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind sehr ehrgeizig und setzen sich zu hohe Ziele, wie etwa „perfekt Deutsch sprechen können“; es ist dann die nicht einfache Aufgabe der Lehrenden, sie zu

einem überprüfbareren Ziel hinzuführen. Oft scheitern sie an der Formulierung realistischer Ziele, und manchmal auch daran, dass sie sich nicht trauen zu sagen, was es eigentlich ist, das sie lernen möchten, weil es ihnen peinlich ist, es nicht zu können.

Die Frage war also, wie der Zielfindungsprozess optimiert werden könnte, sodass sich Lernende selbstständig(er) Ziele setzen und sich bei der Findung dieser Ziele weniger Schwierigkeiten für sie ergeben. Da der Prozess der Zielfindung bislang ausschließlich über mündliche Erklärungen der Lernenden verlief, wurde nach geeigneten Visualisierungen gesucht. Das *Alpha-Portfolio* des Deutschen Dr. Alexis Feldmeier, Lehrender an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, schien diese Anforderungen zu erfüllen und wurde bei der Zielsetzung mit fünf Lernenden ausprobiert. Konzipiert ist es eigentlich für den Alphabetisierungsunterricht mit Personen mit Migrationshintergrund, es ist aber aufgrund der dadurch gegebenen einfachen Sprache auch gut für den Basisbildungs- und DaZ-Unterricht geeignet. Darüber hinaus ist es dezidiert als „Kopiervorlage“ bezeichnet und kann daher ohne Bedenken vervielfältigt und in Schulungen verwendet werden, was ja bei Weitem nicht bei allen Lehrwerken und Übungsbüchern der Fall ist.

Der Zielfindungsprozess in der Basisbildung NÖ soll anhand eines Materials optimiert werden, das bestimmten Kriterien entspricht; diese Kriterien sind einerseits aus Erfahrungen aus der Praxis entstanden oder wurden in vorangehenden Kapiteln als die Lernendenautonomie fördernd beschrieben.

Die sieben Kriterien, das Material betreffend, lauten wie folgt:

- Es ist in verständlicher Sprache geschrieben und ansprechend gestaltet, z.B. mit Bildern.
- Es beinhaltet Visualisierungen, die den Teilnehmenden bei der Zielformulierung helfen.
- Es geht um individuelle Lernziele der Teilnehmenden, nicht um allgemeine Kursziele oder darum, wie Lehrziele umgesetzt werden können.
- Es kann von den Teilnehmenden auch selbstständig bearbeitet werden, d.h. ohne ständige Hilfestellung durch die Lernbegleiterin/den Lernbegleiter, ist also zumindest teilweise „selbsterklärend“.
- Es thematisiert Lernstrategien und -techniken.

- Es ermöglicht den Lernenden, sich vor Augen zu führen, was sie bereits können.
- Es bietet Möglichkeiten, die Zielerreichung zu evaluieren.

5.3 Die bisherige Vorgangsweise der individuellen Lernzielfindung

Hier soll kurz beschrieben werden, wie bisherige Zielfindungsprozesse abgelaufen sind. Die Teilnehmenden führen vor Schulungsbeginn ein Erstgespräch mit einer Beraterin, wo die generellen Wünsche und Bedürfnisse abgeklärt werden. Wenn sie einen Kursplatz bekommen haben (der Einstieg ist laufend möglich, sobald ein Platz frei ist), erhalten sie zu Beginn eine Mappe, die von nun an ihr Eigentum ist; darin befinden sich ein Deckblatt, ein Zettel namens „Biografische Angaben“, sechs weiße und ein gelbes Lerntagebuch sowie eine Vereinbarung und ein Lernzielblatt. Sie werden gebeten, die biografischen Angaben auszufüllen; darauf finden sich neben Angaben zur Person die Fragen „Was kann ich gut?“ und „Was möchte ich gerne besser können?“, die sich sowohl auf das Leben als auch auf den Kurs beziehen. Mittels dieser Fragen werden dann die Ziele genauer formuliert, wobei die Lernbegleiterin versucht, detaillierte Fragen zu stellen und gemeinsam mit der betreffenden Person über vergangene oder zukünftige Situationen zu sprechen, in denen bestimmtes Wissen nützlich sein könnte. Ein Beispiel: Eine Teilnehmerin schreibt, sie könne bereits gut Deutsch sprechen, jedoch sei ihr die Verbesserung ihrer schriftlichen Sprachkenntnisse wichtig; sie möchte also „besser Deutsch schreiben“. Die Lernbegleiterin und sie überlegen also, analog zum in Kapitel 4.4.4 beschriebenen Verfahren des Kompetenzpasses, wo sie Deutsch schreiben muss – eventuell kommt heraus, dass sie in der Arbeit Listen für die Kollegin der zweiten Schicht ausfüllen muss, in denen sie zu dokumentieren hat, welche Tätigkeiten bereits erledigt wurden. Ein mögliches Lernziel wäre also, die dort häufig gebrauchten Wörter fehlerlos schreiben zu können. Dieses Lernziel wird auf dem Lernzielbogen eingetragen, den die Teilnehmerin in ihrer Mappe behält (die Lernbegleiterin dokumentiert es am Computer); sechs Schulungen lang wird daran gearbeitet, solange bis alle weißen Lerntagebücher voll sind (diese sind am Ende jeder Schulung von den Teilnehmenden auszufüllen und stellen Fragen, die den eigenen Lernprozess vergegenwärtigen sollen, etwa „Was habe ich heute gemacht?“ oder „Was war interessant für mich?“). Das siebte Lerntagebuch ist gelb und erinnert

durch seine andere Farbe sowohl Teilnehmerin als auch Lernbegleiterin an die Lernzielüberprüfung; der Lernzielbogen wird aus der Mappe geholt und die Lernende wird gefragt, ob sie einen Fortschritt hin zur Zielerreichung gemacht hat. Als Möglichkeiten zum Ankreuzen gibt es 25, 50, 75 oder 100 Prozent, doch diese Angaben sind nur als Richtwerte zu verstehen und beruhen einzig und allein auf der Selbsteinschätzung der Lernenden. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, ob sie ein Lernziel weiter verfolgen möchten oder nicht, und wann sie es als erreicht betrachten. Neue Lernziele können jederzeit ergänzt oder alte verworfen werden, die sechs weißen Lerntagebücher, gefolgt von einem gelben, sind nur als Bewusstmachung und Erinnerung zu verstehen, nicht als Dogma.

Die Lernzielfindung ist also stark als Kommunikationsprozess aufgebaut und fordert vor allem von den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern ein intensives Einlassen auf die jeweilige Person; in St. Pölten wurde dies so gelöst, dass dem Schulungsbeginn eine Eingangsphase vorgeschaltet ist, in der in Einzelarbeit Lernziele festgesetzt werden. An den Außenstandorten ist dies leider logistisch nur selten möglich, da die externen Räumlichkeiten meist nur für die Schulungszeit angemietet und nicht zusätzlich für Einzellernphasen genutzt werden können. Dadurch ergibt sich, dass für die Lernzielfindung meist zu wenig Zeit bleibt, da ja auch fünf andere Lernende im Raum sind und zu Recht die Unterstützung der Lehrenden fordern; alleine ist der Zielfindungsprozess jedoch von den Lernenden nicht durchführbar, da geeignetes Material fehlt. Er bedarf somit dringend einer Optimierung, um nicht Gefahr zu laufen, völlig aus dem Blickfeld zu geraten; dies wäre ganz und gar nicht im Sinne der Förderung von Lernendenautonomie und erwachsenengerechter Bildungsarbeit.

5.4 Beschreibung der Teilnehmenden, des Settings und der Vorgehensweise

Im heurigen Jänner wurde die Zielfindung mit Hilfe des *Alpha-Portfolios* von Feldmeier mit fünf Teilnehmenden in drei verschiedenen Schulungen der Basisbildung NÖ ausprobiert: Drei Frauen (eine davon Mitte dreißig und aus Russland, zwei Mitte vierzig und aus Polen bzw. Mazedonien), ein syrischer Mann Mitte dreißig und ein achtzehnjähriger Albaner, die alle in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden und schon mindestens eineinhalb Jahre in Österreich leben, nahmen am Projekt teil. Der syrische Mann wurde auf Deutsch im Rahmen der

Basisbildung NÖ alphabetisiert; vom Kenntnisstand her ist er zwischen A1 und A2 anzusiedeln, die anderen Personen auf B1 bis B2.

Dazu wurde aus dem *Alpha-Portfolio* eine Vorauswahl getroffen. Es wurde, wie bereits erwähnt, von Alexis Feldmeier verfasst und ist Teil seiner Lehrwerksserie „Von A bis Z“ (vgl. Feldmeier 2011a, 2011b, 2011c sowie 2012). In Deutschland erschien in den letzten Jahren in allen namhaften Verlagen eine ganze Flut an Alphabetisierungslehrwerken, nachdem lange Zeit eher Ebbe am Markt geherrscht hatte (vgl. Schramm 1996: 47ff); Feldmeiers Lehrwerke erschienen im Klett-Verlag, ein Lehrerhandbuch ist für heuer geplant, ein *Praxishandbuch Alphabetisierung* als Einführung in die und Fortbildungsmaterial für die Alphabetisierungsarbeit gibt es ebenfalls (vgl. Feldmeier 2010a).

Das Portfolio hat 58 Seiten, die Arbeitsblätter beginnen auf Seite 7. Jedes Blatt ist, bis auf die letzte Doppelseite, die als Deckblätter für ein persönliches Dossier der Lernenden genutzt werden kann, zweifach vorhanden, was eine Gesamtanzahl von 25 Arbeitsblättern ergibt; auf der Vorderseite stehen die Angaben in deutscher Sprache, die Rückseite ist leer. Ganz am Schluss des Portfolios finden sich die Übersetzungen der Angaben auf Türkisch, Kurdisch und Arabisch, die in den leeren Seiten eingetragen werden können; sie können aber auch als Ergänzung verwendet werden, falls die auf der Vorderseite vorgegebenen Texte als persönlich nicht passend empfunden werden. Den Arbeitsblättern vorangestellt sind eine ausführliche Erklärung zum gesamten Portfolio sowie detaillierte Beschreibungen der einzelnen Arbeitsblätter. Jedes Arbeitsblatt ist optisch gleich aufgebaut und beinhaltet eine Kopf- und Fußzeile:

„Auf jedes neue Blatt schreiben die TN in die Kopfzeile zuerst Ihren [sic!] Namen und notieren das Datum, an dem sie das Blatt bearbeiten. Nach dem Bearbeiten bewerten sie den Schwierigkeitsgrad der Seite zur Zeit der Bearbeitung durch ankreuzen [sic!] der Smileys und schließen die Arbeit an der Seite mit ihrer Unterschrift ab.“ (Feldmeier 2012: 4)

Insgesamt werden vier große Themen im Portfolio behandelt: Ich / Meine Sprachen / So lerne ich / Meine Ziele. Zum ersten Thema gibt es drei, zum zweiten elf, zum dritten sieben und zum vierten Thema vier Arbeitsblätter. Für das Aktionsforschungsprojekt wurden zwölf der 25 Seiten ausgewählt, die im Anhang wiedergegeben sind: Keine davon bezog sich auf das Thema „Ich“, da die Vorstellung der eigenen Person im Kursgeschehen mit anderen Mitteln verläuft und

drei der Personen, mit denen die Zielfindung so durchgeführt wurde, bereits seit längerer Zeit Teilnehmende der Basisbildung NÖ sind. Auch aus dem Bereich „So lerne ich“ gab es keine Kopien für die Lernenden, da ihre Lernstrategien im konkreten Fall der Zielfindung nicht Thema waren; für die Zielerreichung sind sie natürlich wichtig, diese ist aber nicht Gegenstand der Untersuchung. „Meine Sprachen“ war mit acht Arbeitsblättern vertreten, sowie alle vier zum Thema „Meine Ziele“. Ausgelassen wurden bei „Meine Sprachen“ die drei Blätter zu den Themen, wo und mit wem Teilnehmende welche Sprachen sprechen und welche Medien sie in welchen Sprachen nutzen. Es wurden bevorzugt jene Vorlagen ausgewählt, die die Selbsteinschätzung der Lernenden in den vier Fertigkeiten zum Thema hatten.

Auf der ersten Seite können die Lernenden deklarieren, was ihre Sprachen sind. Dazu gibt es als Vordruck „Deutsch“ (illustriert mit einer Deutschlandflagge) sowie zwei leere Stellen; bei Bedarf kann die völlig leere Rückseite dazugegeben werden, da manche Menschen mehr als drei Sprachen sprechen. Dies nahm keine der fünf Personen in Anspruch, ebenso wie sie nicht die Möglichkeit nutzten, die Flaggen der jeweiligen Länder dazu zu malen; auf Nachfrage erschien dies allen als zu kindisch. Ebenso können die eigenen Sprachen in die Zeichnung eines Körpers eingetragen werden, nachdem ihnen eine Farbe zugeordnet wurde:

„Zum Beispiel: Ein TN ordnet der Sprache Deutsch die Farbe Rot zu, schreibt noch Türkisch (Grün) und Englisch (Gelb) auf. Dann markiert er die Ohren der Figur gelb (weil er gern englische Musik hört), die linke Hand rot (weil er auf Deutsch schreibt und Linkshänder ist) und malt ein grünes Herz auf die Brust (denn er ist Türke und sein Herz schlägt türkisch).“ (Feldmeier 2012: 4)

Die Farbzuoordnung und anschließende Markierung im Körper erschien den Teilnehmenden als zu abstrakt und wurde trotz mehrmaliger Erklärung nicht verstanden und daher weggelassen; die Lernenden wurden nur dazu aufgefordert, für ihre Sprachen einen Ort im Körper zu suchen, z.B. Deutsch ins Herz zu zeichnen falls sie es lieben, oder in die Bauchgegend, falls es ihnen im Magen liegt.

Das folgende Blatt heißt „Das ist wichtig für mich“ und es kann angekreuzt werden, ob sprechen, verstehen, lesen oder schreiben von besonderer Wichtigkeit sind; ab hier sollen immer die jeweiligen „zusätzlichen“ Sprachen, also die Erstsprachen der Teilnehmenden, in die leeren Felder eingetragen werden, um einen Vergleich zu ermöglichen. So sehen die Lernenden, dass sie zwar vielleicht in Deutsch noch Schwierigkeiten z.B. beim Vorstellen anderer Personen haben, dies aber in ihren

Herkunftssprachen gut beherrschen. Dies rückt die vorhandenen Kompetenzen in den Blick und nicht, wie sonst so oft, die Defizite. Die Teilnehmenden der Basisbildung NÖ sagten hier einstimmig, alles sei für sie wichtig und fanden diese Übung überflüssig.

Die nächsten sechs Arbeitsblätter beinhalten Selbsteinschätzungen, die mittels Smileys (lachend, neutral oder mit herabgezogenen Mundwinkeln) erfolgen; zuerst sollen grob die Kenntnisse in den vier Fertigkeiten eingeschätzt werden, dann gibt es ein Blatt pro Fertigkeit, wo fünf genauere Handlungen vorgeschlagen werden und nach dem eigenen Können gefragt wird. All diese Handlungen sind durch Zeichnungen und/oder Fotos ergänzt. Bei „sprechen“ sind dies „mich vorstellen“, „Personen vorstellen“, „nach etwas fragen“, „über mein Befinden sprechen“ und „einen Termin vereinbaren“ (Feldmeier 2012: 19), bei „verstehen“ „Fragen zu mir verstehen“, „Gespräche über Familie verstehen“, „Fragen zum Befinden verstehen“, „Zeitangaben verstehen“ und „einfache Aufforderungen verstehen“ (Feldmeier 2012: 21); das Wort „Aufforderungen“ führte bei jeder Person zu Verständnisnachfragen, ebenso wie „Befinden“ auf der vorigen und dieser Seite. Handlungen bei „lesen“ sind „Buchstaben lesen“, „Wörter lesen“, „Sätze lesen“, „Texte lesen“ und „vorlesen“ (Feldmeier 2012: 23), bei „schreiben“ geht es um „Buchstaben schreiben“, „Wörter abschreiben“, „Sätze abschreiben“, „Wörter schreiben“ und „Sätze schreiben“ (Feldmeier 2012: 25). Hier zeigt sich noch am ehesten, dass es sich um ein Alphabetisierungsportfolio handelt; diese Kategorien wurden von vier der fünf Lernenden als überflüssig betrachtet, der Lerner aus Syrien, der erst auf Deutsch alphabetisiert wurde, fand sie hingegen nützlich und für ihn passend. Bei einem zukünftigen Einsatz des Portfolios müssten diese „Ich kann“-Beschreibungen abgeändert bzw. für die spezifische Zielgruppe adaptiert werden. Ein leeres Blatt ohne Beschreibungen dient dann zum Eintragen von anderen, zusätzlichen Fähigkeiten, die bislang noch keine Beachtung gefunden haben.

Nach dieser ausführlichen Bewusstmachung der schon vorhandenen Fähigkeiten geht es um „Meine Ziele“. Das Blatt „Wichtig? Nicht wichtig?“ stellt eine Frau dar, aus deren Kopf sieben Denkblasen kommen, die mit Bild und Text gefüllt sind. Zum Ankreuzen stehen die folgenden möglichen Ziele zur Auswahl: „den Führerschein machen“, „den deutschen Pass haben“, „arbeiten“, „mit Deutschen sprechen“, „Informationen lesen“, „bei den Hausaufgaben helfen“ und „Briefe schreiben“

(Feldmeier 2012: 49). Bei der Umsetzung mit den Lernenden der Basisbildung NÖ, die ja in Österreich stattfand, wurde aus „den deutschen Pass haben“ „den österreichischen Pass haben“ sowie aus „mit Deutschen sprechen“ „mit Österreicherinnen und Österreichern sprechen“. Das nächste Blatt zeigt wiederum sieben Denkblasen, doch dieses Mal sind sie leer – inspiriert von den vorigen Vorschlägen können sie nun von den Lernenden gefüllt werden, die sich aber auch teilweise in den vorangegangenen Zielen wiedergefunden hatten und diese übertrugen. Die letzten beiden Blätter stehen unter der Überschrift „Meine Schritte zum Ziel“ und visualisieren die Schritte mittels Fußstapfen auf einem Pfeil; die Fußspuren führen zu Bildern, die das Ziel verdeutlichen, in den zwei Beispielen sind das „Ich helfe meinen Kindern bei den Hausaufgaben“ und „Ich mache einen Deutsch-Test“ (Feldmeier 2012: 53). Darunter sind drei Füße als Aufzählungszeichen neben leeren Linien gezeichnet, hier können die einzelnen Schritte mit Beschreibungen versehen werden. Die letzte Seite zeigt dieselbe Aufmachung einmal und in groß, nur ohne vorgegebene Ziele und Bilder; hier können die Lernenden ihr eigenes Ziel eintragen, auf dem Pfeil die Fußstapfen ankreuzen, die zeigen, wo sie auf dem Weg dorthin schon sind, und darunter die Schritte zum Ziel spezifizieren. Auf diese Weise können selbst große Ziele, wie sie oftmals vorkommen, gut zerlegt und realistischer gemacht werden; so hat die Lernende aus Mazedonien zwar ein sehr großes Ziel gewählt („Gute Sprache Deutsch“), die Teilschritte jedoch genau definiert und dadurch für die Lernbegleiterin eine gute Zusammenfassungsgrundlage gelegt:

„Das muss ich machen:

- mit bekante schprehen
- mit kinder zusammen lernen
- beser lernen und sreiben
- Grammatik lernen
- Übungen zum lernen
- joga mahen
- schpacieren
- zufriden mit disen kurs“

Auf Nachfrage bezüglich des Yogas erklärte sie, um lernen zu können müsse sie sich entspannen, das treffe auch auf das Spaziergehen zu; dabei würde sie auch, wenn sie in der Stadt herumgehe, Aufschriften und Werbungen auf Deutsch lesen.

5.5 Fazit

Für das Aktionsforschungsprojekt galt, wie oben bereits angeführt, folgende Zielsetzung:

Der Zielfindungsprozess in der Basisbildung NÖ soll anhand eines Materials optimiert werden, das den folgenden Kriterien entspricht:

- Es ist in verständlicher Sprache geschrieben und ansprechend gestaltet, z.B. mit Bildern.
- Es beinhaltet Visualisierungen, die den Teilnehmenden bei der Zielformulierung helfen.
- Es geht um individuelle Lernziele der Teilnehmenden, nicht um allgemeine Kursziele oder darum, wie Lehrziele umgesetzt werden können.
- Es kann von den Teilnehmenden auch selbstständig bearbeitet werden, d.h. ohne ständige Hilfestellung durch die Lernbegleiterin/den Lernbegleiter, ist also zumindest teilweise „selbsterklärend“.
- Es thematisiert Lernstrategien und -techniken.
- Es ermöglicht den Lernenden, sich vor Augen zu führen, was sie bereits können.
- Es bietet Möglichkeiten, die Zielerreichung zu evaluieren.

Die Kriterien werden nun der Reihe nach auf ihre Erfüllung hin beurteilt.

Das Material ist in verständlicher Sprache geschrieben und ansprechend gestaltet, z.B. mit Bildern.

Dies trifft auf das *Alpha-Portfolio* bis auf wenige Ausnahmen („Befinden“ und „Aufforderungen“ wurden von allen fünf Lernenden nicht verstanden) zu; obwohl es sich bei den Bildern und Zeichnungen ausschließlich um schwarz-weiße handelt, sind sie in einer hohen Qualität gedruckt und die Personen und Handlungen darauf gut erkennbar. Ein Kritikpunkt ist jedoch punkto Gendersensibilität zu nennen: Sämtliche Illustrationen zu „bei der Arbeit“ bzw. „arbeiten“ und „mit meinen Kollegen [sprechen]“ (vgl. Feldmeier 2012: 29/30, 31/32 und 49/50) zeigen eine typisch

männliche Arbeitsdomäne, nämlich jene der Baustelle, auf der stets zwei Männer zu sehen sind; im *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* wird darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, beide Geschlechter auch in „untypischen“ Berufen zu zeigen (vgl. BMUKK 2012), weder passiert dies, noch werden Frauen überhaupt in Berufen gezeigt. Eine Person, die einen Arzt oder eine Ärztin darstellt, wird mit langen Haaren von schräg hinten gezeichnet gezeigt, hier könnte es sich um eine Frau handeln (vgl. Feldmeier 2012: 21/22 und 29/30). Diese Bilder wären in der weiteren Arbeit mit dem Material zu ersetzen, ebenso wie die schwierigeren Wörter ausgetauscht werden könnten; dies ist einer der großen Pluspunkte des Materials: Da es mit wenig Text auskommt und jedes Blatt auch leer vorhanden ist, kann es gut umgestaltet und den eigenen Bedürfnissen angepasst werden.

Es beinhaltet Visualisierungen, die den Teilnehmenden bei der Zielformulierung helfen.

Die im vorigen Unterkapitel beschriebenen Visualisierungen mittels Pfeilen und Fußstapfen zeigen sehr gut auf, was mit einem Ziel und den Schritten zum Ziel, die dafür nötig sind, gemeint ist; die Lernenden konnten gut verstehen worauf es ankommt und wurden durch die Denkblasen, die zuerst gefüllt und dann leer waren, auf mögliche eigenen Ziele vorbereitet, aber nicht durch die vorgegebenen Ziele in ihrem Denken gleich in eine bestimmte Richtung gelenkt, da sie sehr grob formuliert waren.

Es geht um individuelle Lernziele der Teilnehmenden, nicht um allgemeine Kursziele oder darum, wie Lehrziele umgesetzt werden können.

Diese Voraussetzung ist absolut erfüllt, da es sich definitiv um eigene Lernziele der Teilnehmenden handelt – in allen Grafiken ist ersichtlich, dass „ich“ als Lernende/r im Mittelpunkt stehe und niemand sonst. Auch das Possessivpronomen in „Meine Ziele“ spricht diesbezüglich eine klare Sprache.

Es kann von den Teilnehmenden auch selbstständig bearbeitet werden, d.h. ohne ständige Hilfestellung durch die Lernbegleiterin/den Lernbegleiter, ist also zumindest teilweise „selbsterklärend“.

Dies trifft größtenteils zu; nach einer Erklärung der Blätter zu „Meine Sprachen“ konnten die Lernenden sehr gut alleine weiterarbeiten. Manche Aufgaben, wie etwa das Einschreiben der Sprachen in den Körper, brauchen mehr Erklärungen; dabei handelt es sich aber auch um eine eher abstrakte Aufgabenstellung. Die meisten Übungen benötigen weniger Erklärungen als gemeinsame Denkanstöße, wie etwa bei den Zielen; dies ist aber dennoch eine Verbesserung gegenüber dem üblichen Prozess der Zielfindung, und ganz ohne sich um die Teilnehmenden zu kümmern sollte der Zielfindungsprozess ja ohnehin nicht ablaufen.

Es thematisiert Lernstrategien und -techniken.

Ebenfalls ein erfülltes Kriterium; auch wenn diese von den Lernenden im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts nicht näher bearbeitet wurden. Die sieben Arbeitsblätter stellen Fragen nach der üblichen Lernzeit („Wann bin ich im Kurs?“), Lernplänen („Das lerne ich diese Woche!“), zeigen auf, dass Lernende voneinander profitieren können und nicht nur Lehrende neue Inhalte einbringen („Diese Wörter hat mein Kurs von mir gelernt.“) und thematisieren bevorzugte Lernorte, Lernpartnerschaften, Übungsformen und das Lernen mit Technologien („Wo? Ich lerne gern...“ / „Mit wem? Ich lerne gern...“ / „Das mache ich gern im Deutschkurs. Das mache ich nicht gern im Deutschkurs.“ / „Ich arbeite mit dem Computer.“) (Feldmeier 2012: 35-47)

Es ermöglicht den Lernenden, sich vor Augen zu führen, was sie bereits können.

Dies geschieht durch die Miteinbeziehung der weiteren Sprachen der Teilnehmenden auf eine schöne, die Lernenden gut unterstützende Art und Weise; alle Lernenden befassten sich gerne mit ihren Erstsprachen und zählten eine große Zahl an weiteren Sprachen auf, die sie beherrschen. Eine Teilnehmende, die schon lange in der Basisbildung NÖ eine Schulung besucht, überraschte mit der Aussage, „natürlich“ nicht „nur“ Russisch und Georgisch zu sprechen, sondern selbstverständlich auch Polnisch und Ukrainisch. Daraus ergab sich ein regelrechter „Sprachenaufzählwettbewerb“, und für die Lernenden und auch die Lehrende ergaben sich neue Perspektiven aufeinander.

Es bietet Möglichkeiten, die Zielerreichung zu evaluieren.

Dieses Kriterium erfüllt das Portfolio von Feldmeier nicht dezidiert: Ob die Ziele erreicht wurden wird nicht thematisiert, wobei die Grafik mit den Fußstapfen eventuell dafür genutzt werden könnte, um regelmäßig zu schauen, ob sich die Entfernung zum Ziel verringert hat. Feldmeier meint im Vorwort, dass der Zettel mit den leeren Denkblasen auch dazu genutzt werden könnte, bereits erreichte Ziele zu dokumentieren:

„Um den TN bewusst zu machen, dass sie auch schon viele Ziele erreicht haben, können Sie auf die Rückseite die Überschrift *Geschafft!* schreiben und (zusammen mit den TN) Beispiele notieren (x Stunden Deutschkurs, Nach Deutschland gekommen,...).“ (Feldmeier 2012: 6; Hervorhebung im Original)

Dies wäre über einen längeren Zeitraum auch möglich: Immer, wenn alle Fußstapfen hinter einen gebracht wurden und der Weg zum Ziel somit geschafft ist, könnte das jeweilige Ziel auf den „Denkblasen-Zettel“ wandern, die als „Liste geschaffter Ziele“ einen besonderen Platz im Kursordner oder auch im Kursraum bekommen könnte.

Zusammenfassend ist also zu sagen, dass das Material sechs der sieben Kriterien vollständig erfüllt und für ein weiteres Kriterium adaptiert werden könnte; das Fazit des Aktionsforschungsprojektes zur Verbesserung des individuellen Lernzielfindungsprozesses lautet also, dass das *Alpha-Portfolio* von Alexis Feldmeier wesentlich zur Entlastung der Lehrenden beim Zielfindungsprozess beiträgt, den Lernenden das Konzept eines individuellen Lernziels gut vor Augen führt und in zukünftigen Schulungen einen fixen Platz haben wird.

6. Conclusio

„Cheshire-Puss, [...] [w]ould you tell me, please, which way I ought to go from here?“ „That depends a good deal on where you want to get to,“ said the Cat. „I don't much care where -“ said Alice. „Then it doesn't matter which way you go,“ said the Cat.

“-so long as I get somewhere,“ Alice added an explanation. „Oh, you're sure to do that,“ said the Cat, „if only you walk long enough.“ (Carroll 1865/1998: 56)

Manchmal geht es Lehrenden so, wie die Grinsekatze der sich im Wunderland umherirrenden Alice in ihrem Dialog vorschlägt: Man geht einfach mal irgendwohin los, dann wird man schon auch irgendwo ankommen.

Um diese Orientierungslosigkeit zu vermeiden und auch den Lernenden nicht zuzumuten, wurde das Konzept der Zielorientierung als sinnvoll erachtet: Wenn wir alle klare Ziele vor Augen haben, dann können wir uns an ihnen festhalten und werden nicht vom Weg abkommen.

Als Lehrende in Kursen sind wir jedoch nicht alleine unterwegs, sondern gemeinsam mit Lernenden; was also, wenn unsere und ihre Ziele sich nicht decken? Gehen wir dann erst recht verschiedene Wege?

Die möglichen aus einer solchen Situation heraus entstehenden negativen Konsequenzen wie etwa Demotivation, Enttäuschungen und innere Distanz können durch eigene Lernziele abgewendet werden. Damit sind Ziele gemeint, die sich Lernende selbst setzen und die ihnen nicht von außen vorgegeben werden; Dinge, die Lernende tatsächlich aus ihrem eigenen, inneren Antrieb heraus erreichen wollen, um sich ihr Leben zu verbessern.

Die Setzung solcher eigenen Lernziele ist ein wesentlicher Bestandteil der Lernendenautonomie, die so viel bedeutet wie Eigenständigkeit und Verantwortung für das eigene Lernen; sie ist generell ein wichtiges Ziel, besonders aber in der Erwachsenenbildung, wo wir es mit Menschen zu tun haben, die in Kursen ganz und gar nicht wie Kinder behandelt werden und mit von anderen Personen für sie als richtig erachteten Zielen, Inhalten, Methoden und Materialien überschüttet werden wollen, ohne die Gelegenheit zu haben, ihre Meinung dazu zu äußern und Prozesse selbst mitzugestalten.

Sich eigene Lernziele zu setzen kann aber oft mit Schwierigkeiten verbunden sein, da es sich um ein Konzept handelt, das viel Innenschau braucht: Wo will ich

hingehen, was sind meine Wünsche, meine Zukunftsvorstellungen? Geeignetes Material kann dabei eine große Unterstützung sein und die Lehrenden, die in individuellen, autonomen Lernsettings oft stark gefordert sind, entlasten.

Das in einem Aktionsforschungsprojekt getestete Material von Alexis Feldmeier, das 2012 im Klett-Verlag erschienene *Alpha-Portfolio*, bietet Lehrenden und Lernenden diese Unterstützungs- und Entlastungsmöglichkeiten, da es mit ansprechenden Visualisierungen arbeitet, Lernstrategien und -techniken in den Blick nimmt, von den vorhandenen Sprachkompetenzen der Lernenden ausgeht und tatsächlich individuelle Lernziele ernstnimmt. Obwohl es keine direkte Möglichkeit bietet, Ziele auch zu evaluieren, kann es dementsprechend adaptiert werden.

Somit scheint ein geeignetes Instrument gefunden zu sein, das Lehrenden in Basisbildungs- und DaZ-Kursen dabei hilft, die Lernenden und ihre Ziele in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen – und dies wiederum bringt mehr Autonomie für die erwachsenen Lernenden:

„[L]earner autonomy is the logical outcome of any attempt to make curricula and classrooms genuinely learner-centred.“ (Little 1991: 11)

7. Literaturverzeichnis

[für alle Onlinequellen gilt: zuletzt eingesehen am 18. Februar 2013]

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Apeltauer, Ernst (2011): Wie autonom ist die „Lernerautonomie“?. In: Barkowski, Hans / Demmig, Silvia / Funk, Hermann / Würz, Ulrike (Hrsg.) (2011): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 53 – 66.

Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. Graz: Frauenservice Graz. Download unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf.

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen [u.a.]: A. Francke.

Barkowski, Hans / Demmig, Silvia / Funk, Hermann / Würz, Ulrike (Hrsg.) (2011): Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen [u.a.]: Francke.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke.

Bausch, Karl-Richard / Helbig, Beate (2007): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 459 – 464.

Benden, Magdalene (Hrsg.) (1977): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London [u.a.]: Longman.

Bimmel, Peter (1995): Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer: Fremdsprachenlerntheorie. München: Klett. S. 16 – 21.

Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit, 23). Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

BMUKK (Hrsg.) (2012): *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien*. 2., aktualisierte Auflage. Wien. Download unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10336/leitfadengeschlechter.pdf>.

BMUKK / Schulqualität Allgemeinbildung (Hrsg.) (2012): *Die Hattie-Studie*. Wien. Download unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/1018/mod_page/content/14/Die%20Hattie-Studie.pdf.

Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): *Lernziele und Erfolgskontrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boeckmann, Klaus-Börge / Feigl-Bogenreiter, Elisabeth / Reiningger-Stressler, Doris (Hrsg.) (2010): *Forschendes Lehren: Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. (VÖV-Edition Sprachen, 4). Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

Boeckmann, Klaus-Börge (2011): *Forschendes Lehren als Instrument der Qualitätsentwicklung – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können*. In: Barkowski, Hans / Demmig, Silvia / Funk, Hermann / Würz, Ulrike (Hrsg.) (2011): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 79 – 91.

Bossart, Kurt (1975): *Persönlichkeitsmerkmale von Lernzielformulierern: Eine empirische Untersuchung über Abnehmer, Experten, Ausbildner und Berufsträger als*

Formulierer von Lernzielen. (Arbeitspapiere und Kurzberichte aus dem Forschungszentrum-FAL des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz, 23). Freiburg/Schweiz: Beltz Basel.

Braun, Dieter / Buckenmaier, Armin / Kalbreyer, Walter (1976): Lernzielorientierter Unterricht: Planung und Kontrolle. Anregungen für die Lehrerfortbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Brezinka, Wolfgang (1977): Was sind Erziehungsziele? Zur logischen Analyse eines pädagogischen Grundbegriffes. In: Benden, Magdalene (Hrsg.) (1977): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9 – 48.

Carroll, Lewis (1865/1998): *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. London: Penguin.

De Corte, Erik (1974): Analyse der Lernzielproblematik. In: Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): Lernziele und Erfolgskontrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 12 – 26.

Dergovics, Elke [2011]: Verschiedene Menschen – verschiedene Sprachen – ein Kurs. Überlegungen und Einblicke in Basisbildungskurse für Menschen deutscher Erstsprache und anderen Erstsprachen. [o.O.]. Download unter http://www.alphabetisierung.at/uploads/media/100618_Dokumentation_TP9_Verschiedene_Menschenverschiedene_Sprachen_ein_Kurs.pdf.

Dietrich, Theo (1977): Möglichkeiten und Grenzen emanzipatorischer Erziehung in der Schule. In: Benden, Magdalene (Hrsg.) (1977): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 154 – 166.

Dietrich, Theo (1981): Die Zielorientierung des Unterrichts bei den Herbartianern und in der behavioristisch orientierten Pädagogik. In: Kozdon, Baldur (Hrsg.) (1981): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse? Gegen das Monopol eines Didaktikkonzepts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 13 – 22.

Doyé, Peter (1995): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen [u.a.]: Francke. S. 161 – 166.

Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. (Forum Sprache, 77). Ismaning: Hueber.

Esch, Edith M. (1997): Learner training for autonomous language learning. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London [u.a.]: Longman. S. 164 – 175.

Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Feldmeier, Alexis (2010a): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis (2010b): Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungsgewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In: Roll, Heike / Schramm, Karen (Hrsg.) (2010): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. (OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 77). Duisburg. S. 143 – 164.

Feldmeier, Alexis (2011a): *Von A bis Z – Alphabetisierungskurs A1: Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett 2011.

Feldmeier, Alexis (2011b): *Von A bis Z – Alphabetisierungskurs A1: Übungsbuch. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis (2011c): *Von A bis Z – Schreibtrainer Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis (2012): *Von A bis Z – Alpha-Portfolio A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Kopiervorlagen*. Stuttgart: Klett.

Flügge, Johannes (1974): Zur Lernzielproblematik. In: Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): *Lernziele und Erfolgskontrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 61 – 64.

Fritz, Thomas / Hrubesch, Angelika (2003): „...und woher soll ich wissen, was ich kann, wenn es mir niemand sagt?“ Beispiele und Modelle der Selbstbeurteilung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 19. Jahrgang, Heft 1/2003. Wien. S. 46 – 53.

Fritz, Thomas / Faistauer, Renate / Ritter, Monika / Hrubesch, Angelika (2006): *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Wien. Download unter

http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsottakring/alfazentrum/Artikel/06_RahmenCurriculum_DaZ_Alpha.pdf

Füglister, Peter (1978): Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. München: Kösel.

Gagné, Robert M. (1974): Die Analyse der Unterrichtsziele für die Unterrichtsplanung. In: Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): Lernziele und Erfolgskontrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 27 – 45.

Gelmi, Rita (2008): Das Europäische Sprachenportfolio für die Südtiroler Schule als Instrument für individuelles Sprachenlernen. In: Saxalber-Tetter, Annemarie / Struger, Jürgen (Hrsg.) (2008): Individualisierung. ide – Informationen zur Deutschdidaktik. 32. Jahrgang, Heft 3/2008. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 35 – 43.

Giesecke, Hermann (1977): Emanzipation und Mitbestimmung als Erziehungsziele des Demokratisierungsprozesses. In: Benden, Magdalene (Hrsg.) (1977): Zur Zielproblematik in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 141 – 146.

Häuptle-Barceló, Marianne (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. (Forum Sprache, 77). Ismaning: Hueber. S. 50 – 62.

Hirschmann, Günter (1974): Lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung in der Weiterbildung. In: Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): Lernziele und Erfolgskontrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 124 – 137.

Hofmann, Franz (2001): Selbstbestimmt lernen (lernen). Wie Lehrer/innen die Entwicklung von Lernkompetenz fördern können. In: ÖDaF-Mitteilungen, 17. Jahrgang, Heft 1/2001. Wien. S. 39 – 44.

Holec, Henri (Hrsg.) (1993): Autonomy and self-directed learning: present fields of application. Strasbourg: Council of Europe.

Holzmann, Eva (2008): Idole und Identifikation. Portfolioarbeit in einer dritten Klasse AHS. In: Saxalber-Tetter, Annemarie / Struger, Jürgen (Hrsg.) (2008): Individualisierung. ide – Informationen zur Deutschdidaktik. 32. Jahrgang, Heft 3/2008. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag. S. 85 – 88.

Horn, Ralf (1972): Lernziele und Schülerleistung. Die Evaluation von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Hubertus, Peter / Yaşaner, Vecih / Grunwald, Anita (2011): Alphaplus: Mein Lernportfolio. Berlin: Cornelsen.

Initiative Erwachsenenbildung (2011a): Programmplanungsdokument. [o.O.]
Download unter https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf.

Initiative Erwachsenenbildung (2011b): Anhang zu Anerkennungskriterium B.4.2.: Qualitative Mindeststandards. Aus dem Programmplanungsdokument. [o.O.]
Download unter https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Qualitative%20Mindeststandards_Basisbildung.pdf.

Keck, Rudolf W. (1975): Zielorientierte Unterrichtsplanung. Zur Theorie und Methode der Lehrzielbestimmung für die Unterrichtspraxis. Eine Einführung für Lehrer und Lehrerstudenten. Bochum: Ferdinand Kamp.

König, Oliver / Schattenhofer, Karl (2012): Einführung in die Gruppendynamik. 6. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Kozdon, Baldur (Hrsg.) (1981): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse? Gegen das Monopol eines Didaktikkonzepts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kozdon, Baldur (1981): „Lernziel“ – Versuch eines begriffsgeschichtlichen Abrisses. In: Kozdon, Baldur (Hrsg.) (1981): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse? Gegen das Monopol eines Didaktikkonzepts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9 – 12.

Krope, Peter (1972): Entwurf einer Theorie zur Entwicklung von Lernzielen. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 23). Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik.

Krumm, Hans-Jürgen (2007): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 116 – 121.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Europäisches Sprachenportfolio. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 73.

- Lahninger, Paul (2010): leiten – präsentieren – moderieren. Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- & Weiterbildung. 7. Auflage. Münster: Ökotoxia.
- Langmaack, Barbara (2011): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Little, David (1991): Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik.
- Mager, Robert F. (1977): Lernziele und Unterricht. Völlig überarbeitete Neuauflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Matzer, Edith (2003): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (ERS) als Orientierungsgrundlage zur Lehr- und Lernzielbestimmung. In: ÖDaF-Mitteilungen, 19. Jahrgang, Heft 1/2003. Wien. S. 6 – 19.
- Meyer, Hilbert L. (1984): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. 11. Auflage. Königstein: Athenäum.
- Müller, Klaus (1997): Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23/1997. München: iudicium. S. 77 – 112.
- Müller-Verweyen, Michael (1995): Pädagogischer Dialog. Zur Rolle der Lehrperson in lernergesteuerten Lernprozessen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Fremdsprachenlerntheorie. München: Klett. S. 51 – 56.
- Nodari, Claudio (1994): Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 10: Aufgaben und Übungsgeschehen. München: Klett. S. 39 – 43.
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Autonomes Lernen. München: Klett. S. 4 – 10.
- Nunan, David (1997): Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997): Autonomy and Independence in Language Learning. London [u.a.]: Longman. S. 192 – 203.

Paucker, Ulrich (2006): Alphabetisierung in der Erwachsenenbildung. Zur Arbeit mit Migrantinnen und Migranten in Deutschland nach der Methode Paulo Freires. (Aspekte der Freire-Pädagogik, 40). [o.O.]: Paulo Freire Verlag.

Plutzar, Verena / Haslinger, Ilse (2005): Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Handbuch. Wien: Verein Projekt Integrationshaus. Download unter www.integrationshaus.at/portfolio.

PPÖ (Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs) (Hrsg.) (2009): GOLD – Das Handbuch für Gruppenleiter und Gruppenleiterinnen. Wien.

Rampillon, Ute (1995): Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Rampillon, Ute (2007): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 340 – 344.

Reisinger-Friedrich, Hanna / Rebernik-Ahamer, Regine (2011a): Kompetenzpass Lesen und Schreiben / Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache). Entwickelt im Rahmen des Projekts MIKA am AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen. Wien. Download unter http://www.netzwerkmiika.at/site/images/AlfaZentrum_KompetenzpassLesenSchreibenBabiDaZ.pdf.

Reisinger-Friedrich, Hanna / Rebernik-Ahamer, Regine (2011b): Handreichungen zum Kompetenzpass für KursleiterInnen in Alphabetisierungskursen. Entwickelt im Rahmen des Projekts MIKA am AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen. Wien. Download unter http://www.netzwerkmiika.at/site/images/AlfaZentrum_KompetenzpassLesenSchreibenBabiDaZ.pdf.

Reisinger-Friedrich, Hanna / Rebernik-Ahamer, Regine (2011c): Der Zielfindungsprozess als Grundlage zur Arbeit mit dem Kompetenzpass Lesen und Schreiben / Basisbildung (Deutsch als Zweitsprache). Entwickelt im Rahmen des Projekts MIKA am AlfaZentrum für MigrantInnen der Wiener Volkshochschulen. Wien. Download unter

https://www.vhs.at/fileadmin/uploads_lernraum/Dokumente_AlfaZentrum/Downloadbereich/Zielfindungsprozess_als_Grundlage.pdf.

Roll, Heike / Schramm, Karen (Hrsg.) (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. (OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 77). Duisburg.

Saxalber-Tetter, Annemarie / Struger, Jürgen (Hrsg.) (2008): Individualisierung. Ide – Informationen zur Deutschdidaktik. 32. Jahrgang, Heft 3/2008. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag.

Saxer, Robert (2002): Rollen und Strategien der Lehrenden. In: ÖDaF-Mitteilungen, 18. Jahrgang, Heft 2/2002. Wien. S. 6 – 16.

Schärer, Rolf (2007): Sprachenportfolio. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 387 – 390.

Schneider, Günter (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Autonomes Lernen. München: Klett. S. 16 – 23.

Schramm, Karen (1996): Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster [u.a.]: Waxmann.

Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Strittmatter, Peter (1974): Entscheidungen über Lernziele an der „Basis“ - entscheidungstheoretische Grundlagen. Ein Diskussionsbeitrag. In: Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): Lernziele und Erfolgskontrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 184 – 192.

Thiel, Siegfried (1973): Lehr- und Lernziele. Ravensburg: Otto Maier.

Thomsen, Hanne (1996): „Mein Lernziel...“. Autonomie im ersten Jahr Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Autonomes Lernen. München: Klett. S. 11 – 15.

Treml, Alfred K. (1978): Logik der Lernzielbegründung. Umriss einer Theorie der Legitimation pädagogischer Normen. Unveröffentlichte Dissertation. Tübingen.

- Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.) (2007): Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Wien.
- Voller, Peter (1997): Does the teacher have a role in autonomous language learning?. In: Benson, Phil / Voller, Peter (Hrsg.) (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London [u.a.]: Longman. S. 98 – 113.
- Von Cube, Felix (1974): Die Rolle der Wissenschaft bei der Lernzielsetzung. In: Boeckmann, Klaus (Hrsg.) (1974): *Lernziele und Erfolgskontrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 177 – 183.
- Wehmer, Silke (2007): Lernberatung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 344 – 346.
- Weskamp, Ralf (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. (Forum Sprache, 77). Ismaning: Hueber. S. 8 – 19.
- Wildmann, Doris (2002): Autonomie = Auto – no me?. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 18. Jahrgang, Heft 1/2002. Wien. S. 62 – 68.
- Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2002): *Portfolio. ide – Informationen zur Deutschdidaktik*. 26. Jahrgang, Heft 1/2002. Innsbruck [u.a.]: StudienVerlag.
- Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, Christoph / Weskamp, Ralf (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. (Forum Sprache, 77). Ismaning: Hueber. S. 37 – 48.
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen [u.a.]: A. Francke. S. 321 – 326.
- Zehrfeld, Klaus (1978): *Lernziele: Ziele der Lernenden*. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.

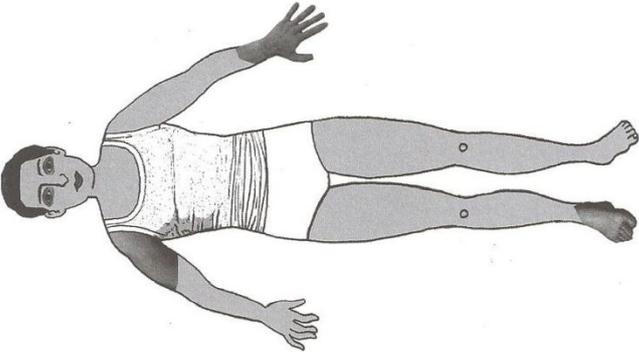
8. Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit

Im Unterschied zu Lehrzielen, die beschreiben, was Lehrende in ihrem Unterricht bei ihren Lernenden intendieren, werden Lernziele von den Lernenden für ihr eigenes Lernen gesetzt: Die Lernenden legen selbst fest, was sie lernen wollen und werden somit zunehmend autonomen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Formulierung von individuellen Lernzielen in Basisbildungs- und Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen, die dazu beitragen sollen, die Autonomie der Lernenden in ihrem Lernprozess zu erhöhen.

Zu Beginn steht eine Darstellung der Entwicklung des Begriffs „Lernziel“ von den 1970er Jahren bis hin zu seinem heutigen Verständnis, um im Anschluss daran eine Definition von Lernendenautonomie zu liefern. Individuelle Lernziele sind, neben der Vermittlung von Lernstrategien und der Möglichkeit zur Selbstevaluation, ein wichtiger Beitrag der zunehmenden Autonomie von Lernenden; sie bergen neben zahlreichen Vorteilen, auf die eingegangen wird, aber auch Herausforderungen und bedürfen bestimmter Voraussetzungen, um wirksam einsetzbar zu sein.

Schwierigkeiten bereitet in der Praxis oftmals die Formulierung individueller Lernziele, daher werden drei Instrumente vorgestellt, die dabei helfen können und auch allgemein Lernende zur individuellen Lernzielthematik hinführen. Ein weiteres Instrument, das *Alpha-Portfolio* von Alexis Feldmeier (erschienen im Klett-Verlag), wurde in einem Aktionsforschungsprojekt erprobt, um feststellen zu können, ob es bei der Formulierung individueller Lernziele in der Basisbildungs- und DaZ-Zielgruppe hilfreich ist.

Meine Sprachen	Mein Name ist _____	Heute ist der _____
Das sind meine Sprachen.	 Deutsch  _____  _____	Da sind meine Sprachen.  
13	 leicht  schwer	Unterschrift: _____

Mein Name ist _____ Heute ist der _____

Meine Sprachen

Das ist wichtig für mich.

	 Deutsch	 sprechen	 verstehen	 lesen	 schreiben
 					
 					

15  leicht  schwer Unterschrift: _____

Meine Sprachen | Mein Name ist _____ | Heute ist der _____

Ich kann ...

 Deutsch	 sprechen 😊 😐 😞	 verstehen 😊 😐 😞	 lesen 😊 😐 😞	 schreiben 😊 😐 😞
 _____  _____	 _____ 😊 😐 😞	 _____ 😊 😐 😞	 _____ 😊 😐 😞	 _____ 😊 😐 😞
 _____  _____	 _____ 😊 😐 😞	 _____ 😊 😐 😞	 _____ 😊 😐 😞	 _____ 😊 😐 😞

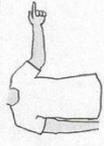
17 | 😊 leicht 😞 schwer | Unterschrift: _____

Meine Sprachen

Mein Name ist _____

Heute ist der _____

sprechen: Ich kann ...

					
 Deutsch	mich vorstellen 😊 😐 😞	Personen vorstellen 😊 😐 😞	nach etwas fragen 😊 😐 😞	über mein Befinden sprechen 😊 😐 😞	einen Termin vereinbaren 😊 😐 😞
 _____ 	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞
 _____ 	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞	_____ 😊 😐 😞

19 😊 leicht 😐 schwer

Unterschrift: _____

Meine Sprachen

Mein Name ist _____

Heute ist der _____

verstehen: Ich kann ...

				
Deutsch	Fragen zu mir verstehen	Gespräche über Familie verstehen	Fragen zum Befinden verstehen	Zeitangaben verstehen
	 	 	 	 
 	 	 	 	 
 	 	 	 	 

21

 leicht  schwer

Unterschrift: _____

Meine Sprachen | Mein Name ist _____ | Heute ist der _____

lesen: Ich kann ...

					
Deutsch	Buchstaben lesen	Wörter lesen	Sätze lesen	Texte lesen	vorlesen
	  	  	  	  	  
 	_____	_____	_____	_____	_____
 	_____	_____	_____	_____	_____

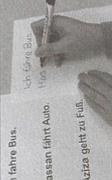
23 |  leicht  schwer | Unterschrift: _____

Meine Sprachen

Mein Name ist _____

Heute ist der _____

schreiben: Ich kann ...

						
Deutsch	Buchstaben schreiben	Wörter abschreiben	Sätze abschreiben	Wörter schreiben	Sätze schreiben	Sätze schreiben
 	  	  	  	  	  	  
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
 	  	  	  	  	  	  
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

25

 leicht   schwer

Unterschrift: _____

Mein Name ist _____

Heute ist der _____ . _____ . _____

Meine Ziele

Wichtig? Nicht wichtig?

 Das ist wichtig für mich. 
Das ist nicht wichtig. 



den Führerschein machen



den deutschen Pass haben



arbeiten



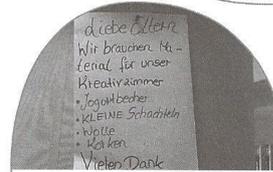
Briefe schreiben



mit Deutschen sprechen



bei den Hausaufgaben helfen



Informationen lesen

Bildquellenverzeichnis:
1. Fotostudio
2. Fotostudio (Stocherwerk)
3-5, 8. Fotostudio (Stocherwerk)
6. Fotostudio (König Sponhiesky)
7. Fotostudio (Stocherwerk)

Von A bis Z - Alphabet Portfolio | A1
Basieren auf Zielstruktur für Erwachsene
© Ernst Klett Sprachen 2012

49



leicht



schwer

Unterschrift: _____

Meine Ziele

Mein Name ist _____

Heute ist der _____ . _____ . _____

Das will ich machen!



51



leicht



schwer

Unterschrift: _____

Meine Ziele

Mein Name ist _____

Heute ist der _____ . _____ . _____

Meine Schritte zum Ziel.

Ich helfe meinen Kindern bei den Hausaufgaben.

Wo bin ich jetzt?

Mein Ziel



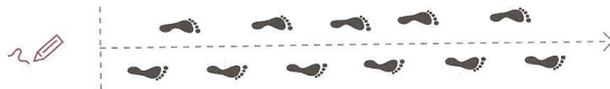
Das muss ich machen:

a _____

Ich mache einen Deutsch-Test.

Wo bin ich jetzt?

Mein Ziel



Das muss ich machen:

a _____



leicht



schwer

Unterschrift: _____

Meine Ziele

Mein Name ist _____

Heute ist der _____ . _____ . _____

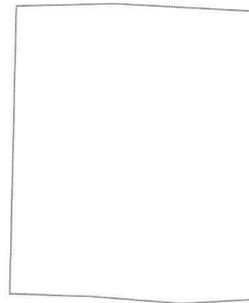
Meine Schritte zum Ziel.



Mein Ziel: _____



Wo bin ich jetzt?



Das muss ich machen:

















55



leicht



schwer

Unterschrift: _____

10. Lebenslauf der Verfasserin

Persönliche Daten:

Name: Christa Sieder

Geboren am: 20. August 1985

Geburtsort: Amstetten / NÖ

Seit April 2011 Lernbegleiterin der BHW NÖ Basisbildung, seit April 2012 deren stellvertretende Leiterin.

Werdegang & Ausbildungen:

Jänner 2012 – Juni 2013: Lehrgang „Alphabetisierung & Basisbildung für Menschen mit Migrationshintergrund“ / Alfazentrum, Wien

Jänner 2011 - Juni 2012: Lehrgang „Alphabetisierung & Basisbildung für Personen deutscher Erstsprache“ / BIFEB, Strobl – Abschluss als „Akademische Alphabetisierungs- und Basisbildungspädagogin“

November 2010 - März 2011: Praktikantin im Picus Verlag, Wien

Oktober 2007 – Jänner 2008: Erasmus-Auslandssemester in Birmingham, England

März 2005 – April 2013: Studium der Deutschen Philologie und Anglistik in Wien

Oktober 2004 - Februar 2005: Studium der Internationalen Entwicklung, Wien

Jänner – Juni 2004: Auslandsaufenthalt als Au pair in London, England

1995 – 2003: Bundesgymnasium Amstetten; Juni 2003: Matura mit Auszeichnung

Sonstiges:

Jugendleiterin & Erwachsenentrainerin der Pfadfinderinnen & Pfadfinder Österreichs

Absolventin des STUBE-Fernkurses für Kinder- und Jugendliteratur (Grund- und Aufbaulehrgang)