

Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftliche Forschung



Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen
Gemanistikabteilung

Fachbereich : DaF-Didaktik

Magisterarbeit

Thema:

Zur Förderung der algerischen Lernerautonomie in den DaF-Lehrwerken

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät Literatur, Sprachen und Künste vorgelegt von :

Vor-, Nachname: *Mohamed SOUDANI,*

geb. am *15/08/1984 in Mahdia w. de Tiaret Algerien*

Jurymitglieder (Membres du Jury)

Vorsitzender (Président):

Prof. Dr. Boualem **YETTOU**

Université d'Oran

Gutachter (Examineur):

Prof. Dr. Kamel **EL-KORSO**

Université d'Oran

Betreuerin (Encadreur/ Rapporteur):

Frau Dr Rafiaa **BELBACHIR**

Université d'Oran

Oran, 2011

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denen bedanken, die bei der Anfertigung meiner Magisterarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt zunächst meiner Betreuerin Frau Dr. Rafiaa Belbachir für ihre Betreuung und die Möglichkeit, bei ihr meine Magisterarbeit anfertigen zu können.

Ganz besonders Bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Boualem Yettou für seine tatkräftige Unterstützung bei der Vollendung meiner Magisterarbeit. Vielen Dank für die hilfreichen Anregungen und die Engelsgeduld.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Frau Karima Bouhalouan aus der Universität Oran und bei Frau Maria Riedl aus der Universität München für die Unterstützung bei der empirischen Untersuchung und beim Korrekturlesen.

Sehr bedanken möchte ich mich schließlich bei meinen Eltern und Freuden, die mir immer wieder das Vertrauen und die Kraft gegeben haben, dieses Projekt abzuschließen. Ganz besonders zu nennen sind: mein Vater Adda, Souiehi Mustapha und Omar Zaghba, die mich durch ihre Freundschaft immer wieder wunderbar unterstützten.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 5 |
| 1. Theoretische Grundlagen der Lernautonomie | |
| Ziel und Begründung | 5 |
| 1.1 Zum Wesen der Lernautonomie | |
| 1.1.1 Kritik am frontalen Unterricht | 9 |
| 1.1.2 Begründung der Relevanz der Lernerautonomie..... | 10 |
| 1.1.3 Das Konzept der Lernautonomie..... | 12 |
| 1.1.4 Die Lernautonomie und die Lerntheorien | 16 |
| 1.1.5 Die Lernstile und die Lernertypen | 23 |
| 1.1.6 Die Merkmale bzw. die Eigenschaften eines autonomen Lernalers..... | 28 |
| 1.2. Die Lernerautonomie mit Lernstrategien, und – techniken | 30 |
| 1.2.1. Definitionen | 32 |
| 1.2.2. Zur Wichtigkeit von Lernstrategien | 33 |
| 1.2.3. Zur Klassifizierung von Lernstrategien | 34 |
| 1.2.4. Vermittlung von Lernstrategien | 40 |
| 1.2.5. Was sind Lerntechniken | 43 |
| 1.2.6. Die Klassifikation von Lerntechniken | 44 |
| 1.2.7. Die Rolle von den Lerntechniken | 45 |
| 1.2.8. Vermittlung von den Lerntechniken | 46 |
| 1.3. Die Lernerautonomie und die Sprachfertigkeiten | 47 |
| 1.3.1. Die Lernerautonomie und die Wortschatzarbeit | 47 |
| 1.3.2. Die Lernerautonomie und die Grammatik | 50 |
| 1.3.3. Die Lernerautonomie und das Leseverstehen | 53 |
| 1.3.4. Die Lernerautonomie und Hörverstehen | 56 |
| 1.3.5. Die Lernautonomie und Schreiben | 58 |
| 1.3.6. Die Lernerautonomie und Sprechen | 61 |
| <i>Zusammenfassung</i> | 65 |

2. Lehrwerkanalyse unter dem Aspekt fördernde Inhalte der Lernerautonomie

Ziel und Begründung

| | |
|---|------------|
| 2.1 Kriterienkatalog zur Analyse von DaF-Lehrwerken. | 66 |
| 2.2 Analyse und Auswertung des Lehrwerks „Delfin B1“ | 70 |
| 2.2.1 Zum Aufbau des Lehrwerks | 71 |
| 2.2.2 Zum Lernziel des Lehrwerks..... | 73 |
| 2.2.3 Zum Inhalt des Lehrwerks | 76 |
| 2.3 Analyse und Auswertung des Lehrwerks „Optimal B1“ | 79 |
| 2.3.1 Zum Aufbau des Lehrwerks | 79 |
| 2.3.2 Zum Lernziel des Lehrwerks | 81 |
| 2.3.3 Zum Inhalt des Lehrwerks | 83 |
| 2.4 Analyse und Auswertung des Lehrwerks „Tangram B1“ | 87 |
| 2.4.1 Zum Aufbau des Lehrwerks | 87 |
| 2.4.2 Zum Lernziel des Lehrwerks | 89 |
| 2.4.3 Zum Inhalt des Lehrwerks | 90 |
| 2.2 Befragung und Auswertung | 95 |
| Ziel und Begründung | |
| 2.2.1 Erklärung der Befragung (Fragebogen für algerische DaF-StudentInnen)..... | 95 |
| 2.2.2 Ergebnisse und Auswertung der Befragung | 96 |
| 2.3 Zur Förderung der Lernautonomie in den DaF-Lehrwerken | 104 |
| 2.3. Orientierung im Lehrwerk..... | 104 |
| 2.3. Zur Flexibilität des Lehrwerks..... | 105 |
| 3.3 Zu praktischen Lernstrategien, und-techniken und die Arbeit an sprachlichen Fertigkeiten..... | 106 |
| 3.3.1 Lernstrategien,-techniken und Wortschatzarbeit..... | 107 |
| 3.3.3 Lernstrategien, -techniken und Leseverstehen | 110 |
| 3.3.4 Lernstrategien,-techniken und Hörverstehen..... | 112 |
| 3.3.5 Lernstrategien, -techniken und Schreiben | 113 |
| 3.3.6 Lernstrategien, -techniken und Sprechen | 114 |
| 3. Allgemeine Zusammenfassung und Ausblick | 117 |

LiteraturquellenAnhang

A - I Eidesstattliche Erklär

0. Einleitung

Ziel- und Aufgabenstellung

Wenn du einem Menschen einen Fisch gibst,

dann gibst du ihm für einen Tag zu essen.

Aber wenn du einem Menschen das Fischen beibringst

so gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.

Ausgehend von dieser altchinesischen Weisheit möchte der Autor dieser Magisterarbeit das Thema dieser vorliegenden Arbeit einleiten. Es geht bei dieser Magisterarbeit um die Thematik der Lernerautonomie und deren Förderung im algerischen Deutschunterricht im universitären Kontext.

Man fragt sich vielleicht, was die Relevanz der Lernerautonomie heute ausmacht. Das Konzept der Lernerautonomie ist deshalb wichtig, denn es wird in unserer heutigen hochentwickelten und damit komplexen Welt mehr Wissen benötigt, das nicht nur durch das Besuchen von universitären Lehrveranstaltungen erreicht wird, sondern die StudentInnen sollen sich in diesem Kontext ihr Leben lang Wissen selbstständig aneignen können d.h sie müssen im Kontext der Lernerautonomie entsprechend darauf vorbereitet werden, dass sie das Lernen erlernen und damit erfolgreich lernen. Werden nun diese Überlegungen zum autonomen Lernen auf das Fremdsprachenlernen übertragen, so ergibt sich auch daraus, dass es wenig sinnvoll ist, den Lernenden nur fremdsprachlichen Inhalten zu vermitteln, sondern es sei in der Hinsicht der Lernerautonomie ebenfalls wichtig, mit ihnen das Thema „Lernerautonomie bzw. Leben lang lernen“ zu bearbeiten, um ihnen eventuell bei der effektiven Gestaltung ihres Lernprozesses behilflich zu sein. Das Konzept der Lernerautonomie ist auch deshalb wichtig, weil heute im modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr mit den alten Methoden und Prinzipien, sondern kommunikativ und kognitiv bzw. konstruktivistisch unterrichtet wird, wobei die Lernenden die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen müssen. Für die Förderung bzw. die Förderung der Lernerautonomie spielt darüber hinaus das neu angeführte System an den algerischen Universitäten heutzutage eine wichtige Rolle in

Algerien, nämlich das LMD-System (**L**icence, **M**aster, **D**octorat).¹ Dieses System wurde auch von den geisteswissenschaftlichen Fakultäten der Universität Oran² und Universität Sidi-Bélabes in ihren Germanistikabteilungen aufgenommen und durchgeführt. Mit LMD-System will man nicht nur das Lernen bzw. den Lernstoffwerb von Fremdsprachen, sondern auch das „life-long learning“ fördern. Das bedeutet, dass von den Studentinnen und Studenten nun erwartet wird, dass sie im Verlauf ihres Lernens bzw. Studiums Qualifikationen für die unterschiedlichsten Lebenssituationen erwerben müssen. Mit anderen Worten heißt das, dass die algerischen Studentinnen und Studenten die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen müssen, um dadurch Erfolge beim Lernen erreichen zu können. Dies betont beispielsweise Rampillon in ihren Überlegungen zum Thema Lernerautonomie : „ (...) dass Menschen heutzutage nur dann flexibel auf den Arbeitsmarkt reagieren und ihre Beschäftigung sichern können, wenn sie in der Lage sind, sich eigene Ziele zu setzen, eigene Lernverfahren zu entwickeln und letztlich den eigenen Erfolg festzustellen“.³ Mit der Lernerautonomie soll also erreicht werden, dass die Lernenden sich intensiver mit ihrem Lernprozess beschäftigen und damit erfolgreich lernen. Bei der Erreichung dieses Ziels können sicherlich die Lehr- und Lernmaterialien eine wesentliche Rolle dabei spielen, vor allem das Lehrwerk, das man als Hauptmedium im Deutschunterricht betrachtet. Es besteht also ein wichtiger

¹ par son implication dans la prise en charge des impératifs de développement qui s'imposent à un pays en pleine mutation, le secteur d'enseignements qui entend faire jouer à l'université un rôle central entre, d'une part, l'aspiration des citoyens, en particulier notre jeunesse, à construire un projet de l'avenir en bénéficiant d'une formation supérieure de qualité qui leur procure les qualifications nécessaires à une bonne intégration dans le marché de travail et, d'autre part, la satisfaction des besoins du secteur socioéconomique dans sa recherche de compétitivité et de performance en lui assurant une ressource de qualité capable d'innovation et de créativité et en prenant une part active dans l'essor de la recherche de développement (R &D). Ces motivations ont conduit à l'adoption, à l'instar de la majorité des pays voisins, du système universel d'enseignement supérieur : le système Licence-MASTER-Doctorat (LMD) http://www.mesrs.dz/ensup_ref_LMD.php Zugriff am 09.11.2009

² Ab dem akademischen Jahr 2006/2007 wurde das LMD-System für Germanistiksektion der Universität Oran ins Leben gerufen. http://www.univ-oran.dz/facultes/fac_langue/lmd.html Zugriff am 12.11.2010

³ Rampillon, Ute (2009): „Lernerautonomie –Warum eigentlich? Überlegungen zu einem aktuellen Thema von Ute Rampillon“ in <http://www.gzg.fn.bw.schule.de/sj04/Ruppelt/tdu.pdf> Zugriff am 12.11.2009.

Zusammenhang zwischen den DaF-Lehrwerken, der Lernerautonomie und den Lernstrategien, -techniken, der in dieser Magisterarbeit ausführlich aufgezeigt werden soll.

Fragestellung und Arbeitshypothesen

Angesichts der vorgelegten Magisterarbeiten an der Universität Oran liegen meines Wissens bis heute noch keine einschlägigen Veröffentlichungen (Magisterarbeiten) zum Thema „Förderung der algerischen Lernerautonomie in DaF-Lehrwerken“ vor. Aus diesem Grund möchte sich der Autor dieser Arbeit mit diesem Thema nicht nur auf der Ebene der Förderung der Lernerautonomie auseinandersetzen, sondern die DaF-Lehrwerke im algerischen Deutschunterricht mit den Augen der Lernenden analysieren d.h das DaF-Lehrwerk aus den Lernerperspektiven beobachten. Dabei sollte nun gefragt werden:

- Wie sehen die algerischen Deutschlernenden das DaF-Lehrwerk in ihrem Unterricht: überfordernd oder ihre Lernerautonomie fördernd?
- Auf welche Art und Weise helfen die DaF-Lehrwerke den Lernenden, autonom zu lernen?
- Sind alle Teile des Lehrwerks Autonomie fördernd?

Diese Fragen lassen sich in der folgenden Hauptfrage zusammenfassen:

Wie können die DaF-Lehrwerke zur Förderung der Lernerautonomie im algerischen Deutschunterricht beitragen?

Um die oben gestellten Fragen beantworten zu können, gehe ich von den folgenden Hypothesen aus:

- *„Ein modernes Lehrwerk ist nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff, sondern es ist ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit“⁴* d.h neben dem Lehrstoff sollten den Lernenden auch Lernstrategien, -techniken und andere Hinweise vermittelt werden, um weiter selbstständig bzw. autonom lernen zu können.

⁴ Neuner, Gerhard (1998): „Lehrwerke“ [in:]K.-R. Bausch/H. Christ/ H-J. Krumm (Hrg): Handbuch für Fremdsprachenunterricht, 3. Auf, Tübingen: Francke Verlag, Seite 292.

- Das Lehrwerk muss den Lernenden andere Zugänge wie z.B das Internet anbieten, damit sie sich weiter intensiv mit den Themen auseinandersetzen können.
- Bei der Konzeption der DaF-Lehrwerke sollen die Lernenden berücksichtigt werden d.h die DaF-Lehrwerke sollten so aufgebaut werden, dass sich die Lernenden an ihren Inhalten orientieren und somit autonom weiter lernen können.

Untersuchungsmethode und Verfahren:

Um die oben erwähnten Arbeitshypothesen zu überprüfen, gehe ich methodisch folgendermaßen vor:

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteilen, nämlich einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil. Der theoretische Teil gliedert sich wiederum in drei Kapitel. Im ersten Kapitel wird zum einen der traditionelle Fremdsprachenunterricht (Frontalunterricht) kritisiert und zum anderen wird das Konzept der Lernerautonomie näher bestimmt und erläutert. Im zweiten und dritten Kapitel dieses Teils wird das Konzept der Lernerautonomie mit anderen Begriffen verbunden wie z.B mit den Lernstrategien, -techniken und mit den sprachlichen Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht mit dem Konzept der Lernerautonomie zu tun haben, um schließlich die Lernerautonomie aus verschiedenen Kontexten des Fremdsprachenunterrichts, zu bestimmen bzw. zu erschließen.

In dem zweiten praxisorientierten Teil werde ich mich zunächst einmal mit der Analyse einiger DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt „Autonomiefördernde Inhalte“ befassen. Diese Analyse wird letztendlich mit einer Auswertung abgeschlossen. Zum zweiten Praxisteil gehört aber auch eine empirische Befragung (Fragebogen), die sich hauptsächlich an algerischen GermanistikstudentInnen der Universität Oran richtet. Die Hauptfrage dieser Befragung lautet: wie empfinden die Deutschlernenden die benutzten DaF-Lehrwerke in ihrem Deutschunterricht: Lernerautonomie fördernd oder nicht. Die Ergebnisse und Auswertungen dieser Befragung werden dann in diesem Zusammenhang ausführlich diskutiert und geklärt. In dem letzten Kapitel dieses praxisorientierten Teils wird letztendlich vorgeschlagen, wie und mit welchen Teilen die Lernerautonomie in den DaF-Lehrwerken gefördert werden kann.

2. Theoretische Grundlagen der Lernerautonomie

2.1 Zum Wesen der Lernerautonomie

Ziel und Begründung

Die folgenden Ausführungen verfolgen in erster Linie das Ziel, die theoretischen Grundlagen zum Konzept der Lernerautonomie darzustellen und deutlich zu machen. Diese Ausführungen sind als notwendiges Fundament für die kommenden empirischen Teile dieser Arbeit. Dabei wird das Konzept der Lernerautonomie aus verschiedenen Perspektiven bestimmt und in seinem Verhältnis zu den Lernenden, den Lernmaterialien und zum allgemeinen Lernprozess dargestellt.

1.1.1 Kritik am Frontalunterricht

Wenn man die Geschichte der Fremdsprachendidaktik liest, stellt man fest, dass immer die neue Lernmethode die vorige Methode massiv kritisiert hat. Die Kritik begann schon Anfang des 20. Jahrhunderts mit Viëtor Wilhelm und seiner Kritik an der GÜM und seiner Forderung „der Fremdsprachenunterricht muss umkehren“.⁵ Die pädagogische Reformbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts brachte eine tiefgreifende Kritik am Frontalunterricht und die Entwicklung von Alternativen Neuner (1997:40f) kritisierte beispielsweise diesen traditionellen bzw. frontalen Unterricht und behauptet, dass auch bis heute noch dasselbe Modell vorherrscht,⁶ womit er den Frontalunterricht meint. Er kritisiert vor allem die rigiden institutionellen Bedingungen wie den vorgeschriebenen Zeitplan, den Lehrstoff, die Prüfungsanforderungen und den Lehrstofforientierung des Unterrichts.⁷

Auch Wolff weist kritisch darauf hin und argumentiert, dass der Lehrer Wissen vermittelt, das durch den Lehrplan oder das Lehrwerk festgelegt ist. Bei Huneke/Steining

⁵ Neuner, Gerhard/ Hunfeld Hans (1993): „Methoden des fremdsprachlichenunterrichts. eine Einführung“ Fernstudieneinheit 4; Berlin: Langenscheidt, Seite 33.

⁶ Sebastian Chudak(2007): „Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene“ - Überlegung zur Gestaltung und Evaluation von Lehr-und Lernmaterialien-, Peter Verlag, Seite 20.

⁷ Ebd Chudak (2007), Seite 21.

(2000) findet man auch die Kritik, dass die Lehrer diejenigen sind, die die meiste Zeit während des Unterrichts reden und damit 80% der Redezeit für sich beanspruchen.⁸

Die Hauptkritik ist also die Bestimmung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrperson und durch das Lehrwerk, das den Lernenden nicht ermöglicht, ihre Bedürfnisse zu äußern und ihre eigene Erfahrungen aus L1, L2 vor allem in der universitären Ausbildung einzubeziehen. Im traditionellen (frontalen) Fremdsprachenunterricht werden die Lernenden also als Konsumenten und nicht als aktive Beteiligte betrachtet.

Rampillon (1994) kritisiert diese Unterrichtsform weiter und meint, dass die massivste Steuerung durch die Unterrichtsinhalte wie die Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Schulbücher geschieht.⁹ In diesem Zusammenhang äußert sich Neuner auch (1997) und stellt fest, dass die Lernenden „in ein Korsett von genau geplantem Unterricht gezwängt werden“, was zur Folge hat, dass „häufig das Ergebnis eines jahrelangen schulischen Fremdsprachenunterrichts trotz aller Bemühungen dürftig bleibt“.¹⁰

Aus dem oben beschriebenen Zustand des Fremdsprachenunterrichts entstanden neue Grundlagen und Alternativen Ende der 60 er Jahre des 20. Jahrhunderts in Europa und in den USA zum autonomen Lernen,¹¹ die sich in den Prinzipien des selbstgesteuerten oder autonomen Lernens wiederfinden lassen.

⁸ H.-W Huneke/ W.Steinig (2002): „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“ 3. Auf. Erich Schmidt Verlag. Berlin, Seite 89.

⁹ Rampillon, Ute (1994): „Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht- ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive?“ [in:] Die neueren Sprachen, Heft 5/1993, Seite 461.

¹⁰ Neuner, Gerhard (1997): „Die Lernenden im Blickpunkt. Wege der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts ins nächste Jahrhundert“ [in:] Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Tends 2000, Seite 41.

¹¹Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): „Fremdsprachenlernen und Lernautonomie“-Sprachbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen DaF- Band, Schneider Verlag Hohengehren Seite14

1.1.2 Begründung der Relevanz der Lernerautonomie

In der universitären Fremdsprachenausbildung wird heute nicht nur danach gestrebt, dass die Lernenden -wie bereit erwähnt wurde- sprachliche Kenntnisse erwerben und ihre Fertigkeiten entwickeln, sondern es geht heute vor allem auch darum, dass sie sich mit ihren eigenen Lernprozessen und ihrem Sprachlernen befassen, damit sie sich dadurch entwickeln und weitere Kompetenzen wie z.B die persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être), die Lernfähigkeit (savoir-apprendre), soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen u. a erwerben können.¹²

In einem Beitrag hat Rampillon beschrieben, wie vorteilhaft es für den Lehrende und Lernende ist, wenn die Lernenden auch die Verantwortung für den Unterricht übernehmen. Durch diese Mitverantwortung profitieren die Lernenden, dass sie dadurch lernen, die eigenen Lernmuster zu erkennen und zu nutzen. Sie lernen aber auch, wie man die Lerninhalte erschließt und welche Materialien und Hilfen man dabei benötigt. Im Bezug auf die Lehrperson führt Rampillon weiter an, dass eine solche Mitverantwortung der Lernende den Unterrichtenden eine Menge Vorteile gegenüber einem herkömmlichen (frontalen) Unterricht bringt, in dem sie als zentrale Figuren in alleiniger Zuständigkeit den Unterricht steuern müssen.¹³

Im Gegensatz zum Frontalunterricht, der vor allem orientierenden und weniger kompetenzentwickelnden Charakter hat, lassen sich hingegen im Rahmen der Lernerautonomie sowohl Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit, als auch Fähigkeiten der sozialen Wahrnehmung und des sozialen Handelns der Lernende gut entwickeln.

Bimmel illustriert die Wichtigkeit der Lernerautonomie in einem Vortrag, den er im Mai 2002 in Südkorea gehalten hat, mit dem Beispiel der Arbeitnehmer und Staatsbürger der Zukunft und bezieht sich dabei auch auf Fremdsprachenlernenden, die nicht nur auf

¹² Europarat 2001 (103ff).

¹³ Vgl Rampillon, Ute (2009): „die Lernautonomie –warum eigentlich?“ in: <http://www.gzg.fn.bw.schule.de/sj04/Ruppelt/tdu.pdf> zugriff am 15.06.2009.

hochentwickeltes Wissen und hochentwickelte Fertigkeiten angewiesen sind, sondern außerdem auch bereit und fähig sein müssen, ihr Leben lang weiterzulernen.¹⁴

Ein wünschenswertes allgemeines Erziehungsziel der Lernerautonomie ist also, dass die Fremdsprachenlerner das lebenslange Lernen lernen, das in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern der Welt eine steigende Aufmerksamkeit erhalten und Einzug in viele bildungspolitische Forderungen und Konzepte gefunden hat. In Europa beispielsweise legt der Europarat in diesem Zusammenhang ein neueres Instrument vor, nämlich das sogenannte Sprachenportfolio, dessen Ziel wie folgt definiert wird:

„ In erster Linie hat ein Sprachportfolio eine dokumentarische Aufgabe. Es ist eine Sammlung von Erfolgsnachweisen. Gleichzeitig enthält es möglichst vollständige Informationen über die Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen, welche der Inhaber/die Inhaberin erworben hat, besonders jene, die nicht durch schulische oder andere Diplome bestätigt werden. Das Portfolio hat auch eine erzieherische Funktion in dem es dabei hilft, den Sprachlernprozess bewusst zu machen. Die Zusammenstellung des Portfolios wird Sprachenlerner ermutigen und ihnen dabei helfen, ihr Lernen zu planen, organisieren und bewerten. Dadurch wird zum lebenslangen Lernen ermutigt.“ (Conseil de L² Europe (1999):europäisches Sprachenportfolio. Strasbourg,1).¹⁵

1.1.3 Das Konzept der Lernerautonomie

Trotz häufiger Bezugnahme auf den Begriff der Lernerautonomie bzw. autonomes Lernen ist es nicht möglich, eine allgemein gültige Definition davon zu geben, was genau damit gemeint ist. Nach Neuner-Anfindsen (2005) ist beispielsweise das Konzept der Lernerautonomie im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen komplex und facettenreich.¹⁶

14 Bimmel, Peter (2009): „Lernerautonomie und Lernstrategien Vortrag – 1 (45’) - Südkorea Mai 2002

“www.daf.german.or.kr/02seminar/02-bimmel-1.doc Zugriff am 20.06.2009.

¹⁵ Vgl Neuner-Anfindsen, Stepanie (2005), Seite 23.

¹⁶ Vgl Stepanie Neuner-Anfindsen(2005), Seite 14.

Um dieses Konzept und dessen Entwicklung zu illustrieren, werden zunächst einmal Beiträge und Definitionsversuchen einiger Didaktikexperten vorgestellt.

Der Begriff der Lernerautonomie wurde von Henrie Holec ursprünglich mit Blick auf die Erwachsenenbildung geprägt. Die damit verbundene Idee der Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Lerners geht mit den Leitvorstellungen der Reformpädagogik, Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln zu erziehen, wobei Holec (1981, 1985, 1988) in seinen Publikationen drei Schlüsselkomponenten unterscheidet hat und zwar:

1. Die Lernerautonomie ist eine Fähigkeit, sich im Lernprozess autonom zu verhalten und die Möglichkeit durch entsprechende Lernstrukturen diese Fähigkeit zu entwickeln, bedingt einander.
2. Die Lernerautonomie kann nur durch die Möglichkeit, selbst bestimmtes Lernen zu üben, entwickelt werden.
3. Das Prinzip der vollen Kontrolle des Lerners über Entscheidungen, die sein eigenes Lernen betreffen und das Konzept des Unterrichts oder der Beratung als Unterstützung dessen eingehalten werden muss.¹⁷

Dieser Ansatz von Holec betrachtet die Lernenden also als Subjekte des eigenen Lernens d.h diese Fähigkeit stellt Schlüsselqualifikationen dar. In diesem Sinne äußerte sich Little (1999) und meint, dass die Lernerautonomie eine menschliche Fähigkeit sei. Er ist der Meinung, dass die meisten erfolgreichen Lerner in formalen Kontexten autonome Lerner seien, weil sie die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und weil sie darüber reflektieren, was sie lernen, warum sie lernen und wie sie lernen.¹⁸

Obwohl der Begriff der Lernerautonomie in vielen Fällen mit dem selbstgesteuerten Lernen gleichgesetzt wird, wird zwischen beiden Konzepten nach vielen Autoren deutlich unterschieden. In diesem Sinne behauptet beispielsweise Konrad (2008), der das Selbstgesteuerte Lernen mit dem autonomen Lernen verglichen hat und meint, dass autonomes Lernen in Lernsituationen stattfindet, in denen die Lernverantwortung für die Lerntätigkeit beim Lernenden liegt. Konrad (2008) grenzt sozusagen das Konzept der

¹⁷ Ebd Neuner-Anfindsen, Stepanie (2005), Seite 15.

¹⁸ Vgl Neuner-Anfindsen, Stepanie (2005), Seite 16.

Lernerautonomie vom selbstgesteuerten Lernen ab, in dem er besonders hervorhebt, dass der autonome Lerner selbst die Aufnahme der Informationen und deren Verarbeitung reguliert, unter möglichen Lernzielen wählt, seine Lernaktivitäten plant und organisiert, sich seine Lernzeit einteilt und seinen Lernzustand überprüft und auf der Basis dieser Überprüfung seinen Lernweg regelt (Weltner, 1978; Candy, 1991).¹⁹

In dieser Arbeit wird schließlich das Konzept der Lernerautonomie besonders vom selbstgesteuerten Lernen abgegrenzt, damit es keine Missverständnisse bei den Definitionen entstehen. Das Missverständnis von der Lernerautonomie kann dazu führen, dass Fremdsprachenlerner sich nicht vertrauen würden, autonom zu lernen, da sie das Konzept der Lernerautonomie missverstehen. Chudack (2007) z.B. hält die falsche Definition von der Lernerautonomie für einen wichtigen Grund, dass die meisten Lernenden die Lernerautonomie höchstwahrscheinlich für nicht möglich oder wenigstens für schwierig halten würden,²⁰ da sie unter der Lernerautonomie wahrscheinlich verstehen verstehen würden, dass sie selbst ohne Hilfe eines Lehrers bzw. einer Lehrerin lernen würden.

Während sich das Konzept der Lernerautonomie –wie bereits gesehen– auf die Lerner und ihre Fähigkeiten bezieht, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen, bezieht sich das selbstgesteuerte Lernen hingegen auf die besondere Gestaltung der Unterrichtsmaterialien ohne Lehrer. In dieser Hinsicht versteht Dickinson (1987) unter dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens und der Lernerautonomie: *„dass für selbstgesteuertes Lernen vor allem die besondere Gestaltung der Unterrichtsmaterialien charakteristisch ist, wohingegen sich Lernerautonomie auf die Lernende und ihre Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen, bezieht“*, was deutlich den Unterschied zwischen den beiden Begriffen. Wolff (2007) vertritt in dieser Hinsicht auch die Meinung, dass „die beiden Begriffe zwar nicht in Oppositionen zueinander stehen, sie verweisen aber auf ein je unterschiedliches Verständnis von Lernerautonomie, wobei das

¹⁹ Konrad, Klaus (2008): „Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für Praxis-“ Klinkhardt Verlag, Seite 16.

²⁰ Ebd Chudak (2007), Seite 47.

Verständnis des selbst gesteuerten Lernens eher als technizistisch bezeichnet werden kann, das der Lernerautonomie hingegen eher als humanistisch²¹

Also unter autonomem Lernen wird lediglich nicht verstanden, dass der autonome Lernende ohne Hilfe des Lehrers, des Lehrwerks bzw. eines anderen Mediums lernt, sondern im Gegenteil, der autonome Lerner benötigt diese Hilfe bei seinem Lernprozess. Dies ist daher kein Widerspruch bzw. keine Illusion in der Lernerautonomie, weil die meisten Definitionen von Experten diese Außensteuerung und Hilfe in ihren Publikationen erwähnen. Für die Unterscheidung zwischen den Begriffen Lernerautonomie und Selbstgesteuertes Lernen kann die Definition von dem Begriff der Lernerautonomie dem DaF-Beirat des Goethe Instituts (1997:21) entnommen werden: „[...] dass ein Lerner autonom ist, wenn er fähig ist, die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten“.²²

Eine weitere Einschränkung des autonomen Lernens von dem selbstgesteuerten besteht nach Lahaie (2007) darin, dass das Selbstlernen nicht nur das Selbstmaterial bestimmt, sondern auch Ort, Zeit, Häufigkeit und Intensität des Lernprozesses. Lahaie (2007) bezeichnet das Selbstlernen als Halbautonomie.²³

Eine sehr wichtige Begriffsbestimmung zitiert Chudack (2007) in seiner Doktorarbeit über die Lernerautonomie und zwar die Definition von Bimmel und Rampillon (2000:6), deren Meinung wie folgt lautet:

„Die Autonomie des Lernenden [...] voraussetzt, der Lernende hat sich bewusst und reflektiert für diese Lernform entschieden und beabsichtigt, das entstehende Thema nicht

²¹ Wolff, Dieter (2007): „Förderung des Selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens“ [in:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 32.

²² Vgl. Chudak (2007), Seite 47.

²³ Lahaie, Ute S (2007): „Materialien zum Selbstlernen“ [in:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 413.

*als Autodidakt zu erarbeiten, sondern sich der Hilfe eines Lehrers bzw. einer Lehrerin oder des Lernmaterials zu bedienen*²⁴

Man kann sagen, dass die Lernerautonomie eine konsequente Form der Lernerorientierung, und -handlung ist, mit dem Grundgedanken, den Lernenden selbst über Ziele, Inhalte, Methoden, Arbeitstechniken, Evaluationsformen sowie zeitliches und räumliches Umfeld mit Hilfe des Lehrers bzw. der Lehrerin bestimmen zu lassen. Die Rolle der Lehrkraft lässt sich bei der Förderung der Lernerautonomie ändern und zwar, dass sie nicht autoritär unterrichten, sondern die Lernenden als Partner im Unterricht betrachten. Auf die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden wird in nächsten Teilen (Lerntheorien) näher eingegangen.

Um den Begriff der “Lernerautonomie” im Fremdsprachenunterricht in der vorliegenden Magisterarbeit näher zu betrachten, ist es nun notwendig, auf deren Entwicklung und Bedeutungsumfang im Bezug auf die Lerntheorien bzw. auf lernpsychologischen Erkenntnissen einzugehen.

1.1.4 Die Lernerautonomie und Lerntheorien

Die verschiedenen Lerntheorien untersuchen das menschliche Verhalten, Denken und Gedächtnis und deren Veränderungen in den Lernprozessen. Dank dieser Lerntheorien sind in der Fremdsprachendidaktik wie Chudak (2007) feststellt; interessante Erkenntnisse über die Aufnahme, Speicherung und Aktivierung des fremdsprachlichen Wissens gebracht.²⁵

Daher ist nun notwendig in diesem Teil auf diese Lerntheorien einzugehen mit dem Ziel, das Konzept der Lernerautonomie aus dieser Hinsicht (lernpsychologische Aspekte) zu beleuchten.

Da die Lernerautonomie -wie bereits in den vorigen Abschnitten dargestellt wurde- für die Selbstständigkeit und für die Unabhängigkeit der Lernenden im Sinne des autonomen Lernalters sorgt, kann die behavioristische Lerntheorie nicht berücksichtigt werden, da der Behaviorismus grundsätzlich besagt, dass das menschliche Verhalten vollständig durch

²⁴ Vgl Chudak (2007), Seite 47.

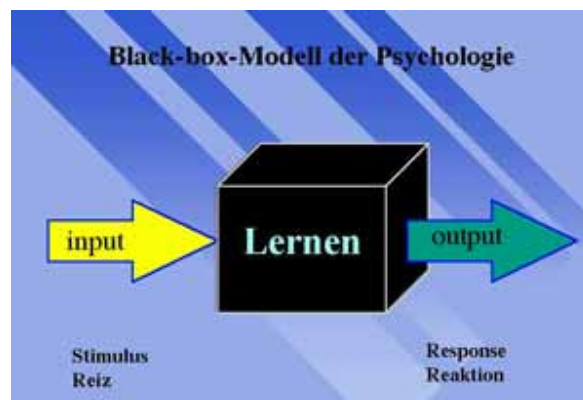
²⁵ Vgl Chudak (2007), Seite 29.

die Umweltbedingungen bestimmt ist und das Lernen durch Nachahmen und Imitieren erfolgt. Dies entspricht selbstverständlich dem Konzept der Lernerautonomie und deren Förderung nicht, deshalb wird dieser Ansatz durchaus übersehen.

In den meisten einschlägigen Literaturquellen, die sich mit dem Thema der Lernerautonomie beschäftigt haben, werden meistens die kognitiven und die konstruktivistischen Lerntheorien erwähnt und behandelt, da sie wichtige Aussagen über die Lernerautonomie und deren Förderung enthalten. In den folgenden Abschnitten werden die beiden Lerntheorien definiert, wobei nach jeder Definition genau das präsentiert wird, was die beiden Lerntheorien über den Lernprozess im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Förderung der Lernerautonomie aussagen.

1.1.4.1 Die kognitive Lerntheorie:

Der entscheidende Unterschied zwischen behavioristischen und kognitivistischen Ansätzen liegt darin, dass diese letztere besonders die Sprachaufnahme und die Sprachverarbeitung des Lerners betrachtet, um sein individuelles Lernverhalten beschreiben zu können. Die Prozesse des Lernens galten für Behavioristen als *Black Box*, was den entscheidenden Unterschied zwischen Behaviorismus und Kognitivismus deutlich macht. Eine systematische Erklärung des Lernprozesses nach den Behavioristen lässt sich in dieser Abbildung zusammenfassend darstellen, wobei klar wird, dass der Lernende nichts handelt;



Lernen nach Behavioristen ²⁶

²⁶ <http://arbeitsblätter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKognitive.shtml> zugriff am 08.09.2010

Das kognitive Lernen geschieht also nicht nach diesem Muster, sondern die kognitive Lerntheorie besagt, dass das Lernen durch Einsichten und durch Denken geschieht. In diesem Zusammenhang behauptet Wolff (2002:35) *„dass jeder Mensch mit einem Informationsverarbeitungsapparat ausgestattet ist, der ihm ermöglicht, sinnlich wahrnehmbare Reize mit Hilfe seiner Sinnesorgane aufzunehmen und in speicherbare Informationen umzusetzen“*.²⁷ Das bedeutet, dass die kognitive Theorie sich mit der Kognition und der Handlung des Lerners befasst, wie er über die Sprache nachdenkt und wie er dann mit dem gelernten Wissen handelt. Nach den Auffassungen der kognitiven Lerntheorie werden den Lernenden dazu aufgefordert, Einsichten in die Strukturen der Sprache zu finden, damit ihre Verhaltensweisen beim Lernprozess beschrieben, analysiert und geklärt werden können.

Bei der Sprachverarbeitung nach den kognitiven Ansätzen ist das Vorwissen von Vorteil, da es auch darum geht, das bereits Gelernte beim neuen Wissen wieder abzurufen und es dann zu nutzen. In diesem Zusammenhang äußern sich Bimmel und Rampillon (2000), deren Meinung ist: *„kognitive Lerntheorien verstehen den Menschen als ein „System“, das Informationen verarbeitet“*.²⁸ D.h. das menschliche Lernen wird als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dem der Lernende sich aktiv, unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissenstrukturen mit äußeren Gegebenheiten auseinandersetzt. Gelernt wird dann, wenn die Lernende einerseits aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen und neuen Informationen andererseits herstellen und so ihr Wissen rekonstruieren, d.h. verändern, erweitern und ergänzen.

Nach der Ansicht von Bimmel und Rampillon (2000) ist die Sprachverarbeitung strategiegesteuert d.h. diese Sprachverarbeitung ist bewusst und geplant. Anders gesagt würde dies bedeuten, dass der Begriff der Strategien zu den zentralen Bestandteilen kognitiver Lerntheorien gehört, mit der Absicht, die neuen Informationen wahrzunehmen,

²⁷ Wolff (2002:35) zit. nach Chudak (2007), Seite 30.

²⁸ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): „Lernautonomie und Lernstrategien“ Langenscheidt Fernstudieneinheit 23, Seite 38.

zu verarbeiten und zu speichern.²⁹ Die Bedeutung von Lernstrategien, -techniken und ihr fördernder Beitrag von Lernerautonomie werden im zweiten Teil dieses Kapitels „**1.2 Lernerautonomie mit Lernstrategien, und-techniken**“ ausführlicher dargestellt.

Im Bezug auf die kognitive Lerntheorie und deren Annahmen, vor allem über den fremdsprachlichen Lernprozess spricht man aber auch von einem anderen wichtigen Begriff, der dieser Lerntheorie sowie der Förderung der Lernerautonomie zugrunde liegt, nämlich language awareness. Unter diesem Begriff versteht Wolff (1992:513) „ die Bewusstheit für die Prozesse der Sprachverarbeitung, (...) die bewusste Reflexion über die eigenen Verstehenprozesse, über die Prozesse des Produzierens von Sprache“.³⁰ Unter language awareness versteht man also die Fähigkeit der Lernenden über die Sprachstrukturen, Funktionen sowie über ihren Gebrauch zu reflektieren und nachzudenken d.h es geht um Möglichkeit für ein eigenaktives entdeckendes Lernen durch die Lernenden selbst.

Der Begriff language awareness wird auch von Rampillon (1997) behandelt. Sie versteht darunter, dass language awareness die Fähigkeit über die Sprache nachzudenken bedeutet. Ihrer Ansicht nach besteht language awareness aus den drei folgenden Bereichen;³¹

1. „language awareness“ umfasst die sprachlichen Kenntnisse z.B. Wortschatz, Grammatik und die Fertigkeiten wie z.B Hörverstehen.
2. „communicative awareness“ (exekutives Wissen) oder Wissen darüber, wie die Sprache angewendet wird d.h welche Kommunikations-, Diskurs-, Körpersprach- und Dominanzstrategien es gibt, sowie die Fertigkeit sie zu benutzen und zu deuten.

²⁹ Vgl Bimmel und Rampillon (2000), Seite 38.

³⁰ Ebd Chudak (2007), Seite 32.

³¹ Rampillon, Ute (1997): „Be aware of awareness- oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1“ [in:] Rampillon, Ute/ Zimmermann Genthner (Herg): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen; 1 Auf. Max Hueber Verlag,Ismaning, Seite 174.

3. „ learning awareness“ (prozedurales Wissen)- zu der das Wissen über die Anwendung und Deutung der Stütz-, Primär- und Instruktionsstrategien gehört sowie über diese Strategien selbst.

Diese Sprachverarbeitung führt nach Ansicht vieler Autoren letztendlich zur Sprachbewusstheit d.h die Lernenden experimentieren mit der Sprache und erforschen sie kognitiv d.h selbstständig. Über das deklarative Wissen in der Psychologie meint Neuner-Anfindsen (2005), dass man eine Idee davon hat, wie etwas aussieht oder wie logisch die Dinge zusammenhängen.³² Mit dem Begriff des prozeduralen Wissens in der Lernpsychologie sind lediglich die Übungen bzw. die Lernstrategien gemeint. Beim prozeduralen Wissen handelt es sich in der Regel um eine Steuerung einer automatischen (nicht bewussten) Handlung d.h je stärker eine Fertigkeit eingeübt wird oder eine Lernstrategie benutzt wird, desto mehr entzieht sie sich dem Bewussten . Neuner-Anfindsen (2005) nennt es aber auch ein prozedurales Können und vertritt die Ansicht, dass prozedurales Können die Fähigkeit darstellt, sprachliche Signale zu verstehen und zu generieren, ohne dafür bewusst psycholinguistische oder schulgrammatische Regeln anzuwenden.³³

Das Stichwort language awareness ist für Rampillon (1997) ein wichtiger Faktor, der letztendlich die Lernerautonomie fördert und zum Lernerfolg beiträgt.³⁴

Diese kognitiven Erkenntnisse wie die Einsichtnahme in der Fremdsprache, das Nachdenken über die Sprache und über die eigene kognitiven Lernstrategien oder eigene Wissensverarbeitung des Menschen beim Lernen haben klar verdeutlicht, wie sich das Konzept der Lernerautonomie mit der kognitiven Lernpsychologie eng zusammen verbinden lässt.

1.1.4.2 Die konstruktive Lerntheorie „der Konstruktivismus“:

Unter dem Begriff Konstruktivismus versteht man im Allgemeinen, dass ein Gegenstand neu konstruiert wird oder neu aufgebaut wird. Der Begriff Konstruktivismus bezieht sich

³² Vgl Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), Seite 55.

³³ Vgl Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), Seite 57.

³⁴ Vgl Rampillon, Ute (1997), Seite 157.

auf verschiedene wissenschaftliche Disziplinen wie z.B Philosophie, Mathematik, Logik, Architektur, Kunst, Pädagogik usw. Mit diesem letzteren Bereich der Pädagogik und der Didaktik wird nun auseinandergesetzt und darauf psychologisch eingegangen.

Wie die oben erwähnten Lerntheorien (Behaviorismus, Kognition) wird auch der Konstruktivismus in der Pädagogik als weiterentwickelte Lerntheorie im Bereich der Pädagogik betrachtet, die besagt, dass der Lerner auf Basis der Sinnkonstruktion und des bereits vorhandenen Wissens seinen Lernprozess individuell und selbstständig organisiert und entwickelt. Heyd (1997:17) versteht unter dem Konstruktivismus folgendes: Das Lernen = das Wissen = Konstruktion. Er erklärt diese Vorstellung als Grundprinzipien des Konstruktivismus und meint, dass das Wissen nur gelernt wird, wenn es vom Lernenden konstruiert worden ist. Wissen ist damit vom Lerner persönlich konstruierte, auf seiner Lebenserfahrung basierende Bedeutung und nicht irgendeine objektiv gegebene Wirklichkeit.³⁵ Dabei meint Heyd, dass das Lernen bzw. das Wissen, ein subjektives Verfahren ist, das durch den Konstruktivismus erfolgt.

Nach den Auffassungen Chudaks (2007) hat der Konstruktivismus mit der kognitiven Lerntheorie Gemeinsames, nämlich, dass das gelernt werden kann, was mit dem Wissen, das schon vorhanden ist, verknüpft wird.³⁶ Er geht auch davon aus, dass der Lerner nach den Prinzipien des Konstruktivismus kognitiv lernt, indem er das bereits vorhandene Wissen rekonstruiert und neu aufbaut. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass es im Konstruktivismus auch um einen kognitiven Prozess geht, da das Gehirn neue Informationen verarbeitet, speichert und sie dann mit neuen Informationen rekonstruiert. Auf diese Gemeinsamkeiten zwischen dem Konstruktivismus und der Kognition weist auch Roche (2005) hin und meint, dass das konstruktivistische Verfahren davon ausgehen, dass die Informationen nicht einfach aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden, sondern, dass sie durch permanente Veränderung der kognitiven

³⁵ Vgl Chudack(2007), Seite 34.

³⁶ Vgl Chudack(2007), Seite 34.

Struktur selbst erzeugt werden.³⁷ Das Lernen bedeutet nach diesen Meinungen also nach konstruktivistischer Hinsicht, dass das Wissen bzw. das Lernen eine Funktion der Kognition ist, und somit erfolgt das Lernen durch Experimentieren und durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen bzw. dem vorhandenen Wissen erfolgt, um selbstständig mit der Umwelt adäquat umzugehen.

Das Gedankengut vom Konstruktivismus lässt sich nach Wolff (2007) in drei wichtigen Vorstellungen zerfallen,³⁸ nämlich der sogenannte epistemische Konstruktivismus, der vor allem auf die Erkenntnisse Piagets und der Genfer Schule zurückgeht. Der erkenntnistheoretische bzw. radikale Konstruktivismus (Maturana und Varela 1987) und der soziale Konstruktivismus (Ernst von Glasersfeld). Mit der ersten Vorstellung des epistemischen Konstruktivismus erwähnt Wolff (2007) den schweizerischen Psychologen Jean Piaget, der sich mit der Entwicklung der kindlichen Kognition und mit der Sprache beschäftigt, wobei er die Meinung vertrat, dass der Erwerb vom Wissen eine konstruktivistische Operation ist, und zwar die Lernsteuerung durch die Prozesse der Assimilation und Akkomodation. In der Entwicklung des Kindes führen diese genannten Konstruktionsprozesse zu neuem Wissen und zu neuen Denkverfahren. Der Radikale Konstruktivismus, den Wolff (2007) für komplex hält, geht davon aus, dass es keine objektive Realität gibt, die Wirklichkeit wird individuell konstruiert. Diese Konstruktion der subjektiven Wirklichkeit erfolgt über die Kognition auf der Basis der früheren Erfahrungen. Das Radikale daran ist, dass die Organismen als System betrachtet werden, die sich selbst organisieren und begründen, meint Roche (2005).³⁹

Der soziale Konstruktivismus bezieht sich auf die sozialen Gemeinschaften, wobei die menschliche Kognition und menschliches Lernen in einem sozialen Umfeld entwickelt werden können. Roche (2005) vertritt in diesem Zusammenhang die Ansicht, dass diese

³⁷ Roche, Jörg (2005): „Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik“ 2. Auflage, Tübingen Narr Francke Attempto Verlag, Seite 20.

³⁸ Vgl Wolff, Dieter (2007) [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 321.

³⁹ Vgl Roche, Jörg (2005), Seite 20.

soziale Gemeinschaft im Fremdsprachenunterricht durch den Sprachkontakt in den multikulturellen Gesellschaften durch Auslandsaufenthalte realisiert wird, dabei spricht er vom inzidentellem Lernen, das durch die natürliche Lernumgebungen und an den Schüleraustausch, die seiner Meinung nach durch die neuen Medien und vor allem durch das Internet realisiert würde.⁴⁰

Kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker betonen also gleichermaßen die Eigenständigkeit und zugleich die Selbstverantwortlichkeit des Lernenden bei allen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen. Sie stellen außerdem fest, dass Lernen ein aktiver Prozess ist und sie unterstreichen, dass die Lernprozesse für jeden Lernenden zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Sie heben die Notwendigkeit der sozialen Interaktion zwischen den Lernenden hervor und verweisen darüber hinaus darauf, dass es mehr Spielräume für das eigene Handeln des Lernenden im Unterricht eigebaut werden sollten.

1.1.5 Die Lernstile und die Lernertypen

1.1.5.1 Die Lernstile

Das Wort Lernstil kommt aus dem englischen Konzept „Learning styles“ und bedeutet im Deutschen etwa der Stil des Lernens oder wie ein Lernende gerne lernt. Dieses Konzept bedeutet in der Pädagogik, dass die meisten Lernenden einige individuelle Methoden bzw. Stile bevorzugen, um die Informationen und Stimuli wahrzunehmen.

Grotjahn (2007) weist darauf hin, dass dieser Begriff erst in den 90 Jahren im deutschsprachigen Raum wahrgenommen wurde und behauptet, dass mehr als 10 Definitionen entstanden sind, die denselben Begriff beschreiben, nur dass sie unterschiedliche theoretische und praktische Hintergründe haben.⁴¹ In seinem Aufsatz „Lernstile im koreanischen DaF-Unterricht: eine empirische Untersuchung“⁴² wird der Begriff von Lernstilen folgendermaßen postuliert:

⁴⁰ Vgl Roche, Jörg (2005), Seite 21.

⁴¹ Zit. in <http://daf.german.or.kr/02seminar/02-kimdongha> Zugriff am 12.09.2010

⁴² Grotjahn, Rüdiger (2007): „Lernstile/Lernertypen“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 326.

„Learning styles are characteristic cognitive, affective and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment“ (Keefe 1979).

Der Begriff Lernstil wird nach Grotjahn (2007) mit dem Begriff kognitiver Stil gleichgesetzt, da sie im engen begrifflichen Zusammenhang zu Persönlichkeitsattributen wie Extraversion und Introversion stehen.⁴³ Als kognitiver Stil wird der Lernstil wie folgt definiert:

„The psychological term, cognitive style, refers to variations among individuals in preferred ways of perceiving, organizing, analyzing or recalling information and experience. The stylistic preferences and manner of thinking are believed to influence human functioning pervasively in a number of areas, from the cognitive and affective to the temperamental and interpersonal.“ (Messick 1976 – zitiert nach Hansen and Stansfield 1982).⁴⁴

Der Terminus des Lernstils bezieht sich nach Grotjahn nicht nur auf kognitive Aspekte, sondern auch auf affektive und motivationale Aspekte des menschlichen Verhaltens und Handelns. Grotjahn (2007) hat in seinem Beitrag in der fünften Auflage des Handbuchs Fremdsprachenunterricht die Lernstile in Fünf Dimensionen bzw. Modelle geteilt und ihre Merkmale dazu beschrieben, diese Dimensionen werden folgendermaßen dargestellt:⁴⁵

a) Analytischer vs. Globaler Stil bzw. feldunabhängiger vs. feldabhängiger Stil:

Die Lerner mit globalem Stil tendieren dazu, zuerst einmal das Ganze in den Blick zu nehmen, weshalb wird dieses Modell von Grotjahn (2007) als globaler Stil bezeichnet, die analytischen Lerner gehen hingegen von den Einzelkomponenten aus, um diese dann zu einem Ganzen zusammenzusetzen (Feldunabhängigkeit). Problematisch bei den

⁴³ Vgl. Grotjahn, Rüdiger (2007) „Lernstile/Lernertypen“ [in:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 326.

⁴⁴ Zit in: <http://daf.german.or.kr/02seminar/> Zugriff am 13.09.2010

⁴⁵ Vgl. Grotjahn, Rüdiger (2007) „Lernstile/Lernertypen“ [in:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 326-329.

globalen Lernenden sei, dass sie im Vergleich zu den analytischen Lernern weniger relevante Details erkennen. Letztere würden aber negativ auf den Gruppenunterricht reagieren und zudem unabhängige Lernformen bevorzugen, erklärt Grotjahn (2007) weiter.

b) Reflexivität vs. Impulsivität:

Laut Grotjahn (2007) bezieht sich diese Dimension auf das Entscheidungsverhalten der Lernenden bei komplexen Problemlöseaufgaben. Während die reflexiven Lernenden häufig langsamer und weniger fehlerhaft reagieren, da sie sich Zeit nehmen, reagieren die impulsiven Lerner dagegen nicht mit den gleichen Fähigkeiten d.h weniger kontrollieren und spontan reagieren. Darüber hinaus meint Grotjahn in diesem Zusammenhang, dass stark reflexive Lerner mehr beim Sprechen und beim Schreiben dazu tendieren, ihre Äußerungen vor der Verbalisierung gründlich zu prüfen. Auf diesen Lernstil wird noch mal in den nächsten Teilen (Lernertypen) aufmerksam gemacht und mit Beispielen illustriert.

c) Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz:

Die beiden Begriffe (Toleranz vs Intoleranz) beziehen sich auf die Bereitschaft und Toleranz bzw. Intoleranz der Lernenden, widersprüchliche bzw. unvollständige Informationen zu verarbeiten. Nach den Beschreibungen Grotjahns (2007) müssen die toleranten Lernenden mit unbekanntem sprachlichem Material in unerwarteten Situationen oder auch divergierenden kulturellen Normen zurechtkommen. Darauf reagieren die intoleranten Lernenden dagegen eher negativ, wenn sie beispielsweise bei der Lektüre eines fremdsprachlichen Textes nicht jedes Wort exakt verstehen d.h dieser Lerstil bevorzugt, alles verstanden zu haben. Im Zusammenhang des autonomen Lernens bzw. Lernerautonomie fügt Grotjahn (2007) bei diesem letzten Stil weiter an, dass die intoleranten Lernenden geringe Bereitschaft zum autonomen Lernen hätten.

d) Die Tendenz zur Bevorzugung eines speziellen Wahrnehmungskanals:

Es wurden in der Didaktik noch andere Wahrnehmungskanäle unter dem Aspekt der Lernmodellen untersucht, woraus sich die folgende Gruppierung ergeben hat: ⁴⁶

- Visuelles Lernen (Lernen durch Schauen)
- Auditives Lernen (Lernen durch Hören)
- Lesen und Schreiben (Lernen durch Verarbeitung von Texten) d.h durch den verbalen, mehr durch die sprachlich-abstrakte Erklärung bzw. durch Lesen lernenden Typ
- Kinästhetisches Lernen (Lernen durch die Praxis, durch Bewegung)
- Interaktionsorientierter, durch die Tätigkeit, sozialen Kontakt und Gesprächlernenden Typ.

Unter diesen vier Gruppen gibt es Lernenden, die einen bestimmten Wahrnehmungskanal von den oben erwähnten Wahrnehmungskanälen beim Lernen bevorzugen, meint Grotjahn (2007). Er illustrierte die Eigenschaften einiger Lernerstilen wie z.B die kinästhetisch-taktilen Lernenden, die nach seinen Auffassungen Probleme haben, einem lehrerzentrierten, akustisch-visuell ausgerichteten Unterricht über längere Zeit zu folgen. Diese Lernenden brauchen seiner Meinung nach körperliche Aktivitäten z.B in Form von Motorik durch ansprechende Lernspiele.

e) Kulturspezifische und interindividuelle Differenzen:

Schon vom Titel dieser Dimension kann man gut nachvollziehen, worum es sich in dieser Dimension handelt. Diese Dimension bezieht sich also auf die kulturellen Unterschiede und die Lerngewohnheiten der Lernenden des jeweiligen Landes. Grotjahn (2007) erklärt dies mit zahlreichen Beispielen von verschiedenen Lernenden unterschiedener Nationalitäten. Seiner Meinung nach scheinen japanische Fremdsprachenlerner einen visuellen Lernstil, arabische und chinesische Lerner auditive Modalität zu bevorzugen.

⁴⁶ Bimmel, Peter; Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (2003): „Deutschunterricht planen Arbeit mit Lehrwerkslektionen“ Goethe Institut. München, Seite 22.

Weiterhin über würden japanische Fremdsprachelernenden zu Reflexivität und Fehlervermeidung neigen.

1.1.5.2 Lernertypen

In der Fachliteratur wird nach Grotjahn (2007) zwischen Lernstil und Lertyp kaum unterschieden, wobei er der Begriff des Lernstils mit dem Begriff kognitiver Stil verglichen hat. Er geht davon aus, dass manche Autoren den Begriff Lerntyp auch für Lernstil verwenden.⁴⁷ Nach seinen Auffassungen lassen sich anhand dessen von ihm beschriebener Lernstilen die Lertypen unterordnen und unterscheiden. Roche (2005) beispielsweise macht keinen scharfen Unterschied zwischen den beiden Begriffen (Lernstil und Lerntyp). Nach den Auffassungen Roche sind die gängigen Lernertypen zwischen drei und fünfzig verschiedene Typen beschrieben z.B die flektierenden Lernenden, die mehr Zeit benötigen, um zu Wort zu kommen.⁴⁸ Wenn man dieser Typ mit dem beschriebenen Lerstil von Grotjahn (2007) vergleicht, lässt sich dieser Lerntyp unter der Implusivitätsdimension unterordnen, da diese Dimension -wie bereits beschrieben- auf den Grad der Spontanität der Lernenden geht. Ein anderer Lernertyp ist z.B der gesprächige Typ, der durch die Gespräche lernt. Dieser Typ kann wiederum unter der Reflexivität vs Implusivität Dimension untergeordnet werden, da dieser Typ implusiv d.h zu Spontanität und zu weniger Kontrolle neigt.

Roche (2005) weist hinzu auf die kulturellen Unterschiede der Lernenden hin und fügte dazu, dass die bisherigen Versuche die Lernenden nach Stilen und Typen zu klassifizieren, immer wieder an der Komplexität der Personenmerkmale gescheitert sind.⁴⁹

⁴⁷ Vgl Grotjahn, Rüdiger (2007) „Lernstile/Lernertypen“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 329.

⁴⁸ Vgl Roche, Jörg (2005), Seite 35.

⁴⁹ Vgl Roche, Jörg (2005), Seite 37.

Die Lernenden nach Lernstilen und nach Lerntypen zu klassifizieren, scheitern auch durch andere Faktoren wie z.B die soziale Umgebung des jeweiligen Lerner und das Elternhaus, die meiner Meinung nach dabei eine Rolle beim Lernen spielen.

Das Ziel dieser Beschreibungen ist in erster Linie, den LehrerInnen bewusst zu machen, dass sie mit unterschiedlichen Lernertypen rechnen und ihren Unterricht genau nach diesen Typen gestalten müssen. Grotjahn (2007) äußert sich in diesem Zusammenhang und meint: „[...] den Unterricht soweit wie möglich an die individuellen Lernstilen der Schüler auszurichten (sog. matching)“.⁵⁰ Darauf weist auch Roche (2005) hin und meint: „Auf diese Weise kann man die Lernmaterialien, die Lehrprogramme und den Unterricht auf Lernertypen abstellen“⁵¹

Nachdem einige Lernstilen und Lerntypen mit Beispielen dargestellt wurden, möchte sich der Autor dieser Magisterarbeit nun auf einen besonderen Lernertyp eingehen, der der Kern dieser Arbeit ist und zwar der autonome Lerner, dessen Eigenschaften und Merkmale im folgenden Abschnitt näher beschrieben und diskutiert werden.

1.1.6 Die Merkmale bzw. die Eigenschaften eines autonomen Lerners

Autonome Lernende sind durch viele Merkmalen und Eigenschaften gekennzeichnet, die man anhand der oben bereits beschriebenen Lerntheorien der Kognition und des Konstruktivismus erschließen kann. Von der kognitiven Lertheorie kann man z.B den autonomen Lernende als reflektierenden Lernenden bezeichnen, da der autonome Lernende nicht so passiv und einfach die neue Informationen aufnimmt, sondern die neuen Erkenntnisse mit dem alten Wissen verbindet, damit er das neu eingeführte Wissen verstehen kann.

Da der Begriff der Lernstrategien zu den zentralen Bestandteile der kognitiven Lerntheorie gehört, neigt der autonome Lerner dazu, Lernstrategien, und -techniken zu

⁵⁰ Ebd Vgl Grotjahn, Rüdiger (2007) „Lernstile/Lerntypen“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 330.

⁵¹ Ebd Roche (2005), Seite 36.

benutzen Rampillon (1994) skizziert dazu weitere Merkmale und Eigenschaften eines idealen autonomen Lerners. Ihrer Meinung nach soll der autonome Lerner,⁵²

1. Lust zum Lernen haben,
2. Die Grenzen seiner Lernmöglichkeiten kennen d.h sich bewusst sein, wie viel er lernen kann und wie seine Konzentration beim Lernprozess ist,
3. Seine Lernprobleme artikulieren d.h er muss das kennen bzw. wissen, was ihn beim Lernen hindert d.h im Endeffekt weiß er aber, wie er zur Lösung kommt,
4. verbindet neues Wissen mit seinem Vorwissen,
5. kennt die Lebensbedeutung des Lerngegenstandes,
6. organisiert sein Lernen, was eine Frage der Organisation, Planung und Management ist, wie er mit der Zeit und Lernstoff umgeht. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass er reflektiert und nachdenkt, wann er was lernen muss,
7. lernt durch Selbststeuerung d.h die Analyse seiner Bedürfnisse auf inhaltlich-thematischer Ebene.
8. lernt durch Kommunikation d.h der autonome Lerner lernt nicht allein und ausgeschlossen von der Welt, sondern agiert mit anderen Mitlernenden.

Beck (1989)⁵³ ergänzt diese Merkmale und Eigenschaften und erwähnt noch andere spezifischen Qualitäten, nämlich, dass autonome Lernenden:

1. sich eine Vielzahl von kognitiven Strategien bemühen,
2. Ihr Handeln zielbewusst planen und steuern.
3. In der Lage sind, neues Wissen mit bereits beherrschtem in Beziehung zu setzen
4. Ihre eigenen Verstehensprozesse beobachten.
5. Über den Verlauf ausgeführter Handlungen und Denkprozesse nachdenken, Schlüsse aus dem Ergebnis ihrer Handlungen ziehen und es verstehen, ihr Wissen zu reorganisieren und umzustrukturieren. Beck (1989) verbindet den Lernfolg mit dem autonomen Lerner d.h er bezeichnet ihn als erfolgreicher Lernende.

⁵² Vgl Rampillon, Ute (1994): „Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch oder eine neue Perspektive?“[in:] Die Neueren Sprachen. Heft 5, Seite 456 ff.

⁵³ Beck (1989) zit. nach. Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), Seite 18-19

Ponton (1999)⁵⁴ charakterisiert fünf weitere Verhaltenselemente, die als wesentliches Charakteristikum eines autonomen Lernalers sind: die Zielgerichtetheit, die Handlungsorientierung, das aktive Problemlösen, das Durchhaltevermögen bei der Überwindung von Hindernissen und die Fähigkeit, Prozesse zu starten.

Neben diesen Eigenschaften und Merkmalen eines autonomen Lernalers ist noch wichtig zu ergänzen, dass der autonome Lerner eine beharrliche und beständige Person beim Lernen sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb des Klassenzimmers ist. Die oben erwähnten Eigenschaften und Merkmale sind die wesentlichen Attribute eines autonomen Lernalers. Zusammenfassend kann man dann sagen, dass der autonome Lerner ein aktiver, reflektierender Lerner ist, der selbstständig und ständig über seinen Lernprozess nachdenkt. Durch die eigenen Lernstrategien und Lerntechniken weiß der autonome Lerner genau, wie er eigenes Lernziel effektiv und erfolgreich erreichen kann. Im Bezug der Lernstrategien, und -techniken lässt sich die Meinung von Rampillon und Bimmel (2000) zitieren, die der Meinung sind, dass die Lernstrategien die wichtigste Voraussetzung dafür darstellen, dass autonomes Lernen überhaupt zustande kommt.⁵⁵

Was unter den beiden Begriffen Lernstrategien, und -techniken überhaupt zu verstehen ist, wird in den kommenden Abschnitten in Bezug die Förderung der Lernerautonomie und deren praktischen Anwendung erörtert d.h man sollte nun in diesem Zusammenhang die folgenden Fragen stellen:

Was sind die Lernstrategien, und –techniken? Welche Lernstrategien, und -techniken gibt es? Und wie können die Lernstrategien, und-techniken einen Beitrag zur Förderung der Lernerautonomie leisten?

1.4. Die Lernerautonomie und die Lernstrategien, und – techniken

In den folgenden Abschnitten soll die Wichtigkeit der Lernstrategien, und –techniken dargestellt werden, um anschließend zu verdeutlichen, welche Rolle sie bei der

⁵⁴ Autor Unbekannt zitiert in: „Internationale Trends des Erwachsenenlernens“ « Monitoring zum Programm Lernkultur Kompetenzentwicklung » Waxmann Verlag, Münster 2005. ISBN 3-8309-1585-3

⁵⁵ Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): „Lernerautonomie und Lernstrategien“. Fernstudieneinheit 23, Langenscheidt München/Berlin, Seite 33.

Förderung der Lernerautonomie spielen können. Es werden zunächst einige Definitionen vorgestellt und deren Arten und Funktionen präsentiert. Abschließend wird gezeigt, warum deren Vermittlung eng mit der Förderung der Lernerautonomie verbunden ist.

- **Lernstrategien**

Neben dem prozeduralen Wissen als wichtiges Konzept in der Lernerautonomie -wie bereits in den Lerntheorien (kognitive Lerntheorie) hingewiesen wurde- ist das strategische Wissen auch von Bedeutung, denn die Anwendung und die Entwicklung der Lernstrategien, und -techniken stellen die Grundlagen des autonomen Lernens dar. Bimmel und Rampillon (2000) sind in dieser Hinsicht der Meinung, dass die Lernstrategien die wichtigste „Bausteine“ sind, die selbst gesteuertes Lernen überhaupt ermöglichen,⁵⁶ da mit dem Begriff des prozeduralen Wissens in der Psychologie (Kognition) lediglich die Übungen bzw. Lernstrategien gemeint sind. Sie gehen aus Kenntnissen der lernpsychologischen Theorien (Kognition) davon, dass die Lernenden Strategien benutzen, ohne zu wissen⁵⁷ d.h unbewusst. Chudack (2007) meint in diesem Zusammenhang, dass man ständig auf diese „unbewussten“ Strategien hinweisen, sie explizit im Fremdsprachenunterricht thematisieren muss,⁵⁸ damit die Lernenden noch bewusste Strategien herausfinden und entwickeln können. Auf die Lernstrategien, und –techniken wird heute besonders in den Lehrwerken hingewiesen. Auf diesen Punkt komme ich in dem zweiten Teil meiner Praxis (2.3.5 Vermittlung einiger Lernstrategien und –techniken) durch die Lehrwerkanalyse detaillierter zurück.

Um eine optimale Vermittlung und Bewusstmachung der Lernstrategien, und-techniken zu gewährleisten, sollte nun gefragt werden, was man unter dem Begriff Lernstrategien überhaupt versteht und welche Rolle sie bei der Förderung des autonomen Lernens spielen?

⁵⁶ Vgl Bimmel, Rampillon (2000), Seite 44.

⁵⁷ Vgl Bimmel, Rampillon (2000). Seite 44.

⁵⁸ Vgl Chudack (2007), Seite 56.

1.2.1. Definitionen:

Aus pädagogischer und didaktischer Sicht findet man eine ausführliche Definition von Lernstrategien nach Bimmel und Rampillon (2000) in ihrer Fernstudieneinheit.⁵⁹ Sie verstehen unter Lernstrategie im Allgemeinen, dass die Lernstrategie ein Plan (mentalen) Handels ist, um ein Ziel zu erreichen, sie legten dabei die folgenden Implikationen dar:

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

Rampillon und Bimmel (2000) erklären diese Definition von den Lernstrategien in der „wenn ...dann“ Formulierung d.h sie verbinden das Lernziel mit einem Plan, sie liefern dafür folgendes Beispiel: Gespräche üben ist als Ziel, Gesprächspartner erfinden oder Phantasiegespräche führen sind als Plan im Kopf. Ihrer Meinung nach sollte zwischen dem Plan (das mentale Handeln) einerseits und deren Ausführung andererseits unterschieden werden. Sie sprechen auch vom Begriff „Manager“, der dafür zuständig ist, die Aufgaben zu analysieren, passende realisierbare Ziele zu bestimmen und letztendlich, die passende Strategie zu legen bzw. zu finden. Mit dem Begriff Manager meinen Rampillon und Bimmel (2000), dass die Lernenden während ihrer Schulzeit allmählich lernen, ihr eigener Manager zu werden.⁶⁰ Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Lernenden dadurch lernen werden, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

In dieser Hinsicht versteht auch Mandel (1992) unter dem Strategiebegriff folgendes: *„Eine Strategie ist eine Sequenz von Handlungen, mit der ein bestimmtes Ziel erreicht*

⁵⁹ Ebd Bimmel, Rampillon (2000), Seite 53.

⁶⁰ Vgl Bimmel und Rampillon (2000), Seite 56.

*werden soll. Lernstrategien sind demnach Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“.*⁶¹

In der Definition von Tönshoff lassen sich die Lernstrategien als Verfahren bestimmen, mit denen der Lernende den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert.⁶²

Die Vielfalt der Definitionen von Lernstrategien beziehen sich also im Allgemeinen auf die bewusste bzw. unbewusste Verhaltensweisen der Lernenden, die zur Bewältigung von Lernaufgaben und vor allem von Lernzielen dienen sollen. Lernstrategien werden in der Literatur oftmals als Oberbegriff sowohl für Strategien als auch weitere ähnliche Begriffe untergeordnet.⁶³ Aber bei manchen Autoren findet man andere Begriffe für Lernstrategien wie z.B. Tipps, Tricks, Lernverfahren, Taktiken, Lerntechniken, gerade dieser letztere wird häufig in Kombination mit Lernstrategien und ohne Differenzierung benutzt. In dieser Magisterarbeit wird aber der Versuch unternommen zwischen Lernstrategien, und –techniken zu differenzieren, da es sich -wie im nächsten Teil deutlich wird- bei Lerntechniken mehr um die praktische Umsetzung der Lernstrategien handelt. Auf diese Unterscheidung zwischen den Lernstrategien, und –techniken weist Chudack (2007) hin und meint, dass die Lerntechniken die Fähigkeit sind, die in der Lernstrategie enthaltene Handlung auszuführen.⁶⁴ Auf die Lerntechniken gehe ich in den kommenden Teil (1.2.2) ausführlicher ein.

1.2.2 Zur Wichtigkeit von Lernstrategien

In der Fachliteratur zu diesem Thema Lernstrategien wird immer betont, dass die Strategien bewusst gemacht werden sollen, um die Lernerautonomie fördern zu können. Tönshoff (2007) hält die Auseinandersetzung mit dem Thema Lernstrategien und deren

⁶¹ Mandel (1992) zit nach. Neuner-Anfinsen, Stefanie (2005), Seite 24.

⁶² Vgl Tönshoff, Wolfgang (2007): „Lernstrategien und Lerntechniken“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 321-322.

⁶³ Vgl Tönshoff, Wolfgang (2007), Seite 332.

⁶⁴ Vgl Chudack (2007), Seite 60.

Bewusstmachung für wichtig, damit die Lernenden dadurch selbstständiger d.h autonomer werden und um die Lernwege zu erkennen, zu bewerten und effektiver zu gestalten.⁶⁵ Die besondere Bedeutung zur Förderung der Lernerautonomie wird dann durch Vermittlung von Lernstrategien gewährleistet d.h die Lernstrategien sollten also Lernenden dabei helfen, ihr lernen zu organisieren und an ihr Ziel zu kommen. Daher sollen sie erworben werden, um die Lernenden zunehmend zu befähigen, ihren Sprach-Lernprozess selbstständiger zu gestalten. Als konkrete Funktionen von den Lernstrategien nennt Chudak (2007) den Lernerfolg und meint, dass die Lernenden ohne gewisses strategisches Wissen Schwierigkeiten beim Lernen haben würden, dagegen kann man mehr und schneller lernen, wenn man über reiches Strategiewissen verfügt.⁶⁶

Dazu zählt man nach Claus Gnutzmann (1995) weitere Funktionen wie z.B die Erhöhung der Sprachkompetenz und die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung als wichtige Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, denn sie (Lerner) werden seiner Meinung nach in die Lage versetzt,

- 1- ihre Lern- und Arbeitsgewohnheiten selbständig zu registrieren, zu analysieren und ggf. zu verändern,
- 2- die Anlage ihres Arbeitsplans und der Arbeitsmaterial wahrzunehmen und ggf. Zu verbessern,
- 3- für sie vorteilhafte Arbeitsweisen überhaupt erst wahrzunehmen und anzuwenden.⁶⁷

Das bestätigt auch Neuner-Anfindsen (2005), indem sie sagt: *„Wissen über Lernstrategien und die Fähigkeit, sie effektiv einzusetzen, versetzt den Lerner in die Lage,*

⁶⁵ Vgl Tönshoff, (2007), Seite 333.

⁶⁶ Vgl Chudack (2007), Seite 63.

⁶⁷ Gnutzmann, Claus (1995): „Perspektiven des Grammatikunterrichts“ Frank. G König (Hsrg) Gunter Narr Verlag Tübingen, Seite 87.

*seine Lerninhalte auszuwählen, seinen Lernprozess zielgerichtet, effektiv und strukturiert seinen Lernzielen entsprechend zu formen und seinen Lernfortschritt zu überprüfen“.*⁶⁸

Rampillon und Bimmel (2000) fassen in ihrer Fernstudieneinheit⁶⁹ diese Funktionen in den folgenden Punkten zusammen;

- Effektiver lernen,
- Motivation und Selbstvertrauen,
- Unabhängigkeit,
- Selbständiges Weiterlernen,
- Transfer zu anderen Lernbereichen.

Nachdem nun klar geworden ist, was mit dem Begriff der Lernstrategien gemeint ist und welche Rolle bzw. Funktionen sie bei der Förderung der Lernerautonomie spielen, sollte nun gefragt werden, welche Arten von Lernstrategien es gibt? Und wie sie vermittelt werden können bzw. sollen.

1.2.3 Zur Klassifizierung von Lernstrategien.

In der Fachliteratur finden sich verschiedene Unterscheidungen bzw. Klassifizierungen von Lernstrategien. Da die Lernstrategien -wie wir später sehen werden- vielfältig sind und deren Zahl ziemlich groß ist, kann in dieser Magisterarbeit nicht auf jede einzelne Lernstrategie ausführlicher eingegangen werden. Die Klassifizierung von den Lernstrategien in gute und schlechte Lernstrategien hält Chudak (2007) als unmöglich, da er davon ausgeht, dass jeder Lernende für sich selbst entscheidet, ob der gewählte Plan also die Lernstrategie für ihn optimal ist oder nicht.⁷⁰ In diesem Zusammenhang äußert sich Bachel (2005) und meint: *„Wer jedoch Lernerstrategien anwendet, die seinem/ihrem persönlichen Lernstil entsprechen, lernt zweifelsohne effizienter“.*⁷¹

⁶⁸ Ebd Neuner-Afindsen, Stefanie (2005), Seite 30.

⁶⁹ Ebd Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000), Seiten 57-60.

⁷⁰ Vgl Chudack (2007), Seite 63.

⁷¹ Danielle Bachel (September 2005): Autonomes Lernen- In Theorie und Praxis

g-Zit in: daf-es <http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf Seite 4. Zugriff am 12.10.2010

Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Lernstrategien nicht in gute und schlechte Gruppe eingeteilt werden können, da jeder Lerner anders lernt, wie es bei den Lernstilen und Lerntypen schon geklärt wurde. Die Auswahl der Lernstrategien ist also den Lernenden überlassen, diese auszuwählen. Eine fremdsprachlernbezogene Differenzierung bzw. Klassifizierung von den Lernstrategien besteht nach Bachel (2005) zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Diese Unterteilung entsprechen den direkten (kognitiven) und indirekten (metakognitiven) Lernstrategien, die Rampillon und Bimmel (2000) ausführlicher in ihrer Fernstudieneinheit „Lernerautonomie und Lernstrategien“ behandelt haben. Sie lassen sich folgendermaßen zusammenfassend darstellen:⁷²

➤ Die direkten (kognitiven) Lernstrategien

Bei den direkten (kognitiven) Strategien handelt es sich um eine direkte Verarbeitung, Strukturierung und Speicherung vom neu Gelernten, das gut behalten und abgerufen werden kann. Diese Strategien sind deshalb direkt genannt, da sie in direkter Verbindung mit dem Lehrstoff steht. Innerhalb dieser Klassifizierung unterscheiden Bimmel und Rampillon (2000) weitere Gliederungen von Lernstrategien, die wie folgt dargestellt werden:

- a-** Gedächtnisstrategien: diese Strategien werden angewendet, um neue Informationen im Gedächtnis zu speichern. Diese Informationen können -wie gesagt- sowohl gut behalten als auch leicht abgerufen werden. Bei Bimmel, Rampillon (2000) sind mehrere Beispiele für diese Lernstrategien illustriert wie z.B mentalen Bezüge herstellen, Wortgruppen bilden, Bilder und Laut verwenden u. a.
- b-** Sprachverarbeitungsstrategien: bei diesen Lernstrategien geht es darum, die Fremdsprache in unterschiedlichsten Zugangsweisen zu verarbeiten. Beispiele dafür sind: Notizen machen, Gliedern und Strukturieren, Hilfsmittel wie Wörterbuch anwenden, Kenntnisse der Muttersprache nutzen.

⁷² Vgl Bimmel und Rampillon (2000), Seite 64-75.

➤ Die indirekten Lernstrategien

Bei den indirekten Lernstrategien handelt es sich um die Art und Weise des Lernens d.h die Fragen (wann? was? wo? wie?). Diese indirekten Lernstrategien unterscheiden sich von den direkten Lernstrategien, dass die indirekten Lernstrategien keinen direkten Bezug auf Lehrstoff haben, sondern sie tragen unmittelbar bzw. indirekt für ein effektives Lernen in der Fremdsprache bei. Auch unter den indirekten Lernstrategien lassen sich weitere Lernstrategien unterordnen, die wie folgt dargestellt werden;

a- Lernstrategien zur Regulierung des eigenen Lernens:

Diese Lernstrategien gehen auf den Manager zurück, den ich in der Definition von Lernstrategien erwähnt habe. Bei diesen Lernstrategien geht es in erster Linie darum, Lernziele zu setzen und einen Plan dafür einzurichten. Beispiele für diese Art von Lernstrategien sind: sich orientieren, Störfaktoren ausschalten, Ziele setzen, Ermitteln, wie gelernt werden kann u. a.

b- Affektive Lernstrategien:

Diese Lernstrategien haben mit den Gefühlen der Lernenden zu tun. Sie werden benutzt, um sich emotional auf das Lernen einer Fremdsprache vorzubereiten. Für diese Art sind die folgenden Beispiele zu nennen: Gefühle registrieren, Stress reduzieren, sich entspannen, sich Mut machen u. a.

c- Soziale Lernstrategien:

Bei diesen Lernstrategien geht es hauptsächlich um die sozialen Kontakte zwischen Lernenden im Lernprozess d.h um das Zusammenarbeiten zwischen Lernenden z.B durch Fragen stellen, Bitten um Erklärungen, mit MitschülerInnen zusammenarbeiten.

Die oben erwähnten Lernstrategien klassifizieren Bimmel und Rampillon (2000, 62f) unter dem Begriff Sprachlernstrategien, denn sie werden angewendet, nur um die Fremdsprache zu lernen. Sie klassifizieren darüber hinaus andere Lernstrategien, die nicht so sehr für das Erlernen, sondern eher für den kommunikativen Gebrauch und das Verstehen der Fremdsprache angewandt werden, und zwar die Sprachgebrauchsstrategien, die auch verschiedene Strategien umfassen wie z.B

Vorwissen aktivieren, Mimik, Gestik einsetzen, um Hilfe bitten u. a. Diese Lernstrategien fassten Bimmel und Rampillon (2000, 75) in „**mit allen Mitteln wuchern**“ zusammen. Tönshof (2007) meint, dass die Lernstrategien grob in kognitiven und metakognitiven Lernstrategien unterteilt werden.⁷³ Wie schon bei Bimmel und Rampillon (2000) -erwähnt wurde- sind die kognitiven Lernstrategien nach Tönshoff (2007) elementar. Die Informationsverarbeitung bzw. Handlungsführung selbst unmittelbar betreffende Strategien z.B. die Inferenzstrategien beim Hör- oder Leseverstehen. Als Konkretes Beispiel dafür kann man z.B. sich Notizen machen von Fernstudieneinheit Bimmel und Rampillon (2000, 69f) entnehmen. Diese Lernstrategie kann laut Bimmel und Rampillon (2000) sowohl rezeptiv (Lesen/Hören) als auch produktiv beim Schreiben eingesetzt werden.⁷⁴ Dabei geht es ausdrücklich um die Bedeutung und Verstehen.

Demgegenüber beziehen sich die metakognitiven Lernstrategien nach Tönshoff (2007) auf Planung, Überwachung und Evaluation der Informationsverarbeitung bzw. der Handlungsausführung.⁷⁵ Im Rahmen der fremdsprachlernrelevanten Lernstrategien nennt er die sozialen Strategien, die schon oben nach Bimmel und Rampillon (2000) beschrieben worden sind.

Andere Autoren, die nicht aus dem deutschsprachigen Raum kommen wie z.B. Oxford teilen die Lernstrategien auch in direkten und indirekten Lernstrategien ein, wobei zu den beiden Hauptkategorien jeweils drei Lernstrategien gehören. Die Einteilung von Oxford lässt sich folgendermaßen darstellen:⁷⁶

1. Direkte Strategien

Den direkten Strategien lassen sich weitere Lernstrategien zuordnen, die wie folgt zusammengefasst sind;

⁷³ Vgl Tönshoff, Wolfgang (2007), Seite 332.

⁷⁴ Vgl Bimmel und Rampillon (2000), Seite 69.

⁷⁵ Vgl Tönshoff, Wolfgang (2007), Seite 332.

⁷⁶ Bömmel, Herbert Christ (1992): „Lernen und Lehren fremder Sprachen“ Micheal Wendt (Hrsg) Gunter Narr Verlag. Tübingen, Seite 42-45.

1.1 Gedächtnis unterstützende Strategien (memory strategies). Beispiele dafür ist die Bildung lexikalischer Assoziationen.

1.2 Kognitive Strategien (cognitive Strategies) z.B die Bildung von Hypothesen anhand gelernter Regel.

1.3 Kompensationsstrategien (compensation strategies): das sind Lernstrategien, die der Lerner benutzt, wenn er beispielsweise kein bestimmtes Thema versprachlichen kann d.h Nach Oxford würde der Lerner ganz oder teilweise auf die Kommunikation verzichten, da er vermutlich Schwierigkeiten beim Lernen hätte.

1.1 Indirekte Lernstrategien

Zu den indirekten Lernstrategien gehören wiederum drei Strategien, die wie folgt zusammenfassend dargestellt werden;

1.2.1 Metakognitive Strategien (metacognitive strategies):

Sie beziehen sich auf die Reflexion der Lernenden über den eigenen Lernprozess bzw. den eigenen Lernfortschritt.

1.2.2 Affektive Strategien (affective strategies):

Das sind die Strategien, die schon bei Bimmel und Rampillon (2000) zitiert worden sind. Nach Oxford beziehen sich diese Strategien auf Emotionen und Gefühlen der Lernenden z.B der Abbau von Angstgefühlen in der fremdsprachlichen Anwendung.

1.2.3 Soziale Strategien (social strategies), diese Strategien beziehen sich auf die Zusammenarbeit der Lernenden. Sie sind genau so bei Oxford beschrieben wie bei Bimmel und Rampillon (2000).

Einen etwas weiteren Klassifikationsvorschlag von den Lernstrategien findet man bei Weinstein und Mayer (1986), die die Strategien wie folgt unterscheiden:⁷⁷

1- Strategien zur Förderung des Wissenserwerbs:

Diese Lernstrategien zielen direkt auf die Prozesse der Selektion, Konstruktion und Interaktion von Informationen ab. Beispiele dafür sind Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Organisationsstrategien u. a.

⁷⁷ Germ, Melanie (2008) „Einsatz von Lernstrategien beim selbst gesteuerten Lernen im virtuellen Hochschulseminar“ eine Feldstudie. Logos Verlag. Berlin, Seite 53-54.

2- Strategien zur Verständniskontrolle:

Das sind Lernstrategien, die der Planung des Vorgehens und zur Kontrolle des Lernerfolgs dienen. Sie tragen auch beim Wissenserwerb hervorragend bei.

3- Unterstützungsstrategien und affektive Strategien:

Das sind Lernstrategien, welche -nach Mayer (1986)- eine große konzeptionelle Nähe zueinander aufweisen. Während die Unterstützungsstrategien für externen und internen Lernbedingungen eingesetzt werden, zielen die affektiven Strategien für die Konzentration und gleichzeitige Entspannung beim Lernen ab.

Nach den Definitionen und diesen Einteilungen von Lernstrategien kann man zusammenfassend sagen, dass Lernstrategien sich nicht nur auf die mentalen Prozesse beziehen -wie es der Fall bei den kognitiven Lernstrategien-, sondern auch auf beobachtbaren Lernstrategien wie z.B die sozialen Strategien u. a, die in realen Kommunikationssituation sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb der Klasse angewendet werden können.

Die oben erwähnten Klassifikationen von den Lernstrategien erheben meiner Meinung nach keinen Anspruch auf die Vollständigkeit, denn es gibt noch zahlreiche Klassifikationen, die aus verschiedenen Perspektiven gemacht worden sind. Da aber in dieser Magisterarbeit auf die Förderung der Lernerautonomie fokussiert werden soll, sollten die oben dargestellten und beschriebenen Klassifikationen uns klar machen, welche Haupteinteilungen von Lernstrategien es in einschlägiger Literatur gibt, die die Lernerautonomie fördern können.

Nach diesen theoretischen Erörterungen der Grundlagen von den Lernstrategien und deren beschriebenen Klassifikation, soll nun aus didaktischen und methodischen Gründen über deren Lehrbarkeit bzw. Lernbarkeit untersucht werden d.h wie werden die Lernstrategien vermittelt und behandelt.

1.2.4 Vermittlung von Lernstrategien

Hinsichtlich der Vermittlung von den Lernstrategien meint Zimmermann (1997), dass bei diesem Thema in der Literatur weder Klarheit noch Einnigkeit besteht. Er geht davon

aus, dass es sich bei den Lernstrategien weniger um starre Regeln als vielmehr um adaptive Instrumente handelt.⁷⁸

Aber -abgesehen davon- ist es meiner Meinung nach sehr wichtig hinsichtlich der Förderung der Lernerautonomie, dass die Lernenden aus der Situation des Unterrichts durch die Lehrer lernen, sich mit der Wahl und mit dem Thema Lernstrategien zu beschäftigen, dies bestätigen Bimmel und Rampillon (2000, 58), indem sie sagen : *„Schülerinnen und Schüler müssen in der Schule nicht nur die Fremdsprache lernen, sondern sie müssen vor allem lernen, wie sie am effektivsten und erfolgreichsten Fremdsprachen lernen“*. Damit dies gelingen kann, sollten ihrer Meinung nach die Lernstrategien integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts sein. Die Vermittlung der Lernstrategien sollte nach Bimmel und Rampillon (2000, 58) durch die folgende Punkte geschehen werden:

- 1- durch einen regelmäßigen Austausch in der Schulklasse über die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler vorgehen, um Aufgaben zu bewältigen,
- 2- durch ein zielgerichtetes Training von neuen Lernstrategien,
- 3- durch offene Aufgabenstellungen, in denen Schülerinnen und Schüler mit neuen Strategien experimentieren können.

Bei der Strategievermittlung spricht Tönshof (2007) von methodischen Vorgehensweisen, die in den folgenden Punkten zusammengefasst sind:⁷⁹

- 1- Bewusstmachung vorhandener individueller Lernstrategien, und -gewohnheiten. Auf diesen Punkt wurde bereits im Abschnitt (zur Relevanz von Lernstrategien) hingewiesen, dass die Lernenden unbewusste Lernstrategien benutzen, die nach dieser Meinung (Bewusstmachung von Lernstrategien) betont werden müssen.
- 2- Präsentation (alternativer) strategischer Verhaltensweisen d.h es wird bewusst über die Lernstrategien diskutiert und reflektiert. Dazu gehört eine Erklärung der

⁷⁸ Rampillon, Zimmermann (1997): „Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen“ Max Hueber Verlag. Ismaning München, Seite 106.

⁷⁹ Tönshoff, Wolfgang (2007), Seite 333-334.

Lehrkraft zu den einzelnen Strategien, warum, wann, und wie sie eingesetzt werden können.

3- Erprobung der thematisierten Lernstrategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und beim häuslichen Eigenarbeit

4- Evaluation der Erprobungserfahrungen

Neben diesem beschriebenen methodischen Vorgehen im Klassenzimmer ist die Rolle der Lehrkraft nicht zu unterschätzen. Die Strategievermittlung ist nach Kleppin und Tönshoff (2007) ohne entsprechend motivierten und ausgebildeten Lehrer undenkbar.⁸⁰

Malley/Chamont (1990, 155) bestätigen dies aus ihren eigenen Erfahrungen und finden, dass die Integration von den Lernstrategien im Sinne von Lernstrategievermittlung im Fremdsprachenunterricht nur mit entsprechenden geschulten Lehrer möglich sein dürfte.⁸¹

Um effektiv mit den Lernstrategien arbeiten zu können, sollten die Lernende nach Rampillon (2000) die gelernten Lernstrategien schön und deutlich aufschreiben und so bewahren, dass man sie immer wieder ansehen und diese Sammlung auch leicht erweitern kann.⁸²

Wie schon oben festgestellt und geklärt wurde, besteht das grundsätzliche Problem bei der Unterscheidung bzw. Differenzierung zwischen dem Begriff der Lernstrategien und der Lerntechniken, da der Begriff Lernstrategien oft –wie bereits gesehen- als Oberbegriff für Lerntechniken benutzt wird. In dieser Magisterarbeit wird aber der Versuch unternommen, die Lerntechniken separat von den Lernstrategien zu behandeln und sie damit von dem Begriff der Lernstrategien zu unterscheiden bzw. zu differenzieren. Daher soll in dem nächsten Teil dargestellt werden, was unter dem Begriff der Lerntechniken zu verstehen ist und wozu sie gebraucht werden.

⁸⁰ Kleppin, Tönshoff in Handbuch Fremdsprachen Unterricht Bausch, Christ, Hans Jürgen Krumm, Seite 335.

⁸¹ Malley/Chamont (1990, 155) zit. nach Bömmel, Herbert Christ (1992): „Lernen und Lehren fremder Sprachen“ Micheal Wendt (Hrsg) Gunter Narr Verlag. Tübingen, Seite 49.

⁸² Rampillon, Ute (2000) : „Aufgabentypologie zum autonomen Lernen“ Max Hueber Verlag München, Seite 88.

1.2.5 Was sind Lerntechniken

Nach Bimmel und Rampillon (2000) handelt es sich bei den Lerntechniken um Fertigkeiten, die die Lernenden einsetzen, um etwas zu lernen z.B die Bedeutung eines Wortes einem Wörterbuch zu entnehmen. Im Vergleich dazu handelt es sich bei den Lernstrategien –wie oben beschrieben- um mentale Pläne. In diesem Zusammenhang schildern Bimmel und Rampillon (2000) das Zusammenspiel zwischen den Lernstrategien und –techniken im Lernprozess, indem sie sagen: „... *die Überlegung wie sie (Lernende) die Bedeutung eines Wortes herausfinden können. Dazu müssen die Lernende die entsprechende Technik kennen*“.⁸³ Ausgehend von diesen Aussagen kann behauptet werden, dass es eine Abgrenzung zwischen Lernstrategien und Lerntechniken gibt. Dies bleibt leider, wie Bimmel und Rampillon (2000, Seite 54) meinen, in der Fachliteratur schwierig und unklar.

Stern (1983) unterscheidet zwischen den Lernstrategien, und-techniken und behauptet, dass die Lernstrategien eher als generelle Annährungsweisen an das Lernen verstanden werden, Techniken hingegen als beobachtbare Formen des Sprachlernverhaltens beschrieben werden können.⁸⁴ In Anlehnung zur von Bimmel und Rampillon (2000) vorgestellten Definition von Lerntechnik kann vermutet werden, dass die Lerntechniken die praktische beobachtbare Umsetzung des mentalen Plans. In diesem Zusammenhang einer Präzisierung und begrifflichen Verschlankung äußert sich Zimmermann (1997) und macht den Unterschied zwischen den beiden Begriffen und bezeichnet die Lernstrategien als innere Vorgänge, also ein mentaler Plan wie bei Bimmel und Rampillon (2000) und die Techniken als äußere Vorgänge sind.⁸⁵

Rampillon (2007) versucht diesen Unterschied in ihrem Beitrag im Handbuch Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen und bezeichnete die Lerntechniken eher als

⁸³ Ebd Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000), Seite 44.

⁸⁴ Stern (1983) zit. nach Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): „Fremdsprachenlernen und Lernautonomie“-Sprachbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen DaF- Band, Schneider Verlag Hohengehren, Seite 24-25.

⁸⁵ Rampillon und Zimmermann (1997): „Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen“1 . Auf. Max Hueber Verlag. München. Seite 100.

Einzelmaßnahmen und erwähnt wieder das Beispiel des Nachschlagens in einem Wörterbuch.⁸⁶

Um Differenzierungen zwischen den Lernstrategien und Lerntechniken deutlich und klar aufzeigen zu können, beschreibt Rampillon (1996) die Lerntechniken als Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen **vorzubereiten**, zu **steuern** und zu **kontrollieren**.⁸⁷ Diese beschriebenen Ziele lassen sich als Gruppen von den Lerntechniken unterteilen, wobei man dabei die Differenzierung zwischen den Lernstrategien, und-techniken gut nachvollziehen kann.

1.2.6 Die Klassifikation von Lerntechniken

Diese Techniken bezeichnet Rampillon (1996) als Verfahren. Die Lerntechniken (also diese Verfahren) lassen sich ihrer Meinung nach in die folgenden drei Gruppen unterteilen:⁸⁸

1-Verfahren die den Lernprozess vorbereiten, diese Techniken umfassen ergänzende Materialien, die die Lernenden benutzen, um weitere Informationen zu erhalten bzw. bekommen. Diesem Verfahren bzw. dieser Technik gehören wiederum zwei Untergruppen an, nämlich;

1.1 Verfahren, die den Lerngegenstand bereitstellen wie z.B die Benutzung eines grammatischen Nachschlagewerkes oder die Benutzung eines Wörterbuches.

1.2 Verfahren, die den Lerngegenstand aufbereiten wie z.B das Führen eines Grammatikheftes, eines Vokabelheftes u. a.

2- Verfahren, die den Lernprozess steuern, das sind Techniken, die die Lernenden benutzen, um die aufgenommenen Informationen behalten zu können. Als Beispiele dafür nennt Rampillon (1996) Folgendes: sich Notizen machen, Visualisierungshilfen, Markierungen in einem Lesetext,

⁸⁶ Rampillon, Ute (2007): „Lerntechniken“ [in:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 340.

⁸⁷ Rampillon, Ute (1996): „Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht“ 3. Auf.. Hueber Verlag. Ismaning-München, Seite 15-17.

⁸⁸ Vgl. Rampillon (1996), Seite 15-17.

3- Und Verfahren, die den Lernprozess kontrollieren, diese Lerntechniken sind im Vergleich zu den beiden oberen Gruppen zahlenmäßig klein. Sie umfassen nur, das Führen einer Fehlerstatistik und das Korrekturlesen, so Rampillon (1996) d.h diese Techniken weisen auf Wissensdefizite hin. Ihrer Meinung nach spielt der Lehrer eine große Rolle bei diesen Lerntechniken, da viele Lernenden diese Kontrolltechniken nicht beherrschen würden. Die Lehrkraft versucht dann die Lernenden zu sensibilisieren, das eigene Verständnis zu kontrollieren. Tönshof (2007) spricht auch in diesem Sinne davon und fordert auf, dass die Bewusstmachung sich auf den Bereich der metakognitiven Steuerung und Kontrolle erstreckt d.h die Lernenden werden angehalten, über den Erfolg ihres Strategie-bzw Technikeinsatzes und über die Möglichkeiten eines Strategietransfers und über andere Anwendungssituationen zu reflektieren.⁸⁹

1.2.7 Die Rolle der Lerntechniken

Die Lernstrategien spielen -wie oben dargestellt wurde- mehr oder weniger eine bedeutene Rolle im Fremdsprachenunterricht und vor allem in einem schülerorientieren Unterricht (Autonomie fördernder Unterricht). Ergänzend zur Rolle der Lernstrategien haben die Lerntechniken auf ihrer Seite noch wichtige Aufgaben zu erfüllen. Rampillon (1996) unterscheidet zwischen den beiden Begriffe Lernstrategien, und-techniken auch bei Ihrer Funktion und zeigt die Rolle der Lerntechniken,⁹⁰ die in die folgende Punkten zusammengefasst werden können:

1. Lerntechniken tragen zur Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler bei,
2. Lerntechniken helfen, mehr und schneller zu lernen,
3. Lerntechniken unterstützen den Prozess des lifelong learning,
4. Lerntechniken fördern die Individualisierung des Lernprozesses,
5. Lerntechniken spielen für den Abbau von Leistungsschwächen eine Rolle,
6. Lerntechniken aktivieren Schüler und wirken als Lernstärker,
7. Lerntechniken tragen dazu bei, Leistungsstress abzubauen.

⁸⁹ Vgl Wolfgang Tönshof (2007): „Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen“, Seite 207.

⁹⁰ Ebd Rampillon (1996), Seite 23-26.

1.2.8 Vermittlung von den Lerntechniken

Neben der Vermittlung von den Lerstrategien spricht man aber auch von der Vermittlung der Lerntechniken im Unterricht. Nach Rampillon (2007) können die folgenden Punkte bei der Vermittlung von den Lerntechniken sinnvoll beitragen:⁹¹

- 1- Die Lernende so oft wie möglich aneinander über ihre eigenen Lernverfahren berichten zu lassen, sinnvoll ist die Auswertung einer Schülerbefragung.
- 2- Die Lehrer haben die Möglichkeit ergänzend und korrigierend einzugreifen, wo es angemessen erscheint.
- 3- Immer wieder auf der Metaebene über die Lerntechniken sprechen d.h, um die Bewusstmachung sicherzustellen.
- 4- Merkblätter für die Lernende, Poster an den Wänden des Klassenzimmer oder Wandzeitungen über die Lerntechniken können dazu beitragen.
- 5- Die Sammlung von einer gemeinsamen Lerntippkartei verschiedener Lerntechniken
- 6- Das Angebot für die Lernenden in einer offenen Unterrichtsform, die eigene Fähigkeit zum selbstständigen Lernen unter Beweis zu stellen und zu trainieren.

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass das Arbeiten mit den Lernstrategien, und-techniken zwei Hauptrichtungen ausgewiesen hat, zum einen, dass die Lernstrategien und die Lerntechniken mit dem Lernstil und den Lerngewohnheiten der Lernenden zu tun haben, wobei jeder Lernende bewusst bzw.unbewusst Lernstrategien und Lerntechniken mit sich bringt. Zum anderen geht es auch darum, die Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, um die Autonomie der Lernenden fördern zu können. Dabei wird Wert darauf gelegt, das Zusammenspiel zwischen Lernstrategien, und-techniken und Teilkompetenzen weiter zu fassen. Im Rahmen der Autonomieförderung wird in den folgenden Abschnitten das Arbeiten den Lernstrategien und Lerntechniken im Bezug auf Wortschatzarbeit, Grammatik und mit den anderen sprachlichen Teilkompetenzen bzw. Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und

⁹¹ Rampillon, Ute (2007): „Lerntechniken“ [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 342-343.

Sprechen) dargestellt, wobei auch klar gemacht werden kann, wie diese Kompetenzen dadurch gefördert werden können.

1.3 Die Lernstrategien, -techniken und die Arbeit an sprachlichen Fertigkeiten

Bevor ich auf die vier sprachlichen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) eingehe, möchte ich zunächst einmal auf das Zusammenspiel zwischen den Lernstrategien, und-techniken sowie dem Wortschatz und der Grammatik hinweisen, denn diese sind im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig. Dies ist aus dem Grund wichtig, weil sie die Bausteine einer Fremdsprache sind, d.h. in jeder Sprache muss der Lernende sich den Wortschatz und die Grammatik bewältigen, damit er in der Fremdsprache kommunizieren kann. Darüber hinaus spielen die Lernstrategien, und-techniken bei den beiden Bereichen (Wortschatz und Grammatik) eine hervorragende Rolle, die ich in diesem Teil zeigen werde.

1.3.1 Lernstrategien,-techniken und Wortschatz

Wenn es die Rede von der Wortschatzarbeit ist, wird dann meistens auch über die Bedeutung bzw. das Verstehen und das Einprägen von Wörtern gesprochen, denn das Ziel vom Wortschatzlernen besteht -wie Storch (1999) darauf dargestellt hat- in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes.⁹² Dies bedeutet für die Fremdsprachenlernenden, dass sie die Aufgabe in der Fremdsprache haben, mehr Wortschatz zu erwerben, zu verstehen, einzuprägen und vor allem richtig in den Kommunikationssituationen anzuwenden.

Bei der Aufnahme eines fremdsprachlichen Wortes müssen die Lernenden laut Rampillon (1996) jeweils drei wichtige Komponenten bei der Wortschatzarbeit verarbeiten, nämlich; seine Aussprache, seine Orthographie und seine Bedeutung.⁹³ Diese drei Komponenten sind aus dem Grund wichtig, da das Wort aus linguistischer Hinsicht eine akustische bzw. orthographische Gestalt und eine Inhaltsseite d.h. eine Bedeutung hat. Letztere stellt beim Vokabellernen nach Rampillon (1996) Schwierigkeiten für die Lernenden dar. Um

⁹² Vgl. Günther Storch (1999): „Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik“ Wilhelm Fink Verlag. München, Seite 57.

⁹³ Ebd. Rampillon, Ute (1996), Seite 29.

diese Schwierigkeit und andere Schwierigkeiten bei Wortschatzlernen überwinden zu können, meint Chudak (2007), dass es relativ viele Techniken gibt, die zur Erreichung dieses Zieles (Erschließen von Wortbedeutungen) verhelfen können. Er erwähnt dabei die folgenden Techniken:⁹⁴

- Sprachform sowie den Bezug zu einem bereits bekannten Wort analysieren d.h. das Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext bzw. aus dem Satz-, Textzusammenhang unter Einsatz des Vorwissens, der beigelegten Materialien und mit Hilfe der Wortbildungsregeln usw.
- Vergleichen mit der Muttersprache oder einer anderen „gelernten“ Fremdsprache anstellen und nach akustischen bzw. graphischen Ähnlichkeiten suchen, dabei denkt Chudack (2007) an die umfangreiche Gruppe der Internationalismen.
- In einem zwei- oder einsprachigen Handwörterbuch nachschlagen.

Auf den Einsatz dieser genannten Techniken (Benutzung eines Wörterbuchs) weisen Bimmel und Rampillon (2000) auch hin und zählen für das Vokabellernen unter Gedächtnisstrategien die folgenden Lernstrategien:⁹⁵

- Wortgruppen bilden:

Mit dieser Lerntechnik sammelt der Lernende bedeutungsverwandte Wörter in einer Liste, die er schon in Texten gelernt hat.

- Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen:

In diese Lernstrategie bzw. Lerntechnik verbindet der Lernende die neuen Vokabeln mit dem bereits bekannten Wörtern. In einer weiteren Klasse von diesen Lernstrategien erwähnt Bimmel und Rampillon (2000) z. B. das Arbeiten mit den Bildern, die ihrer Meinung nach sehr sinnvoll sind, um Vokabeln lernen zu können. Lernstrategien, die zu dieser Klasse gehören sind:

Bilder verwenden d.h. der Lernende verbindet ein Wort bzw. einen Ausdruck mit einem Bild in seiner Vorstellung.

⁹⁴ Vgl. Chudak (2007), Seite 68-69.

⁹⁵ Vgl. Bimmel und Rampillon (2000), Seite 67-68.

Wortigel herstellen, mit dieser Strategie werden Wörter bildlich miteinander verbunden. Im Zentrum steht ein Schlüsselbegriff, mit dem bedeutungsverwandten Wörter verbunden werden.

Zwischenwörter verwenden, diese Strategie kombiniert Laute und Bilder d.h in einem Bild verbindet der Lernende das fremde Wort mit dem assoziierten Wort aus der Muttersprache bzw. aus einer anderen Fremdsprache.

Lautverwandschaften nutzen, mit dieser Lernstrategie verbindet der Lernende das neue Wort mit mit bereits bekannten durch die Lautverwandschaft z.B. das deutsche Wort *Paket* mit dem französischen *paquet*. Dabei wiesen Bimmel und Rampillon (2000) auf die falschen Freunde hin und erklären, dass Ähnlichkeiten in der Aussprache von Wörtern nicht unbedingt auf eine gleiche oder ähnliche Bedeutung schließen lassen.

Das regelmäßige und das geplante Wiederholen wie durch eine Vokalbelkartei, die Bimmel und Rampillon (2000) für eine sehr sinnvolle Lernstrategie halten, um effektiv Vokabeln lernen zu können. Eine weitere sinnvolle Stellung bei der Aneignung neuen Wortschatzes ist das Wissen über die Wortbildungsregeln. Diese Lernstrategie bzw. Kenntnis ist laut Rampillon (1996) bei den Lernenden latent vorhanden, könnte –ihrer Meinung nach- jedoch viel stärker genutzt werden.⁹⁶ Dieser Art von Wortschatz nennt man den potenziellen Wortschatz. Zum potentiellen Wortschatz eines Lernenden zählt man alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die dem Lernenden neu sind. Der Lernende soll aber aufgrund ihrer Bildung durch das Grundwort und entsprechende Wortbildungsregeln problemlos kennen.⁹⁷

Darüber hinaus spielen die Mnemotechniken, die beim Vokabellernen besonders effektiv sind, eine wichtige Rolle. Roche (2005) unterscheidet dabei zwischen formalen und funktionalen Mnemotechniken. Diese letzteren lassen sich laut Roche (2005) vor dem inneren Auge visualisieren, beispielsweise die farblichen Markierungen und Animationen

⁹⁶ Vgl Rampillon (1996), Seite 34.

⁹⁷ <http://mutlu.faiithweb.com/Deutsch-als-Fremdsprache%204-1.html> Zugriff am: 20.10.2010

von grammatischen Regeln oder Wortbildungsregeln.⁹⁸ Neben diesen visuellen Mnemotechniken zählt Schleicher (1998, 82 ff) noch akustische Mnemotechniken auf, wie z. B. Merkverse und Akronyme sowie die Mischformen bzw. Schlüsselwörtermethodedie sich auf Klangähnlichkeiten mit der Muttersprache beziehen.⁹⁹

Man kann zusammenfassend sagen, dass sowohl die Lernstrategien als auch die Lerntechniken von Anfang an benutzt werden können. Schon bei der ersten Phase der Aufnahme des neuen Wortschatzes durch das Nachschlagen in einem Wörterbuch und durch das eigenständige Erschließen von Wortbedeutungen (Wortbildungsregel) oder Hilfen aus der Muttersprache bzw. anderen Fremdsprachen, die die Lernenden in ihren Vokabelkarteien aufschreiben und sie regelmäßig und geplant wiederholen können. Wichtig ist dabei, wie Stefanie Neuner-Anfindsen (2005) meint, dass ein Bewusstsein dafür zu entwickelt werden muss, wie diese Lernstrategien gezielt eingesetzt werden können, denn die Lernstrategien helfen den Lernenden gezielt zur Verbesserung der Speicherung, des Erhalts, der Abrufung und der Anwendung von zielsprachlichem Wortschatz,¹⁰⁰ um eine effiziente Wortschatzarbeit gewährleisten zu können.

1.3.2 Lernstrategien,-techniken und Grammatik

Neben dem Wortschatz ist die Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Komponente. Ihr Anteil gehört zu den Grundprinzipien eines kommunikativen Unterrichts. Die Grammatikdurchführung bzw. die Grammatikübungen sind nur deshalb wichtig, da sie wie Horst Raabe (2007) bestätigt, die Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen bildet.¹⁰¹ Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Beherrschung der Grammatik zu einem kommunikativen, sicheren und fließenden Sprachgebrauch führen soll.

⁹⁸ Roche, J (2005), Seite 83.

⁹⁹ Vgl Schleicher (1998, 82 ff) zit. nach Chudak (2007), Seite 72.

¹⁰⁰ Vgl Stefanie Neuner (2005), Seite 101.

¹⁰¹ Raabe, Horst (2007): „Audiovisuelle Medien" [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 283.

Vor dem Hintergrund eines autonomen Lernens ist es beim Grammatiklernen bzw. beim Grammatikverstehen wichtig, dass die Lernenden diese sprachlichen Gesetzmäßigkeiten selbstständig erkennen können d.h die Lernenden müssen die Grammatik nicht nur verstanden haben, sondern es geht beim autonomen Lernen vor allem darum, dass sie lernen sollen, wie die Grammatik zu lernen sei.

Um die Grammatik selbstständig lernen zu können, brauchen die Lernenden bestimmte Lernstrategien, und -techniken, die dazu beitragen, die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten zu verstehen, sie einzuprägen und sie in einem kommunikativen Kontext zu verwenden.

In der Fremdsprachendidaktik weiß man, dass die Grammatik entweder auf induktiv-pragmatische als auf deduktive oder analytisch-deduktive Weise vermittelt werden kann. Das induktive Verfahren vor dem Hintergrund der Lernstrategien, und -techniken ist nach Huneke und Steinig (2002) Autonomie fördernd, indem sie sagen: „ [...] wenn er (Grammatikunterricht) sie (Lernenden) sprachliche Regularitäten selbst entdecken, strukturieren, überprüfen und formulieren lässt und wenn er sie anregt, sich über die individuellen Lösungsstrategien bei der Bearbeitung solcher Probleme und Aufgaben auszutauschen, wird die Autonomie der Lerner gefördert.“¹⁰² In diesem Zusammenhang haben Huneke und Steinig (2002) einpaar Lernstrategien erwähnt, die ihrer Meinungen nach, dazu beitragen, die Grammatik selbstständig lernen zu können wie z.B die Eselbrücken und die Merkverse. Aus Beobachtungen haben sie festgestellt, dass beispielsweise das altbewährte „tum, chen, ment, um“ und die „keit, heit, schaft, ion, ung“ als Lernstrategie bei manchen Lernenden gut geholfen hat.¹⁰³ Darüber hinaus spielen die visuellen Strukturierungshilfen als Technik dabei eine sehr wichtige Rolle beim Grammatiklernen, wenn diese von den Lehrkräften bewusst im Unterricht miteinbezogen werden.

¹⁰² Ebd H.-W Huneke/ W.Steinig (2002): „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“ 3. Aufl. Erich Schmidt Verlag. Berlin, Seite 160.

¹⁰³ Ebd Huneke und Steining (2006), Seite 159.

Für die Aufnahme des grammatischen Wissens schlägt Rampillon (1996) in ihrem Beitrag¹⁰⁴ vor, dass die Lernenden die einfachste Möglichkeit des Nachfragens bei den anderen Lernenden als „soziale Strategie“ und das Nachschlagen in einem Werk als Lerntechnik haben, sie weist aber auch darauf hin, dass bei den Fremdsprachenlernenden jedoch prozedurale Kenntnisse verfügbar sein müssen. Auf diese Kenntnisse wird in diesem Teil nicht eingegangen. Für die Bearbeitung des grammatischen Wissens weist Rampillon (1996) auch darauf hin, dass die Merkverse, Eselbrücken, Graffiti, Witze u. ä. als Lernstrategien die behaltensförderlichste Form sind. Für die Kontrolle des grammatischen Wissens können die Lernenden ihrer Meinung nach eine Fehlerstatistik führen, die durch gezielte Selbstbeobachtung ausgebaut werden kann. Neben diesen genannten Lerstrategien, und-techniken hat Rampillon (1996) in ihrem Handbuch weitere Lernstrategien, und -techniken erwähnt wie z.B das Führen eines Merkheftes, das aus den folgenden Gründen nötig ist:¹⁰⁵

- Die Textverständlichkeit von grammatischen Beiheften der Verlage ist nicht immer gewährleistet, daher werden andere Regelsammlungen benötigt.
- Das Wiederholen der Grammatikregel aus dem eigenen Merkheft ist ein Wiedererkennen von schon einmal Gelerntem, was leichter fällt, da dadurch Assoziationen wachgerufen und mit dem Sprachmaterial verknüpft werden.
- Zum Wiederholen findet der Schüler im eigenen Merkheft schneller Gesuchtes wieder, als in einer während des Schulunterrichts eingeführten Grammatik.
- Das gesamte Merkheft gibt dem Schüler, wenn es über längere Zeit geführt wird, einen Überblick über das bereits Gelernte d.h das Merkheft wird also zu einer Art Inventarverzeichnis für ihn.
- Das selbstständige Eintragen und Gestalten des Merkheftes fördert das Behalten.

Beim Lernen grammatischer Regeln sollte also letztendlich nicht auf die gezielten Wiederholungen und Übungen verzichtet werden, denn sie erleichtern neben dem Einsatz von den Lernstrategien,-techniken das Verständnis und das Behalten der Grammatik.

¹⁰⁴Vgl. Claus Gnutzmann, Frank, G. Königs (1995), Seite 87-88.

¹⁰⁵ Vgl Rampillon (1996), Seite 61.

Storch (2000) schlägt in diesem Zusammenhang ein paar Übungen vor, die als Strategie bzw. Technik angesehen werden könnten wie z.B. Umformungsübungen (Umformung von Aktiv-in Passivsätze), Erweiterungsübungen (Eingliederung eines Nebensatzes), und Ersetzungs- oder Substitutionsübungen (attners drillsübungen). Nach Storch und Rohr sind diese Letzteren für alle sprachlichen Elemente -aus gedächtnispsychologischer Sicht- eine hervorragende Speichertechnik.¹⁰⁶

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Grammatik gut selbstständig bzw. autonom gelernt werden kann, wenn die Lernenden dafür Lernstrategien, und-techniken benutzen, auswählen und entwickeln, die sie bereits kennen und auch die, die sie noch nicht kennen. Diese müssen ihnen beim Grammatiklernen passen.

1.3.3 Lernstrategien,-techniken und Leseverstehen

Mit dem Lesen bezeichnet man den zeitlichen Vorgang, der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zum hören Deutungsprozessen geht.¹⁰⁷ Daher dient die Lesefertigkeit zum Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse. Beim Umgang mit Texten sollen die Lernenden im DaF-Unterricht die Lesefertigkeit erlangen sowie fremdsprachige Texte erschließen und verstehen können d.h sie sollen in die Lage versetzt werden, durch das Anwenden von Lesestrategien, und-techniken, die Informationen von Texten gut erfassen. In diesen Zusammenhang stellt man die Frage, welche Lesestrategien, und -techniken gut für das Lesen geeignet sind?

Damit die Lernenden ihre Lernstrategien, und-techniken optimal einsetzen können, müssen sie zunächst wie Chudak (2007) äußert, über die Funktionen und Arten des Lesens Bescheid wissen.¹⁰⁸ Zu den drei Arten des Lesens (orientierendes, überfliegendes

¹⁰⁶ Vgl. Günther Storch (1999) : „Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik“ Wilhem Fink Verlag. GmbH München, Seite 87- 89.

¹⁰⁷ Swantje Ehlers (2007): „das Lesenverstehen“ [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel, Seite 289.

¹⁰⁸ Ebd Chudak (2007), Seite 91.

und selektives) hat Ehlers (2007) wichtige Lernstrategien, und-techniken geordnet, die wie folgt dargestellt werden:¹⁰⁹

➤ **Orientierendes Lesen:** Dessen Ziel ist, sich einen Überblick zu verschaffen. Für diese Art des Lesens sind die folgende Lernstrategien, und-techniken beispielhaft:

1. -Thema erraten anhand von Titel/Bildern.
2. -Zusammenfassen von Textabschnitten.
3. -Hauptthesen zu einem Text formulieren und prüfen.
4. -Inhaltverzeichnis, Register, Klappentext prüfen, worum es im Buch geht.

➤ **Überfliegendes Lesen (skimming):** Dessen Ziel ist es, den Hauptinhalt bzw. das Thema des Textes zu erfassen. Die folgenden Lernstrategien, und-techniken können eingesetzt werden:

1-W-Fragen, **2-Kennwörter** identifizieren, **3-Anfangs- und** **Schlussätze** von Paragraphen beachten, **4-Graphisches** Schema zu den Kerninhalten erstellen **5-Kurzfassungen** am Textrand notieren, **6 -Tabellarische** oder **chronologische** Darstellung des Inhaltes.

➤ **Selektives Lesen (scanning):** Dessen Ziel ist, bestimmte Informationen zu suchen. Dafür benutzt man die folgende Strategien und Techniken:

- 1-Leitfragen vor der Lektüre geben.
- 2-Suche nach einer bestimmten Information auf einer Seite.
- 3-Im Index suchen lassen d.h auf welcher Seite ein Thema behandelt wird.
- 4-Prüfen, wie oft ein Wort auf einer Seite vorkommt.
- 5- Und Multiple-Choice-Fragen nach der Lektüre eines Textes stellen.

Neben den oben beschriebenen Lernstrategien, und –techniken gibt es außerdem weitere lernförderlichen Lerntechniken von Rampillon (1996) zum Leseverstehen, die ihrer Meinung das erschließende Lesen fördern, dessen Ziel es ist, unbekannte Wörter in einem Text zu erschließen wie z.B die folgenden Techniken: das Erschließen dieser Wörter mit Hilfe der Muttersprache, der Zielsprache, einer weiteren Fremdsprache, internationaler

¹⁰⁹ Swantje, Ehlers (2007), Seite 290-291.

Fremdwörter und mit Hilfe des Kontextes. Darüber hinaus sind ihrer Meinung nach die folgenden unterstützenden Techniken auch wichtig:¹¹⁰

- Das Nachschlagen von sprachlichen und sachlichen Informationen in einem Wörterbuch.

- Das schriftliche Anfertigen von Notizen.

Gleichs gilt für das Exzerpieren und Zusammenfassen von Inhalten. Beim textarbeitenden Lesen führte Rampillon (1996) weiter und meint, dass die **Visualisierungs- und Strukturierungstechniken** für das textverarbeitende Lesen sehr wichtig sind, um die wesentlichen Textstellen bzw. das Wichtigste des Inhaltes zu erkennen und zu kennzeichnen, wobei die Lernenden die Aussagen des Textes beim wiederholten Lesen rasch erneut erfassen können.¹¹¹

Da die Benutzung von Vorwissen bzw. von Vorkenntnissen –wie bereits erwähnt- als Lernstrategie bezeichnet werden kann und zu den Eigenschaften eines autonomen Lernenden gehört, kann -wie Westhoff (1997) festgestellt hat- die Lesefertigkeit der Lernenden gefördert werden, wenn sie folgende Strategien üben würden:¹¹²

- 1- Das Gespür für die informationreichsten Elemente in einem Text entwickeln d.h. das Erkennen von informationreichsten Elementen in einem Text.
- 2- Sich Strukturierer nutzbar machen d.h., dass das Erkennen einer Struktur beim Verstehen eines Textes eine wichtige Rolle spielt z.B. das Erkennen von Verbindungswörtern und Konnektoren.
- 3- Vorkenntnisse mobilisieren und Voraussagen machen d.h. die Vorkenntnisse zum Inhalt eines Textes abrufen und die Bildung von Hypothesen.
- 4- Zum Erraten unbekannter Wörter hat Westhoff (1997) darüber hinaus die folgenden Strategiefragen¹¹³ konzipiert.

¹¹⁰ Ebd Rampillon (1996), Seite 83.

¹¹¹ Vgl Rampillon (1996), Seite 89.

¹¹² Westhoff, Gerahrd (1997): „Fertigkeit Lesen“ Fernstudieneinheit 17. Langenscheidt Verlag. München, Seite 59.

¹¹³ In dieser Fernstudieeinheit handelt es sich um die folgenden Fragen : 1- um welche Wortart handelt es sich? 2- mit welchem im Text bildet das unbekannte Wort eine Bedeutungskombination? 3-Gibt es eine Beziehung zwischen

Aus dem oben Gesagten kann man zusammenfassend sagen, dass das Leseverstehen nicht nur rein passives Aufnehmen von Informationen ist, sondern auch ein aktiver Prozess, indem die Lernenden ihre eigenen Lese- und Verstehensstrategien und eigenes Wissen einsetzen.

1.3.4 Lernstrategien,-techniken und Hörverstehen

Bei Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht wird nicht nur das reine Hören verstanden, sondern es geht beim Hören im FSU vor allem darum, den Sinn von Äußerungen und Texten zu verstehen, da wir in aufsteigender Informationsverarbeitung durch den akustischen Datenstrom registrieren, der uns über das Ohr erreicht und den wir dann aufbereiten. In absteigenden Verarbeitungen interpretieren wir diesen Datenstrom, z.B. indem wir Wörter bzw. Lexeme identifizieren, syntaktische Zusammenhänge erkennen usw.¹¹⁴ Ausgehend von diesen Aussagen kann festgestellt werden, dass das Hörverstehen keineswegs eine rein rezeptive Fertigkeit ist, sondern aktiver, selbstständiger Prozess ist, der sehr schwierig und komplex ist. Rampillon (1996) beispielsweise weist auf diese Schwierigkeiten beim Hörverstehen hin und meint, dass die Lernenden beim Hören von drei Komponenten beeinflusst werden, nämlich vom **Hörtext**, von der **Situation** und vom **Hörer** selbst.¹¹⁵

Um diese Schwierigkeiten zu bekämpfen und das Gedächtnis beim Hören zu entlasten, empfiehlt man dafür, Lernstrategien und -techniken einzusetzen, die den Lernenden dabei helfen würden, um das, was sie nicht verstanden haben doch zu erschließen. Rampillon (1996) schlägt die folgenden Techniken vor, die beim Hörverstehen sehr hilfreich sind:¹¹⁶

1-Auf Sprechsignale achten (The Given-New Strategy): Bei dieser Technik achtet der Hörer auf die gegebene neue Information vom Sprecher, die meistens durch Betonung oder Strukturwörter markiert ist,

dem unbekannten Wort und benachbarten Textteilen? 4- Wenn die Fragen 1-3 beantwortet sind, dann wird versucht, sich den ganzen Kontext bzw. Sinnzusammenhang vorzustellen.

¹¹⁴ Vgl. Hans-Werner Huneke, W-Steinig (2002), Seite 117-118.

¹¹⁵ Vgl. Rampillon (1996), Seite 78.

¹¹⁶ Vgl. Rampillon (1996), Seite 72-77.

2- Wortpaare kombinieren oder Wörter assoziieren: In dieser Technik wird der Lernende in die Lage versetzt, ein nicht bekanntes Wort durch die Kombination mit dem zweiten Wort dennoch zu verstehen. Mit dem assoziierten Wörter baut er dann Erwartungen auf, die den Akt des Verstehens erleichtern,

3-Sinnerschließendes Hören (auch Intelligent guessing) umfasst die Lerntechniken, die beim Erschließen fremder Vokabeln (Erschließendes Lesen), die oben beim Lesen erwähnt wurden. Auch beim Hören kann der Lernende mit Hilfe der Muttersprache, einer anderen Fremdsprache und des Kontextes fremde Wörter o. ä. erschließen

4- Leitfragen suchen (Advance Organizers suchen): Deren Form besteht in der Informationssuche. Der Lernende stellt vor dem Hören Fragen wie z.B: wer, was, wo, wann, warum, damit er sich auf den Textinhalt konzentrieren kann. Diese Fragen prägen seine Erwartungen bezüglich der Textaussage und dienen zur Vorentlastung,

5-Das Segmentieren von inhaltsbezogenen Wortgruppen d.h nicht jedes einzelne Wort muss behalten werden, sondern lediglich die durch die Wortgruppe vermittelte Aussage, damit der Lernende nicht mehr an Einzelwörter hängen bleibt und sich nicht erschreckt, wenn ihm ein unbekanntes Wort auftaucht.

6-Notieren von Textaussagen (notetaking-practice): In dieser Technik kann der Lernende Wörter aufschreiben, die er verstanden hat. Er notiert aber auch die Hauptaussagen eines Hörtextes oder Aussagen zu einem bestimmten Aspekt des Hörtextes.

Neuner-Anfindsen (2005) beschreibt die Rolle von Hörverstehensstrategien in empirischen Untersuchungen, die mit verschiedenen Lernenden (amerikanische RussischLernenden und japanische EnglischLernenden) gemacht wurden. Sie fand bei diesen Untersuchungen die folgenden Hörverstehensstrategien heraus:¹¹⁷

- 1- Metakognitive Strategie, bei der sich die Aufmerksamkeit selektiv auf bestimmte Schlüsselworte richtet.
- 2- Kognitive Strategie, die sich auf die Anfertigung von Notizen bezieht.

¹¹⁷ Vgl Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), Seite 157.

3- Soziale Strategie, bei der der Lernende seine Notizen mit dem Nachbarn vergleicht.

Hinzuweisen sei ebenfalls auf die Fähigkeit zum Antizipieren vom Inhalt des Hörtextes, d.h. der Lernende soll also lernen -wie oben gesagt- Leitfragen stellen, Hypothesen bilden und sie zu überprüfen, indem er wie folgt trainieren sollte:¹¹⁸

- Vor dem Hören den Kontext erschließen z.B. durch das Bild, den Titel in Betracht ziehen o. ä.
- Während des Hörens die Richtigkeit seiner Vermutungen überprüfen und sie ggf. korrigieren,
- Darüber nachdenken, was sie beobachten müssen, um bessere Hypothesen in Bezug auf den Hörtext zu bilden.

Rampillon (1996) betont, dass die Häufigkeit des Übens den Erfolg beim Hörverstehen ausmacht,¹¹⁹ weshalb man den Lernenden ermöglichen soll, selbstständig Lernangebote anzuhören sowie eigene Lernstrategien, und-techniken selbst zu entdecken und zu entwickeln, denn die Lernstrategien, und-techniken werden vor allem gut behalten und angewendet, wenn sie von den Lernenden selbst entdeckt und entwickelt worden sind. Storch (2002) äußert sich in diesem Zusammenhang und sagt: *„ein derartiges explizites Strategiewissen fördert aber nicht nur den angemessenen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Umgang mit zielsprachlichen Hör-und Lesetexten d.h. ein angemessenes kommunikatives Verhalten bei Verstehen, sondern es setzt die Lernenden darüber hinaus in die Lage, Verstehensschwierigkeiten durch den Einsatz zielgerichteter strategischer Vorgehensweisen bewusst zu begegnen“*.¹²⁰

1.3.5 Lernstrategien,-techniken und Schreiben

„Schreiben ist mehr als Handwerk“, das wird öfter erwähnt, wenn man im Fremdsprachenunterricht über die Schreibfertigkeit spricht. Die Schreibfertigkeit ist aus lernpsychologischen Überlegungen wichtig, weil sie die anderen Fertigkeiten unterstützt.

¹¹⁸ Vgl Chudak (2007), Seite 87.

¹¹⁹ Vgl Rampillon (1996), Seite 70.

¹²⁰ Ebd Storch, Günther (1999), Seite 152.

Schreiben hat also eine Hilfsfunktion und wird umgekehrt von anderen Fertigkeiten unterstützt.¹²¹ Daher sollte diese Fertigkeit im FSU geübt und entwickelt werden. Die Entwicklung dieser Fertigkeit bedarf aber zahlreicher Übungen im Sinne von Lernstrategien bzw. Lerntechniken, welche sich auf reproduktives Schreiben bis hin zum kreativen Schreiben beziehen kann. Geeignete Strategien bzw. Techniken hierfür sind vielfältig und zahlreich. Die wichtigsten Strategien und Techniken werde ich im Folgenden aufzeigen.

Kast (1999) erwähnt in seinen Überlegungen die „**Assoziogramme und andere Ideenetze**“ als geeignete Technik für die Förderung der Schreibfertigkeit. Die Assoziogramme (Wortigel/Satzigel) hält er für eine gute Vorbereitung der fremdsprachlichen Textproduktion, wobei der Lernende die assoziierten Wörter als Wortsammlung zu einem bestimmten Thema benutzen kann. Er schlägt darüber hinaus vor, dass diese Technik in Partner-und/oder, Gruppenarbeit gut funktionieren würde.¹²² Das Zusammenarbeiten der Lernenden erinnert uns doch an eine Strategie und zwar an die **soziale Strategie**, die bereits in dem Teil Lernstrategien geklärt wurde. Der Bezug auf die Muttersprache und/oder Fremdsprache bei der Wortsammlung ist nach Kast (1999) auch eine effiziente Technik, wenn die Lernenden die Wörter nicht auf Deutsch kennen. Mit dem Assoziogramm sind noch weitere Techniken verwandt und zwar **Brainstorming und Mind Map**, die sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit eingesetzt werden können. Mit Hilfe beider Techniken der Brainstorming und Mind Map werden wiederum Wörter zu einem Thema gesammelt; dazu wird aber auch die Struktur bzw. die innere Gliederung des Textes abgebildet.¹²³

Rampillon (1996) zählt dazu weitere Techniken auf, die das Schreiben unterstützen würden, nämlich:¹²⁴

¹²¹ Vgl Kast, Bernd (1999): „Fertigkeit Schreiben“ Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt. München, Seite 21.

¹²² Vgl Rampillon (1996), Seite 45.

¹²³ Ebd Rampillon (1996). Seite 45-46.

¹²⁴ Vgl Rampillon (1996). Seite 107-109.

- 1- **Prinzipien zur Organisation der formalen Korrektheit:** Diese Prinzipien beziehen sich auf die Übersichtlichkeit, die Deutlichkeit und auf die Ordnung, die anhand einer guten Schrift gewährleistet werden können. Dazu gehört die Fertigung von Überschriften und Abschnitten des Textes, damit der Text sowohl für seinen Verfasser als auch für seinen Leser deutlich wird.
- 2- **Das Benutzen von Nachschlagewerken:** In dieser Technik können die Lernenden ein zweisprachiges Wörterbuch benutzen, damit sie rasch orthographische und strukturelle Hinweise finden. Sollten die Lernenden nach einer Umschreibung für einen Begriff suchen, so ist nach Rampillon (1996) das einsprachige Wörterbuch hilfreich. Die Schüler können aber auch strukturelle Fragen in einem Grammatikheft nachschlagen.
- 3- **Das Korrekturlesen:** In dieser Technik geht es darum, dass die Lernenden nach Fehlern in einem Text suchen, den sie selbst geschrieben haben oder von den anderen Mitlernern geschrieben wurde. Diese Technik, meint Rampillon (1996), kann sowohl in Einzelarbeit als auch in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit eingesetzt werden.
- 4- **Die Fehlerstatistik,** angewandt von der ersten Technik (Korrekturlesen) spricht Rampillon (1996) von der Anfertigung einer Fehlerstatistik, in der es um die eigenen sprachlichen Schwächen in der Grammatik und Orthographie geht. In dieser Technik kann der Lernende zum einen die Art seiner Fehler und zum anderen deren Häufigkeit kontrollieren.

Rampillon (1996) schlägt darüber hinaus vor, dass das Notieren ebenfalls vorbereitet werden soll; dabei soll der Lernende auf die folgenden Prinzipien achten, um Notizen anzufertigen:¹²⁵

- 1-Die Lernenden müssen wissen, mit welchem Schreibgerät sie ihre Notizen anfertigen können mit Rande, Zeilen usw.
- 2- Die Lernenden müssen wissen, wie sie ihre Aufzeichnungen korrigieren können
- 3- wenn die Lernenden Notizen von einem Hörtext aufschreiben, dann müssen sie besonders auf bestimmte Signale achten wie z.B Laustärke, Intonation, Betonung usw.

¹²⁵ Vgl Rampillon (1996. 107 ff) zit. nach Chudak (2007), Seite 100.

- 4- Assoziationen mit dem Thema des zu notierenden Textes herstellen.
- 5- Abkürzungen aneignen, die sie dann beim schnellen Notieren verwenden können.
- 6- sich Raster und Tabellen überlegen, die das schnelle Erfassen des Inhaltes eines Textes ermöglichen würden.

Beim Schreiben können aber andere Strategien und Techniken von den Lernenden benutzt werden, die ich in diesem Teil wahrscheinlich nicht genannt habe, denn die Vorgehensweise mit den Strategien und Techniken sind –wie oben festgestellt wurde– individuell. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Lernenden ihre eigenen Lernstrategien, und-techniken benutzen, die zu ihrem Lernstil passen. Es ist aber wiederum zu betonen, dass diese Lernstrategien und -techniken als Anregungen für die Förderung der Schreibfertigkeit vermittelt und bewusst gemacht werden müssen.

1.3.6 Lernstrategien,-techniken und Sprechen

Zu den vier klassischen Sprachfertigkeiten zählt man die Sprechfertigkeit als eine wichtige Komponente bzw. Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Nach Storch (1999) ist Sprechen im FSU die Haupttätigkeit. Er geht davon aus, dass das Hauptmittel des Spracherwerbs die Sprachverwendung ist.¹²⁶ Er meint in diesem Zusammenhang die Kommunikation in FSU. Sprechen im FSU ist auch aus dem Grund wichtig, wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte und wenn man in Interaktion mit den anderen etwas erreichen möchte. Die Sprechfertigkeit ist also aus vielen Gründen nicht einfach zu bewältigen und gut zu beherrschen, denn sie stößt auf viele Schwierigkeiten wie z.B durch die Komplexität der gesprochenen Sprache selbst.¹²⁷ Die Schwierigkeit besteht aber auch darin, in einer Situation den passenden Ausdruck bzw. die passende Formulierung zu finden. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang gestellt werden kann, ist, ob der Lernende Möglichkeiten hat, autonom an seiner Sprechkompetenz zu arbeiten? Welche geeigneten Strategien und Techniken kann er hierfür einsetzen?

¹²⁶ Vgl Storch, Günther (1999). Seite 216.

¹²⁷ Vgl Storch, Günther (1999), Seite 216.

Rampillon (1996) unterscheidet drei Stufen von Sprechen (Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion), in denen die Sprechfertigkeit gefördert werden kann, wobei jeder Stufe verschiedene Lerntechniken zugeordnet werden: ¹²⁸

1- **Reproduktion:** bei dieser ersten Stufe sollen Informationen eines gehörten oder gelesenen Textes möglichst genau wiedergegeben werden. Die folgenden Lerntechniken dienen dazu, das Behalten des Stoffes zu fördern:

-„**Read-and-look-up**“ *Methode:* kleine Abschnitte eines Textes werden von den Lernenden kurz angeschaut, die sie dann auswendig wiederzugeben versuchen. Bei dieser Lerntechnik werden ihrer Meinung nach die visuellen Lernenden mehr angesprochen,

-**Backward buildup technique:** in dieser Technik versucht der Lernende einen Satz zu segmentieren.

-**Nachsprechen/Vorsprechen:** in dieser Technik arbeiten die Lernenden zu zweit in Partnerarbeit oder mit einem Kassettenrecorder. Dabei sprechen sie das Gehörte nach, bis sie mühelos das Redetempo des Originalsprechers erreichen. Dann sprechen sie vor und vergleichen ihre Aussprache mit dem Original.

-**Mitsprechen:** in dieser Technik müssen die Lernenden zuvor einen Text auswendig gelernt haben und ihn dann durch Mitsprechen wiederholen.

-**Stiller Monolog:** dieser Monolog ist mit dem Mitsprechen vergleichbar, wobei der Lernende still einen auswendig gelernten Text wiederholt.

-**Lautes Vor-sich-hin-Sprechen:** diese Technik kann man mit der „Read-and-look-up“ Methode vergleichen, da es auch darum geht, dass die Lernenden Text laut lesen und versuchen sich ihn zu merken.

-**Lokalisierungsmethode:** diese Methode betrifft den Ort, in dem der Lernende sich einen bestimmten Stoff angeeignet hat wie z.B Musik, Gerüche etc. Diese Lokalisierungen würden das Behalten des Stoffes unterstützen.

2- **Rekonstruktion:** in dieser Stufe geht es darum, sich besonders das Wesentliche eines Textes einzuprägen, das vom Gedächtnis gespeichert wird und dann die

¹²⁸ Ebd Rampillon (1996). Seite 96-102.

Grundlage für das rekonstruierende Sprechen darstellt. Die geeigneten Techniken für diese Stufe sind:

-Visualisieren: die Lernenden markieren Textstellen durch optische Aufzeichnungen, dann versuchen sie wie bei der „Read-and-look-up“ Methode, diese wiederzugeben.

-Note-Taking Practice: in dieser Lerntechnik schreiben die Lernenden Notizen (Stichworte) von einem Text auf, die sie dann laut sprechend wiedergeben können.

-Antizipierendes Lesen: in dieser Technik lesen die Lernenden einen Text abschnittsweise und überlegen dabei, welches wohl der Inhalt bzw. die Hauptaussage sein könnte, wobei der nächste Abschnitt vorausgesagt und anschließend überprüft werden soll.

3- **Konstruktion:** in dieser Stufe können die Lernenden mit Hilfe der folgenden Techniken seine Äußerungen korrekt formulieren und in einer systematischen Form äußern:

-Outlining: das sind Gliederungstechniken, die dazu dienen, die Akzente in einer Aussage zu setzen, damit die Aussagen des Sprechers von seinem Gesprächspartner verstanden werden können.

-Umschreibungstechniken: in dieser Technik müssen die Lernenden die Fähigkeit haben zu paraphrasieren und Sätze umzuformen, damit sie sich selbst korrigieren bzw. behelfen, wenn z.B ein präzises Wort in einer Sprechsituation fehlt.

-Note-Making Practice: das bezieht sich wiederum auf die Anfertigung von Notizen, die den Lernenden erleichtern soll, ihre Aussagen zu überdenken und logisch aufzubauen. Auch Kleinschroth (1992) unterscheidet bei den Lerntechniken, die die Sprechfertigkeit fördern, vier Schritte. Als erster Schritt nennt er die Sprechzeitmaximierung im Unterricht, die aus der Wahl des richtigen Kurses, dem Vorausplanen des folgenden Unterrichts und der aktiven Unterrichtsbeteiligung resultiert wird. Die Arbeit mit der Lehrbuchkassette und dem Rekorder ist der zweite Schritt, wobei die Lernende z.B die folgenden Übungen zuhause selbst machen können: halblautes Mitlesen, Nachsprechen kurzer Sprechereinheiten, lautes Mitsprechen mit leichter Verzögerung, Sprechen des

Textes auf Kasette und ihn mit dem originalen Text vergleichen, Üben von Patterndrills mit einem Partner, Übernahme von Sprechrollen im Lektionstext usw. Als dritter Schritt fordert Kleinschorth (1992) auf, Texte von hohem Gebrauchswert auswendig zu lernen d.h Geläufigkeit durch Auswendiglernen wie z.B Gesprächsrituale, Graffiti, Sprichwörter usw. Der vierte Schritt besteht aus Gesprächsplanung und stillem Dialog d.h die Lernenden planen schriftlich vorhersehbare Gesprächssituationen, die durch inneren oder stillen Dialog geübt werden sollen.¹²⁹

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lernenden auch Lernstrategien und –techniken zur Förderung der Sprechfertigkeit zu üben und zu entwickeln haben. Sie sollen nur -wie Chudak (2007, 98f) meint- den Lernendenn vermittelt und bewusst gemacht werden, damit der Lernerfolg dadurch werden gewährleistet kann

¹²⁹ Kleinschorth (1992) zit. nach Lahaie, Ute (1995): „Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht- Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische“ Gunther Narr Verlag. Tübingen, Seite 204-205.

Zusammenfassung

Aus dem vorgelegten theoretischen Teil kann man zusammenfassend sagen, dass der Begriff der Lernerautonomie in den letzten Jahren eine besondere Stellung im FSU gefunden hat, da die Lernerautonomie in erster Linie dafür sorgt, dass die Lernenden für ihr eigenes Fremdsprachenlernen auch die Verantwortung übernehmen und über ihren Lernprozess nachdenken müssen, damit sie erfolgreich lernen können. Unter dem Begriff der Lernerautonomie soll daher nicht missverstanden werden, dass Fremdsprachenlernenden ohne Hilfe der Lehrkraft und bloß unabhängig lernen, sondern die Zusammenarbeit, die Kooperation mit anderen Lernenden spielt dabei eine wesentliche Rolle, besonders in der Theorie des Konstruktivismus (Bimmel/Rampillon 2000, 178).

Es wurde in diesem theoretischen Teil auch festgestellt, dass die Lernenden nicht auf die gleiche Art und Weise sondern unterschiedlich lernen, weshalb sie anhand bestimmter Personenmerkmale in verschiedene Lerntypen und Lernstilen differenziert werden. Ein autonomer Lernende wird anhand bestimmter Merkmale und Eigenschaften wie z.B die Planung und Steuerung des Handelns, die Reflexion über den Lernprozess und die Benutzung eigener Lernstrategien und -techniken usw. von anderen Lernenden differenziert und als autonom gekennzeichnet.

Da die Lernstrategien und -techniken die wichtigste Voraussetzung dafür darstellen, dass autonomes Lernen überhaupt zustande kommt (Bimmel/Rampillon 2000. 33), müssen sie im Rahmen der Förderung der Lernerautonomie gefördert und im Unterricht integriert und bewusst gemacht werden, damit die Lernenden nicht nur die Fremdsprache lernen, sondern auch das Lernen lernen.

2. Lehrwerkanalyse unter dem Aspekt Förderung der Lernerautonomie

Ziel und Begründung

Basierend auf die Ergebnisse und Erkenntnisse des ersten theoretischen Teils und besorgt um die Überprüfung der eingangs aufgestellten Hypothese, dass die DaF-Lehrwerke zur Förderung der Lernerautonomie hervorragend beitragen, müssen in dieser Hinsicht drei Lehrwerke, nämlich *Delfin*, *Optimal* und *Tangram* der Analyse unterzogen werden. Das Hauptziel dieser Lehrwerkanalyse besteht darin, dass die oben genannten DaF-Lehrwerke objektiv analysiert werden, da man davon ausgehen kann, dass die Auswertung der Lernenden durch den Fragebogen subjektiv klingen würde. In dieser Lehrwerkanalyse sollte letztendlich überprüft werden, ob die verwendeten DaF-Lehrwerke an der Universität Oran tatsächlich die Lernerautonomie fördern oder nicht. In dieser Magisterarbeit sollen die ausgewählten DaF-Lehrwerke in jener Hinsicht analysiert werden, da das DaF-Lehrwerk im Deutschunterricht als Hauptmedium betrachtet wird und es meistens das Unterrichtsgeschehen bzw. das didaktische und methodische Vorgehen bestimmt. Dies bestätigt Neuner (1994) beispielsweise und meint dazu: „*das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktort das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht*“.¹³⁰ Diese Behauptung kann man auch dadurch stützen, dass die DaF-Lehrwerke im Laufe der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in einer ständigen Evolution unterlagen. In diesem Zusammenhang hat Götze (1994) die DaF-Lehrwerke im Hinblick auf die neuen Methoden und lernpsychologischen Erkenntnisse in fünf Lehrwerkgenerationen zusammengefasst, wobei er deutlich hervorhob, dass das DaF-Lehrwerk von der jeweiligen Methode sehr beeinflusst wurde.¹³¹ Auf diese Entwicklung der DaF-Lehrwerke wird in dieser Magisterarbeit nicht eingegangen, da diese Darstellung einerseits den Umfang dieser Magisterarbeit sprengen würde und andererseits für das

¹³⁰ Kast, B / Neuner, G (Herg) (1994): zur Analyse Begutachtung und Entwicklung von *Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin, Seite 8.

¹³¹ Götze, L (1994): „fünf Lehrwerkgenerationen“. [in:] Kast, B / Neuner, G (Herg) (1994): zur Analyse Begutachtung und Entwicklung von *Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt. Berlin, Seite 29-30.

Thema Lernerautonomie nicht besonders relevant ist. Für die Lehrwerkanalyse wird selbstverständlich ein Kriterienkatalog benötigt, um die DaF-Lehrwerke eben objektiver analysieren bzw. bewerten zu können. Im folgenden Abschnitt wird nun ein Kriterienkatalog dargestellt, an dem sich der Verfasser dieser Arbeit orientieren möchte.

2.1 Kriterienkatalog zur Analyse von DaF-Lehrwerken

Wie bereits oben erwähnt wurde, sind die DaF-Lehrwerke in einer ständigen Veränderung unterlegen. In dieser Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung ist auch eine kontinuierliche Entwicklung bzw. einen Wandel zu beobachten, da eine kritische Auseinandersetzung mit den DaF-Lehrwerken in vielfältiger Form stattfindet, seit es Lehrwerke gibt.¹³² Dies bestätigt auch Neuner (1994) und weist darauf hin, dass die Forderung nach der Etablierung von Lehrwerkanalyse, und-kritik sich auf Veränderungen in der Bildungs-, und Schulpolitik, auf den Wandel in der Zielsetzung und Lehrmethoden und auf die Konkurrenzsituation auf dem Schulbuchmarkt zurückführen lassen.¹³³

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache gilt das Mannheimer Gutachten als erster Versuch einer Lehrwerkkritik in der Bundesrepublik Deutschland, mit dem man Lehrwerke beurteilen und evaluieren konnte. Kast und Neuner (1994) erwähnen in ihrer Arbeit weitere Kriterienkataloge wie z.B den Stockhomer Kriterienkatalog (Hans-Jürgen Krumm 100-105) und Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse von Hermann Funk (105-108) als Fortentwicklung von einer Lehrwerkkritik.¹³⁴ Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den oben genannten Lehrwerkkatalogen ist dem Autor dieser Magisterarbeit aufgefallen, dass diese Kriterienraster nicht nur konventionell sind, sondern auch irrelevant für das Thema der Lernerautonomie sind. Daher kann man davon ausgehen, dass solche Kriterienraster über Probleme und Defizite verfügen. Volkmann (1999) beispielsweise kritisiert diese Kriterienraster und meint, dass sie bisher vor allem

¹³² Vgl Götze und Krumm Seite 1033.

¹³³ Vgl Kast; Neuner, (1994), Seite 401.

¹³⁴ Ebd Kast, Neuner, (1994), Seite 100-108.

Fragen der Vermittlung von Sprachbeherrschung und der sie tragenden Progression interessierten.¹³⁵ Mit anderen Worten bedeutet dies, dass diese Kriterienkataloge die Lehrwerke nur auf der Ebene der Fertigkeiten und der Methoden analysieren, was selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. In diesem Zusammenhang meint Neuner (1994), dass dieser Kriterienraster letztendlich als Hilfestellung und nicht als Korsett aufgefasst werden sollte.¹³⁶ Neuner (1994) schlägt aber nachträglich vor, dass man selbst praktisch mit Kriterienkatalogen in Fortbildungsveranstaltungen arbeitet.¹³⁷ Ausgehend davon schließt sich der Autor der vorliegenden Magisterarbeit der Meinung Neuners (1994) an und versucht im Rahmen des zu behandelten Themas (Lernerautonomie) einen Kriterienkatalog in Anlehnung an die Fachliteratur und an die geführte Befragung zu erstellen. Der Kriterienkatalog sollte aus dem Grund selbstständig erarbeitet bzw. entwickelt werden, da die ausgewählten DaF-Lehrwerke aus dem Blickwinkel der Lernerautonomie analysiert werden sollten. Ausgehend von den Fragen der Befragung werden nun die ausgewählten DaF-Lehrwerke im Sinne von Kriterienraster analysiert. Dieses selbst erarbeitete Raster erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da es in der Fachliteratur selbstverständlich noch offene Fragen zum autonomen Lernen gibt. Aus diesem Grund sollte sich auf die wichtigsten Fragen des autonomen Lernens beschränkt werden, die in der einschlägigen Fachliteratur besprochen wurden.

Wie es in der Befragung¹³⁸ bereits geplant wurde, sind wiederum die Fragen dieses Rasters teilweise in Anlehnung am Kriterienkatalog von Chudack (2007)¹³⁹ und von

¹³⁵ Ebd Chudack (2007), Seite 177.

¹³⁶ Ebd Neuner (1994) Seite 100.

¹³⁷ Ebd Neuner (1994), Seite 110 ff.

¹³⁸ Siehe den Fragebogen im Anhang.

¹³⁹ Fragen zur Evaluierung von Lehrwerken auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktionen in Chudack (2007), Seite 179-185.

Nodari (1995)¹⁴⁰, sowie zum Teil auch vom Autor der vorliegenden Arbeit selbst formuliert. Aus je einem DaF-Lehrwerk „Delfin B1“, „Optimal B1“ und „Tangram B1“ wird nun der Versuch unternommen, das gesamte Lehrwerk der Analyse zu unterziehen. Ein besonderes Augenmerk bei dieser Analyse wird auf den Aspekt der Lernerautonomie gelegt. Für den Belang dieser Analyse geht der Autor von den folgenden Kriterien aus:

2.1.1 Zum Aufbau des Lehrwerks

Mit dem Aufbau des Lehrwerks sind Fragen hinsichtlich der Bestandteile und besonders der Orientierung am Lehrwerk gemeint. Für den ersten Teil dieser Lehrwerkanalyse scheinen dem Autor die folgenden Fragen wichtig:

- 1- Aus welchen Teilen besteht das jeweilige DaF-Lehrwerk?
- 2- Bietet das Lehrwerk für die Lernende Orientierungshilfe wie z.B ein Vorwort, Hinweise, Register o. ä. an, wie man damit umgehen soll?
- 3- Ist die Lehrwerkübersicht (Inhaltverzeichnis) für die Lernende eindeutig und verständlich?

2.1.2 Zum Lernziel des Lehrwerks

Da es sehr wichtig ist, am Anfang jeder Einheit bzw. Lektion die Lernenden auf die Lernziele aufmerksam zu machen, wäre es in dieser Hinsicht ebenfalls noch wichtig die Lernziele der ausgewählten DaF-Lehrwerke zu hinterfragen. Daher sollte Folgendes gefragt werden;

- 1- Sind die Lernziele im DaF-Lehrwerk für die Lernende eindeutig und transparent?
- 2- Sind im Lehrwerk Anregungen zur Definition der eigenen Ziele vorhanden?
- 3- Sind Anregungen zur Dokumentation und zum Austausch von Lernerfahrungen (Thematisierung des Lernens) vorhanden?

¹⁴⁰ Nodari, Claudio (1995): Perspektiven einer neuen Lernkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Verlag Sauerländer- Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg. In: http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/reader/reader_lwa.pdf Zugriff am 13.05.2011

2.1.3 Zum Inhalt des Lehrwerks

Zum Schluss dieser Analyse wird der Inhalt des jeweiligen DaF-Lehrwerks analysiert und dargestellt. Die Darstellung wird über die folgenden Leitfragen erfolgen:

- 1- Gibt es im Lehrwerke Lernstrategien, und -techniken zum Lernen?
- 2- Ist das Lehrwerk in sich geschlossen oder bietet es die Anregungen bzw. Motivation, weitere Lernmaterialien auszusuchen wie z.B in Internetwebseiten?
- 3- Gibt es im Lehrwerk Angebote zur Selbstevaluation z.B mit Hilfe von Fragebögen, Selbsttest mit Lösungsschlüssel o.ä.?
- 4- Wird die Selbstreflexion der Lernenden im Lehrwerk besonders berücksichtigt bzw. gefördert?
- 5- Fördern Themen/Inhalte und Übungen/Aufgaben des Lehrwerks das Weiterlernen?

2.2 Analyse und Auswertung des Lehrwerks „Delfin B1“

Da das Lehrwerk Delfin insgesamt aus zwei Bänden besteht, müsste die Arbeit auf den ersten Teil dieses Lehrwerks beschränkt werden, damit die Analyse das Fassungsvermögen dieser Magisterarbeit nicht übersteigt. Insgesamt orientiert sich das Lehrwerk Delfin in seinen Inhalten, Übungen, Aufgaben und Zielen an den Vorgaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) und am Orientierungsmuster für Deutschkurse des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge.¹⁴¹ Beide Bände dieses Lehrwerks sollten laut der Autoren die Studenten bis zur B1 Niveaustufe des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens führen. Das Lehrbuch (Teil 1) hat zehn Lektionen. Sie umfassen verschiedene Bereiche, die das menschliche Leben widerspiegeln. Sie sind folgendermaßen angeordnet:

- Lektion 1 „Menschen und Reisen“,
- Lektion 2 „Leute, Leute“,
- Lektion 3 „Wohnen und Leben“,

¹⁴¹ http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=info_del Zugriff am 25.05.2011

- Lektion 4 „wer will, der kann“,
- Lektion 5 „Orientierung und Wege“,
- Lektion 6 „Alltag“,
- Lektion 7 „Feste und Feiern“,
- Lektion 8 „Essen und Trinken“,
- Lektion 9 „Umzug und Einrichtung“,
- Lektion 10 „Mode und Geschmack“

Bei der nachstehenden Analyse dieses DaF-Lehrwerks werden die anderen Teile auch berücksichtigt wie z.B das Arbeitsbuch, die Audio-CDs und die Online-Angebote.

2.2.1 Zum Aufbau des Lehrwerks

Bei diesem Kriterium werden besonders die folgenden Fragen –wie oben beschrieben– berücksichtigt:

1- Aus welchen Teilen besteht das jeweilige DaF-Lehrwerk?

Das Lehrwerk Delfin B1 besteht insgesamt aus sechs Teilen: einem Lehrbuch mit zwei eingelegten CDs, einem Arbeitsbuch, einem CD-Rom zum Kursbuch als interaktives Übungsprogramm und einem Lehrerhandbuch. Der Hueber Verlag bzw. die Autoren dieses DaF-Lehrwerks bieten auf der Webseite des Verlags im Internet Online-Materialien (zusätzliche Lehr-und Lernmaterial)¹⁴² sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden an. Die Übungen, die im Internet angeboten werden, unterscheiden sich von den Übungen des Arbeitsbuchs im Inhalt und im Umfang, wobei diese Online-Übungen die Übungen des Arbeitsbuches ergänzen.¹⁴³

Auf die Webseite des Lehrwerks Delfin sind auch andere begleitende Materialien zu diesem ausgewählten DaF-Lehrwerk wie z.B zweisprachige Glossare, die die Lernenden elektronisch bestellen können. Diese begleitenden Materialien könnten in dieser Analyse leider nicht als Print untersucht werden. Im Lehrbuch, das jeder Lernende normalerweise in der Hand hat, gibt man nicht an, aus welchen anderen Teilen das Lehrwerk Delfin besteht wie z.B im Vorwort, das den Lernenden gewidmet ist. Anschließend sollte in

¹⁴² <http://www.hueber.de/shared/uebungen/delfin/lerner/uebungen/index.php> Zugriff am 15.05.2011

¹⁴³ Beispiele aus dem Internet sind im Anhang dieser Arbeit einzusehen.

dieser Hinsicht nun auf die zweite Frage dieses Kriteriums eingegangen werden und zwar, ob diese Teile nun Orientierungshilfe für die Lernenden anbieten oder nicht.

2- Bietet das Lehrwerk für die Lernende Orientierungshilfe wie z.B ein Vorwort, Hinweise, Register o. ä an, wie man damit umgehen kann?

Mit der zweiten Frage soll also beantwortet werden, ob sich die Lernenden selbst bzw. autonom an den Inhalten des ausgewählten DaF-Lehrwerks orientieren können. Als Orientierungshilfe werden in dieser Hinsicht das Inhaltsverzeichnis und das Vorwort des Lehr- und Arbeitsbuches analysiert. Die Analyse des Inhaltsverzeichnisses im Lehr- und Arbeitsbuch hat aufgezeigt, dass das Inhaltsverzeichnis in den beiden Teilen (Lehr- und Arbeitsbuch) nicht mehr als eine Auflistung der Lektionen und Übungen ist, die das Lehrwerk enthält. Im Lehrbuch sind die zehn Lektionen auf zwei Seiten verteilt, wobei auf jeder Seite die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) und die Titel der jeweiligen Lektion sowie der Teil „Eintauchen“ in sechs Spalten angeordnet sind. Der Grammatikstoff wird zwischen den einzelnen Lektionen in einem grünfarbigen Kasten aufgezählt und mit einer grammatischen Terminologie dargestellt, was eine schwierige Arbeit für die Lernenden bedeutet. Die Arbeit ist nur deshalb schwierig, da der Autor der vorliegenden Arbeit davon ausgeht, dass diese Terminologie bei den algerischen Deutschlernenden nicht bekannt ist.¹⁴⁴ Das Inhaltsverzeichnis ist ausschließlich eine Auflistung der Lektionen und Übungen mit den entsprechenden Seitenangaben im Lehr- und Arbeitsbuch. Weitere Informationen wie z.B die Bestimmung der Lernziele der verschiedenen Lektionen und andere Orientierungshilfen am Lehrwerk werden also nicht genannt. Vor dem Inhaltsverzeichnis dieses Lehrwerks ist den Lernenden ein Vorwort sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch gewidmet, das auf der Seite vier in der Zielsprache Deutsch verfasst ist;

*„Liebe Deutschlernerin, Lieber Deutschlerner,
warum eigentlich Delfin? Weil wir Ihnen wünschen so schwungvoll und voller
Energie in die Welt der deutschen Sprache einzutauchen wie Delfin ins
Wasser! Delfine sind neugierig und lernen schnell, dabei zwanglos und mit*

¹⁴⁴ Das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuch ist im Anhang beigelegt.

Freude. Ebenso sollen Sie stets Spaß am Deutschlernen haben. Wir möchten, dass Sie auf leichtem und direktem Weg ans Ziel kommen. Und dass Sie sich beim Lernen wohl fühlen, denn so erzielen Sie den besten Erfolg [...]“.

Im Vorwort werden dann die vier Fertigkeiten weiter in einer klingenden Werbesprache dargestellt. Dies bestätigt beispielsweise Chudak 2007 in seiner Analyse und meint, dass dieses Vorwort im Lehrwerk Delfin wie ein Werbetext für das Lehrwerk klingt und den Lernenden wenig Nutzen bringt.¹⁴⁵ Chudack (2007) kritisiert dieses Vorwort weiter und nimmt dazu an, dass die Lernenden dadurch überfordert werden, wenn sie diesen längeren Text lesen und verstehen müssen.¹⁴⁶ Im Vorwort wird zwar der Aufbau mehr oder weniger geklärt wie z.B die Hinweise auf die sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) und der Hinweis auf die dazugehörigen Hörmaterialien. Hingewiesen wurde aber nicht auf die Vorgehensweise, die den Lernenden bestimmt helfen würden, wie sie selbstständig mit dem Lehrwerk lernen können. Weiterhin haben die Autoren dieses Lehrwerks nicht darauf hingewiesen, dass das Lehrwerk neben dem breiten Übungsangebot auf seiner Webseite weitere Online-Übungen und andere Lernmaterialien zum Weiterlernen für sie bietet.¹⁴⁷

2.2.2 Zum Lernziel des Lehrwerks

In diesem Teil geht der Autor der beiden folgenden Fragen nach und versucht dabei darzustellen, ob die Lernziele für Lernenden wirklich eindeutig und verständlich sind:

1- Sind die Lernziele im DaF-Lehrwerk für die Lernende eindeutig und transparent?

Auf seinem Hintereinband (Layout) und auf seiner Webseite präsentiert sich *Delfin (alle Bände)* wie folgt:

Delfin, dreibändige Ausgabe, passt zu neuen Kursstrukturen, die sich am Europäischen Referenzrahmen und/oder am Orientierungsmuster für Deutschkurse des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge

¹⁴⁵ Vgl Chudak 2007, Seite 210.

¹⁴⁶ Vgl Chudak 2007, Seite 210.

¹⁴⁷ <http://www.hueber.de/shared/uebungen/delfin/lerner/uebungen/index.php> Zugriff am 15.05.2011.

orientieren. (...) Teil 1 führt zum Niveau A1 nach dem Referenzrahmen des Europarates (...); Teil 2 führt zum Niveau A2 nach dem Referenzrahmen des Europarates (...); Teil 3 führt zum Niveau B1 nach dem Referenzrahmen des Europarates (Prüfung Zertifikat Deutsch).

Diese Präsentation des Lehrwerks informiert die Lernenden zwar über die Grobziele der jeweiligen Ausgabe, die sie bis zur Stufe A2 oder B1 usw. führen, fraglich ist es aber, ob diese Kann-Beschreibungen der GeR für die Lernenden selbst klar und verständlich sind. Selbst wenn die Lernenden die Kann-Beschreibungen schon kennen würden, dient diese Präsentation meiner Meinung nach nicht der Lernzielbestimmung, weil sie in einer beschränkten Form verfasst ist d.h. die Präsentation des Lehrwerks klingt so allgemein, dass die Lernenden nicht nachvollziehen können, welche Kompetenzen sie mit dem Lehrwerk erwerben und erreichen können. Im Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks werden die Lernziele nicht dargestellt. Das Inhaltsverzeichnis –wie bereits gesehen- ist in diesem Lehrwerk nicht mehr als eine Auflistung der Inhalte mit den entsprechenden Seitenangaben. Im Vorwort haben die Autoren bzw. der Verlag den Versuch unternommen, die Lernenden über die Lernziele zu informieren z.B: beim Lesen erwähnt man Folgendes: *„Hier finden Sie attraktive Lesetexte verschiedenster [sic!] Textsorten ...“*, beim Hören: *„in diesem Schritt begegnen Ihnen alltagsnahe Gesprächssituationen [...] können Sie gezielt Ihr Hörverstehen trainieren“* und beim Sprechen *„Anhand amüsanter Sprechübungen können Sie Ihre Aussprache schulen ...“* usw. Im Hinblick auf die Transparenz der Lernziele ist diese Darstellung für die Lernenden auch nicht klar, denn sie klingt generell und cursorisch d.h. die Lernziele werden im Vorwort nicht genau thematisiert und skizziert. Die Thematisierung bzw. die Skizzierung der Lernziele findet in den gesamten zehn Lektionen nicht statt wie z.B. am Anfang der Lektionen, die letztendlich mit dem Block (Teil) „Eintauchen“ als Einstieg in die Lektion beginnen. Dann folgen die Lese-, Hörtexte und die Übungen ohne Bestimmung der Lernziele.

Auf der Seite der Grammatik-Übersicht (Seite 108 A1) ist auch ein kleiner Text geschrieben, der der Lernzielbestimmung dienen sollte: *„Die systematische Grammatik-Übersicht dient dem Verständnis der wichtigen Kapitel der deutschen Grammatik ...“*. Diese Information im Sinne von Lernzielbestimmung ist für die Lernenden auch beschränkt bzw. knapp, einerseits klingt dieser Text sehr allgemein und andererseits ist er für die Lernenden nicht aussagekräftig, denn es wird nicht ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Text der Lernzielbestimmung dient. Ab der Seite (A 25) bietet das Lehrwerk eine alphabetische Wortliste zur Rekapitulation des Wortschatzes an. Am Rande ist -wie bei der Grammatik-Übersicht der Fall war- ein kleiner Text geschrieben: *„Die alphabetische Wortliste enthält alle Wörter dieses Buches mit der Angabe der Seiten, auf denen sie zuerst oder unterschiedlicher Bedeutung vorkommen. **Fett gedruckte** Wörter sind Bestandteil des „Zertifikat Deutsch“. Bei Nomen stehen [...]“* Diese Darstellung ist für Lernenden zwar sehr informativ, einerseits wird geklärt, wie diese Wortliste aufgebaut ist und andererseits betont man, dass dieser Wörter Bestandteil des Zertifikat Deutsch sind. Diese Darstellung hat trotzdem die Aufgabe nicht bedingt, die Lernenden über konkrete Lernziele zu informieren und diese bewusst zu machen.

2- Sind die Lernziele im DaF-Lehrwerk für die Lernende eindeutig und transparent?

Geht man der zweiten Frage dieses Kriterium nach, ob im Lehrwerk Anregungen zur Definition der eigenen Ziele vorhanden sind, so kann man ausgehend von der ersten Frage feststellen, dass dieser Aspekt im Lehrwerk Delfin nicht berücksichtigt wird und in keinem bestimmten Teil vorkommt. Zusammenfassend kann man in Bezug auf die Transparenz der Lernziele sagen, dass das Lehrwerk Delfin B1 zwar über Hinweise auf die Lernziele für die Lernenden verfügt, die allerdings nicht detailliert und konkret zusammengestellt bzw. präsentiert werden. Derartige Hinweise würden meiner Meinung nach den Lernenden mit großer Wahrscheinlichkeit weniger Nutzen bringen.

2.2.3 Zum Inhalt des Lehrwerks

Da strategisches bzw. prozedurales Wissen –wie im theoretischen Teil festgestellt wurde– für das autonome Lernen ein wichtiges Konzept ist, sollten hier die folgenden Fragen angesprochen werden:

1- Gibt es im Lehrwerke Lernstrategien, und -techniken zum Lernen?

Lernstrategien, und -techniken im Sinne von Tipps und Tricks werden im Lehrwerk Delfin B1 gar nicht angeboten. Soziale Lernstrategien, und –techniken im Sinne von Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit) kommen weder in Lehrbuch noch im Arbeitsbuch vor. Die Aufgabenstellung der gesamten Übungen und Aufgaben im Lehr-, und Arbeitsbuch sind mit der Höflichkeitsform Sie formuliert, wobei den Lernenden vermutlich nicht klar ist, wie sie die Übung bzw. die Aufgabe machen können wie z.B. Lesen Sie, hören Sie, sprechen Sie nach usw. Diese Formulierung wiederholt sich sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch.

Lernstrategien, und –techniken für die Arbeit an den vier sprachlichen Fertigkeiten z.B. bei der Wortschatzarbeit: das Führen einer Vokabelkartei oder beim Schreiben: die Antertigung von Mind-Map oder andere graphische Hilfsmittel bzw. ähnliche Lernstrategien, –techniken sind in diesem Lehrwerk nicht zu finden.

2- Ist das Lehrwerk in sich geschlossen oder bietet es die Möglichkeit bzw. Motivation, weitere Lernmaterialien auszusuchen wie z.B. auf Internetwebseiten?

Obwohl das Lehrwerk Delfin B1 –wie bereits erwähnt- auf seiner Webseite weitere Online-Übung und Aufgaben zum Weiterlernen bietet, bleibt diese Information für die Lernenden leider unbekannt, da die Autoren bzw. der Verlag dieses Lehrwerks darauf weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch hinweisen. Der Inhalt dieses Lehrwerks ist gewissermaßen in sich geschlossen d.h dieses DaF-Lehrwerk beschränkt sich nur auf seine Inhalte (Texte, Übungen und Aufgaben) und bietet keine Möglichkeit, weitere Materialien auszusuchen auszuwählen.

3- Gibt es im Lehrwerk Angebote zur Selbstevaluation wie z.B Fragebogen, Selbsttest mit Lösungsschlüssel o. ä?

Zur Förderung der Lernerautonomie trägt die Selbstevaluation hervorragend bei, sie ist eine wichtige Komponente beim autonomen Lernen. Diese Selbstevaluation als Printform fehlt in diesem ausgewählten DaF-Lehrwerk durchaus. Zu den Übungen und den Aufgaben im Lehrbuch sind keine Lösungsschlüssel angeboten. Im Arbeitsbuch sind sie aber vorhanden. Eine umfassende Selbstevaluation für die gesamten Lektionen in einer anderen Form wird als Print-Form nicht angeboten. Das Angebot der Selbstevaluation wird aber elektronisch auf der Webseite des Lehrwerks bzw. des Verlags bereitgestellt.¹⁴⁸ Diese Selbstevaluation kann nicht von den Lernenden selbst durchgeführt werden, sondern sie erfolgt durch die Lehrkräfte, die diese Selbstevaluation unter der Rubrik „Lehren“ herunterladen und weiter bearbeiten können. Unter dieser Rubrik ist Folgendes zu lesen:

Tests zu den Lektionen

Mit den Tests können Ihre Kursteilnehmer/innen nach jeder Lektion prüfen, ob sie alles Wichtige gelernt haben. Machen Sie die Tests im Kurs nach jeder Lektion - oder später zur Wiederholung.

Da diese Selbstevaluation nicht von den Lernenden selbst durchgeführt wird, würde sie den Lernenden weniger Nutzen bringen. Das Problem besteht aber auch darin, dass die Lernenden auf dieses Angebot nicht aufmerksam gemacht werden d.h sie werden darüber im Delfin Lehr, und Arbeitsbuch leider nicht informiert.

4- Wird die Selbstreflexion der Lernenden im Lehrwerk besonders berücksichtigt bzw. gefördert?

Im Kontext der Förderung der Selbstreflexion werden vor allem die Übungen und Aufgaben des Lehr- und Arbeitsbuches angesprochen. Die Analyse der verschiedenen Übungen und Aufgaben des Lehrwerks hat aufgezeigt, dass bei den Übungen und

¹⁴⁸ http://www.hueber.de/seite/testslektionen_del?menu

Aufgaben meistens um ein Drill-Verfahren geht, wobei die Lernenden das wiederholen müssen, was sie gehört bzw. gelesen haben. beim Sprechen beispielsweise müssen die Lernenden ein Muster hören und nachsprechen oder die Betonungen wie im Beispiel markieren z.B auf der folgenden Seiten 34,44,54, und 64 im Lehrbuch. Bei der Schreibfertigkeit kann man dieses Drill-Verfahren auch feststellen, dass die Lernenden nicht gefördert werden, selbst einen Text zu schreiben bzw. zu produzieren. Die Lernenden werden vorwiegend aufgefordert, einen ähnlichen Text wie das Musterbeispiel zu schreiben z.B eine Bewerbung schreiben (Seite 27), ein Fax schreiben (Seite 37), einen Weg beschreiben (Seite 57) usw. Bei der schriftlichen Produktion geht es ausschließlich um einen mechanischen Prozess, der selbstverständlich mit den Annahmen konstruktivistischer Lerntheorien bzw. autonomen Lernens nicht übereinstimmt. Nach konstruktivistischen Überlegungen –wie bereits gesehen- sollten die Lernenden gefördert werden, etwas zu produzieren und nicht etwas zu wiederholen. Mit anderen Worten bedeutet das, dass dieser mechanische Lernprozess den Lernenden zu einer gewissen Monotonie im Unterricht führt. Man kann in diesem Sinne also feststellen, dass die Problemlösekompetenz bzw. die Selbstreflexion im Lehrwerk Delfin B1 nicht gefördert wird. Anschließend an der vierten Frage dieses Kriteriums sollten die Themen und Inhalte dieses Lehrwerks in dieser Auffassung in der fünften Frage ebenfalls angesprochen werden.

5- Fördern Themen/Inhalte und Übungen/Aufgaben des Lehrwerks das Weiterlernen?

Die Analyse der Themen und Inhalte dieses Lehrbuches zeigt auf, dass das Lehrwerk Delfin B1 sich als kommunikatives Lehrwerk charakterisieren lässt. Die Alltagsthemen sind als Lernziele vorgesehen, die die Lernenden erreichen müssen. Die Themen im Delfin B1 beziehen sich auf den deutschsprachigen Alltag und berücksichtigen die eigene Erfahrung bzw. die eigene Kultur der Lernenden nicht, was das interkulturelle Lernen nicht fördern kann. Das Interesse am Weiterlernen im interkulturellen Sinne bei den Lernenden wird mehr oder weniger nicht gefördert, da sie keine Möglichkeit haben, Vergleiche zur eigenen Kultur herzustellen, sondern sie sind aufgefordert, diese

alltägliche Kommunikationsmuster aufzunehmen und zu verstehen. Des Weiteren fördern die Übungen und Aufgaben des Lehr- und Arbeitsbuches die Lernenden auch nicht, weiter zu lernen wie z.B. zu recherchieren oder Projekte zu machen o. ä. Im Lehrwerk Delfin B1 geht lediglich –wie oben festgestellt wurde– nur darum, die Übungen und Aufgaben des Lehr- und Arbeitsbuches zu machen (Drilles Verfahren). Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lehrwerk Delfin B1 nicht darauf abzielt, die Lernenden zu ermuntern, das im Unterricht erlernte im Alltag anzuwenden, zu üben und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Die Lehrwerke Optimal B1 und Tangram B1 sind auch wichtigste DaF-Lehrwerke im algerischen Deutschunterricht. Gleich wie es mit dem DaF-Lehrwerk Delfin B1 der Fall war, werden nun beide Lehrwerke (Optimal B1 und Tangram B1) auch nach den oben benutzten Kriterien der Analyse unterworfen.

2.3 Analyse und Auswertung des Lehrwerks „Optimal B1“

2.3.1 Zum Aufbau des Lehrwerks

1- Aus welchen Teilen besteht das jeweilige DaF-Lehrwerk?

Das Lehrwerk Optimal B1 besteht aus verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien: einem Lehrbuch mit einer eingelegten CD bzw. Audio-Kassetten, einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch, einem Testheft und einem Intensivtrainer. Für die Lernenden steht außerdem ein CD-ROM zur Verfügung. Auf der Webseite des Lehrwerks bieten die Autoren und der Verlag einen Einstufungstest, zahlreiche Online-Übungen bzw. Aufgaben und Glossare in verschiedenen Sprachen an. Die Inhalte, die Übungen, die Aufgaben und die Lernziele dieses Lehrwerks sind auch an den Vorgaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) orientiert. Dies erkennt man an dem blauen Kreis und den gelben Sternen auf seinem Layout (Aufmachung).

Das Lehrbuch besteht insgesamt aus elf Lektionen und einem Mustertest des Zertifikat Deutsch (ZD). Die verschiedenen Lektionen beziehen sich besonders auf die Prüfung des Zertifikat Deutsch (ZD) und stellen verschiedene Alltagssituationen deutschsprachiger

Menschen (Deutschland, die Schweiz und Österreich) dar. Die Lektionen dieses Lehrwerks sind wie folgt angeordnet:

- Lektion 1 „Von einem Ort zum anderen ...“,
- Lektion 2 „Die zweite Haut“,
- Lektion 3 „Berufswelt“,
- Lektion 4 „Wien“,
- Lektion 5 „Leben zwischen Kulturen“,
- Lektion 6 „Geschäftswelt: Kunst“,
- Lektion 7 „Gute Nachrichten?“,
- Lektion 8 „Guten Appetit“,
- Lektion 9 „Soziale Berufe“,
- Lektion 10 „Ein Dach über den Kopf“,
- Lektion 11 „Erholungsräume“,
- Ausklang: Mit Optimal zum Zertifikat Deutsch.

2- Bietet das Lehrwerk für die Lernende Orientierungshilfe wie z.B ein Vorwort, Hinweise, Register o. ä an, wie man damit umgehen kann?

Bezüglich der zweiten Frage dieses Kriteriums, ob das Lehrwerks Orientierungshilfe für die Lernenden bietet oder nicht, so kann behauptet werden, dass im Optimal B1 fast keine Orientierungshilfe angeboten werden. Verglichen mit dem vorigen DaF-Lehrwerk (Delfin B1) bietet Optimal B1 weder im Lehrbuch noch im Arbeitsbuch ein Vorwort für die Lernenden an. Auf seiner Aufmachung (Layout) sind Symbole als Hinweise bzw. Orientierungshilfe abgebildet wie z. B: A 9 für Anregungen zu kleinen Projekten, ein Symbol einer CD zum Hörverstehen, ein Schlüssel für die Lösungsschlüssel und ein Ausrufezeichen (das müssen Sie Lernen) u. a. Diese Seite ist im Anhang dieser Arbeit anzusehen. Die dahinter stehende Idee von diesen Symbolen ist wahrscheinlich, dass die Autoren diese Symbole als Orientierungshilfe nutzten. Die benutzen Symbole sind eine Art Gebrauchsanweisung des Lehrwerks, weil sie am Rande der verschiedenen Seiten des Lehrbuches noch einmal abgebildet sind. Das Problem dabei ist, dass sie nicht genug verständlich, nachvollziehbar und graphisch eindeutig dargestellt sind d.h man kann

nicht genau wissen, ob sich die Autoren dieses Lehrwerks direkt an die Lernenden wenden oder nicht. Auf der Webseite¹⁴⁹ bietet der Langenscheidt Verlag zusätzliche Lehr- und Lernmaterialien wie z. B. Vorlagen für Lehrkräfte, Online-Übungen, Lernspiele sowie Glossare in verschiedenen Sprachen kostenlos zum Herunterladen an. Auf dieses umfangreiche Angebot wurde auch im gesamten Lehrwerk (Printform/Buch) leider nicht hingewiesen. Dieses virtuelle Angebot bringt sowohl den Lehrenden auch auch den Lernenden kein Nutzen, da die Autoren darauf gar nicht hingewiesen haben. Es wäre in dieser Hinsicht also besser gewesen, wenn die Autoren bzw. der Verlag auf die benutzen Symbole und das Online-Angebot in einem Vorwort o. ä. für die Lernenden und die Lehrenden darauf verwiesen hätten.

Was das Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches angeht, kann man – wie es der Fall im Lehrwerk Delfin B1 war – feststellen, dass das Inhaltsverzeichnis Optimal B1 auch nicht mehr als eine Auflistung der verschiedenen Lektionen mit den entsprechenden Seitenangaben ist. In dem vier Seiten umfassenden Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches werden weder die Lernziele, noch die Thematisierung des eigenen Lernens skizziert. Im Inhaltsverzeichnis sind die Angaben zu den sprachlichen Fertigkeiten nicht systematisch – wie im Lehrwerk Delfin B1 – dargestellt d.h. die Lernenden können nicht genau wissen, welche Fertigkeit in welcher Lektion trainiert wird. Die Analyse des Lehr- und Arbeitsbuches unter dem Aspekt der Orientierung hat aufgezeigt, dass das Lehrwerk Optimal B1 für Lernenden kaum Orientierung bietet, was selbstverständlich bedeuten würde, dass die Autoren bzw. der Verlag dieses Lehrwerks nicht bemüht sind, die Lernenden über den Umgang mit seinen Teilen zu informieren und zu sensibilisieren.

2.3.2 Zum Lernziel des Lehrwerks

Bei diesem Kriterium wird – wie bereits erwähnt – vor allem gefragt, ob die Lernziele der verschiedenen Lektionen für die Lernenden eindeutig sind und ob im Lehrwerk

¹⁴⁹http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/glossare_und_wortlisten_154.html#75 http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/optimal_27.html

Anregungen zur Definition der eigenen Ziele vorhanden sind. Das Groblernziel von Optimal B1 ist die Vorbereitung der Lernenden für Zertifikat Deutsch (ZD). Dies erkennt man durch die Themen und durch den (ZD) Mustertest auf der Seite 114-121. Da man auch auf dieses Groblernziel nicht deutlich und klar hingewiesen hat, zweifelt der Autor dieser vorliegenden Arbeit daran, ob dieses Lernziel für algerischen Deutschlernenden klar und deutlich erkennbar ist. Es wäre in dieser Hinsicht bestimmt besser, wenn die Autoren auf diese Prüfung und auf dieses Groblernziel ausdrücklich hingewiesen hätten, indem sie einerseits die Lernenden die Prüfung ZD (Zertifikat Deutsch) kurz vorstellen und das Lernziel andererseits bestimmen wie z. B: „Mit Optimal B1 können Sie sich für Zertifikat Deutsch vorbereiten“ o. ä. Im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches werden einzelne Lernziele der jeweiligen Lektion knapp dargestellt, wobei man neben den Titel der Lektion und Themen kurze Sätze geschrieben hat z. B in Lektion 1 „Von einem Ort zum anderen“: Weggehen Über „Weggehen - Auswandern“ sprechen- Über Auslandserfahrungen berichten- Über Auswanderung sprechen, Virginia T. Informationen zur Person sammeln- Reiseerlebnisse erzählen usw. Bei der Grammatik der Lektion wird lediglich nur grammatische Terminologie genannt z.B Konsequenzen: „deswegen“, „darum“ und „deshalb“, Satz: Indirekter Fragesatz u. a.

Dieses Prinzip der Lernzielbestimmung in den weiteren Lektionen folgt diesem Muster nach. Die Analyse der gesamten elf Lektionen hat aufgezeigt, dass die Autoren die im Inhatverzeichnis genannten Lernziele erneut am Anfang der Lektion wiederholen ohne weiteres Details zu erwähnen. Beim Block „Training“ in jeder Lektion werden auch keine detaillierte Lernziele dargestellt, es geht in diesen Blöcken auch darum, allgemeine Lernziele mit fett gedruckter Schrift zu schreiben wie z. B *sich beschweren, reklamieren, umtauschen, auf Reklamationen reagieren* (Seite 20) im Lehrbuch. Diese allgemeine Lernzielbestimmung hilft den Lernenden zwar sich mehr oder weniger diese bewusst zu machen, dennoch das scheint dem Autor dieser Arbeit eher sehr allgemein zu sein.

2.3.3 Zum Inhalt des Lehrwerks

Bei diesem Kriterium ist der Autor dieser Arbeit intensiv mit dem Inhalt beschäftigt und ebenfalls alle Fragen dieses Kriteriums bei der Analyse berücksichtigt;

1- Gibt es im Lehrwerke Lernstrategien, und -techniken zum Lernen?

Lernstrategien, und –techniken werden in diesem Lehrwerk nicht implizit vermittelt, man findet aber im Lehrwerk Stellen, an denen versucht wird, den Lernenden diese bewusst zu machen z.B bei den Hör- und Lesetexten, wobei die Lernenden meist aufgefordert werden, bestimmte Informationen in den Texten herauszufinden wie z.B in der Lektion 1 A2 a): *Lesen Sie, was machen die Leute im Ausland?* Seite 8 oder die Strategie der Anfertigung von Notizen wie z. B in der Aufgabe b) *hören Sie und ergänzen Sie Ihre Notizen* auf Seite 8, die Strategie der Markierungen wie z. B. bei der Aufgabe A12 auf der Seite 12 usw. Beim Wortschatzlernen steht auch an mehreren Stellen ein Hinweis auf die Lernstrategien, und –techniken, die den Lernenden helfen würden, ihren Wortschatz zu erweitern z.B der Hinweis auf die Arbeit mit Wörterbüchern beispielsweise auf der Seite 80 in Lektion acht, auf der Seite 36 soll der Lernende eine Mind-Map erstellen oder ein Wortigel auf den Seiten 38 und 50. Der Bezug auf die Muttersprache der Lernenden kann auch als effiziente Lernstrategie betrachtet werden. Im Lehrbuch Optimal wird bei vielen Aufgaben die Muttersprache der Lernenden berücksichtigt, wobei sie Ausdrücke bzw. Abschnitte in die Muttersprache übersetzen können beispielsweise die Aufgabe A18 Seite 22, A19 Seite 30, A 19 b auf der Seite 74 usw.

Soziale und Affektive Strategien, die – wie im theoretischen Teil erörtert wurde- darauf abzielen, mit anderen Kursteilnehmern zusammenzuarbeiten (neue Sozialformen) wurden in Lehr- und Arbeitsbuch Optimal B1 auch berücksichtigt. Je nach Übung bzw. je nach Aufgabe haben die Autoren dieses Lehrwerks die Sozialformen zwischen einzel-, Partner- und Gruppenarbeit variiert vor allem in den sogenannten Pateau wie z.B Gruppenarbeit in Pateau 1 auf der Seite 34 und Patnerarbeit in Pateau 2 auf Seite 66. Auf

diese Art und Weise werden die Lernenden auch gefördert, außerhalb des Klassenzimmers zusammenzuarbeiten.

2- Ist das Lehrwerk in sich geschlossen oder bietet es die Möglichkeit bzw. Motivation, weitere Lernmaterialien auszusuchen wie z.B in Internetwebseiten?

Bezüglich der zweiten Frage dieses Kriteriums, ob das ausgewählte DaF-Lehrwerk in sich geschlossen ist oder die Möglichkeit bietet, weitere Lernmaterialien auszusuchen, so kann man feststellen, dass Optimal B1 im Vergleich zu Delfin B1 ziemlich offen ist. Das Lehrwerk Optimal B1 ist insofern offen, da man im Lehrbuch Optimal die Lernenden motiviert, weitere Materialien zu suchen z.B durch den Verweis auf Internetseiten wie in der Aufgabe A9: Informationen recherchieren in der Lektion 1 Seite 11. Aber auf das eigene Online-Angebot des Lehrwerks selbst wird in der Printform leider nicht hingewiesen, so dass das Online-Angebot den Lernenden meist unbekannt bleibt.

Durch die offenen Aufgabenstellungen des Lehrwerks werden die Lernenden auch mehr oder weniger gefördert, ihr eigenes Wissen, ihre eigene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen, wobei sie aufgefordert werden, Tipps zu sammeln (A 10 Seite 11), ihre eigene Erfahrungen zu erzählen (A 5 Seite 17) oder aus der eigenen Kultur zu berichten (A 5 Seite 39) usw. Dieser Bezug auf die eigene Kultur und eigene Erfahrung der Lernenden trägt zwar sowohl zur Offenheit des Lehrwerks als auch zur Förderung des interkulturellen Lernens bei, problematisch bleibt in dieser Hinsicht dennoch, dass die Autoren einerseits keine konkrete Hinweise bzw. Vorschläge gegeben haben und andererseits die Aufgaben so offen formuliert haben, dass die Lernenden sie wirklich nicht bewältigen würden wie z. B die Aufgabe A 5 auf der Seite 17 Berufserfahrung, die den Lernenden dieser Stufe wahrscheinlich fehlt (fehlende Erfahrung). Mit anderen Worten bedeutet dies, dass diese Offenheit dieses Lehrwerks der Lerngruppe Rechnung getragen werden soll, hierzu gehören vor allem die sprachlichen Voraussetzungen.

3- Gibt es im Lehrwerk Angebote zur Selbstevaluation wie z.B. Fragebogen, Selbsttest mit Lösungsschlüssel o. ä.?

Verglichen mit dem Lehrwerk Delfin B1 findet die Selbstevaluation im Lehrwerk Optimal B1 ihren Platz aber in einer besonderen Form und nur an wenigen Stellen. Zur Vorbereitung der Zertifikatprüfung (ZD) bieten die Autoren dieses Lehrwerks im Lehrbuch Tests in den drei sogenannten Plateau (1, 2 und 3), dabei werden auch Tipps zur Lösung gegeben wie z.B: „Aufgabe 1 bezieht sich auf Hörtext 1, Aufgabe 2 auf Hörtext 2“ in Plateau 1 (Seite 37), „Wenn Ihr Partner/ Ihre Partnerin spricht, merken Sie sich zwei Punkte, auf die Sie eingehen“ in Plateau 2 Seite 65. Die Tests in diesen Blöcken (Plateau) weisen jedoch zwei Probleme auf und zwar, dass sie einerseits keine vorgegebene Lösungen haben und andererseits, dass sie sich nicht auf die behandelten Lektionen beziehen. Den Mustertest der Zertifikatprüfung (Seite 114-121) kann man auch nicht als Selbstevaluation bezeichnen, da der Muster auch nicht auf die behandelten Lektionen zurückgeht. Zum Mustertest finden die Lernenden auch keine Lösungsschlüssel bzw. Lösungsvorschläge. Diese Tests in den Plateaus und der Mustertest dieses Lehrwerks sollten wahrscheinlich mit den Lehrkräften im Klassenzimmer gemacht werden. Im Arbeitsbuch dieses Lehrwerks finden die Lernenden kein Angebot zur Selbstevaluation, sondern nur weiter ergänzenden Übungen und Aufgaben zum Lehrbuch. Auf der Webseite des Lehrwerks -wie oben bereits erwähnt wurde- bietet der Verlag dieses Lehrwerks ein umfassendes Online-Angebot aber keine Selbstevaluation an.¹⁵⁰ Die Online-Übungen ergänzen lediglich die Übungen des Lehr- und Arbeitsbuches. Das Thema der Selbstkontrolle bzw. der Selbstevaluation des eigenen Lernfortschritts, und-gegenstands wird in diesem Lehrwerk also nicht besonders thematisiert bzw. berücksichtigt.

4- Wird die Selbstreflexion der Lernenden im Lehrwerk besonders berücksichtigt bzw. gefördert?

Was diese Frage angeht, kann man behaupten, dass die Selbstreflexion der Lernenden in diesem Lehrwerk einigermaßen respektiert wurde. Die Selbstreflexion wird meistens durch die offenen Aufgabestellungen gefördert, wobei die Autoren den Lernenden

¹⁵⁰ http://www.langenscheidt.de/lehrwerke_onlineprojekte/optimal_B1/kap06/k06.html Zugriff am 23.06.2011

Impulsen geben, selbst über die Themen zu reflektieren, bevor sie sich mit dem jeweiligen Thema auseinandersetzen. Als Beispiel dafür kann man die Aufgabe A9 a) aus dem Lehrbuch nehmen: *Sie haben einen Pullover gekauft. Er ist kaputt. Was tun Sie?* (Seite 19) oder die Aufgabe A3 a) *hören Sie das Gedicht. Woran denken Sie?* Seite 35. Durch solche Aufgabenstellungen werden die Lernenden also angeregt, über die Themen selbst zu nachzudenken. Die Selbstreflexion im Optimal B1 (das Lehrbuch) wird auch durch die Übungen und Aufgaben gefördert, die auf die eigene Kultur und eigene Erfahrungen der Lernenden eingehen wie z.B die Aufgabe A3 b): *was ist das Problem? Was würden Sie machen?* (Seite 24), die Aufgabe A7 auf der Seite 48: *berichten Sie über die Situation in Ihrem Land* usw. Durch solche Impulse bzw. Aufgabenstellungen wird die Selbstreflexion der Lernenden mehr oder weniger gefördert. Durch das deduktive Lernverfahren bei der Grammatik wird die Selbstreflexion der Lernenden ebenfalls gefördert, wobei die Lernenden aufgefordert werden, selbst die Grammatikregel zu ergänzen bzw.zu erschließen. Auf diese Art und Weise werden die Lernenden also nicht als Konsumenten behandelt, sondern sie werden dadurch motiviert, sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb des Unterrichts aktiv zu handeln (Handlungsorientiertes Lernen). Was die Selbstreflexion über die Lernprozesse und Lernziele angeht, muss gesagt werden, dass die Autoren diesem Aspekt leider keine Aufmerksamkeit gewidmet haben. Für die Lernenden bedeutet das, dass sie nicht gefördert bzw. gefördert werden, über ihren eigenen Lernprozess und ihre eigene Lernziele zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sollte nun die fünfte Frage dieses Kriterium anschließend diskutiert werden und zwar, ob das Lehrwerk insgesamt das Weiterlernen fördert.

5- Fördern Themen/Inhalte und Übungen/Aufgaben des Lehrwerks das Weiterlernen?

Beim autonomen Lernen ist das Weiterlernen -wie bereits ausführlich diskutiert wurde- selbstverständlich ein grundlegendes Kriterium. Dem Aspekt der Förderung von Weiterlernen wurde in diesem Lehrwerk nur teilweise Rechnung getragen, da die Lernenden nur an wenigen Stellen im Lehrwerk aufgefordert bzw. gefördert werden,

weiter zu suchen bzw. zu recherchieren z.B in der Aufgabe A4 c): *Sammeln Sie Informationen über Ausländer* Seite 9 in der Lektion eins oder die Aufgabe A10 c) *Arbeiten/Studieren. Sammeln Sie Tipps* Seite 11. Solche Aufgabenstellungen regen die Lernenden zwar an, weiter zu suchen bzw. zu recherchieren, aber die Lernenden können auch dadurch überfordert werden, denn man gibt ihnen keine näheren Informationen darüber, wo sie was finden können d.h im Lehrwerk weisen die Autoren nicht auf bestimmte Quellen beispielsweise auf Internetseiten und weiterführende Literatur, die den Lernenden dabei helfen würden, diese Aufgaben zu bewältigen. Im Lehr- und Arbeitsbuch dieses Lehrwerks beschränken sich die Autoren größtenteils nur auf die oben besprochenen Übungsformen und Aufgaben. Projektvorschläge, die den Lernenden ermöglichen, außerhalb des Unterrichts zu lernen, sind in diesem Lehrwerk leider überhaupt nicht zu finden.

2.4 Analyse und Auswertung des Lehrwerks „Tangram B1“

2.4.1 Zum Aufbau des Lehrwerks

I- Aus welchen Teilen besteht das jeweilige DaF-Lehrwerk?

Da das Lehrwerk Tangram insgesamt in vier Bänden unterteilt ist, hat sich der Autor dieser Magisterarbeit entschieden, den dritten Band (Teil 2) Stufe B1 zu untersuchen. Das DaF-Lehrwerk Tangram B1 setzt sich aus drei Teilen zusammen. Zum einen aus einem Kursbuch, einem integrierten Arbeitsbuch mit einer eingelegten CD bzw. Kassetten mit Transkriptionen der Texte zum Kurs- und Arbeitsbuch und zuzetzt einem Lehrerbuch. Gemäß dem europäischen Referenzrahmen führt dieses Lehrwerk die Lernenden zur Stufe B1 (GeR). Auf seiner Aufmachung (Layout) weisen die Autoren durch ein Zeichen darauf hin, dass das Lehrwerk mit Internetservice konzipiert ist. Der Band B1 besteht insgesamt aus sechs Lektionen und einem Anhang sowohl zum Kursbuch (Grammatik und eine Liste der Arbeitsanweisungen) als auch zum Arbeitsbuch (Lösungsschlüssel und alphabetische Wortliste). In diesem ausgewählten DaF-Lehrwerk versuchen die Autoren den Deutschlernenden verschiedenen Alltagssituationen und

verschiedenen Lebensformen deutschsprachiger Menschen zu vermitteln. Die Themen dieses Lehrwerks lassen sich folgendermaßen darstellen;

- Lektion 7 „Familie und Haushalt“,
- Lektion 8 „Junge Leute von heute“,
- Lektion 9 „Urlaub und Reisen“,
- Lektion 10 „Gesundheit!- Danke!“,
- Lektion 11 „Farben und Typen“,
- Lektion 12 „Zwischenspiel“,

Der Aufbau dieses Lehrwerks ist im Vergleich zu den oben erwähnten DaF-Lehrwerken ziemlich klar strukturiert. Auf seiner dreiseitigen Übersicht erklären die Autoren den Lernenden, wie der Inhalt des Kurs- und Arbeitsbuches strukturiert ist. Im Inhaltsverzeichnis dieses Lehrwerks werden die sechs Lektionen mit ihren jeweiligen grammatischen Themen übersichtlich dargestellt. Als Orientierungshilfe weisen die Autoren im Inhaltsverzeichnis mit den entsprechenden Seitenangaben auf Teile hin, die zum Arbeitsbuch gehören. Diese Darstellung der Inhalte würde den Lernenden mit großer Wahrscheinlichkeit dabei helfen, sich in diesem Lehrwerk zu orientieren. Die Lernenden können sich im Lehrwerk Tangram B1 teilweise auch deshalb gut zurechtfinden, da der Verlag –wie oben erwähnt- das Arbeitsbuch mit dem Kursbuch zusammen erstellt hat. Im Inhaltsverzeichnis dieses Lehrwerks haben die Autoren aber einen Aspekt nicht berücksichtigt, nämlich die Benennung der Lernziele. Die Lernenden finden also in diesem Inhaltsverzeichnis neben den Angaben zu den sechs Lektionen keine Angaben zu den Lernzielen. Die Analyse der gesamten Lektionen Tangram hat aufgezeigt, dass die Autoren an keiner Stelle im Lehrwerke die Lernziele genannt haben. Für die Lernenden bedeutet das, dass sie nicht über ihre Lernprozesse und ihre Lernziele informiert sind.

Wie es im Lehrwerk Delfin B1 der Fall war, widmen die Autoren dieses Lehrwerks (Tangram B1) auch ein Vorwort, das in deutscher Sprache verfasst ist. Der Inhalt dieses Vorwort ist nicht mehr als eine bloße Information über deutschsprachige Länder bzw. die dort lebenden Menschen. Die Autoren und der Verlag erklären den Lernenden in diesem

Vorwort nicht, wie das Lehrwerk aufgebaut ist bzw. wie man damit umgehen soll bzw. kann. Der folgende Abschnitt ist ein Auszug:

„Beim Sprachenlernen stehen die Menschen im Mittelpunkt: die, die sich gemeinsam im Kurs die neue Sprache aneignen wollen, aber auch die, um deren Sprache es geht- in diesem Fall also um Menschen zwischen Alpen und Nordsee [...] Wir die Autoren und der Verlag, hoffen, dass es uns mit dem Lehrwerk Tangram gelungen ist, den Lernenden, diese Menschen in einer Form nahezubringen, die das Lernen zu einem ebenso angenehmen wie erfolgreichen Erlebnis macht- und dass wir darüber hinaus die Kursteilnehmerinnen und ursteilnehmer bei der Vermittlung der deutschen Sprache so weitgehend unterstützen, wie dies durch das Medium eines Lehrwerks eben möglich ist. Über Reaktionen aus der Unterrichtspraxis würden wir uns sehr freuen.“

In diesem Vorwort –wie es der Fall im Delfin B1 war- erhalten die Lernenden also keine Informationen über die Inhalte, die Komponenten und den Aufbau des Lehrwerks. Wenn man dieses Vorwort durchliest, hat man irgendwie das Gefühl, dass das Vorwort den Lernenden nicht anspricht, sondern eher lehrerbezogen ist. Daher ist es nicht ganz verständlich, wem dieses Vorwort, also dem Lernenden oder dem Lehrenden, gewidmet ist.

2.4.2 Zum Lernziel des Lehrwerks

1- Sind die Lernziele im DaF-Lehrwerk für die Lernende eindeutig und transparent?

Im Allgemeinen präsentiert sich Tangram als Grundstufen-Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Zusammen mit dem Prüfungsvorbereitungsband Tangram Z führt Tangram B1 zum Zertifikat Deutsch, der Stufe B1 der Niveaustufenbeschreibung des Europarates.¹⁵¹ Über dieses Groblernziel sind die Lernenden an keiner Stelle im Lehrwerk

¹⁵¹ <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/tg-prospekt.pdf>

informiert. Die einzelnen Lernziele (rezeptiv/produktiv) der sechs Lektionen sind –wie schon erwähnt- weder im Inhaltsverzeichnis noch im Kursbuch genannt. Das Lehrwerk Tangram B1 informiert seine Benutzer auf seiner Webseite auch nicht darüber, welche Lernziele in welcher Lektion erreicht werden können bzw. sollen. Die Übungen, die Aufgaben im Kurs- Arbeitsbuch und Online-Übungen haben keine erkennbaren Übungsziele, die die Lernenden selbst erschließen können.

2.4.3 Zum Inhalt des Lehrwerks

1- Gibt es im Lehrwerke Lernstrategien, und -techniken zum Lernen?

Lernstrategien, und –techniken sind offensichtlich eine starke Seite dieses Lehrwerks. Dies kann man in seinem Kurs-und Arbeitsbuch feststellen, wobei den Lernenden in den sechs Lektionen Lernstrategien, und –techniken vermittelt werden. Die Markierung von Wörtern beispielsweise wird im Kursbuch sehr häufig verwendet. Mit dieser Lernstrategie sollen sich die Lernenden nicht nur neue Wörter lernen, sondern auch die Phonetik trainieren wie z. B in der Lektion 7 Seite 86 und Seite 108. Für die Aneignung neuer Vokabel werden den Lernenden weitere Lernstrategien bzw. Lerntechniken vermittelt wie z.B einen Mind Map erstellen Seite 91 und das Wörterbuch benutzen (Seite 107). Diese Lernstrategien, -techniken werden im Kurs-und Arbeitsbuch durch einen farbigen Kasten und durch eine kursive Schrift besonders hervorgehoben. Die Autoren dieses Lehrwerks nennen diese Lernstrategien, -techniken als Lerntipp, damit die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden. Im Arbeitsbuch Seite 166 werden auch implizite Lerntipps zum Lesen angeboten. Im Anhang dieser Arbeit sind zwei Beispiele von diesen Lerntipps einzusehen.

Die sozialen Lernstrategien im Sinne von Arbeitsformen bzw. Sozialformen werden in diesem Lehrwerk besonders berücksichtigt. Je nach Übung und ja nach Aufgabe variieren sich die Sozialformen im Kurs-und Arbeitsbuch Tangrams, wobei die Lernenden die Aufgaben in Partnerarbeit und in Gruppenarbeit (Projekte) bewältigen können z.B die Aufgabe B 4 im Kursbuch *sich Notizen machen* (Seite 82): *Arbeiten Sie zu zweit und*

schreiben Sie eine Liste mit Fragen/ interviewen Sie andere Kursteilnehmer und machen Sie Notizen.

Auch die kognitiven Lernstrategien, -techniken, die mit der unmittelbaren Informationsaufnahme zu tun haben, werden in diesem Lehrwerk mehr oder weniger gefördert z.B durch die authentischen Bilder bzw. Visualisierungen und durch die Lernspiele z.B das Quiz auf der Seite 121 oder das Länderspiel auf der Seite 143 im Kursbuch.

2- Ist das Lehrwerk in sich geschlossen oder bietet es die Möglichkeit bzw. Motivation, weitere Lernmaterialien auszusuchen wie z.B in Internetwebseiten?

In diesem ausgewählten DaF-Lehrwerk sind die Autoren nicht überwältigend bemüht, die Lernenden zu motivieren, selbst weitere Lernmaterialien zu suchen. Nur an wenigen Stellen im Kursbuch werden die Lernenden gefördert bzw. aufgefordert, selbst weitere Lernmaterialien auszusuchen z.B die Benutzung eines Wörterbuchs (Seite 107). In den Projekten als Aufgabe werden die Lernenden auch aufgefordert bzw. gefördert, weitere authentische Lese-, und Hörtexte zu finden wie z.B *Prospekte von Reisebüros sammeln* Seite (114) oder *Nachrichten in der Deutsche Welle hören* (Seite 133). In den Projekten sollen die Lernenden in einer Aufgabe, authentische Lese- und Hörtexte finden wie z.B *Prospekte von Reisebüros sammeln*, Seite 114, oder *Nachrichten in der Deutsche Welle hören*, Seite 133. In diesen Projekten sind also Vorschläge gemacht, die den Lernenden dabei helfen können, diese authentischen Materialien zu finden. Diese Hinweise auf die authentischen Lernmaterialien sollten aber auf keinen Fall als Vorteil empfunden werden, da die Lernenden durch die hohe Authentizität evtl. überfordert werden. Die Lernenden werden deshalb überfordert, da solche authentischen Lernmaterialien entsprechen nicht der didaktischen Realität d.h diese zusätzlichen Lernmaterialien sind keine didaktisierte Lernmaterialien, die den Lernprozess der Lernenden voran bringen würden.

Es wurde bereits erwähnt, dass Tangram B1 auf seiner Webseite, weitere Lernmaterialien anbietet, auf sie die Autoren an keiner Stelle im Kurs-und Arbeitsbuch (Printform) hinweisen. Die Online-Übungen ergänzen die Übungen im Kurs-und Arbeitsbuch und

passen zu den Themen der sechs Lektionen. Dieses Online-Angebot würde den Lernenden mehr Nutzen bringen, wenn die Autoren dieses Lehrwerks die Lernenden darauf aufmerksam gemacht hätten.

3- Gibt es im Lehrwerk Angebote zur Selbstevaluation wie z.B. Fragebogen, Selbsttest mit Lösungsschlüssel o. ä.?

Was den Belang der Selbstevaluation angeht, wird in Tangram B1 im Kursbuch keine Selbstevaluation angeboten. In der Lektion 12 im Arbeitsbuch (Seite 161-163) ist ein kleiner Test (Multiple Choice bzw. Mehrfachauswahl Aufgaben) mit Lösungsschlüssel im Anhang dieses Lehrwerks angeboten. Dieser Test ist mit einer Auszeichnung bzw. mit einem Prädikat versehen, das die Lernenden über ihren Lernfortschritt informieren soll. Diesen Test kann man allerdings nicht als Selbstevaluation bezeichnen, da dessen Inhalt nicht wirklich auf allen Lektionen eingeht und nicht alle sprachlichen Kompetenzen wie z.B. das Lesen, das Hören und das Schreiben. Um einen Überblick darüber zu verschaffen, ist der Test im Anhang dieser Arbeit anzusehen. In dieser Hinsicht wäre es besser gewesen, wenn die Autoren bzw. der Verlag einen Test erarbeitet hätten, der die sämtliche Lektionen und alle sprachlichen Kompetenzen umfasst. Im Vergleich zum Lehrwerk Optimal B1, bietet das Lehrwerk Tangram keine Selbstevaluationen bzw. Tests zu seinen Lektionen an. Dieser Tatbestand wirkt sich selbstverständlich nicht positiv auf die Förderung der Lernerautonomie in diesem DaF-Lehrwerk.

4- Wird die Selbstreflexion der Lernenden im Lehrwerk besonders berücksichtigt bzw. gefördert?

Die Sprache und die Texte Tangram B1 transportieren nicht nur die Inhalte des Lehrwerks, sondern es wird an vielen mehreren Stelle der Versuch unternommen, den Lernenden zu ermöglichen, je nach Situation eine angemessene Stellung einzunehmen und sich in alltäglichen Situationen zurechtzufinden bzw. zu bewähren. In einer Gruppenarbeit im Kursbuch Aufgabe C2 Seite 83 sollen die Lernenden beispielsweise die

eigene Meinung über Hausarbeiten äußern. In dieser Aufgabe sind die Lernenden aufgefordert, aus dem Inhalt der Lektion C1 Seite 83, Vokabel zu sammeln, um das Gespräch mit den anderen Kursteilnehmern führen zu können. Ein weiteres Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Aufgabe C5 bzw. C6 aus der Lektion acht Seite 99. In dieser Aufgabe sollen die Lernenden in Partnerarbeit aus dem gegebenen Beispielen selbst weitere Dialoge zu verschiedenen Situationen schreiben. Diese Mechanik erinnert viel an konstruktivistische Annahmen, die besagen, dass die Fremdsprachenlernenden aktiv bzw. produktiv mit Sprache handeln müssen, um einen optimalen Lerneffekt zu erzielen. Insgesamt kann man sagen, dass die ausgewählten Themen dieses Lehrwerks die Selbstreflexion der Lernenden mehr oder weniger fördern, denn sie vermitteln nicht nur die fremde Kultur, sondern sie versuchen auch an vielen Stellen, auf eigene Kultur und Erfahrungen der Lernenden einzugehen (Orientierung an interkulturellem Lernen), was wahrscheinlich die Lernenden dazu bringt, über die angebotenen Themen zu reflektieren. Auch durch das induktive Verfahren bei der Grammatikvermittlung wird die Selbstreflexion der Lernenden mehr oder weniger gefördert, denn sie werden im Kursbuch meistens aufgefordert, selbst die grammatischen Regeln zu erschließen bzw. zu ergänzen.

Was es im *Tangram B1* vielleicht nicht so gut gelungen ist, ist die Förderung der Selbstreflexion über die Lernziele, da diese den Lernenden von Anfang an nicht bewusst gemacht worden sind. Auch die Selbstreflexion über die Lernprozesse ist in diesem Lehrwerk fast misslungen, da den Lernenden –wie oben erwähnt– keine Evaluationsbogen in diesem DaF-Lehrwerk angeboten ist.

5- Fördern Themen/Inhalte und Übungen/Aufgaben des Lehrwerks das Weiterlernen?

Das Weiterlernen wird in diesem Lehrwerk nur teilweise gefördert. Die Förderung zum Weiterlernen erfolgt in *Tangram B1* lediglich durch die selbstständigen Lerneraktivitäten bzw. Projektvorschläge, die nicht in jeder Lektion vorhanden sind z.B. *eine Kurszeitung erstellen* in der Lektion sieben Seite 82, *weitere Texte suchen und diese lesen* in der Lektion 10 Seite 114 und *deutsche Nachrichten hren* in der Lektion elf Seite 133. Diese

Projektvorschläge ermöglichen den Lernenden zwar, außerhalb des Unterrichtsgeschehen praktisch zu handeln, aber sie sind keine Leerstellen im Lehrwerk d.h sie können nicht als Ergänzungsbedürftigkeit des Unterrichts angesehen werden.

Einige Aufgaben im Kurs- und Arbeitsbuch sind relativ mit in offenen Form wie z.B *diskutieren Sie, berichten Sie* usw. aufgestellt, die den Lernenden zwar ermöglichen, ihr eigenes Wissen und ihre eigene Erfahrungen in den Unterricht einzubringen, aber fördern die Lernenden tatsächlich nicht, weiter lebenslang zu lernen.

Was die Förderung des Weiterlernens an den sprachlichen Kompetenzen was z.B die Erstellung einer Wortschatzkartei o. ä. betrifft, ist an keiner Stelle im Lehrwerk vorzufinden, was selbstverständlich das Sprachkönnen der Lernenden nicht fördern kann. Die weiteren Lernmaterialien, die *Tangram* auf seiner Webseite bietet, würden die Lernenden in diesem Zusammenhang keinen Nutzen bringen, da die Autoren -wie bereits erwähnt- darauf nicht hingewiesen haben und weil sich diese Lernmaterialien nicht auf alle Lektionen der zweiten Auflage (2002) dieses mehrbändigen Werkes beziehen d.h sie ergänzen die Anforderungen des Unterrichts nicht.

Zusammenfassung

Durch die Analyse der drei DaF-Lehrwerke „Delfin B1“, „Optimal B1“ und „Tangram B1“ unter dem Aspekt Lernerautonomie hat sich der Autor dieser Arbeit zum Ziel gesetzt, zu zeigen, inwiefern die DaF-Lehrwerke die Lernautonomie algerischer Studierenden fördern können. Aus der Analyse von diesen ausgewählten DaF-Lehrwerken (Delfin B1, Optimal B1 und Tangram B1) hat sich ergeben, dass sie nur teilweise die Autonomie algerischer Deutschlernenden fördern. Mit diesen Lehrwerken können sich die Lernenden beispielsweise nicht orientieren, da sie (Lernenden) über den Aufbau und Lernziele des jeweiligen DaF-Lehrwerknicht genug informiert sind. Auch das Vorwort, das den Lernenden in Delfin und Tangram gewidmet ist, würde ihnen (Lernenden) nicht helfen, sich am Lehrwerk zu orientieren.

Die Lernstrategien, und-techniken, die eine bedeutendste Rolle beim autonomen Lernen spielen, sind –wie bereits gesehen- nicht in allen ausgewählten Lehrwerken vorhanden

bzw. angeboten. Die Lernstrategien, -techniken sind in Optimal und Tangram zwar vorhanden, aber sie sind leider den Lernenden nicht bewusst gemacht worden, was ihre Rolle im Lehrwerk schwächt. Hinsichtlich der Bewusstmachung von Lernprozessen und Lernzielen im Sinne von Verantwortung für das Lernen übernehmen wurde in den ausgewählten auch nicht respektiert. Wie algerischen die Lernenden diese DaF-Lehrwerke in ihrem Unterricht empfinden, wird im folgenden Abschnitt dargestellt und analysiert.

2.2 Befragung und Auswertung

Ziel und Begründung

Da es in dieser Magisterarbeit die Rede von der Lernerautonomie ist, musste in dieser Hinsicht die oben erwähnten DaF-Lehrwerke und andere Lernmaterialien aus der Lernerperspektive analysiert werden. Für diese Analyse wurde überlegt, einen Fragebogen zu erstellen, der mindestens Auskunft über die DaF-Lehrwerke seitens der Lernenden liefert. Die Hauptfrage dieser Befragung lautet: wie finden die algerischen Deutschlernenden die benutzten DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt Förderung der Lernerautonomie d.h ob sie (Lernenden) die DaF-Lehrwerke ihre autonomiefördernd finden oder nicht.

2.2.1 Erklärung der Befragung

Die Befragung wurde im Sommersemester 2011 an der Universität Es-Sénia in Oran durchgeführt. Die Befragten sind Studentinnen und Studenten der Deutschabteilung der Universität Oran und sind in dem neuen System LMD (Licence/Master/Doctorat) eingeschrieben. Insgesamt konnten 80 StudentInnen (45 weiblich und 35 männlich) aus dem ersten und zweiten Studienjahr 2010/2011 befragt werden. Diese fortgeschrittenen Studenten wurden deshalb ausgewählt, da sie vermutlich gute bis sehr gute Deutschkenntnisse besitzen. Der Klarheitshalber sollte der Autor dieser Arbeit bei der Durchführung der Befragung die Lehrkräfte der Deutschabteilung beauftragen, den Lernenden dabei zu helfen, die Befragung genau auszufüllen, da in der Befragung fachliche Begriffe gibt wie z.B die Begriffe: Lernstrategien, und-techniken, Lernstil, Selbstreflexion u.a. Der Fragebogen bestand aus drei wichtigen Teilen nämlich, Aufbau,

Lernziel und Inhalt des Lehrwerks. Diese Teile setzen sich insgesamt aus 19 Fragen. Die Entwicklung bzw. die Bearbeitung der Fragen war ein Versuch gewesen, Kriterien für die Evaluierung bzw. für die Analyse von DaF- Lehrwerken im Bezug auf die Förderung der Lernerautonomie zusammenzustellen. Die ausgewählten Fragen sind teilweise in Anlehnung am Kriterienkatalog von Chudack (2007)¹⁵² und teilweise auch davon abhängig vom Autor der vorliegenden Arbeit formuliert bzw. erarbeitet worden wie z.B die Items und die Skalen der Fragen. Der Fragebogen erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da es in der Fachliteratur noch offene Fragen zum autonomen Lernen gibt. Der Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit einsehbar. Was die Lernenden (Befragten) über die verwendenden DaF-Lehrwerke angekreuzt und gemeint haben, wird im folgenden Teil diskutiert. In folgenden Abschnitten werden aber nicht die sämtlichen Fragen der Befragung besprochen, sondern es werden lediglich Kernfragen aufgehoben, die einen direkten Bezug zum Thema haben, dargestellt. Die Ergebnisse der übrigen Fragen werden in Abbildungen im Anhang beigelegt.

2.1.2 Ergebnisse und Auswertung der Befragung

In der Befragung geht es also darum, die Einstellungen der algerischen Deutschlernenden über die benutzen DaF-Lehrwerken und DaF-Lernmaterialien in ihrem Unterricht unter dem Aspekt Lernerautonomie darzustellen. Die Ergebnisse der Befragung beziehen sich nicht nur auf die oben analysierten DaF-Lehrwerke (Optimal, Delfin und Tangram), sondern auch auf andere DaF-Lehrwerke wie z.B Themen neu, Lagune und andere DaF-Lernmaterialien wie z.B Arbeitsblätter bzw. Vorlagen, die die Befragten im Fragebogen genannt haben.¹⁵³ Da die Studentinnen und Studenten unterschiedliche DaF-Lehrwerke und/oder DaF-Lernmaterialien im Fragebogen erwähnt haben, wird in der folgenden Auswertung darauf verzichtet, alle Lernmaterialien erneut zu erwähnen. Für eine Verbindung qualitativer und quantitativer Verfahren zu verwirklichen, wurde dann

¹⁵² Fragen zur Evaluierung von Lehrwerken auf ihre Lernerautonomie fördernde Funktionen in Chudack (2007), Seite179-185.

¹⁵³ Siehe Frage 1 im Fragebogen.

gearbeitet, die Meinungen der Studentinnen (weiblich) und Studenten (männlich) zum Thema Lernerautonomie in DaF-Lehrwerken differenziert darzustellen.

2.2.2 Ergebnisse und Auswertung der Befragung

Teil 1: Zum Aufbau des Lehrwerks

Aus dem ersten Teil sind die Fragen 3, 4 und 5 ausgewählt und bewertet. Anhand dieser Fragen wollte der Autor der vorliegenden Arbeit genau wissen, wie die Lernenden (weiblich/männlich) die Struktur des jeweiligen DaF-Lehrwerks bzw. Lernmaterials finden. Die Ergebnisse der Befragung auf der folgenden Abbildung (Abbildung 1) zeigen, dass die Hälfte der Befragten den Aufbau der verwendeten DaF-Lehrwerke klar finden. Das deutet darauf hin, dass die Lernenden sich bewusst sind, dass das DaF-Lehrwerk nicht nur das Lehrbuch ist, sondern es besteht aus anderen Teilen, welche die meisten Befragten in der Frage 2 angekreuzt haben. Die andere Hälfte (sowohl weiblich als auch männlich) gab an, dass sie den Aufbau des jeweiligen Lehrwerks ziemlich klar finden. Dies würde bedeuten, dass die Lernenden Schwierigkeiten haben, selbst die Struktur bzw. den Aufbau der benutzen DaF-Lehrwerken zu identifizieren, weil ihnen vermutlich – wie der Fall bei analysierten DaF-Lehrwerken war- kein Vorwort gewidmet ist, wie das jeweilige DaF-Lehrwerk aufgebaut bzw. strukturiert ist.

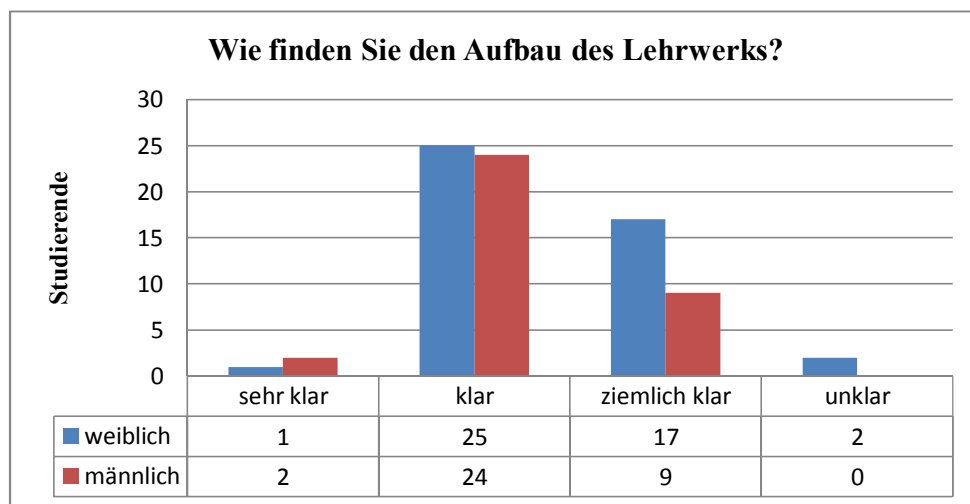


Abbildung 1

Um dies behaupten zu können, wurden die Lernenden anschließend befragt, ob sie sich an den Inhalten und Teilen des benutzen DaF-Lehrwerks bzw. Lernmaterials selbst

orientieren können (Frage 4). Die meisten Studentinnen und die Hälfte der Studenten sagten aus, dass sie sich nur manchmal am Lehrwerk orientieren können, nur wenige gaben an, dass sie sich orientieren können.¹⁵⁴ Diese Unsicherheit bei der Orientierung am DaF-Lehrwerk kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrwerkschaffenden den Lernenden überhaupt keine oder nicht informative Hinweise widmen, mit denen die Lernenden am Lehrwerk weiter selbstständig lernen können. Die Abbildung 3 im Anhang bestätigt diese Behauptung und macht klar, dass den Lernenden keine bzw. nicht genug informative Hinweise dediziert sind. Auf der Abbildung 3 variiert sich die Antwort der Befragten meistens zwischen manchmal und nein. Ausgehend davon kann man nun feststellen, dass die Struktur und die Teile der genannten DaF-Lehrwerke nicht so konzipiert sind, dass die Deutschlernenden sich selbst an deren Inhalten orientieren können, was selbstverständlich die Lernerautonomie nicht fördert. Anschließend zum Aufbau der DaF-Lehrwerke und Lernmaterialien sollte im zweiten Teil der Befragung gefragt werden, ob die Lernenden die Lernziele der DaF-Lehrwerke selbst erkennen können und ob sie weitere Lernmaterialien benötigen, um diese Lernziele erreichen zu können. Die Ergebnisse und die Auswertung dieses Teils werden im folgenden Abschnitt angesprochen.

Teil 2: Zum Lernziel des Lehrwerks

Aus dem zweiten Teil sind wiederum drei wichtigen Fragen hervorgehoben und zwar die Fragen 7, 8 und anschließend die Frage 9.¹⁵⁵ -Wie oben erwähnt wurde- geht es in diesem Teil zu wissen, ob die Lernenden die Lernziele selbst erkennen können und ob sie noch weitere Lernmaterialien für die Erreichung dieser Lernziele brauchen. Die folgende Abbildung (Abbildung 4) zeigt deutlich, dass die Befragten (weiblich und männlich) auch Schwierigkeiten haben, selbst die Lernziele der verschiedenen Lektionen zu erkennen, wobei ein Drittel der befragten Studentinnen und Studenten gab an, dass sie überhaupt keine Lernziele selbst erkennen konnten. Dieses Ergebnis würde der oben erwähnten Behauptung stimmen, dass die Lernenden nicht bewusst über die Lernziele in

¹⁵⁴ Siehe Abbildung 2 im Anhang.

¹⁵⁵ Siehe die Abbildungen 5 und 6 im Anhang.

Kenntnis gesetzt werden. Auch bei den oben analysierten DaF-Lehrwerken wurde dies bereits festgestellt. Auf dieser Abbildung (Abbildung 4) ist auch zu beobachten, dass die Hälfte der Studentinnen und Studenten selbst die Lernziele erkennen konnten. Dies würde bedeuten, dass die Lernenden mehr oder weniger erkennen konnten, welche sprachlichen Fertigkeiten sie erwerben werden. Fraglich in dieser Hinsicht ist aber, ob den Deutschlernenden (Befragten) wirklich klar ist, welche genauen Lernziele sich dahinter verbergen, welche Kenntnisse sie erwerben und welche Kann-Kompetenzen sie entwickeln sollen.

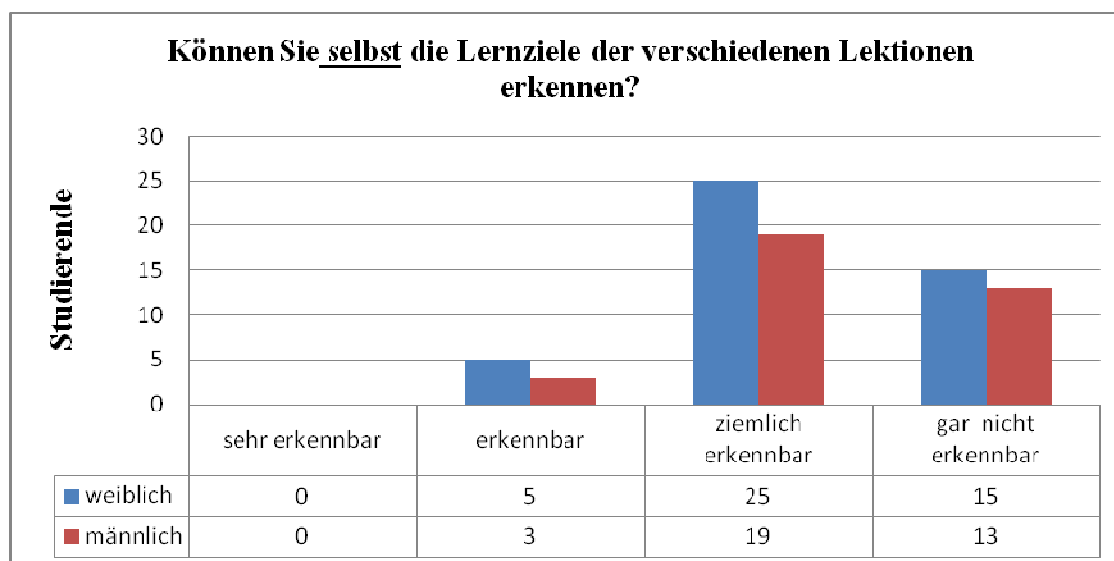


Abbildung 4

Anschließend zu der siebten Frage wurden die Studenten dann gefragt (Fragen 8 und 9), ob die benutzten DaF-Lehrwerke sie zum Weiterlernen und Weitersuchen fördern (Frage 8) und ob die Lernenden selbst mit zusätzlichen Lernmaterialien im Klassenzimmer und zuhause arbeiten. Die im Anhang beigefügte Abbildung (Abbildung 5) stellt dar, dass die benutzten DaF-Lehrwerke die Lernenden (Befragten) nicht stark fördern, weitere Lernmaterialien zu suchen, um sich weiter zu informieren, wobei die Mehrheit der Studentinnen und Studenten die Frage acht mit machmal bzw. nein geantwortet hat. Dieses Ergebnis würde darauf deuten, dass die benutzten DaF-Lehrwerke die Lernenden nicht anregen, weiter zu lernen, sondern sind so zu sagen in sich geschlossen d.h nicht offen. Dieses Ergebnis stimmt darüber hinaus mit den Angaben der darauffolgenden

Abbildung (Abbildung 6)¹⁵⁶ überein, wobei auch die Mehrheit der Befragten angegeben hat, dass sie nur manchmal mit zusätzlichen Lernmaterialien arbeiten. Im Fragebogen gaben die Lernenden zwar an, dass sie mit zusätzlichen Lernmaterialien arbeiten, aber diese Vorlagen bzw. Arbeitsblätter bekommen die Lernenden – wie oben erwähnt- von den Lehrkräften d.h im Fragebogen ist überhaupt kein Hinweis darauf, dass die DaF-Lehrwerke auf solche Lernmaterialien aufmerksam machen (Frage 10), obwohl die Frage 10 auch die Variante: andere Lehrwerke/Lehrbücher umfasst. Die Vorlagen bzw. die Arbeitsblätter, die die Befragten im Fragebogen genannt haben, konnte der Autor der vorliegenden Arbeit leider nicht ansehen und analysieren, ob diese auch zur Förderung der Lernerautonomie im algerischen Deutschunterricht einen Beitrag leisten. Aus den Angaben der Abbildung 6 kann aus einer anderen Perspektive auch behauptet werden, dass die algerischen Studentinnen und Studenten nicht genug motiviert sind, autonom zu lernen (der Faktor der Motivation).

Da die Lernstrategien, und-techniken –wie bereits im theoretischen Teil angesprochen wurde- als Voraussetzung eines lernerorientiertes Fremdsprachenunterrichts sind, musste im Fragebogen zwangsweise dennoch gefragt werden, ob die ausgewählten DaF-Lehrwerke diese anbieten. Im dritten Teil sind sowohl Fragen zu den Lernstrategien, und –techniken als auch zu den Themen der DaF-Lehrwerke formuliert. Gefragt wurde aber auch, ob die ausgewählten DaF-Lehrwerke die Selbstreflexion der Lernenden fördern oder nicht. Mit diesen Hauptfragen aus dem dritten Teil des Fragebogens wird nun im folgenden Abschnitt auseinandergesetzt.

Teil 3: Zum Inhalt des Lehrwerks

Zum Inhalt der DaF-Lehrwerke war es also wichtig zu fragen, ob die ausgewählten DaF-Lehrwerke Lernstrategien, und –techniken zum Lernen anbieten (Frage 12). Wichtig waren ebenfalls die darauffolgenden Fragen 14 und 17, ob die Themen der ausgewählten DaF-Lehrwerke interessant waren (Frage 14) und ob sie (DaF-Lehrwerke) die Studenten zur Selbstreflexion anregen (Frage 17). Auf der Abbildung 7 ist deutlich zu beobachten,

¹⁵⁶ Die Abbildungen 5 und 6 sind im Anhang anzusehen.

dass die Lernenden (Befragten) dazu neigen, die Frage 12 mit nein bzw. weiß ich nicht zu beantworten. Das Ergebnis dieser Abbildung deutet auf zwei Probleme auf und zwar, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke wirklich keine Lernstrategien, und –techniken zum Lernen anbieten und andererseits, dass die Lernenden tatsächlich nicht wissen bzw. verstanden haben, was mit Lernstrategien, und –techniken gemeint ist. Sollten in den ausgewählten DaF-Lehrwerken wirklich Lernstrategien, und –techniken angeboten, so sind diese – nimmt der Autor dieser Arbeit an- den Lernenden nicht bewusst gemacht. Im nächsten Kapitel 2.3 (zur Förderung der Lernerautonomie in DaF-Lehrwerken) werden in dieser Hinsicht Lernstrategien, und –techniken detaillierter angesprochen, wobei in diesem praxisorientierten Teil praktische Beispiele von Lernstrategien, und –techniken für die verschiedenen Fertigkeiten dargestellt werden, die die Autoren und die Verlage von DaF-Lehrwerken bei ihrer Lehrbuchkonzeption integrieren könnten.

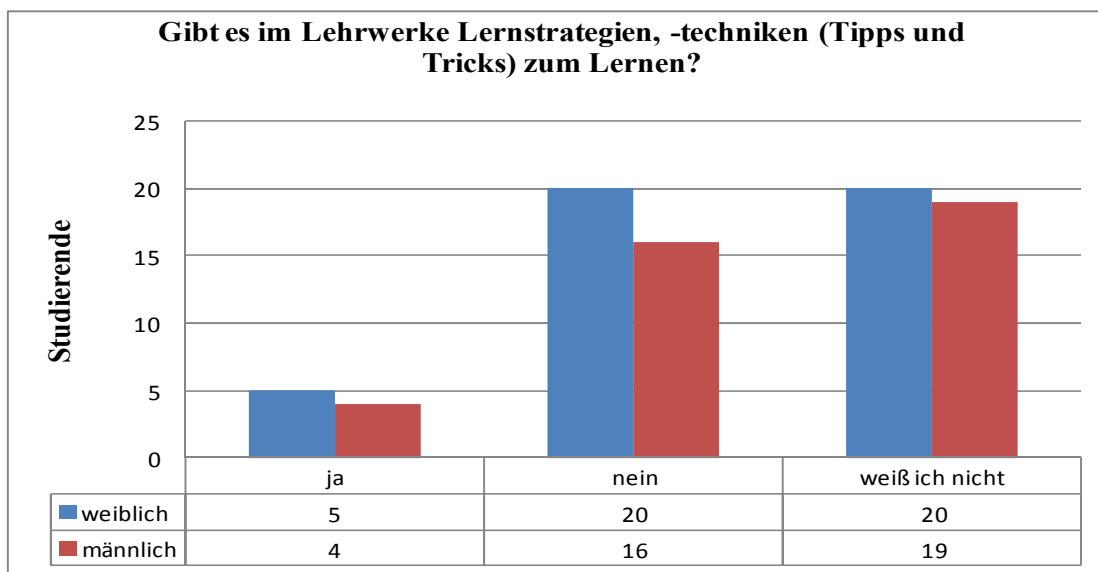


Abbildung 7

Die alltäglichen Themen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken wurden fast von der Hälfte der Studenten (weiblich und männlich) als „teilweise interessant“ empfunden.¹⁵⁷

Um genau wissen zu können, warum die Lernenden (Befragten) die Themen interessant bzw. nicht interessant finden, hat der Autor der Arbeit noch die darauffolgende Frage

¹⁵⁷ Siehe die Abbildung 8 im Anhang.

anschließend formuliert und zwar: Warum? (Bitte knapp und kurz erläutern).¹⁵⁸ Fokussierend auf die Antwort „teilweise interessant“ kann zusammenfassend gesagt werden, dass sowohl die Studentinnen als auch die Studenten die Themen langweilig gefunden haben, wobei einige Studenten den Wunsch geäußert haben, dass sie gerne im DaF-Lehrwerk aktuelle Themen wie z.B Sport, Musik, Probleme der Gesellschaft (Drogen, Gewalt wurden genannt) usw. haben würden. Auffalend ist auch an dieser Stelle zu erwähnen, dass es kein Unterschied zwischen den Studentinnen und Studenten bei der Themenauswahl zu merken ist. Bei einigen Kommentaren, die die Lernenden (Befragten) im Fragebogen geschrieben haben, kann der Autor dieser Arbeit behaupten, dass die Themen der ausgewählten DaF-Lehrwerke sowohl den Bedürfnissen als auch den Interessen algerischer Studenten (in diesem Fall Erwachsene) teilweise nicht entspräche. Die Frage 17 der Befragung ist auch eine entscheidende Frage und liegt dem Thema Lernerautonomie zugrunde. Entscheidend ist diese Frage nur deshalb, weil es -psychologisch gesehen- nach den kognitiven Fähigkeiten gefragt wird, was als Baustein des autonomen Lernens gilt. Fast 50% (21 weiblich und 16 männlich) der Befragten haben angegeben, dass die Themen/die Inhalte und die Übungen/die Aufgaben ihre Selbstreflexion nur teilweise (manchmal) fördern.¹⁵⁹ Bei der anderen Hälfte der Befragten variiert sich die Antwort, während ein Drittel der Studentinnen die DaF-Lehrwerke oft ihre Selbstreflexion fördernd finden, empfinden die Studenten (männlich) dies nur selten. Dies weist sicherlich auf den Faktor des Geschlechtes beim Fremdsprachenlernen. Es ist aber bei diesem Fragebogen selbstverständlich immer wieder fraglich, ob die Befragten wirklich verstanden haben, was mit der Selbstreflexion gemeint ist, obwohl der Autor dieser Arbeit –wie bereits erwähnt- während der Durchführung der vorliegenden Befragung die Lehrkräfte der Universität beauftragt hat, solche schwierigen Konzepte zu erklären.

¹⁵⁸ Siehe Frage 14, Teil 2 im Fragebogen.

¹⁵⁹ Siehe Abbildung 9 im Anhang

Rekapitulation

Zusammenfassend kann man sagen, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke nach den Lernereinschätzungen deren Autonomie nur teilweise fördern, weil die Lernenden –wie bereits bei der Auswertung festgestellt wurde- sich starr am DaF-Lehrwerken orientieren d.h die Lernenden selbst sind dadurch nicht genug motiviert, selbst zu lernen. Darüber hinaus kann man auch annehmen, dass in ausgewählten DaF-Lehrwerken keine oder nur wenige Lernstrategien, und-techniken angeboten sind, die den Lernenden als Lernhilfe dienen können, autonom zu lernen.

3. Zur Förderung der Lernerautonomie in den DaF-Lehrwerken

Ausgehend von der Lernerbefragung und den analysierten DaF-Lehrwerken werden nun in diesem Kapitel Überlegungen gesammelt, die die Lehrwerkschaffenden einen Überblick bieten, wie Lernerautonomie fördernde DaF-Lehrwerke konzipiert werden könnten. Abschließend wird in diesem Kapitel besonders auf praktische Lernstrategien, und –techniken fokussiert.

3.1 Orientierung im Lehrwerk

Da die Deutschlernenden in der Befragung angegeben haben, dass sie sich nicht oder nur teilweise an den Inhalten der ausgewählten DaF-Lehrwerk orientieren können, empfiehlt Chudack (2007) beispielsweise, dass die Lernenden sich gut orientieren können, wenn ihnen ein Vorwort im Lehr-, und Arbeitsbuch gewidmet wird. Chudack (2007) ist der Meinung nach, dass das Vorwort sogar in der Erstsprache verfasst werden soll, damit die Lernenden durch den längeren fremdsprachlichen Text nicht überfordert werden. Das Vorwort sollte nach seinen Überlegungen nicht wie ein Webetext klingen und nicht nur die Sammlung von Informationen über das Lehrwerk, sondern es geht bei diesem Vorwort um eine Art Gebrauchsanweisung, womit sich der Lernende an dem Lehrwerk orientieren kann. Die Orientierung für die Lernenden kann seiner Meinung nach auch dadurch gewährleistet werden, indem die Lehrbuchautoren im Inhaltverzeichnis des Lehrbuchs auch die Lernziele benennen müssen, anstatt lediglich die Lehrwerkinhalte in einer Reihenfolge ihres Auftretens aufzählen.¹⁶⁰ Zur Orientierung im DaF-Lehrwerk im Sinne von der Förderung der Lernerautonomie hat Nodari (1999) sich nicht nur mit dem Inhaltverzeichnis und dem Vorwort für die Lernenden auseinandergesetzt, sondern fordert dazu, dass die Lehrbuchautoren bei der Lehrwerkskonzeption Folgendes berücksichtigen müssen:

¹⁶⁰ Vgl Chudack (2007), Seite 210-215.

1. Das Lehrwerk bietet einen Überblick über die Lehrwerk-Teile und die Zusatzangebote, damit alle Lernenden genau wissen, wie das Lehrwerk zusammengestellt und aufgebaut ist.
2. Detaillierte Inhaltsverzeichnisse müssen vorhanden sein (im Hauptverzeichnis mindestens Themen, Lehrziele, Grammatik, besondere Rubriken; in den Verzeichnissen zu den Einheiten).
3. Lernziele müssen werden transparent gemacht, und den Lernenden werden Wahl- und Ergänzungsmöglichkeiten eingeräumt.
4. Das Autorenteam wendet sich mit einem Vorwort und/oder einem Nachwort direkt an die Lernenden. Sinn und Zweck des Deutschunterrichts und die Grundphilosophie des Lehrwerkes werden darin - wenn möglich - in der Erstsprache dargelegt.
5. Spezifische Aufgabenstellungen zur Orientierung im Lehrwerk müssen vorhanden sein. Diese Aufgabenstellungen können kurz sein z.B Suche im Lehrwerk XY! oder als Spiel gestaltet sein (Lehrwerkralleye, Lernparcours, Quiz).
6. Piktogramme für Aktivitäten und Verweise müssen dosiert eingesetzt werden. Eine zu grosse Zahl von Piktogrammen wirken desorientierend. Die Piktogramme werden am Anfang erklärt.
7. Die Register zum Wortschatz und zu den Grammatikbegriffen erfüllen im Lehrmittel eine didaktische Funktion. Register als reine Sammlungen von Wörtern oder Begriffen sind zu vermeiden.
8. Grafik und Layout tragen wesentlich zur Orientierung im Lehrwerk bei.¹⁶¹

3.2 die Flexibilität des Lehrwerks

Mit der Flexibilität des Lehrwerks wird nicht anders gemeint als die Offenheit des Lehrwerks. Die Offenheit des Lehrwerks müsste in dieser Magisterarbeit deshalb als wichtiger Teil eingeführt, da bei der Befragung der Lernende festgestellt wurde, dass sie

¹⁶¹ Nodari, C (1999): Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerk In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 3/1999, S. 200 - 213. In http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Gestalt_autonomierfoerd_LW.pdf [Zugriff am 05.05.2011]

wenig mit Arbeitsmaterialien lernen, was –theoretisch gesehen- ihre Autonomie nicht fördert. Diese Behauptung ist auf die erste Hypothese dieser Arbeit zurückzuführen.¹⁶²

Das Arbeiten mit zusätzlichen Materialien kann während der Unterrichtsplanung herangezogen werden, wobei die Lehrbuchautoren durch Hinweise im Lehrwerk den Lernenden helfen, das eine oder andere Material je nach Lernziel auszuwählen und einzusetzen. Zu den Inhalten der DaF-Lehrwerke meint Nodari (1999), dass die DaF-Lehrwerke vielfältige Angebote und Anregungen zur Vertiefung und zum Weiterlernen (Module unter anderem auch auf Internet) enthalten müssen.¹⁶³ Da die ausgewählten DaF- Lehrwerke keine Möglichkeit zur Selbstevaluation anbieten, muss dies in dieser Hinsicht nachdrücklich in der Zukunft gefordert werden, damit die Lernenden sich über ihren Lernstand informieren können. Dadurch werden die Lernenden meiner Meinung nach mit hoher Wahrscheinlichkeit motiviert, über ihren Lernstand reflektieren, nachdem sie sich selbst evaluieren. In diesem Zusammenhang fordert Nodari (1999) die Selbstevaluation in den autonomiefördernden Lehrwerken einzusetzen:

1. Das Lehrwerk liefert zu geschlossenen Übungen einen Lösungsschlüssel zur selbständigen Korrektur.
2. Es enthält Anleitungen zur Wahrnehmung von lernersprachlichen Fehlleistungen in der mündlichen und schriftlichen Produktion.¹⁶⁴

3.3 Zu praktischen Lernstrategien, und-techniken und die Arbeit an sprachlichen Fertigkeiten

Beim Fremdsprachenlernen ist es nicht nur wichtig, dass man sie lernt, wichtiger ist es noch, dass man weiß, wie man wie sie lernt d.h. man muss Tipps und Tricks sammeln, die ihm helfen, deren Vokabel, Grammatik usw. zu lernen. Mit den Tipps und Tricks sind in dieser Magisterarbeit die Lernstrategien, und-techniken gemeint. Die Lernstrategien,

¹⁶² Hypothese nach Neuner, G (1998) „*modernes Lehrwerk ist nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff, sondern es ist ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit*“ in der Einleitung.

¹⁶³ Vgl. Nodari, C (1999), Seite 6

http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Gestalt_autonomierfoerd_LW.pdf

[Zugriff am 05.05.2011]

¹⁶⁴ Ebd Nodari, C (1999), Seite 7.

und-techniken sind –wie im theoretischen Teil festgestellt ist- Voraussetzung für ein autonomes Fremdsprachenlernen. Da die Lernstrategien, und-techniken in den ausgewählten DaF-Lehrwerken vermisst sind, wird im darauffolgenden Teilen, ein paar Lernstrategien, und-techniken für die verschiedene Teilkompetenzen bzw. Fertigkeiten dargestellt.

3.3.1 Lernstrategien,-techniken und Wortschatzarbeit

Wenn es die Rede über die Wortschatzarbeit ist, wird dann meistens auch über die Bedeutung bzw. das Verstehen und das Einprägen von Wörtern gesprochen, denn das Ziel vom Wortschatz wie Storch (1999) darauf hingewiesen hat, in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes besteht.¹⁶⁵ Dies bedeutet für die Fremdsprachenlerner, dass sie die Aufgabe in der Fremdsprache haben, mehr Wortschatz zu erwerben, zu verstehen, einzuprägen und vor allem richtig in den Kommunikationssituationen anzuwenden.

um diese Schwierigkeit und andere Schwierigkeiten bei Wortschatzlernen überwinden zu können, meint Chudak (2007), dass es relativ viele Techniken gibt, die zur Erreichung dieses Zieles (Erschließen von Wortbedeutungen) verhelfen können und er erwähnte die folgenden Lernstrategien bzw. Lerntechniken:¹⁶⁶

- Sprachform sowie den Bezug zu einem bereits bekannten Wort analysieren d.h das Erschließen der Bedeutung aus dem Kontext Satz- bzw. Textzusammenhang unter Einsatz des Vorwissens, der beigefügten Materialien, mit Hilfe der Wortbildungsregeln usw.
- Vergleich mit der Muttersprache oder einer anderen gelernten Fremdsprache anstellen und nach akustischen bzw. graphischen Ähnlichkeiten suchen, dabei denkt er an die umfangreiche Gruppe der Internationalismen.
- In einem zwei-oder einsprachigen Handwörterbuch nachschlagen.

¹⁶⁵ Storch, G (1999) : Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik“ Wilhelm Fink Verlag. München, Seite 57.

¹⁶⁶ Vgl Chudak (2007), Seite 68-69.

Auf den Einsatz dieser genannten Techniken (Benutzung eines Wörterbuchs) weisen Bimmel und Rampillon (2000) darauf hin und zählen für das Vokabellernen unter Gedächtnisstrategien die folgende Lernstrategien auf:¹⁶⁷

- Wortgruppen bilden
- Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen

In einer weiteren Klasse von Lernstrategien, und-techniken erwähnen Bimmel und Rampillon (2000) das Arbeiten mit den Bildern, die ihrer Meinung nach sehr sinnvoll sind, Vokabel lernen zu können, Lernstrategien, und-techniken, die zu dieser Klasse gehören, sind:

- Bilder verwenden
- Wortigel herstellen
- Zwischenwörter verwenden,
- Lautverwandschaften nutzen
- Das regelmäßige und geplante Wiederholen

Eine weitere sinnvolle Stellung bei der Aneignung von neuem Wortschatz ist das Wissen über die Wortbildungsregeln. Diese Lernstrategie bzw. Kenntnis ist laut Rampillon (1996) bei den Lernenden latent vorhanden, könnte jedoch viel stärker genutzt werden.¹⁶⁸

Dieser Art vom Wortschatz nennt man –wie bereits erwähnt- der potenzielle Wortschatz. Darüber hinaus spielen die Mnemotechniken, die beim Vokabellernen besonders effektiv sind. Roche (2005) unterscheidet dabei zwischen formalen und funktionalen Mnemotechniken. Diese letztere lassen sich laut Roche (2005) vor dem inneren Auge visualisieren, beispielsweise die farbliche Markierungen, Animationen von grammatischen oder Wortbildungsregeln.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Vgl Bimmel und Rampillon (2000) Seiten: 67- 68

¹⁶⁸ Vgl Rampillon (1996), Seite 34.

¹⁶⁹ Vgl Roche, J (2005), Seite 83.

3.3.2 Lernstrategien, -techniken und Grammatik

Neben dem Wortschatz ist die Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Komponente, ihr Anteil gehört zu den Grundprinzipien eines kommunikativen Unterrichts. Die Grammatikdurchführung bzw. die Grammatikübungen sind nur deshalb wichtig, weil sie -wie Horst Raabe bestätigt- die Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen bildet.¹⁷⁰ Vor dem Hintergrund eines autonomen Lernens ist bei Grammatiklernen bzw. beim Grammatikverstehen wichtig, dass die Lernenden diese sprachlichen Gesetzmäßigkeiten selbstständig erkennen können d.h die Lernenden müssen die Grammatik nicht nur verstanden haben, sondern es geht beim autonomen Lernen vor allem darum, dass sie lernen sollen, die Grammatik zu lernen (Pauls und Rampillon 1992).¹⁷¹

Um die Grammatik selbstständig lernen zu können, brauchen die Lernenden bestimmte Lernstrategien, -techniken, die dazu beitragen, die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten zu verstehen, sie einzuprägen und sie in einem kommunikativen Kontext zu verwenden.

Das induktive Verfahren vor dem Hintergrund der Lernstrategien, und -techniken ist nach Huneke und Steinig (2002) Autonomie fördernd, in dem sie sagen: „... wenn er [Grammatikunterricht] sie (Lernenden) sprachliche Regularitäten selbst entdecken, strukturieren überprüfen und formulieren lässt und wenn er sie anregt, sich über die individuellen Lösungsstrategien bei der Bearbeitung solcher Probleme und Aufgaben auszutauschen, wird die Autonomie der Lernenden gefördert“.¹⁷² Darüber hinaus spielt die visuelle Strukturierungshilfen als Lerntechnik auch eine sehr wichtige Rolle.

Für die Aufnahme des grammatischen Wissens schlägt Rampillon (1996) vor, dass die Lernenden die einfachste Möglichkeit des Nachfragens bei den anderen Lernern als „soziale Strategie“ und des Nachschlagens in einem Werk als Lerntechnik haben, sie weist aber darauf hin, dass bei den Lernenden jedoch prozedurale Kenntnisse verfügbar

¹⁷⁰ Ebd Raabe (2007), Seite 283.

¹⁷¹ Pauls und Rampillon (1992) zit. nach Gnutzmann, Frank, G. Königs (Hrsg) 1995 : „Prespektiven des Grammatikunterrichts“. Gunther Narr Verlag.Tübingen, Seite 85.

¹⁷² Ebd H.-W Huneke/ W.Steinig (2002), Seite 160.

sein muss. Für die Bearbeitung des grammatischen Wissens weist Rampillon (1996) noch darauf hin, dass die Merkverse, Eselbrücken, Graffiti, Witze u. ä. als Lernstrategien die behaltensförderlichste Form sind. Für die Kontrolle des grammatischen Wissens können die Lernenden ihrer Meinung nach eine Fehlerstatistik führen, die durch die gezielte Selbstbeobachtung ausgebaut werden. Neben diesen genannten Lerstrategien, und-techniken hat Rampillon (1996) in ihrem Handbuch weitere Strategien und Techniken erwähnt wie z.B das Führen eines Merkheftes.¹⁷³

Beim Lernen grammatischer Regel sollte also letztendlich nicht auf die gezielten Wiederholungen und Übungen verzichtet werden, denn sie erleichtern neben dem Einsatz von den Lernstrategien, und-techniken das Verständnis und das Behalten der Grammatik. Storch (1999) schlägt in diesem Zusammenhang ein paar Übungen vor, die als Lernstrategien bzw. Lerntechniken gesehen werden können wie z.B die Umformungsübungen (Umformung von Aktiv-in Passivsätze), Erweiterungsübungen (Eingliederung eines Nebensatzes), und Ersetzungs-oder Substitutionsübungen (attners drillsübungen). Nach Storch und Rohr (1999) ist diese Letztere für alle sprachlichen Elemente, die nicht kognitive Reproduktion gelernt werden müssen, in gedächtnispsychologischer Sicht ist sie eine hervorragende Speichertechnik.¹⁷⁴

3.3.3 Lernstrategien, -techniken und Leseverstehen

Damit die Lernenden ihre Lernstrategien, und-techniken optimal einsetzen können, müssen sie zunächst -wie Chudak (2007) äußert- auch über die Funktionen und über die Arten des Lesens Bescheid wissen.¹⁷⁵ Zu den drei Arten des Lesens (orientierendes, Überfliegendes und selektives) hat Ehlers (2007) wichtige Strategien bzw. Techniken geordnet, die wie folgt dargestellt werden,¹⁷⁶

¹⁷³ Vgl Rampillon (1996), Seite 61.

¹⁷⁴ Vgl Storch, Günther (1999), Seite 87- 89.

¹⁷⁵ Vgl. Rampilon (1996), Seite 82 ff.

¹⁷⁶ Ehlers, Swantje (1998): „Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache“. Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen [Kap. 4 Lesen in der Fremdsprache, Seite 110-187

Orientierendes Lesen, dessen Ziel ist, sich einen Blick zu verschaffen. Für diese Art des Lesens sind die folgende Techniken und Strategien:

- Thema erraten anhand von Titel/Bildern
- Zusammenfassen von Textabschnitten
- Hauptthesen zu einem Text formulieren und prüfen
- Inhaltverzeichnis, Register, Klappentext prüfen, worum es in Buch geht.

Überfliegendes Lesen (skimming), dessen Ziel ist, den Hauptinhalt, das Thema des Textes zu erfassen. Die folgende Strategien bzw. Techniken können eingesetzt werden:

1-W-Fragen 2-Kennwörter identifizieren 3-Anfangs- und Satzsätze von Paragraphen beachten. 4-Graphisches Schema zu den Kerninhalten erstellen 5-Kurzfassungen am Textrand notieren. 6 -Tabellarische oder chronologische Darstellung des Inhaltes

Selektives Lesen (scanning), dessen Ziel ist, bestimmte Informationen zu suchen. Dafür benutzt man die folgende Strategien und Techniken:

1-Leitfragen vor der Lektüre geben.

2-Suche nach einer bestimmten Information auf einer Seite

3-Im Index suchen lassen, auf welcher Seite ein Thema behandelt wird

4-Prüfen, wie oft ein Wort auf einer Seite vorkommt

5-Multiple-Choice-Fragen nach der Lektüre eines Textes.

In diesem Zusammenhang äußert sich Westhoff (1997), in dem er sagt: „ [...] die Lernenden sollen sich die angewandte Strategie bewusst machen, indem sie sie verbalisieren“.¹⁷⁷

Neben den oben beschriebenen Lernstrategien, und -techniken gibt es außerdem weitere lernförderlichen Lerntechniken von Rampillon (1996) zum Leseverstehen, die das erschließende Lesen fördern, dessen Ziel unbekannte Wörter in einem Text zu erschließen wie z. B. die folgende Techniken, das Erschließen dieser Wörter mit Hilfe der Muttersprache, der Zielsprache, einer weiteren Fremdsprache, internationaler

¹⁷⁷ Ebd Westhoff, G (1997), Seite 80.

Fremdwörter und mit Hilfe des Kontextes. Darüber hinaus sind ihrer Meinung nach die folgenden unterstützenden Techniken auch wichtig;¹⁷⁸

-Das Nachschlagen von sprachlichen und sachlichen Informationen in einem Wörterbuch.
-Das schriftliche Anfertigen von Notizen und gleichst gilt für das Exzerpieren und Zusammenfassen von Inhalten. Beim textarbeitenden Lesen führte Rampillon (1996) weiter und meint, dass die Visualisierungs- und Strukturierungstechniken für das textverarbeitende Lesen sehr wichtig sind, um die wesentlichen Textstellen bzw. das Wichtigste des Inhaltes zu erkennen und zu kennzeichnen, wobei die Lernenden die Aussagen des Textes beim wiederholten Lesen rasch erfassen können.¹⁷⁹

3.3.4 Lernstrategien,-techniken und Hörverstehen

Rampillon (1996) schlägt die folgenden Techniken vor, die beim Hörverstehen sehr hilfreich sind;¹⁸⁰

- Auf Sprechsignale achten (The Given-New Strategy),
- Wortpaare kombinieren oder Wörter assoziieren,
- Sinnerschließendes Hören auch (Intelligent guessing),
- Advance Organizers suchen (Leitfragen suchen),
- Das Segmentieren von inhaltsbezogenen Wortgruppen,
- Notieren von Textaussagen (notetaking-practice).

Hinzuweisen ist es auch ebenfalls auf die Fähigkeit zum Antizipieren des Inhalt des Hörtextes d.h der Lernende soll lernen, Leitfragen -wie oben gesagt- zu stellen, Hypothesen bilden und sie überprüfen, indem er wie folgt trainieren kann;¹⁸¹

- Vor dem Hören den Kontext z.B. das Bild, den Titel in Betracht zu ziehen,
- Während des Hörens die Richtigkeit seiner Vermutungen überprüfen und ggf. sie korrigieren,

¹⁷⁸ Vgl Rampillon (1996), Seite 83

¹⁷⁹ Vgl Rampillon (1996), Seite 89.

¹⁸⁰ Ebd Rampillon (1996), Seite 72-77.

¹⁸¹ Vgl Chudak (2007), Seite 87.

- Darüber nachdenken, was sie beobachten müssen, um bessere Hypothesen in Bezug auf den Hörtext zu bilden.

Rampillon (1996) betont, dass die Häufigkeit des Übens den Erfolg beim Hörverstehen ausmacht.¹⁸² Daher sollen die DaF-Lehrwerke den Lerner ermöglichen, selbstständig Lernangebote anzuhören und eigene Strategien und Techniken selbst zu entdecken und zu entwickeln, denn die Lernstrategien, und –techniken werden vor allem gut behalten und angewendet, wenn sie von den Lernenden selbst entdeckt und entwickelt worden sind. Storch (1999) äußert sich in diesem Zusammenhang und sagt: „ein derartiges expliziertes Strategiewissen fördert aber nicht nur den angemessenen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Umgang mit zielsprachlichen Hör- und Lesetexten, d.h. ein angemessenes kommunikatives Verhalten bei Verstehen, sondern es setzt die Lernenden darüber hinaus in die Lage, Verstehensschwierigkeiten durch den Einsatz zielgerichteter strategischer Vorgehensweisen bewusst zu begegnen“.¹⁸³

3.3.5 Lernstrategien, -techniken und Schreiben

Kast (1999) erwähnt in seinen Überlegungen in der Fernstudieneinheit „Fertigkeit Schreiben“ die Assoziogramme und andere Ideenetze als geeignete Technik für die Förderung der Schreibfertigkeit in Unterricht. Die Assoziogramme (Wortigel/Satzigel) hält er für eine gute Vorbereitung der fremdsprachlichen Textproduktion, wobei der Lernende die assoziierten Wörter als Wortsammlung zu einem bestimmten Thema benutzen kann. Er schlägt darüber hinaus vor, dass diese Technik in Partner- oder Gruppenarbeit gut funktionieren würde.¹⁸⁴ Der Bezug auf der Muttersprache und/oder Fremdsprache bei der Wortsammlung ist nach Kast (1999) auch eine effiziente Lerntechnik, wenn die Lernenden die Wörter nicht auf Deutsch kennen. Mit dem Assoziogramm sind noch weitere Lerntechniken verwandt und zwar, Brainstorming und

¹⁸² Ebd Rampillon (1996), Seite 70.

¹⁸³ Vgl Storch (1999), Seite 152.

¹⁸⁴ Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt. München, Seite 43.

Mind Map, die sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit eingesetzt werden können. Mit Hilfe beider Techniken (Brainstorming und Mind Map) werden wiederum Wörter zu einem Thema gesammelt, dazu wird aber auch die Struktur bzw. die innere Gliederung des Textes abgebildet.¹⁸⁵ Rampillon (1996) zählt dazu weitere Lerntechniken, die die Schreibkompetenz unterstützen und zwar:¹⁸⁶

- Prinzipien zur Organisation der formalen Korrektheit,
- Das Benutzen von Nachschlagewerken,
- Das Korrekturlesen,
- Die Fehlerstatistik.

3.3.6 Lernstrategien, -techniken und Sprechen

Rampillon (1996) unterscheidet drei Stufen in der Sprechfertigkeit und zwar Reproduktion, Rekonstruktion und Konstruktion, in denen die Sprechfertigkeit gefördert werden kann, wobei zu jeder Stufe verschiedene Lerntechniken zugeordnet werden,¹⁸⁷

Zur Reproduktionsstufe gehören die folgenden Lernstrategien, und-techniken:

- „Read-and-look-up“ Methode,
- Backward buildup technique,
- Nachsprechen/Vorsprechen,
- Mitsprechen,
- Stiller Monolog
- Lautes Vor-sich-hin-Sprechen
- Lokalisierungsmethode.

Bei der Rekonstruktionsstufe geht es darum, besonders das Wesentliche eines Textes einzuprägen, die vom Gedächtnis gespeichert werden und stellen dann die Grundlage für das rekonstruierende Sprechen dar, die geeigneten Lerntechniken für diese Stufe sind beispielsweise:

¹⁸⁵ Ebd Kast (1999), Seite 45 ff.

¹⁸⁶ Vgl Rampillon (1996), Seite 107.109.

¹⁸⁷ Ebd Rampillon (1996), Seite 96-102.

- Visualisieren: die Lernenden markieren Textstellen durch optische Aufzeichnungen, dann versuchen die Lernenden wie bei der „Read-and-look-up“ Methode, diese wiederzugeben.

-Note-Taking Practice, in dieser Lerntechnik schreiben die Lernenden Notizen (Stichworte) vom Text auf, die sie dann laut sprechend wiedergeben.

Antizipierendes Lesen: in dieser Lerntechnik lesen die Lernenden einen Text abschnittsweise und überlegen, welches wohl der Inhalt bzw. die Hauptaussage sein könnte, wobei der nächste Abschnitt vorrausgesagt und anschließend überprüft werden soll.

Zur der Konstruktionsstufe zählt Rampillon (1996) die folgende Techniken:

-Outlining: das sind Gliederungstechniken, die dazu dienen, die Akzente in einer Aussage zu setzen und damit die Aussagen des Sprechers von seinem Gesprächspartner verstanden werden.

-Umschreibungstechniken: in dieser Technik müssen die Lernenden die Fähigkeit haben zu paraphrasieren und Sätze umzuformen, damit sie sich selbst korrigieren bzw. behelfen, wenn z.B ein präzises Wort in einer Sprechsituation fehlt.

-Note-Making Practice: das ist wiederum die Anfertigung von Notizen, die den Lernenden erleichtern, ihre Aussagen zu überdenken und logisch aufzubauen.

Die besprochenen Lernstrategien, und –techniken erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, weil in verschiedenen Literaturquellen (Handbücher, Zeitschriften, Monographien u. a) noch mehrere Lernstrategien, und –techniken erwähnt sind. In dieser Hinsicht muss letztendlich hingewiesen werden, dass andere Lernstrategien, und -techniken von den Lernenden selbst benutzt werden können, die in diesem Teil wahrscheinlich genannt wurden. Im Hinblick auf die Lernertypen und Lernstile sindV orgehensweise mit den Lernstrategien, und-techniken sind eher individuell. Mit anderen Worten bedeuten dies, dass die Lernenden ihre eigene Lernstrategien und Techniken benutzen, die ihrem Lernstil passen oder Lernstrategien, und –techniken, die sie selbst kennen.

Aus diesen Empfehlungen kann folgendes Fazit gezogen werden: die Vermittlung und das Training von Lernstrategien, und-techniken sollte eine wichtigere Rolle im DaF-Lehrwerk als bisher einnehmen, so dass diese einen hervorragenden Beitrag zur Förderung der Lernerautonomie und damit zum lebenslangen Lernen besonders im algerischen Deutschunterricht leisten.

3. Allgemeine Zusammenfassung und Ausblick

In der vorgelegten Magisterarbeit wurde der Versuch unternommen, das Thema „zur Förderung der Lernerautonomie durch die DaF-Lehrwerke“ darzulegen und die Bedeutung der Lernerautonomie im modernen Fremdsprachenunterricht zu illustrieren.

In dieser Magisterarbeit sollte also nachgewiesen werden, dass die DaF-Lehrwerke hervorragend die Lernerautonomie fördern können, wenn sie so konzipiert sind, dass die Fremdsprachenlerner damit autonom lernen können.

Der theoretische Teil dieser Arbeit hat gezeigt, dass mit dem Begriff der Lernerautonomie nicht das bloße bzw. selbstständige Lernen ohne Hilfe der Lehrwerke und/oder der LehrerInnen gemeint ist, sondern es geht bei dem Begriff der Lernerautonomie darum, dass die Fremdsprachenlernenden sich selbst das Wissen aneignen können, wobei die DaF-Lehrwerke (Lehbuchautoren) und die Lehrkräfte nur von Außen als Begleiter, Moderator und Partner steuern. Zu den Hauptmerkmalen des autonomen Lernens gehört vor allem die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Dargestellt wurde aber auch, warum die Lernerautonomie heute in Algerien von Bedeutung ist. Es wurde festgestellt, dass das autonome Lernen von Fremdsprachen ein globales Erziehungsziel geworden ist. Diese Kenntnisse wurden mehr oder weniger psychologisch nach den verschiedenen Lerntheorien nachgewiesen, dass autonome Lernenden am erfolgreichsten sind, da sie beim Lernen selbstbewusst sind.

Die empirische Forschung dieser Arbeit befasste sich mit den Einstellungen der Lernenden über ausgewählte DaF-Lehrwerke, die ihrer Meinung nach nur teilweise ihre Lernautonomie fördern. Zwar sind in diesem Kontext Kritik zu hören, dass die Bewertung der befragten Lernenden sehr subjektiv klingen würden, aber die Idee von dieser Befragung war es gewesen, Anregungen von den Lernenden selbst zu sammeln, um in der Zukunft DaF-Lehrwerke so konzipieren zu können, dass die Lernerautonomie dadurch gefördert werden kann.

Durch die Analyse der drei DaF- Lehrwerke „Delfin 2“, „Optimal B1“ und „Tangram B1“ hat sich der Autor dieser Arbeit aus objektiven Gründen zum Ziel gesetzt zu zeigen, ob die ausgewählten DaF-Lehrwerke wirklich die Autonomie der algerischen Deutschlernenden fördern oder nicht. Aus der Analyse von den genannten Lehrwerken hat sich ergeben, dass die Mehrheit der Lernenden sich dadurch nicht gefördert fühlen.

Im dritten Kapitel dieses empirischen Teils sollten auch möglichst Überlegungen zur Förderung der Lernerautonomie aufgezeigt werden, die als Hilfe zur Lehrwerkkonzeption dienen sollen. Dieses empirische Kapitel widmet sich vor allem der Effektivität einiger Lernstrategien, und-techniken in den verschiedenen Fertigkeiten.













Abschließend kann zusammenfassend gesagt werden, dass die DaF-Lehrwerke die Lernerautonomie fördern können, wenn sie aktivierend, unterstützend, transparent, offen, natürlich, objektivierend und motivierend.¹⁸⁸

Selbst wenn die DaF-Lehrwerke nach den oben Überlegungen konzipiert würden, würde das aber nicht unbedingt genügen, dass die Lernerautonomie dadurch gefördert wird, sondern es kommt der Lehrkräften in diesen Überlegungen die Aufgabe zu, dass sie mit diesen Lehrwerken klar kommen müssen, wobei sie die Rolle eines Partners, Beraters, Beobachters usw. spielen. In dieser Hinsicht taucht zwangsweise die Frage auf, ob die DaF-Lehrkräfte wirklich die Gedanken des autonomen Lernens im Unterricht realisieren würden.

¹⁸⁸ Rainer, B (1999) : Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Goethe Institut. München. Langenscheidt. Seite 59 f.

Anhang

Die Online Lehr-und Lernmaterialien auf der Webseite Delfin

| Delfin | | | |
|---|------------|--------------------------|-----------|
| | Lektion | | Inhalt |
|  | Lektion 1 | Menschen und Reise | 8 Übungen |
|  | Lektion 2 | Leute, Leute | 6 Übungen |
|  | Lektion 3 | Wohnen und Leben | 6 Übungen |
|  | Lektion 4 | Wer will, der kann | 7 Übungen |
|  | Lektion 5 | Orientierung und Wege | 6 Übungen |
|  | Lektion 6 | Alltag | 6 Übungen |
|  | Lektion 7 | Feste und Feiern | 6 Übungen |
|  | Lektion 8 | Essen und Trinken | 7 Übungen |
|  | Lektion 9 | Umzug und Einrichtung | 6 Übungen |
|  | Lektion 10 | Mode und Geschmack | 5 Übungen |
|  | Lektion 11 | Schule und Karriere | 5 Übungen |
|  | Lektion 12 | Nachrichten und Berichte | 6 Übungen |

Copyright © Hueber Verlag, Deutschland. Alle Rechte vorbehalten.

Das Inhaltsverzeichnis Delfin B1:

| Lektion | Eintauchen | Lesen | Hören | Sprechen | Schreiben |
|---|--|---|---|---|---|
| 1 Menschen und Reisen S. 8 | Am Hauptbahnhof | Beobachtungen aus einem Bahnhofscafé Liebe Sara <i>Liebesbrief</i> | Auf dem Bahnhof Im Zug <i>Gespräche</i> | Alphabet Zahlen bis 100 Diphthonge Umlaute Satzakzent No!te, guten Tag <i>Telefongespräche</i> | Eine Europa-Reise <i>Postkarten</i> |
| | Grammatik: Definitartikel · Indefinitartikel · Possessivartikel · Negativartikel · Nomen im Singular und Plural · Personalpronomen · schwache Verben · Verb <i>sein</i> · Aussagesatz · Wortfrage · Satzfrage | | | | |
| 2 Leute, Leute S. 18 | Auf dem Campingplatz | Rekorde, Rekorde <i>4 Porträts</i> | Zahlen bis 1000 Im Supermarkt Im Kaufhaus Radioquiz <i>Gespräche</i> <i>Telefongespräche</i> | Zischlaute Betonung und Wortstellung Freut mich <i>Jemanden vorstellen</i> | Angaben zur Person: <i>Formulare</i> Animateur gesucht! <i>Kurzbewerbung</i> |
| | Grammatik: Personalpronomen (Plural) · Possessivartikel (Plural) · Konjugation: <i>haben, können, möchten</i> · Satzklammer bei Modalverben · Angabe im Vorfeld | | | | |
| 3 Wohnen und Leben S. 28 | Alltagsgegenstände | Ein Krokodil und kein Telefon <i>Reportage</i> | Zimmersuche Möbelkauf <i>Gespräche</i> | Nomen mit Umlaut im Plural Wörter mit „st“ und „sp“ Wie findest du ... ? <i>Einkaufsgespräche</i> | Kannst du die Brille schicken? <i>Faxanfragen von unterwegs</i> |
| | Grammatik: Akkusativ: Artikel, Personalpronomen, Definitpronomen, Indefinitpronomen · transitive Verben · Akkusativergänzung im Vorfeld · Negation | | | | |
| 4 Wer will, der kann S. 38 | Möglichkeiten, Erlaubnisse und Verbote | Ich möchte nichts mehr sollen müssen <i>Gedicht</i> | Entscheidungssituationen <i>Gespräche</i> <i>Telefongespräche</i> | Wortbetonungen Wörter mit „ch“ Verben mit Vokalwechsel Wollen wir zusammen ...? <i>Verabredungen</i> | Diktat <i>Private und berufliche Mitteilungen</i> <i>Notizen</i> |
| | Grammatik: Modalverben · trennbare Verben · starke Verben · Satzklammer und Vorfeldbesetzung bei Modalverben und trennbaren Verben | | | | |
| 5 Orientierung und Wege S. 48 | Eine Kleinstadt Position und Bewegung | Notarztwagen: Lebensretter im Dienst <i>Reportage</i> | Alltagssituationen: Dinge suchen und wegräumen Taxifahrt <i>Gespräche</i> | Vokale in Verbformen Artikel mit „m“ oder „n“ Wie komme ich zu ...? <i>Frage nach dem Weg</i> | Diktat <i>Einladungsbrief</i> <i>Wegbeschreibung</i> |
| | Grammatik: Situativ-, Direktiv- und Herkunftsergänzung · Präpositionen mit Dativ · Präpositionen mit Akkusativ · Wechselprepositionen · Nomen im Dativ · Positionsverben · Uhrzeit · Ordinalzahlen | | | | |

Das Inhaltsverzeichnis Delfin B1:

| Lektion | Eintauchen | Lesen | Hören | Sprechen | Schreiben |
|--|--|---|---|--|---|
| 5 Alltag S. 58 | Tätigkeiten bei der Arbeit und in der Freizeit | Wer soll denn die Kühe melken? <i>Serienreportage</i> | Uhrzeiten Situations am Morgen <i>Gespräche</i> <i>Telefongespräche</i> | Lange und kurze Vokale in Partizipien Satzakzent bei Perfekt-Sätzen Hast du schon ...? <i>Unterhaltung über Haushaltstätigkeiten</i> | Diktat Zwei Träume <i>Erzählen von Träumen</i> |
| Grammatik: Perfekt schwacher und starker Verben · Perfekt mit <i>sein</i> und <i>sein</i> · Zeitangaben · genaue Uhrzeiten · Partizipformen · Präteritum von <i>haben</i> | | | | | |
| 7 Feste und Feiern S. 68 | Anlässe und Geschenke | Liebe Farida <i>Persönlicher Brief zu Weihnachten</i> | Datumsangaben Gebräuche und Gewohnheiten Weihnachten und Silvester <i>Gespräche</i> <i>Interviews</i> | Monatsnamen Datumsangaben Wörter mit „r“ Darf ich Sie ... einladen? <i>Einladungsgespräche</i> | Diktat Glückwünsche <i>Grußkarten</i> |
| Grammatik: Verben mit Dativergänzung · Verben mit Dativ- und Akkusativergänzung · Personalpronomen im Akkusativ und Dativ · Präpositionen und Zeitangaben · Datum | | | | | |
| 8 Essen und Trinken S. 78 | An der Kasse im Supermarkt Am Büfett | Wenn Maria kommt ... <i>Erzählung</i> | Frühstück Einladung Restaurant <i>Interviews</i> <i>Gespräche</i> | „ig“ oder „ich“ Betonung bei Nominalkomposita Fragen und Imperativ Haben Sie gewählt? <i>Bestellung im Gasthaus</i> | Diktat Bauernfrühstück Rezept |
| Grammatik: Haupt- und Nebensatz · Nebensatz mit <i>weil</i> und <i>wenn</i> · Imperativ · Nominalkomposita · Mengenangaben · Komparativ und Superlativ | | | | | |
| 9 Umzug und Einrichtung S. 88 | Tätigkeiten in Haus und Haushalt | Mia <i>Kurzgeschichte</i> | Bilder, Tapeten und Möbel <i>Gespräche</i> <i>Interviews</i> | Kurze und lange Vokale Oh, deine Wohnung ist ja ... <i>Führung durch die Wohnung</i> | Diktat Haustausch im Urlaub <i>Beschreibung und Checkliste</i> |
| Grammatik: Nebensatz mit <i>dass</i> und <i>damit</i> · Infinitivsätze · unregelmäßiger Komparativ · Maßangaben · Artikelwort <i>jeder</i> · generalisierende Indefinitpronomen | | | | | |
| 10 Mode und Geschmack S. 98 | Farben und farbige Gegenstände Im Schlaraffenland | Über Geschmack kann man nicht streiten <i>Glosse</i> | Beschreibungen: Personen und Kleidung <i>Gespräche</i> | Unterscheidung der Adjektivendungen Schau mal, die Frau da drüben. <i>Beschreibung von Personen</i> | Diktat <i>Bildbeschreibungen</i> <i>Persönlicher Brief</i> |
| Grammatik: attributives Adjektiv im Nominativ, Akkusativ und Dativ · Präpositionalpronomen · Modalverben im Präteritum · Frageartikel <i>welcher, was für ein</i> · Demonstrativartikel <i>dieser</i> | | | | | |
| Grammatik-Übersicht: A 1 Alphabetische Wortliste: A 25 | | | | | |

Ein Beispiel für das Drillverfahren in Delfin B1:

10. Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach.

| | | | | |
|--------------|----------------|----------------|----------------|--------------------|
| Kuss – Küsse | Gruß – Grüße | Buch – Bücher | Stuhl – Stühle | Strumpf – Strümpfe |
| Uhr – Uhren | Blume – Blumen | Junge – Jungen | Beruf – Berufe | Schuh – Schuhe |

11. Hören Sie die Wörter und sprechen Sie nach. Ordnen Sie dann.

| | | | | | | |
|-----------|----------|----------|---------|-------|----------|----------|
| Stuhl | Pflaster | brauchst | Strumpf | Stuhl | Pflaster | brauchst |
| studieren | findest | Stadt | Kiste | ... | ... | ... |
| Straße | möchtest | Post | stimmt | | | |
| Studium | Rest | kosten | bist | | | |

12. Hören Sie die Sätze und sprechen Sie nach.

- | | |
|------------------------------|---------------------------------|
| ● Die Spinne kaufe ich. | ● Suchst du die Stiefel? |
| ■ Spinnst du? | ■ Nein, ich suche die Strümpfe. |
| ● Studierst du Sprachen? | ● Spielt sie Tennis? |
| ■ Ja. Ich studiere Spanisch. | ■ Ja, das stimmt. |



13. Hören Sie die Sätze und sprechen Sie nach.

| | |
|------------------------------|--|
| Sie übt Physik. | Frau Fischer schreibt ein X und ein Y. |
| Er übt für Olympia. | Die Leute hier sind sympathisch. |
| Die Physikbücher sind teuer. | Viele Grüße und Küsse schickt Lydia. |

14. Sprechen Sie nach und markieren Sie die Betonung.

| | |
|--------------------------------------|-------------------------------|
| Er hat ein <u>Radio</u> . | Sie hat ein Segelboot. |
| Einen <u>Fernseher</u> hat er nicht. | Eine Wohnung hat sie nicht. |
| Er braucht ein Motorrad. | Sie sucht einen Schreibtisch. |
| Möbel braucht er nicht. | Einen Stuhl sucht sie nicht. |

Üben Sie selbst weiter:

Motorrad – Wagen
 Computer – Schreibmaschine
 Matratze – Bett

15. Welche Wörter sind betont? Sprechen Sie nach und markieren Sie.

Sie braucht keinen Computer. Aber einen Fotoapparat braucht sie.
 Er braucht keinen Fernseher. Aber ein Radio braucht er.
 Sie braucht keinen Geschirrspüler. Aber einen Kühlschrank braucht sie.

Ein weiteres Beispiel für das Drillverfahren in Delfin B1:

Hören Sie und sprechen Sie nach. Markieren Sie die Betonung.

tauchen
 weitertauchen
 auftauchen
 eingetauchen

Der Delfin taucht.
 Er taucht weiter.
 Er taucht auf.
 Er taucht ein.



schlafen
 weiterschlafen
 aufwachen
 aufstehen

Die Katze schläft.
 Sie schläft weiter.
 Sie wacht auf.
 Sie steht auf.



sprechen
 nachsprechen
 weitersprechen

Der Papagei spricht.
 Er spricht das Wort nach.
 Er spricht weiter.

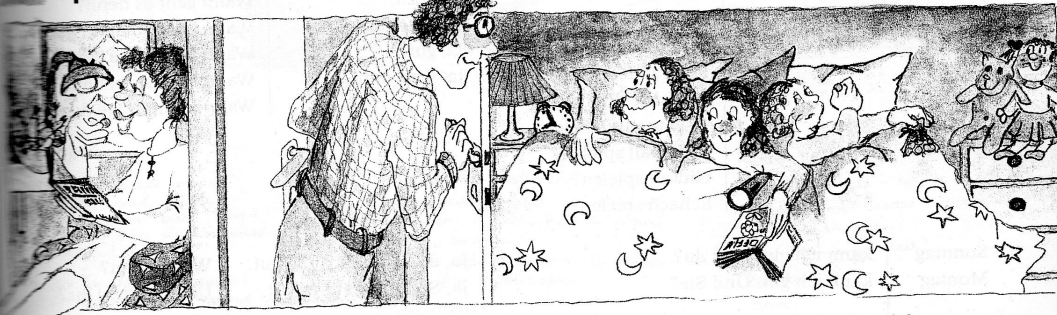


Sprechen Sie nach. Achten Sie auf „ch“.

Das ist Jochen. Er kann kochen.
 Das ist Jochen. Er möchte kochen.
 Er sucht das Buch. Er braucht ein Taschentuch.
 Was braucht er noch? Er braucht einen Topf.
 Jochen ist glücklich. Die Kartoffeln sind gerade richtig.
 Jochen isst acht. Das Krokodil lacht.
 Die Schlange wacht auf. Die Spinne auch.
 Jochen, du brauchst Licht. Siehst du die Schlange nicht?



Sprechen Sie nach.



- Schläfst du nicht? ■ Nein, ich schlafe nicht.
- Liest du? ■ Nein, ich lese nicht.
- Isst du? ■ Nein, ich esse nicht.
- Sprichst du Spanisch? ■ Nein, ich spreche Italienisch.
- Naschst du? ■ Nein, ich nasche nicht.
- Schlaft ihr nicht? ▲ Nein, wir schlafen nicht.
- Lest ihr? ▲ Nein, wir lesen nicht.
- Esst ihr? ▲ Nein, wir essen nicht.
- Sprecht ihr zusammen? ▲ Ja, wir sprechen zusammen.
- Nascht ihr? ▲ Nein, wir naschen nicht.

die Lust
 eine Zeit
 arbeiten
 hier üben
 Tennis spielen

wissen
 weiß
 weißt
 weiß
 wissen
 wisst
 wissen

viereundvierzig

Orientierung im Lehrwerk Optimal B1:

Redaktion: Sabine Wenkums und Lutz Rohrmann
Visuelles Konzept, Layout: Ute Weber in Zusammenarbeit mit Theo Scherling
Umschlaggestaltung: Studio Schübel Werbeagentur; Foto Getty Images / V. C. L.
Zeichnungen: Christoph Heuer
Fotoarbeiten (soweit im Quellenverzeichnis nicht anders angegeben): Vanessa Daly
Satz und Litho: kaltnermedia Bobingen

Verlag und Autoren danken allen Kolleginnen und Kollegen, die *Optimal* begutachtet und mit Kritik und wertvollen Anregungen zur Entwicklung des Lehrwerks beigetragen haben.

Optimal B1 – Materialien

| | |
|--|---------------------------------------|
| ✓ Lehrbuch B1 | 47061 |
| ✓ Audio-Kassetten B1 | 47064 |
| ✓ Audio-CDs B1 | 47065 |
| Arbeitsbuch B1 | 47062 mit eingelegter Lerner-Audio-CD |
| Lehrerhandbuch B1 | 47063 mit eingelegter Lehrer-CD-ROM |
| Testheft B1 | 47066 mit eingelegter Audio-CD |
| ✓ Intensivtrainer B1 | 47067 |
| ✓ Lerner-CD-ROM B1 | 47068 |
| ✓ Einstufungstest und Glossare im Internet | |

German - Jordanian University
LIBRARY

Acc. # ... 00.6.903






Date: 21 / 5 / 2009

GJU - Library



GJU008903

Symbole in Optimal B1

- A 7 Aufgabe 7 in diesem Kapitel
- A 9 Anregungen zu kleinen Projekten sind in der Randspalte grün gekennzeichnet
-  Hören Sie auf der CD 1 zum Lehrbuch den Index 2.
- Ü 1 - Ü 2 Übungen 1-2 im Arbeitsbuch gehören hierzu.
-  Lösungen hierzu im Lösungsschlüssel im Arbeitsbuch
-  Achtung! Das müssen Sie lernen.
-  Online-Übungen und -Projekte hierzu auf der Langenscheidt-Homepage
-  Diese Redemittel helfen in wichtigen Situationen weiter.

Internetadressen:
www.langenscheidt.de/optimal
www.langenscheidt.de

Umwelthinweis: gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

© 2006 Langenscheidt KG, Berlin und München

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.


Druck: Stürtz GmbH, Würzburg
Printed in Germany
ISBN 978-3-468-47061-5

4. 5. 6. 7. - 11 10 09 08

Die Förderung des Weiterlernens im Optimal B1: im Internet recherchieren.

1

Thessaloniki, 10. Juli



Liebe Petra!

Ich lebe jetzt seit 6 Monaten in dieser faszinierenden Stadt. Zuerst hatte ich natürlich Probleme mit der Sprache, aber ich habe dann drei Monate einen Intensivkurs gemacht und jetzt geht es viel besser. Ich spreche mit Mikis fast nur noch Griechisch. Und seine Freunde machen mir Komplimente, dass ich so schnell Griechisch gelernt habe. Aber das Leben hier ist nicht so einfach für mich, weil vieles ganz anders ist als bei uns in Deutschland. Ich koche ganz anders als die Mutter von Mikis. Und dann möchte ich gern arbeiten, aber das sieht Mikis nicht so wie ich. Davon erzähle ich dir mehr, wenn du mich besuchst. Kannst du mir bald schreiben, ob du im September kommst und wann genau? Ich freue mich auf deinen Besuch!

A 3

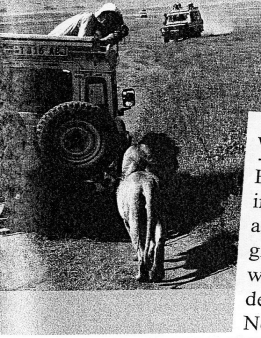
Über Auslandserfahrungen berichten

a) Warum ist Maria in Thessaloniki? Was erlebt sie?

→ Ü 4

b) Ihre Auslandserfahrungen? Erzählen Sie.

→ Ü 5



Maria

P.S. Ich lege dir ein Foto von der Strandpromenade bei, mit meiner Lieblingskulptur!

Warum die Berner auswanderten

Eine ökonomische Krise am Ende des 19. Jahrhunderts löste in der Schweiz eine Auswanderungswelle nach Nordamerika aus. Die Arbeitslosigkeit in der Schweiz war damals sehr groß. Viele Menschen hatten nicht genug zu essen. Deswegen wollten viele aus der Schweiz weg. 1883 wanderten allein aus dem Kanton Bern 4500 Personen in die USA aus. In der Neuen Welt gab es für die Auswanderer bessere Chancen. Viele fanden beim Eisenbahnbau eine neue Arbeit.

Über Weggehen und Auswandern sprechen

Auf dem Bild sieht man Leute auf einem Schiff. Sie wandern aus. Sie hatten wahrscheinlich zu Hause nicht genug zum Leben. Sie wollen in einem anderen Land ein neues Leben beginnen. Hier fotografieren Touristen einen Löwen.

Über Auslandserfahrungen berichten

Ich war mal in Zuerst hatte ich Aber dann ...
Ich habe mal ... Wochen/Monate in ... gelebt.
Das Leben in ... war nicht so einfach für mich, weil ...

Über Auswanderung und Herkunft sprechen

Woher kommen deine Vorfahren/Großeltern?
Kennst du Leute, die ausgewandert sind?
Weißt du, warum sie ausgewandert sind?

b) Woher kommen Ihre Vorfahren? Kennen Sie Leute, die ausgewandert sind?

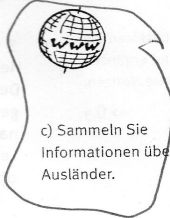
A 4

Über Auswanderung sprechen

a) Lesen Sie. Warum sind viele Berner ausgewandert?

→ Ü 6

c) Sammeln Sie Informationen über Ausländer.



neun 9


Die Selbstevaluation im Lehrwerk Optimal B1:

ZD: Mündliche Prüfung – Teil 2

PLATEAU 2

Gespräch über ein Thema

Dieser Teil der Prüfung zum *Zertifikat Deutsch* dauert ungefähr sechs Minuten.
Sie bekommen ein Prüfungsblatt mit einer Grafik, einer Tabelle oder mit einem Foto und einer Aussage. Sie haben eine Minute Zeit, sich das Prüfungsblatt anzusehen.
Ihr Partner / Ihre Partnerin hat ein ähnliches Prüfungsblatt, aber mit anderen Informationen.



A 5
a) Lesen Sie die Informationen zur Prüfung.

Tipp: Das Prüfungsblatt ist ein Gesprächsanlass. Sie müssen nicht alle Informationen wiedergeben. Oft ist es am besten, etwas zu folgenden Punkten zu sagen:

Bei Grafiken und Tabellen: Thema – Quelle – wichtigste/auffallende Zahlen –
Was ist Ihre Meinung/Einstellung dazu?
Wer spricht? – Welche Meinung hat er/sie? –
Was ist Ihre Meinung dazu?

Bei Fotos mit Aussagen:

In diesem Gespräch sollen Sie die wichtigsten Informationen aus Ihrem Prüfungsblatt zusammenfassen. Danach berichtet Ihnen Ihr Partner / Ihre Partnerin über die Informationen aus seinem/ihrer Prüfungsblatt. Anschließend stellen Sie oder Ihr Partner / Ihre Partnerin Fragen, um über das Thema zu sprechen.

Tipp: Wenn Ihr Partner / Ihre Partnerin spricht, merken Sie sich zwei Punkte, auf die Sie eingehen möchten.

Bewertung

Für den Teil der Prüfung „Gespräch über ein Thema“ gibt es maximal 15 Punkte. Die erreichte Punktzahl für diesen Teil wird am Ende mit zwei multipliziert. Die Höchstpunktzahl ist also 30 Punkte. Man braucht mindestens 18 Punkte, um diesen Teil zu bestehen.

c) Beurteilen Sie sich: Was war gut? Was müssen Sie noch üben?

Es werden vier Kriterien mit Punkten bewertet:

- 1. Ausdrucksfähigkeit:** Wie gut, flüssig, variationsreich, ... haben Sie gesprochen?
- 2. Aufgabenbewältigung:** Haben Sie alle wichtigen Informationen ausgetauscht?
- 3. Formale Richtigkeit:** War die Wortstellung richtig? Haben die Verbindungen, ... gestimmt?
- 4. Aussprache und Intonation:** Wie verständlich, klar, ... haben Sie gesprochen?

Je Kriterium werden maximal 4 Punkte vergeben:

4 Punkte sehr gut **1 Punkt** kaum noch akzeptabel
3 Punkte angemessen **0 Punkte** durchgehend nicht ausreichend
2 Punkte in Teilen angemessen

fünfundsechzig | 65

Hinweis auf Lernstrategien, und -techniken im Lehrwerk Optimal B1:

Mit dem Wörterbuch arbeiten

A 13
Suchen Sie im
Wörterbuch-
Ausschnitt und
antworten Sie.

- Lesen Sie alles unter dem Stichwort. Das gesuchte Wort kann auch am Ende stehen.
Lesen Sie alle Bedeutungen. Überlegen Sie dann: Wie heißt das Wort in meiner Sprache?
Achten Sie besonders bei Verben auf die Beispiele.
Wenn Sie ein Wort im Wörterbuch nicht finden, suchen Sie bei einem ähnlichen Wort.

Die deutsche Gesellschaft ... wird bunter und vielfältiger, auch in der Art, wie sie sich ernährt.

1. Welche Bedeutung von *ernähren* passt im Text?
2. Wie heißt das Substantiv zu *ernähren*?
3. Welchen Artikel hat es? Gibt es einen Plural?

• **er-näh-ren**: *ernährte, hat ernährt* **1 j-n / ein Tier (mit etwas) ernähren** j-m / einem Tier zu essen und zu trinken geben: *einen jungen Hund mit der Flasche ernähren* **2 j-n / sich (mit / von etwas) ernähren** (mit etwas) für j-n / sich sorgen: *Von / mit seiner Arbeit kann er keine Familie ernähren* **3 sich (von etwas) ernähren** von dieser Nahrung leben: *sich vegetarisch ernähren* || hierzu **Er-näh-rung** die

Überlegen Sie: Was für eine Wortart ist das gesuchte Wort? Achtung auf den Vokalwechsel bei unregelmäßigen Verben: *schreiben – schrieb – geschrieben, helfen – half – geholfen*

Was jeder im Alltag beobachten kann, haben inzwischen auch die Statistiken bewiesen.

4. Lesen Sie im Text: Was für ein Wort ist *bewiesen*?
 ein Adjektiv ein Verb
5. Welche Formen finden Sie im Wörterbuch?
6. Was heißt *bewiesen* im Text? Notieren Sie die Bedeutung in Ihrer Sprache.

• **be-wej-sen**: *bewies, hat bewiesen* **1 (j-m) etwas beweisen** j-m mit Argumenten zeigen, dass eine Behauptung, Vermutung richtig ist ≈ nachweisen: *Ich werde dir noch beweisen, dass meine These stimmt* **2 (j-m) etwas beweisen** j-m etwas deutlich zeigen, etwas erkennen lassen (seine Klugheit, seinen Mut beweisen)

Wenn Sie ein zusammengesetztes Wort suchen, teilen Sie das Wort.
Suchen Sie die unbekanntenen Teile im Wörterbuch.

Sauerkraut-Gulasch: Das Sauerkraut grob hacken, mit dem geschnittenen Apfel ...

7. Welche Teile hat das Wort *Sauerkraut*?
8. Notieren Sie die grammatischen Angaben.
9. Was ist ein anderes Wort für *Kraut* im Deutschen?

♦ **sau-er, saurer, sauerst-**; *Adj* **1** mit dem Geschmack von Essig oder von Zitronen → süß <etwas schmeckt sauer> **2** mit Essig zubereitet oder haltbar gemacht <Gurken> || K-: **Sauer-, -braten** **3** (durch Gärung) mit saurem (1) Geschmack und verdorben oder dick geworden <Milch> || K-: **Sauer-, -milch, -teig** **4 sauer (auf j-n) gespr**; über j-n verärgert: *Bist du jetzt sauer auf mich?* **5** mit viel Mühe oder Ärger <sauer verdientes Geld> **6 Chem**; mit der Wirkung einer Säure **7** mit Säuren verschmutzt, die aus Abgasen kommen <der Boden, der Regen> || Hinweis: *sauer* → *saure Milch*

Kraut das: -(e)s, **Kräu-ter** **1** meist Pl; kleine Pflanzen, die hauptsächlich aus Blättern bestehen und die man als Medizin oder Gewürz verwendet <Kräuter trocknen>: *Für diese Soße braucht man Petersilie, Dill, Basilikum und andere Kräuter* || K-: **Kräu-ter-, -bad, -tee** || -K: **Heil-, Küchen-** **2** nur Sg; die Blätter und Stiele einer Pflanze, die nicht gegessen werden: *das Kraut von Kartoffeln* **3** nur Sg; besüßd ☉ eine Bezeichnung für bestimmte Arten von Kohl: *Würstchen mit Kraut* || K-: **Kraut-, -salat** || -K: **Sauer-** || ID **wie Kraut und Rüben** ohne Ordnung

A 14
Notieren Sie drei
Wörter aus Kapitel 8.
Der Partner /
Die Partnerin sucht
im Wörterbuch.

Langenscheidt Taschenwörterbuch „Deutsch als Fremdsprache“

Die Selbstevaluation in Lehrwerk Tangram B1:

Lesen wie ein Profi

Was lesen Sie wie? Warum? Markieren Sie.

| Textsorte | Ich suche konkrete Informationen | Ich will alles genau verstehen | Ich will einen Überblick bekommen | Ich lese schnell und oberflächlich | Ich lese langsam und gründlich | komplett von Anfang bis Ende | nur einzelne Teile des Textes |
|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| spannendes Buch (Krimi) | | | | | | | |
| Veranstaltungstipps fürs Wochenende | | | | | | | |
| Urlaubspost von Freunden | | | | | | | |
| Reiseprospekt über Österreich | | | | | | | |
| Speisekarte im Restaurant | | | | | | | |
| Rezept im Kochbuch | | | | | | | |
| Lerntipp in TANGRAM | | | | | | | |
| Wörterbuch | | | | | | | |
| Zeitungsartikel über eine neue Diät | | | | | | | |
| Stellenanzeigen in der Zeitung | | | | | | | |

Arbeiten Sie zu dritt und vergleichen Sie oder schreiben Sie einen kleinen Text.

Ein spannendes Buch lese ich langsam und gründlich, weil ich alles genau verstehen will. Aber Veranstaltungstipps...

Lesen Sie den Text und markieren Sie.

richtig falsch

- 1 Lesen heißt: einen Text laut vorlesen.
- 2 Beim Lesen will man immer alles verstehen.
- 3 Nicht alles in einer Zeitung ist interessant.
- 4 Man liest meistens alle Veranstaltungstipps in der Zeitung gründlich.
- 5 Oft sucht man nur eine ganz spezielle Information.
- 6 Manche Texte liest man zweimal oder dreimal.
- 7 In fremdsprachigen Texten muss man alle Wörter genau verstehen.

164 Arbeitsbuch

Die Selbstevaluation in Lehrwerk Tangram B1:

LEKTION 12

A 2

Wie viele richtige Antworten haben Sie?

Schauen Sie in den Lösungsschlüssel im Anhang. Für jede richtige Antwort gibt es einen Punkt. Wie viele Punkte haben Sie? _____ Punkte

Jetzt lesen Sie die Auswertung für Ihre Punktzahl.

24–30 Punkte: Wir gratulieren! Sie haben sehr gut gelernt. Weiter so!

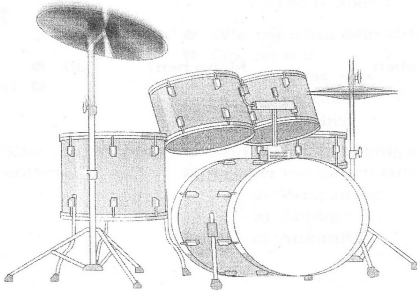
13–23 Punkte: Schauen Sie noch einmal in den Lösungsschlüssel. Wo sind Ihre Fehler? In welcher Lektion finden Sie die Übung dazu? Machen Sie eine Fehlerliste.

| Nummer | Lektion | (G) = Grammatik | (W) = Wortschatz |
|--------|-----------|-----------------|------------------|
| 2 | 7, B-Teil | | X |
| 6 | 7, E-Teil | X | |
| | 8, | | |

- **Ihre Fehler sind fast alle in einer Lektion?** Zum Beispiel: Fragen 8, 9, 11, und 13 sind falsch. Dann wiederholen Sie noch mal die ganze Lektion 8.
- **Ihre Fehler sind Grammatikfehler (G)?** Dann schauen Sie sich in allen Lektionen die Grammatik-Teile von „Kurz & bündig“ noch einmal an. Fragen Sie auch Ihre Lehrerin oder Ihren Lehrer, welche Übungen für Sie wichtig sind.
- **Ihre Fehler sind Wortschatzfehler (W)?** Dann wiederholen Sie in allen Lektionen die *Nützlichen Ausdrücke* von „Kurz & bündig“. Lernen Sie mit dem Vokabelheft und üben Sie auch mit anderen Kursteilnehmern. Dann geht es bestimmt leichter.
- (Tipps zum Vokabel-Lernen finden Sie in Tangram 1 A Arbeitsbuch, Lektion 6.)

5–12 Punkte: Wiederholen Sie noch einmal gründlich alle Lektionen. Machen Sie ein Programm für jeden Tag. Üben Sie mit anderen Kursteilnehmern. Und sprechen Sie mit Ihrer Lehrerin oder Ihrem Lehrer.

0–4 Punkte: Lernen Sie lieber Englisch oder vielleicht ein Musikinstrument.



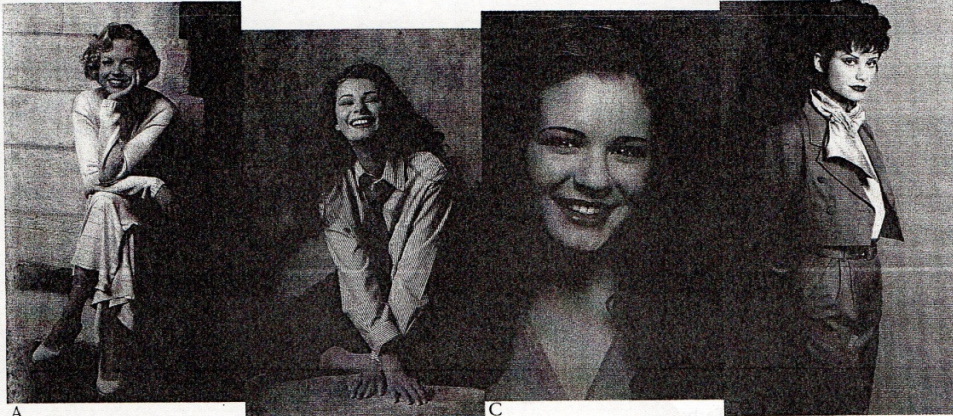
Arbeitsbuch 163

Die Förderung des Weiterlernens im Lehrwerk Tangram B1: Projekte

Blau steht Ihnen gut!

Welche Farben passen zu diesen Menschen? Warum?

ARBEITSBUCH
B I



| | |
|------------|---|
| Haare | schwarz ♦ blond ♦ braun ♦ rot ♦ grau ♦ glatt ♦ lockig ♦ kraus ... |
| Augenfarbe | schwarz ♦ braun ♦ grün ♦ blau ♦ graugrün ... |
| Teint | blass ♦ dunkel ♦ hell ♦ mit Sommersprossen ... |

Zu der Frau auf Bild D passt Orange. ↘

Orange? ↗ Warum? ↗

Ihre Augen sind braun. ↘

Aber ihre Haare sind schwarz. ↘ Ich finde, →

Rot steht ihr besser. ↘

Zu der Frau auf Bild A passt Grün. ↘

Das finde ich auch. ↘

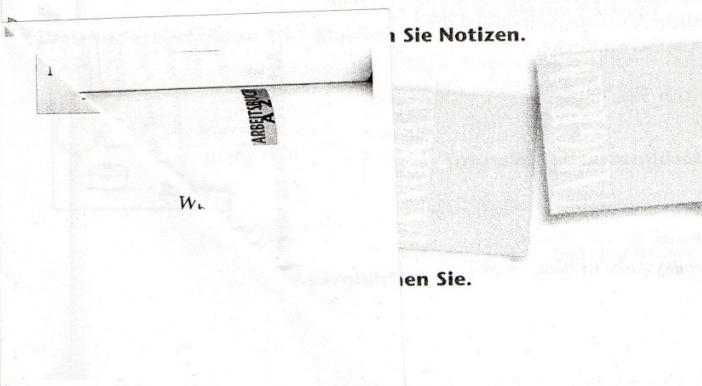
Adjektive ohne Nomen
verändern sich nicht:
Ihre Haare sind blond.

Was denken Sie? Wer ist ein Frühlingstyp, wer ist ein Sommertyp, wer ein Herbsttyp und wer ein Wintertyp?

Ich finde, → die Frau auf Bild A ist ein Wintertyp. ↘ Ihre Haut ist hell. ↘

Ja, → aber ihre Haare sind blond. ↘ Ich denke, → sie ist ein Sommertyp. ↘

Nein, → ...



PROJEKT

Hören Sie so oft wie möglich deutsche Nachrichten, Interviews und Reportagen im Radio. Nehmen Sie Sendungen mit Cassettenrekorder auf und hören Sie sie immer wieder. Beim ersten Hören verstehen Sie nur wenig, beim zweiten Hören schon etwas mehr. Überall auf der Welt können Sie die Deutsche Welle empfangen. Hier gibt es auch spezielle Sendungen für Deutschlernende: 7 Tage berichtet in einfachem Deutsch über die Ereignisse der letzten Woche. Das Stichwort erklärt wichtige Wörter und Ausdrücke. Die Texte können Sie auch als E-Mail bekommen. Weitere Informationen erhalten Sie bei der Internet-Adresse: <http://www.dwelle.de>

einhundertdreißig 133

Beispiele für Lernstrategien, und -techniken in Lehrwerk Tangram B1: (Wortigel)

Junge Leute von heute

Wie junge Leute wohnen.

Sprechen Sie über die Bilder.

Auf Bild A sind vier junge Leute. ↘ Sie sind in der Küche. ↘
 Vielleicht machen sie eine Party. ↘
 Aber an der Klingel stehen vier Namen. ↘
 Ich glaube, → das sind Studenten. ↘ Sie wohnen zusammen → und kochen gerade. ↘

A 2

Welche Aussagen passen zu welchen Bildern? Markieren Sie.

| | | | |
|---|---|------|-------------------------------------|
| 1 Ich komme aus Hannover. Seit zwei Jahren studiere ich hier in Berlin. Ich habe ein Zimmer im Studentenwohnheim. | 4 Ich bin 17 und wohne noch bei meinen Eltern. Nächstes Jahr bin ich mit meiner Lehre fertig, vielleicht ziehe ich dann aus. Ich hoffe, ich bekomme gleich eine Arbeit und kann genug Geld verdienen. Eine eigene Wohnung ist nämlich ziemlich teuer. | Text | Bild |
| 2 Wir kennen uns jetzt seit vier Jahren und verstehen uns sehr gut. Seit zwei Jahren wohnen wir auch zusammen. | 5 Ich bin 26 und arbeite als Reisekauffrau. Seit vier Jahren wohne ich nicht mehr bei meinen Eltern, sondern allein in einer kleinen Zweizimmerwohnung. | 1 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3 Ich bin 21 und wohne seit acht Monaten mit drei Freunden zusammen. Das ist toll, bei uns ist immer etwas los. | | 2 | <input type="checkbox"/> |
| | | 3 | <input type="checkbox"/> |
| | | 4 | <input type="checkbox"/> |
| | | 5 | <input type="checkbox"/> |

Wie wohnen Sie, Ihre Kinder, Ihre Freunde, Ihre Nachbarn?

Ich bin Studentin. ↘ Ich wohne im Studentenwohnheim. ↘
 Und ich wohne bei meinen Eltern. ↘

A 3

Lesen Sie die Überschrift. Was meinen Sie: Was steht im Text?

Zu Hause ist es doch am schönsten!

Der neue Trend:
 Jugendliche wohnen länger bei den Eltern

Junge Leute bleiben zu Hause — Wohnungen zu teuer

einundneunzig 91

Beispiele für Lernstrategien, und -techniken in Lehrwerk Tangram B1: (Wortigel)

LEKTIO

Arbeiten Sie zu dritt oder zu viert und schreiben Sie Plakate.

A Infinitiv ge/.../(e)t
machen gemacht

B Infinitiv .../ge/.../(e)t
einkaufen eingekauft

C Infinitiv ge/.../en
schlafen geschlafen

D Infinitiv .../ge/.../en
einladen eingeladen

E Infinitiv/t
besuchen besucht

F Infinitiv/en
beginnen begonnen

G Perfekt mit „sein“
gehen (ist) gegangen

Welche Regeln gelten für welche Gruppen? Markieren Sie.

- Das Partizip Perfekt bildet man bei den meisten Verben mit der Vorsilbe „ge-“. A
- Bei trennbaren Verben steht „-ge-“ nach der trennbaren Vorsilbe. _____
- Das Partizip Perfekt der regelmäßigen Verben hat die Endung „-(e)t“. _____
- Das Partizip Perfekt der unregelmäßigen Verben hat die Endung „-en“. _____
- Die meisten Verben bilden das Perfekt mit „haben“. _____
- Verben der Bewegung (A → fahren/fliegen/... → B) oder der Veränderung (wach sein → einschlafen → schlafen) bilden das Perfekt mit „sein“ (auch: bleiben!). _____
- Verben mit den Vorsilben „er-, be-, ver-“ sind nicht trennbar. Sie haben kein „ge-“. _____

berichten du berichtest, sie/er/es
berichtet berichtete hat berichtet
19, 35, 65, 78, 104, 106, 108, 123
Beruf der -e 6 7 8 14 24 57

Betrieb der, -e A
Betriebsfest das, -e
betrunken 113
Reit das -en 31

geben [ˈgeːbn̩], gibt, gab, gegeben: 1. (tr.; hat; jmdm. etw. g.) (durch Überreichen, Aushändigen) in jmds. Hände gelangen lassen: gib mir mal bitte den Bleistift;

Hu ber
WÖRTERBUCH

warten [ˈvartn̩], wartet, wartete, gewartet (itr.; hat; auf jmdn., etw. w.): an demselben Ort bleiben und nichts tun, bis jmd., etwas kommt oder etwas passiert:

Lerntipp:
Lernen Sie die unregelmäßigen Verben und die Verben mit „sein“ immer mit dem Partizip Perfekt also:
schlafen – geschlafen fliegen – ist geflogen
beginnen – begonnen fahren – ist gefahren
usw.
Sie finden diese Informationen in der Wortliste und im Wörterbuch.

einhundertstieben 107

Deutschabteilung

Wissenschaftsbereich: Didaktik

Fragebogen für Deutschstudierende

Zur Förderung der Lernerautonomie algerischer Deutschlerner in den DaF-Lehrwerken

Liebe Studentinnen und Studenten,

Im Rahmen meiner Magisterarbeit an der *Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste* bitte ich Sie, mir diesen Fragebogen auszufüllen, der als wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung gilt. Ihre Hilfe ist für mich von großem Nutzen. Ich versichere Ihnen, dass Ihre Daten nicht an Dritte weitergeleitet und vor unbefugtem Zugriff geschützt werden. Mit bestem Dank im Voraus.

Persönliche Angaben:

Studentin

Student

| |
|--------------------------|
| Alter: |
| Studiengang: |
| Studienjahr: |
| Mail (freiwillig): |

I. Zum Aufbau des Lehrwerks

| |
|---|
| <p>1. Mit welchem DaF-Lehrwerk lernen Sie zurzeit Deutsch?</p> <p>2. Das Lehrwerk besteht aus verschiedenen Teilen. Welche Teile verwenden Sie im Unterricht und zuhause?</p> <p>Lehrbuch <input type="checkbox"/> Arbeitsbuch <input type="checkbox"/> Wortschatzheft <input type="checkbox"/></p> <p>CDs\ Kassetten\ DVD <input type="checkbox"/> Übungsheft <input type="checkbox"/> Vorlagen (Arbeitsblätter) <input type="checkbox"/></p> <p>Andere <input type="checkbox"/>:.....</p> <p>3. Wie finden Sie den Aufbau (Struktur) des Lehrwerks?</p> <p>sehr klar <input type="checkbox"/> klar <input type="checkbox"/> ziemlich klar <input type="checkbox"/> unklar <input type="checkbox"/></p> <p>4. Können Sie sich <u>selbst</u> an den Inhalten/Teilen des Lehrwerks orientieren?</p> |
|---|

| | | | | |
|---|------------------------------------|---|-------------------------------------|--|
| ja <input type="checkbox"/> | manchmal <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> | | |
| 5. Gibt im Lehrwerke <u>Hinweise</u>(Hilfe) für Sie, wie Sie damit lernen bzw. umgehen können? | | | | |
| ja <input type="checkbox"/> | manchmal <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> | | |
| 6. Wie finden Sie das Layout des Lehrwerks? | | | | |
| sehr attraktiv <input type="checkbox"/> | attraktiv <input type="checkbox"/> | ziemlich attraktiv <input type="checkbox"/> | langweilig <input type="checkbox"/> | sehr langweilig <input type="checkbox"/> |

II. Zum Lernziel des Lehrwerks

| | | | | |
|---|------------------------------------|--|--|--|
| 7. Können Sie <u>selbst</u> die Lernziele der verschiedenen Lektionen erkennen? | | | | |
| sehr erkennbar <input type="checkbox"/> | erkennbar <input type="checkbox"/> | ziemlich erkennbar <input type="checkbox"/> | nicht erkennbar <input type="checkbox"/> | gar nicht erkennbar <input type="checkbox"/> |
| 8. Bietet Ihnen das Lehrwerk Freiraum zur Vertiefung und zum Weiterlernen? | | | | |
| ja <input type="checkbox"/> | manchmal <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> | | |
| 9. Lernen Sie mit anderen zusätzlichen Lernmaterialien im Klassenzimmer und zuhause? | | | | |
| ja <input type="checkbox"/> | manchmal <input type="checkbox"/> | nein <input type="checkbox"/> | | |
| ➤ Wenn ja, wie oft? | | | | |
| immer <input type="checkbox"/> | oft <input type="checkbox"/> | manchmal <input type="checkbox"/> | selten <input type="checkbox"/> | nie <input type="checkbox"/> |
| 10. Wo finden Sie diese zusätzlichen Materialien? | | | | |
| Lehrer(in) <input type="checkbox"/> | Internet <input type="checkbox"/> | andere Lehrwerke/Lehrbücher <input type="checkbox"/> | | |
| Andere <input type="checkbox"/> : | | | | |
| 11. Wie finden Sie das Lernen mit zusätzlichen Materialien? | | | | |
| sehr hilfreich(bereichern) <input type="checkbox"/> | hilfreich <input type="checkbox"/> | teilweise hilfreich <input type="checkbox"/> | nicht hilfreich <input type="checkbox"/> | gar nicht hilfreich, sie überfordern mich <input type="checkbox"/> |

➤ **Warum? (Bitte knapp, kurz erläutern):**

.....
.....

III. Zum Inhalt des Lehrwerks

12. Gibt es im Lehrwerke Lernstrategien, -techniken (Tipps und Tricks) zum Lernen?

ja nein weiß ich nicht

➤ **Wenn ja, in welchen Kompetenzen (Teilen)?**

Grammatik Wortschatz Schreiben Lesen Hören Sprechen

13. Liegt das Lehrwerk besonders Wert auf eine bestimmte Kompetenz (Teil)?

ja nein weiß ich nicht

➤ **Wenn ja, in welchen Kompetenzen (Teilen)?**

Grammatik Wortschatz Schreiben Lesen Hören Sprechen

14. Wie finden Sie die Themen des Lehrwerks?

sehr interessant interessant teilweise interessant nicht interessant gar nicht interessant

Warum? (Bitte knapp, kurz erläutern):

.....
.....

15. Brauchen Sie Erklärungen bei den Aufgabestellungen, Wenn Sie die Aufgaben zuhause machen müssen?

ja manchmal nein

16. Ermöglicht Ihnen das Lehrwerk, sich selbst zu evaluieren?

ja manchmal nein

17. Fördern die Themen/Inhalte und Übungen/Aufgaben Ihre Selbstreflexion?

immer oft manchmal selten nie

18. Glauben Sie, dass das Lehrwerk Ihren Erwartungen, Wünschen und Ihrem Lernstil entspricht?

ja manchmal nein

19. Wie zufrieden Sie sind mit dem gesamten Lehrwerk (Gesamteindruck)?

sehr zufrieden zufrieden ziemlich zufrieden nicht zufrieden gar nicht zufrieden

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Die weiteren Ergebnisse des Fragebogens:

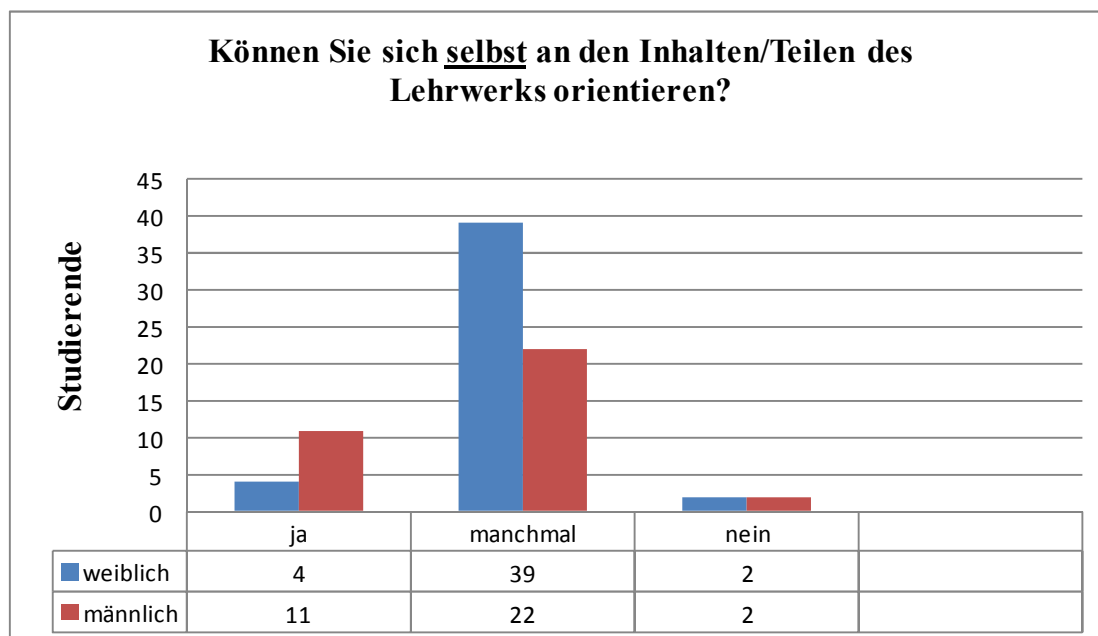


Abbildung 2

Juni 2011 von Mohamed, SOUDANI

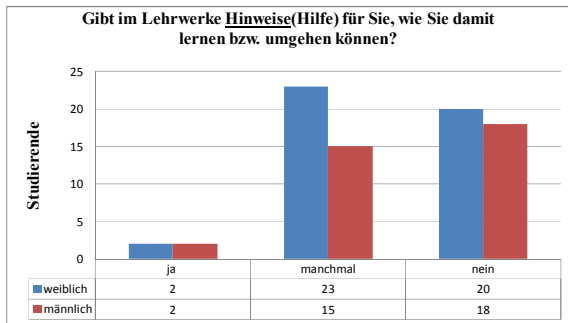


Abbildung 3

Juni 2011 von Mohamed, SOUDANI

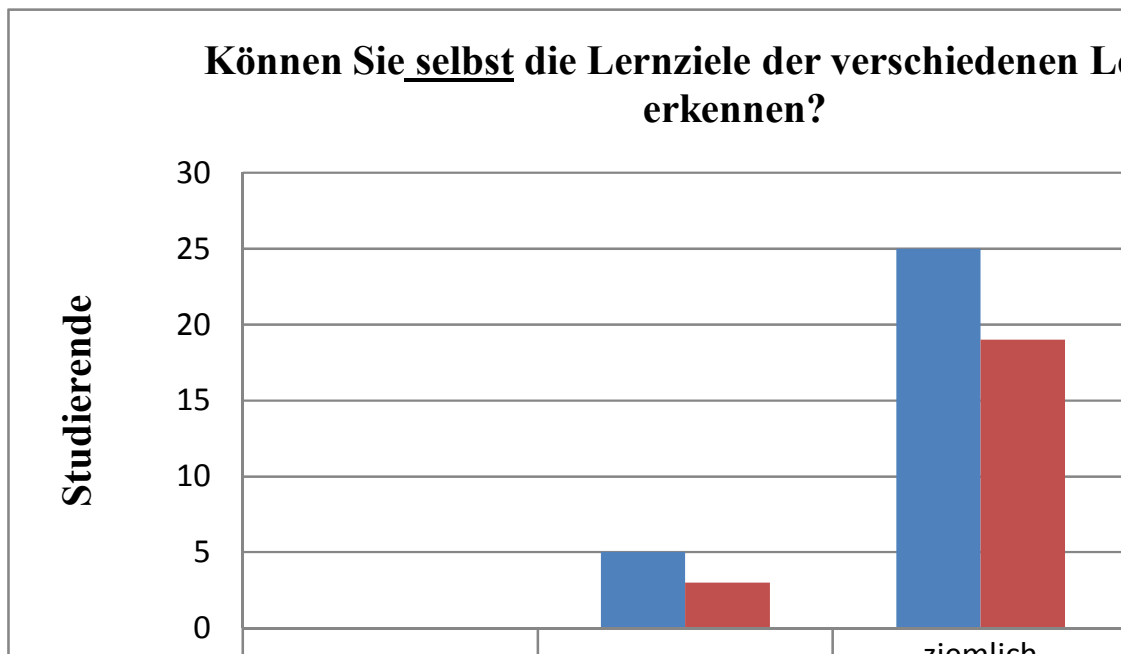


Abbildung 4

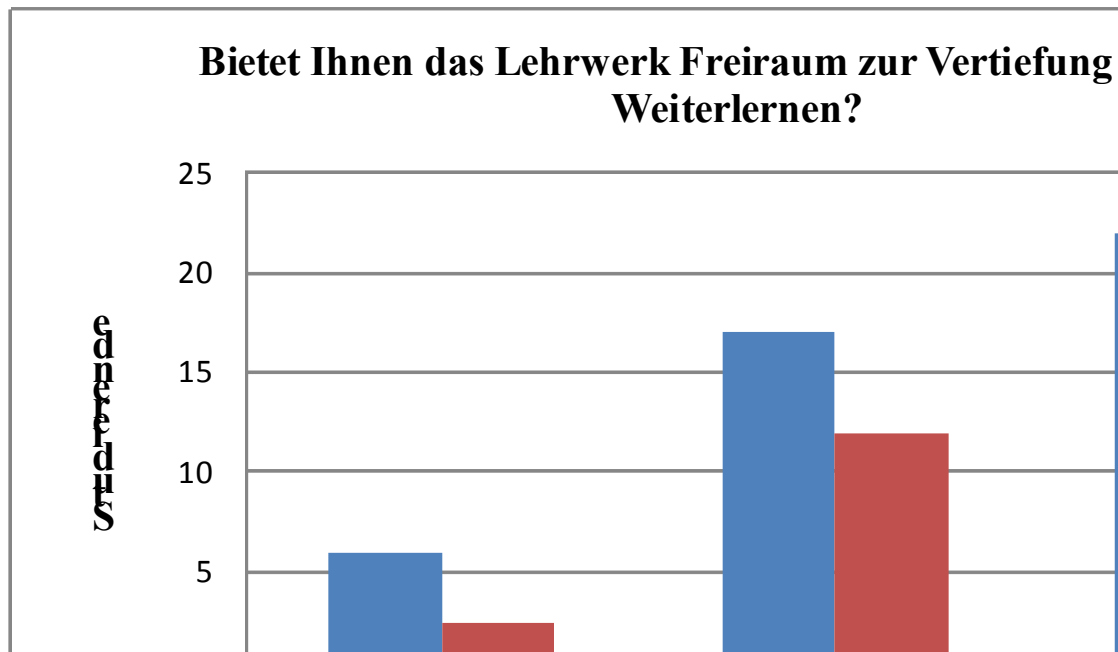


Abbildung 5

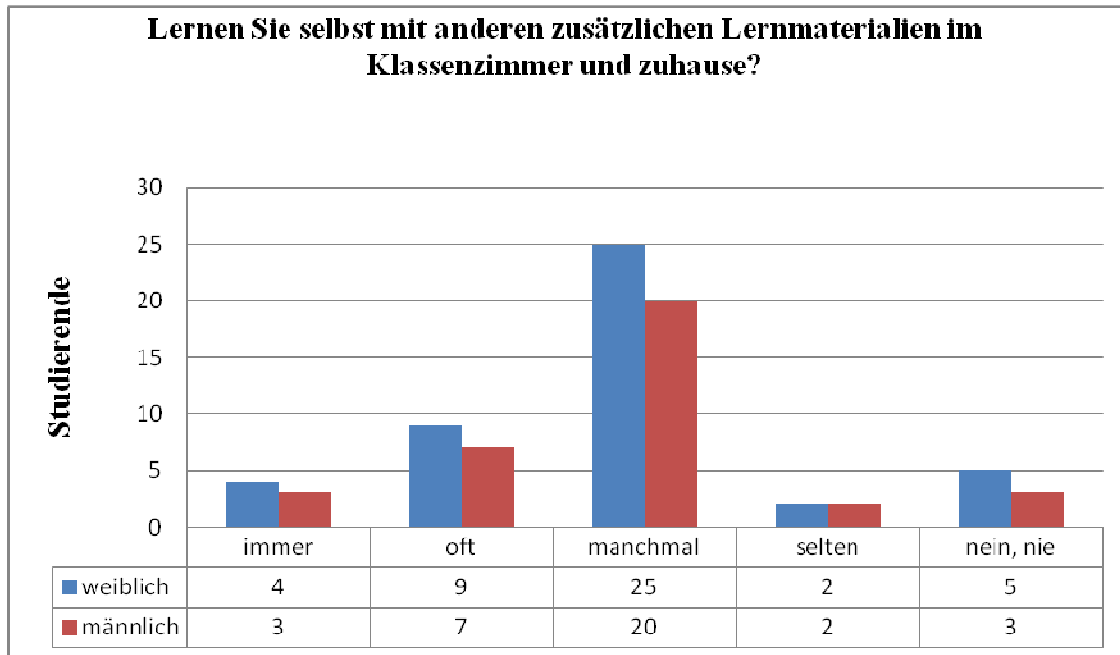


Abbildung 6

Juni 2011 von Mohamed, SOUDANI

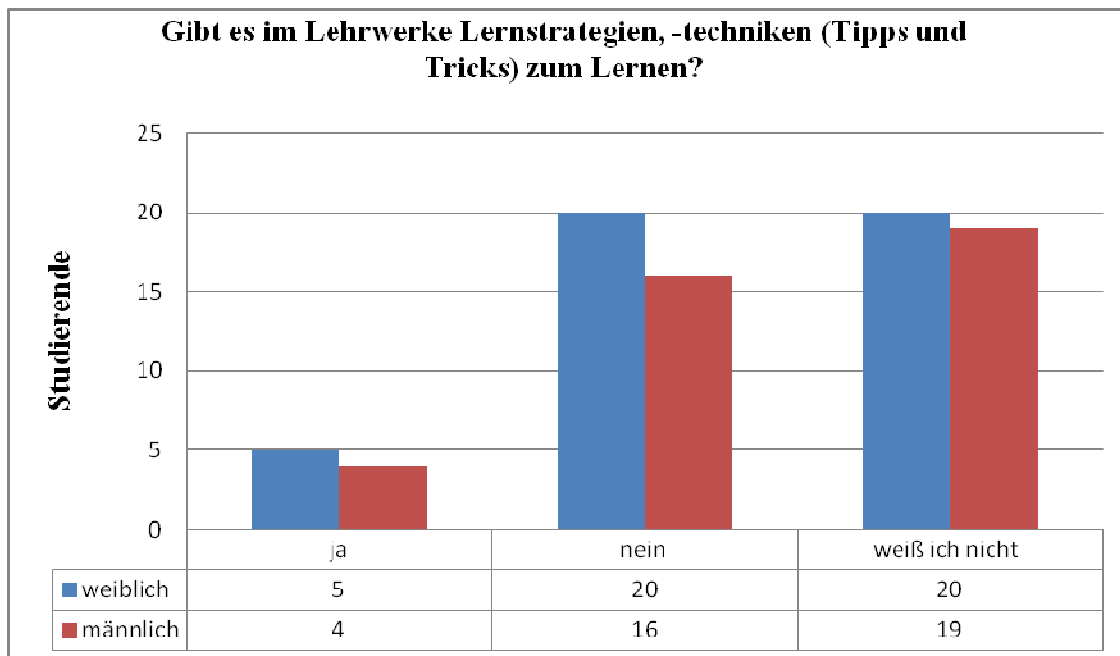


Abbildung 7

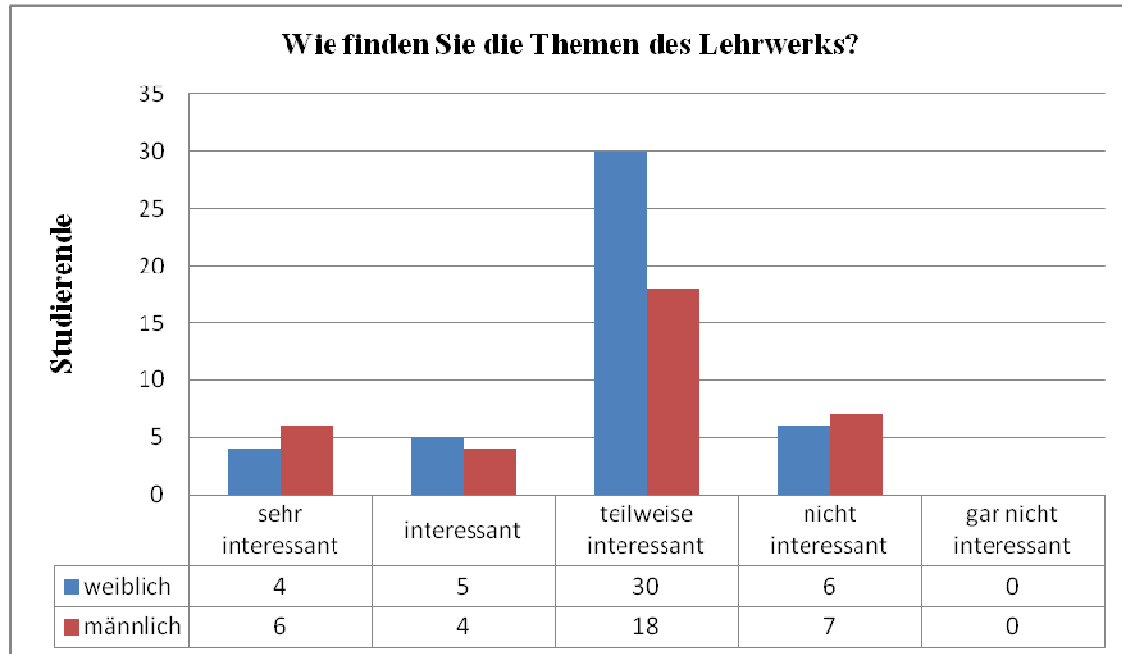


Abbildung 8

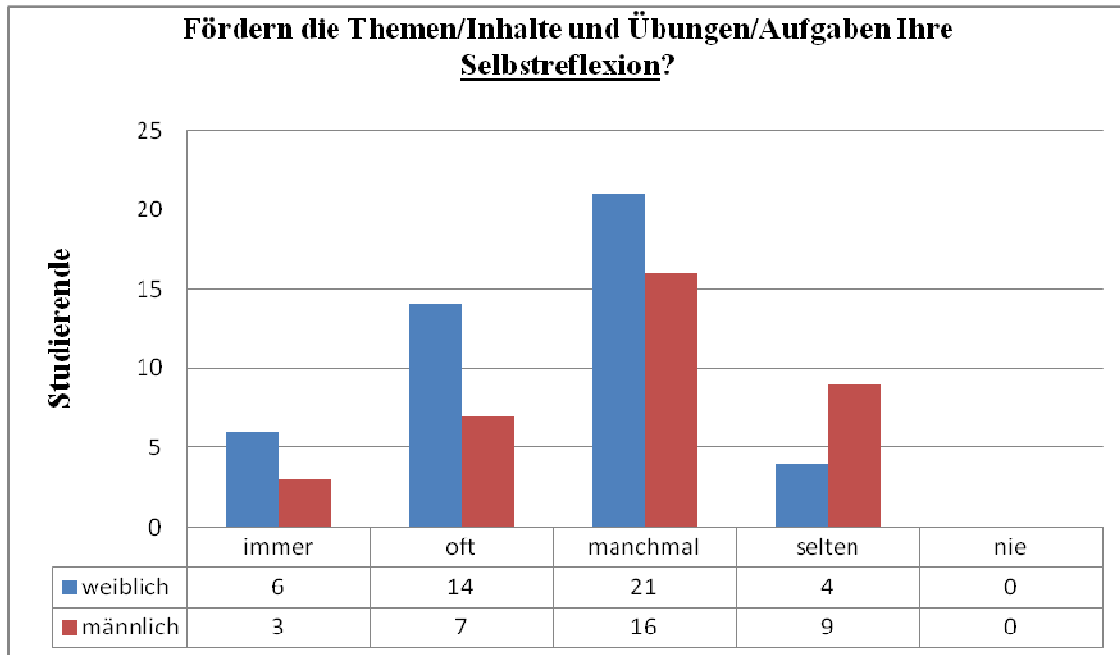


Abbildung 9

Juni 2011 von Mohamed, SOUDANI

Literaturverzeichnis

1. **Bimmel, Peter & Rampillon, Ute** (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Langenscheidt, München.
2. **Bimmel, Peter; Kast, Bernd & Neuner, Gerhard** (2003): „Deutschunterricht planen Arbeit mit Lehrwerkslektionen“ Goethe Institut, München.
3. **Bömmel, Herbert Christ** (1992): „Lernen und Lehren fremder Sprachen“ Micheal Wendt (Hrsg.) Gunter Narr Verlag, Tübingen.
4. **Chudak, Sebastian** (2007): „Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten DaF-Lehrwerken für Erwachsene“ -Überlegung zur Gestaltung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien-, Peter Verlag, Frankfurt am Main.
5. **Ehlers, Swantje** (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). [Kap. 4 Lesen in der Fremdsprache, Seite 110-187.
6. **Germ, Melanie** (2008) „Einsatz von Lernstrategien beim selbst gesteuerten Lernen im virtuellen Hochschulseminar“. Eine Feldstudie. Logos Verlag, Berlin.
7. **Gnutzmann, C** (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts” Frank. G König (Hrsg.) Gunter Narr Verlag, Tübingen.
8. **Grotjahn, Rüdiger** (2007): „Lernstile/Lernertypen“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
9. **Hatmut, Aufderstraße; Müller, Jutta; Stortz, Thomas** (2008): Delfin B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag, München.
10. **Huneke, H.-W & Steinig, W** (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung 3. Aufl. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
11. **Konrad, Klaus** (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen –Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für Praxis- Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
12. **Kast, Bernd** (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt. München.

13. **Kast, B & Neuner, G** (Herg.) (1994): zur Analyse Begutachtung und Entwicklung von *Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin.
14. **Lahaie, Ute** (2007): „Materialien zum Selbstlernen“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auf. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
15. **Lahaie, Ute** (1995): „Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht- Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische“ Gunther Narr Verlag, Tübingen.
16. **Müller, Rusch, Scherling, Schmitz & Wertenschlag** (2006): *Optimal B1 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt KG Verlag, Berlin und München.
17. **Neuner-Anfindsen, Stefanie** (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernautonomie - Sprachbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen DaF-* Band, Schneider Verlag, Hohengehren.
18. **Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans** (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts — Eine Einführung*. Langenscheidt. München.
19. **Neuner, Gerhard** (1998): „Lehrwerke“ [in:]K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hsrg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
20. **Raabe, Horst** (2007): „Audiovisuelle Medien“ [in:]K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hsrg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel
21. **Rainer, Bohn** (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22*. Goethe Institut. Langenscheidt. München.
22. **Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther** (1997) „Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen“ Max Hueber Verlag. Ismaning München.
23. **Rampillon, Ute** (1994): „Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch oder eine neue Perspektive?“[in:] *Die Neueren Sprachen*. Heft 5
24. **Rampillon, Ute** (1996) : *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3. Auf. Ismaning-Hueber Verlag, München.
25. **Rampillon, Ute** (1997): „Be aware of awareness- oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe 1“ [in:] Rampillon,

- Ute/ Zimmermann Günther (Herg): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen; 1. Aufl. Max Hueber Verlag, Ismaning. München.
26. **Rampillon, Ute** (2007): „Lerntechniken“ [in:]K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
 27. **Roche, Jörg** (2005): „Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik“ 2. Auflage, Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen.
 28. **Storch, Günther** (1999) : Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik“ Wilhelm Fink Verlag. München.
 29. **Tönshoff, Wolfgang** (2007): „Lernstrategien und Lerntechniken“ [in:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
 30. **Ulrike, Ernst & Sabine, Götzfried** (2008): Tangram B1, Kurs-, und Arbeitsbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag, München.
 31. **Westhoff, Gerahrd** (1997): „Fertigkeit Lesen“ Fernstudieneinheit 17. Langenscheidt Verlag, München.
 32. **Wolff, Dieter** (2007): „Selbstgesteuertes Lernen“ [in:]K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
 33. **Wolff, Dieter** (2002): „Konstruktion als Fremdsprachenlernen. Grundlage für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik“. Peter Lag, europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Internetsquellen

- 🚩 Bachel, Danielle (September 2005): Autonomes Lernen- In Theorie und Praxis *g-daf-es* <http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf Seite. 4 Zugriff am 12.10.2010.
- 🚩 Mitschian, Haymo (2000): „Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik“, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,

[Online], 4(3), 26 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm> mit
(February 15, 2000), 17. Zugriff am 22.01.2011

- ✚ Nodari, C (1999): Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerk In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 3/1999, Seite 200-213. In: http://www.iik.ch/wordpress/downloadDZ/Gestalt_autonomierfoer.pdf
Zugriff am 05.05.2011
- ✚ Rampillon, Ute (2000): „Überlegungen zu einem aktuellen Thema Lernerautonomie“ in <http://www.gzg.fn.bw.schule.de/sj04/Ruppelt/tdu.pdf>
- ✚ <http://arbeitsblätter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKognitive.shtml>.
- ✚ http://www.hueber.de/seite/testslektionen_del?menu
- ✚ http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/glossare_und_wortlisten_154.html#75
- ✚ www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/optimal_27.html

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,
Name, Vorname: Mohamed SOUDANI
geboren am: 15. August 1984 in Mahdia w. de Tiaret Algerien

Matrikelnummer:

9208001

an Eides statt, gegenüber der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste der Universität Oran, Es-Sénia, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Magisterarbeit mit dem Thema:

*Zur Förderung der algerischen Lernerautonomie in den DaF-
Lehrwerken*

selbständig und unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Oran, den 26. September 2011

Datum

eigenhändige Unterschrift

* Diese Erklärung ist der eigenständig erstellten Arbeit als Anhang beizufügen. Arbeiten ohne diese Erklärung werden nicht angenommen. Auf die strafrechtliche Relevanz einer falschen Eidesstattlichen Erklärung wird hiermit hingewiesen.

Zusammenfassung (résumé)

In dieser Magisterarbeit handelt es sich um das Thema: „Zur Förderung der algerischen Lernerautonomie in den DaF-Lehrwerken“. Das Konzept der Lernerautonomie ist deshalb wichtig, denn es wird in unserer heutigen hochentwickelten und damit komplexen Welt mehr Wissen benötigt, das nicht nur durch das Besuchen von universitären Lehrveranstaltungen erreicht wird, sondern die Studenten und Studentinnen sollen sich in diesem Kontext ihr Leben lang Wissen selbstständig aneignen. Die algerischen Deutschlernenden werden also nicht nur die deutsche Sprache lernen, sondern sie werden auch lernen, wie sie lernen „Lernen durch Tun“. Mit dem neuen LMD-System an algerischen Universitäten will man nicht nur das Lernen bzw. den Lernstoffwerb von Fremdsprachen, sondern auch das „lifelong learning“ fördern. Das bedeutet, dass von den Studentinnen und Studenten nun erwartet wird, dass sie im Verlauf ihres Lernens bzw. Studiums Qualifikationen für die unterschiedlichsten Lebenssituationen erwerben müssen. Mit anderen Worten heißt das, dass die algerischen Studentinnen und Studenten die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen müssen, um dadurch Erfolge beim Lernen erreichen zu können.

Da das DaF-Lehrwerk als Hauptmedium im Deutschunterricht betrachtet wird, ist dem Autor dieser vorgelegten Magisterarbeit aufgefallen, das Thema der Lernerautonomie mit diesem Medium zu verbinden, um dadurch die Lernerautonomie der algerischen Deutschlernenden fördern zu können. In dieser Magisterarbeit wurde ausgehend von einer Lehrwerkanalyse und einer Lernerbefragung dann vorgeschlagen, wie die Lernerautonomie durch die DaF-Lehrwerke gefördert werden kann.

Schlüsselwörter (Mots clé):

Lernen durch Tun (Learning by doing), Lebenslang lernen (Life-long learning), Verantwortung, Konstruktion, Kognition, Lernstrategien, und-techniken, Selbstreflexion, DaF-Lehrwerk, DaF-Unterricht, Handlungsorientierung (Lernerzentrierter Lernprozess).