



Universität Oran 2 - Mohamed Ben Ahmed

Fremdsprachenfakultät

Abteilung für Deutsch und Russisch

Sektion für deutsche Sprache

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades des Doktorats der Wissenschaft

Im Fachbereich DaF-Didaktik

**Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts:
Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte
Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung**

Vorgelegt und verteidigt von

Nourredine Bouchama

Jury Mitglieder:

Dr. BOUIKEN BAHY AMAR Abdelkader, MCA, Universität Oran 2

Vorsitzender

Dr. MOKADEM Fatima, MCA, Universität Oran 2

Betreuer

Prof. Dr. NOUALI Ghaouti, Professor, Universität Djilali Liabes Sidi Bel Abes

Prüfer 1

Dr. MEDGHAR Abdelkrim, MCA, Universität Djilali Liabes Sidi Bel Abes

Prüfer 2

2018-2019

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen danken, die mich auf ganz unterschiedliche Art und Weise bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Aoussine Seddiki, für seine diversen Hilfestellungen, Ratschläge, seine Motivierung und fachliche Unterstützung sowie für die vielfältigen Anregungen bei der Anfertigung dieser Arbeit.

Dr. Mokadem Fatima meiner Betreuerin für ihre Hilfsbereitschaft und Ratschläge.

Prof. Dr. Barbara Schmenk aus der Universität Montrial in Kanada für die Unterstützung mit Büchern und wissenschaftlichen Beiträgen.

Dr. Maria Jiovanna Tassinari aus der Freien Universität Berlin für ihre Hilfsbereitschaft und Unterstützung mit Büchern und wissenschaftlichen Beiträgen.

Prof. Dr. Albert Ruth aus der Universität Marburg für ihre Ratschläge und fachlichen Korrekturen (6.Kapitel).

Prof. Dr. Claudia Riemer aus der Universität Hamburg für ihre Hilfe mit Büchern und wissenschaftlichen Artikeln.

Widmung

Für meine Eltern und Geschwister

Für meine Ehefrau und Kinder

Für Abdelbarr, Madjida, Hind und Zoubir

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Erkenntnisinteresse und theoretische Verortung des Themas.....	2
1.2	Methodologisches Vorgehen.....	5
1.3	Problematik und Fragestellungen.....	7
1.4	Aufbau der Forschungsarbeit.....	9
2	Theoretische Hintergrundkenntnisse über Autonomie.....	12
2.1	Historischer Rückblick.....	12
2.1.1	Autonomie in der Antike (bei den Griechen).....	12
2.1.2	Autonomie in den Aufklärungszeiten.....	13
2.1.3	(Lerner-) Autonomie in der Reformpädagogik.....	14
2.1.4	(Lerner-) Autonomie in den Nachkriegszeiten.....	15
2.1.5	Autonomie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts.....	16
2.1.6	Von individueller zur sozialen (Lerner-) Autonomie.....	18
2.2	Verwandte Begriffe zu (Lerner-) Autonomie.....	21
2.3	Bestehende Definitionen und Definitions-Chaos der Lernerautonomie.....	24
2.4	Zusammenfassung des Kapitels.....	29
3	Lerner-Individualitäten als Faktoren der Lernerautonomie im Unterricht.....	31
3.1	Wirkungen der Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale im Unterricht.....	31
3.1.1	Wirkung der Lernstile auf die interaktive Teilnahme an den Lernaufgaben.....	32
3.1.1.1	Reflexive versus impulsive Lernenden.....	32
3.1.1.2	Risikobereitschaft.....	33
3.1.2	Wirkung der Lernstile auf Informationsverarbeitung.....	34
3.1.2.1	Ambiguitätstolerante versus ambiguitätsintolerante Lernende.....	34
3.1.2.2	Feldabhängige versus feldunabhängige Lernende.....	34
3.1.3	Wirkung der Lernstile auf Kommunikation in der Lerngruppe.....	36
3.1.4	Implikationen für Lernerautonomie im Unterricht.....	37
3.2	Wirkung der Wahrnehmungsfaktoren und Lernertypen.....	38
3.2.1	Fakten aus der Wahrnehmungstheorie.....	38
3.2.2	Lernertypen.....	40
3.2.3	Implikationen für den schulischen Unterricht.....	43
3.3	Lernstrategien.....	44
3.3.1	Begriffserklärung.....	44
3.3.2	Lernstrategie-Forschung: ein kurzer Überblick.....	47
3.3.3	Klassifizierung von Strategien im Allgemeinen.....	48
3.3.4	Klassifizierung der Lernstrategien nach Wolff (1997).....	49
3.3.4.1	Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien.....	49
3.3.4.2	Fertigkeitsbezogene Strategien.....	50
3.3.4.3	Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien.....	50
3.3.4.4	Sprachreflexion bezogene Strategien.....	51

3.3.4.5	Auf das Lernen bezogene Strategien.....	51
3.3.5	Lernstrategien im schulischen Tertiärsprachen Lernen	52
3.4	Zusammenfassung des Kapitels	56
4	(Lerner-) Autonomiekonzeptionen und Kritik der reinen Autonomie.....	58
4.1	Autonomiekonzepte in der Fremdsprachendidaktik	58
4.1.1	Handlungstheoretische (Lerner-) Autonomiekonzeption.....	58
4.1.2	Die situativ-technizistische (Lerner-) Autonomiekonzeption	60
4.1.3	Technische und strategische (Lerner-) Autonomiekonzeption	61
4.1.4	(Radikal-) Konstruktivistische (Lerner-) Autonomiekonzeption.....	63
4.1.5	Autonomie als pädagogisch-fächerübergreifendes Konzept.....	66
4.1.6	Kognitionspsychologischbasierte (Lerner-) Autonomiekonzeption	67
4.1.6.1	Das soziale Lernen	67
4.1.6.2	Autonomieentwicklung durch den Interiorisierungs-Prozess	68
4.1.6.3	Förderung der Natürlichkeit des Lernens im Unterricht	69
4.1.6.4	Förderung der Lernbewusstheit.....	72
4.1.7	Die sechs Autonomiekonzeptionen im Vergleich.....	76
4.2	Kritik der reinen Autonomie	83
4.2.1	Logische versus physische Existenz	83
4.2.2	Relativität versus Absolutheit	83
4.2.3	Heteronomie versus Autonomie: Koexistenz und Verstricktheit.....	84
4.2.4	Abgrenzung der Lernerautonomie	86
4.3	Kompatible Autonomiekonzeption	87
4.4	Zusammenfassung des Kapitels	90
5	Lernerautonomie in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts	91
5.1	Forschungsüberblick	91
5.1.1	Beiträge in der deutschsprachigen Literatur.....	93
5.1.2	Beiträge in der englischsprachigen Literatur	96
5.2	Lernerautonomie in den didaktischen Ansätzen	97
5.2.1	Lernerautonomie im kommunikativen Ansatz.....	97
5.2.2	Lernerautonomie im handlungsorientierten Ansatz	99
5.2.3	Lernerautonomie im prozessorientierten Ansatz.....	101
5.2.4	Lernerautonomie im lernerzentrierten Ansatz.....	102
5.2.5	Didaktische Ansätze im Vergleich.....	103
5.3	Anknüpfungsmöglichkeiten und Anschlussstellen der Lernerautonomie im Fremdsprachenschulunterricht	106
5.3.1	Anknüpfung durch Unterrichtsprinzipien: Lernmodell von Wolff	106
5.3.1.1	Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit.....	107
5.3.1.2	Projekts- und Handlungsorientierung.....	108
5.3.1.3	Authentizität des Lernens.....	109
5.3.2	Anknüpfung durch Gradualität der Lernerautonomie: Spiralmodell von Sanchez	110
5.3.2.1	Allgemeine Phasen der Autonomie.....	111
5.3.2.2	Stadien der Autonomie im Fremdsprachenunterricht	114
5.3.2.3	Lernerautonomie und Niveaustufen in der Fremdsprache nach (GER).....	115

5.3.3	Anschluss durch Lernaufgaben: Aufgabenorientierte Lernerautonomie von Schmenk.....	121
5.3.3.1	Soziale versus individuelle Lernerautonomie	121
5.3.3.2	Verwobenheit Autonomie und Heteronomie in Bezug auf Lernaufgaben.....	121
5.3.3.3	Autonomieprozess in Bezug auf die Steigerung Übung, Aufgabe, Projekt	122
5.4	Zusammenfassung des Kapitels	125
6	Förderung der Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht	128
6.1	Gründe für die Förderung der Lernerautonomie	128
6.1.1	Schülerbezogene Gründe.....	128
6.1.1.1	Der Schüler als Urheber seines Lernens	128
6.1.1.2	Problematik der Fremdsteuerung des Lernprozesses	129
6.1.1.3	Die Authentizität der affektiven Vorgänge	130
6.1.1.4	Fremdsprachenlernen als Umorientierung des Denkens	131
6.1.2	Unterrichtsbezogene Gründe.....	131
6.1.2.1	Unbrauchbarkeit des Unterrichtswissens	131
6.1.2.2	Knappheit der Unterrichtszeit fürs authentische Lernen.....	132
6.1.3	Wissensbezogene Gründe	133
6.1.3.1	Veränderungsrhythmus der Wissensbestände.....	133
6.1.3.2	Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens	133
6.2	Lernerautonomieförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit	134
6.2.1	Forschungsstand der Mehrsprachigkeit ein kurzer Überblick.....	134
6.2.2	Mehrsprachigkeit im algerischen Schulsystem	136
6.2.3	Mehrsprachigkeit in der algerischen DaF-Klasse	137
6.2.4	Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Autonomie des DaF-Schülers	139
6.2.4.1	Auf der kognitiven Ebene	139
6.2.4.1.1	Entfaltung der Sprachbewusstheit.....	139
6.2.4.1.2	Aufbauen und Ausbauen der Sprachlernbewusstheit.....	140
6.2.4.1.3	Entfaltung der Denkstrategien und Erleichterung des Verstehens.....	141
6.2.4.1.4	Entfaltung der kulturellen Kompetenz des Schülers	143
6.2.4.2	Auf der affektiven und motivationalen Ebene	143
6.2.4.2.1	Entfaltung der affektiven Lernstrategien.....	144
6.2.4.2.2	Förderung des intentionalen Lernens	144
6.2.4.2.3	Förderung der Motivation	145
6.2.5	Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Aufgabentypen.....	146
6.3	Förderung durch Motivationssteigerung im schulischen Unterricht.....	146
6.3.1	Bedeutung der Motivation für Lernerautonomie	147
6.3.2	Steigerung der intrinsischen Motivation	148
6.3.3	Steigerung der extrinsischen Motivation.....	149
6.3.4	Steigerung der Lernmotivation.....	153
6.3.5	Steigerung der Leistungsmotivation.....	156
6.4	Zusammenfassung des Kapitels	158
7	Praktisches Teil: Unterrichtsmodell für Autonomieförderung ...	161
7.1	Forschungsdesign und Forschungsinstrumente.....	161
7.1.1	Unterrichtsangaben und Materialien	162

7.1.2	Erklärung des autonomiefördernden Unterrichtsmodells	163
7.1.2.1	Die implizite Förderung der Lernerautonomie.....	164
7.1.2.2	Die explizite Förderung der Lernerautonomie	165
7.1.2.3	Autonomiefördernde Aufgaben im schulischen Programm.....	165
7.1.2.3.1	Aufgaben in Bezug auf Orientierung der Lernenden	166
7.1.2.3.2	Aufgaben in Bezug auf Übertragung von Lernverantwortung.....	168
7.1.2.3.3	Aufgaben in Bezug auf Reflexion über Lernweisen	170
7.1.2.3.3.1	Erstellung von Lerntagebüchern	171
7.1.2.3.3.2	Festlegung der Lernertypen und Lernstile der Schüler	173
7.1.2.3.3.3	Fragen zur Kritik des Unterrichts bzw. des Lehrers.....	175
7.1.2.4	Steigerungsmöglichkeiten im Unterricht	175
7.1.2.5	Unterrichtsprinzipien.....	177
7.1.2.6	Klassengestaltung.....	179
7.1.2.7	Unterrichtsplan	180
7.2	Praktische Umsetzung des Unterrichtsmodells	185
7.2.1	Einstiegsphase (Einführungs-, Vorbereitungsphase)	185
7.2.1.1	Aufgaben zur Lernerautonomie	185
7.2.1.2	Wortigel zum Brainstorming.....	186
7.2.1.3	Wortigel zum Writestorming	187
7.2.1.4	Einstieg mit Bildkarteien.....	188
7.2.2	Präsentationsphase	190
7.2.2.1	Aufgabe zur Lernerautonomie	190
7.2.2.2	Assoziogramme mit Satzchnipseln.....	191
7.2.2.3	Aufgaben zu Strukturen und Redemitteln mit Substantiven.....	193
7.2.2.4	Aufgaben zu Strukturen und Redemitteln mit Verben.....	196
7.2.2.5	Fragen zum Textverständnis	198
7.2.2.6	Assoziogramme zum Text "Unser Klima"	198
7.2.3	Semantisierungsphase	200
7.2.3.1	Wortschatzarbeit mit Kugellagermethode.....	200
7.2.3.2	Kärtchen zur Wortschatzarbeit: Gegenteile	202
7.2.3.3	Übungen zum Lückenwort und zur Wortumformung.....	206
7.2.3.4	Wortbedeutung erschließen bzw. wiedererkennen.....	207
7.2.3.5	Satzchnipsel zum Textaufbau	209
7.2.4	Systematisierungsphase.....	210
7.2.5	Festigungsphase	212
7.2.6	Anwendungsphase.....	215
7.2.6.1	Gesteuerte Anwendung	215
7.2.6.2	Freie Anwendung im Projekt	215
7.2.7	Evaluationsphase (auch Lernkontrolle).....	217
7.3	Förderung der Lernerautonomie in Bezug auf Sprachfertigkeiten, Grammatik und Wortschatzarbeit.....	220
7.3.1	Förderung in der Sprachrezeption	220
7.3.1.1	Förderung der Lernerautonomie im Leseverstehen	221
7.3.1.1.1	Förderung durch Vermittlung der Lesestrategien	222
7.3.1.1.1.1	Absichtsorientierte Lesestrategien	222
7.3.1.1.1.2	Globale Strategien des Leseverstehens	223
7.3.1.1.1.3	Explizite Anwendung der Leseverstehens-Strategien. Ein Beispiel für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis	224
7.3.1.1.2	Förderung durch prozess- und handlungsorientierte Aufgaben	227

7.3.1.2	Förderung der Lernerautonomie im Hörverstehen	228
7.3.1.2.1	Förderung durch Hörverstehensstrategien	229
7.3.1.2.2	Förderung durch prozess- und handlungsorientierte Aufgaben	230
7.3.2	Förderung in den produktiven Fertigkeiten	232
7.3.2.1	Lernerautonomie Förderung in der Schreibfertigkeit	232
7.3.2.1.1	Schreiben als Ziel und als Mittel	232
7.3.2.1.2	Produkt- und prozessorientiertes Schreiben	233
7.3.2.1.3	Förderung in der Schreibfertigkeit durch Strategien	235
7.3.2.1.4	Förderung durch prozessorientierte Aufgaben	237
7.3.2.2	Förderung der Lernerautonomie in der Sprechfertigkeit	241
7.3.2.2.1	Die Förderung im transaktionalen Sprechen	241
7.3.2.2.1.1	Die Förderung im interaktionalen Sprechen	242
7.3.3	Förderung der Lernerautonomie in der Grammatikvermittlung	243
7.3.3.1	Systematische Grammatik	243
7.3.3.1.1	Vermittlung durch Strategien	244
7.3.3.1.2	Prozessorientierte Aufgaben	244
7.3.3.2	Funktionale Grammatik	247
7.3.3.2.1	Strategievermittlung	248
7.3.3.2.2	Aufgaben zur funktionalen Grammatik	248
7.3.4	Förderung der Lernerautonomie bei der Wortschatzarbeit	253
7.3.4.1	Strategievermittlung und Strategietraining	253
7.3.4.2	Prozessorientierte und handlungsorientierte Aufgaben	255
7.3.4.3	Aufgaben zum kontrastiven Wortschatzlernen	257
8	Empirisches Teil: Untersuchung mit Fragebögen	263
8.1	Methodisches Vorgehen	263
8.1.1	Datenerhebungsdesign	264
8.1.2	Erklärung der Fragebögen	265
8.1.2.1	Fragebögen zur Festlegung der Schülereigenschaften im Unterricht	266
8.1.2.2	Fragebogen zur Lernqualität und Lernmotivation durch Lernerautonomie Anwendung	267
8.1.2.3	Fragebogen zur Autonomieförderungsqualität und Anwendungsakzeptanz des Unterrichtsmodells	268
8.1.3	Datenaufbereitung	269
8.2	Datenauswertung und Datenanalyse	273
8.2.1	Individuelle Eigenschaften der Schüler und Klassen	273
8.2.1.1	Heterogenität in Bezug auf Lernertypen und Folgerungen für den Unterricht	273
8.2.1.2	Heterogenität in Bezug auf Lernstile und Folgerungen für den Unterricht	277
8.2.1.3	Schülereigenschaften in Bezug auf Motivation und Folgerungen für den Unterricht	280
8.2.2	Lernmotivation und Lernqualität durch Lernerautonomie Förderung	286
8.2.3	Die Qualität des Lernerautonomie fördernden Unterrichtsmodells	292
8.2.4	Akzeptanzfaktoren der Anwendung des Lernerautonomie Unterrichtsmodells	294
9	Schlussfolgerungen und Forschungsergebnisse	300
9.1	Zielsetzung und methodisches Vorgehen	300
9.2	Theoretische und konzeptuelle Ergebnisse und Erkenntnisse	301

9.3	Empirische und praktische Ergebnisse.....	304
9.3.1	Ergebnisse des Unterrichtsmodells	304
9.3.2	Ergebnisse der Fragebögen	305
9.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	307
9.5	Fazit und Aussichten für die Unterrichtspraxis.....	308
10	Verzeichnisse	310
10.1	Abbildungsverzeichnis	310
10.2	Tabellenverzeichnis.....	311
10.3	Arbeitsblätterverzeichnis.....	312
10.4	Diagrammverzeichnis.....	314
10.5	Abkürzungsverzeichnis	315
11	Literaturverzeichnis	317
12	Anhang	329
12.1	Fragebögen	329
12.1.1	Fragebögen zur allgemeinen Motivation.....	330
12.1.2	Fragebogen zur Lernerautonomie und (Lern- und Leistungsmotivation).....	331
12.1.3	Fragebogen zum Lernerautonomie fördernden Unterricht. (in Bezug auf Unterrichtsmodell)	332
12.1.4	Fragebogen zur Feststellung des Lernertyps	333
12.1.5	Fragebogen zur Feststellung des Lernstils	334
12.2	Auswertungstabelle der Schüler Individualitäten	336
12.2.1	Auswertungstabelle zur allgemeinen Motivation.....	336
12.2.2	Auswertungstabelle zur Festlegung der Lernertypen.....	337
12.2.3	Auswertungstabelle zur Festlegung der Lernstile	339
12.3	Auswertungstabelle zur Auswirkung der Autonomieförderung auf Lernqualität und Lernmotivation	340
12.4	Auswertungstabelle zur Autonomieförderungsqualität und Anwendungsakzeptanz des Unterrichtsmodells.....	341

1 Einleitung

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit befasst sich mit der Anwendung der Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts. Dabei werden die handlungsorientierten Lernaufgaben und die bewusst machende Anwendung der Lernstrategien als Anschlussfaktoren behandelt, anhand dessen die Lernerautonomie in den Kontext des Unterrichtsgeschehens bzw. in den Lernprozess der Schüler eingebettet werden kann. Mein Forschungsgegenstand enthält daher die Entwicklung eines Unterrichtsmodells, das die Lernerautonomie in die Praxis umsetzt, indem es den Autonomiefaktoren der einzelnen Schüler Rechnung trägt und sie fördert. Darauf aufbauend misst die Studie durch ein empirisches Verfahren die Akzeptanz und die Wirkung der Lernerautonomie Anwendung auf die Lernqualität und Lernmotivation der Schüler. Die Befragungen umfassen auch die Förderungsqualität der Autonomiebereiche und Autonomiefaktoren im Unterricht.

Zwei Gründe haben mich angereizt, mir die Erforschung des vorliegenden Themas vorzunehmen. Der erste Grund bezieht sich auf die Ergebnisse meiner Magisterarbeit und der zweite auf meine Beobachtungen und Bemerkungen, die ich als Deutschlehrer aus der Realität der Unterrichtspraxis und aus den Lektüren über die Befunde im Forschungsbereich der Fremdsprachendidaktik bzw. Fremdsprachenlehrforschung gewonnen habe.

In meiner Magisterarbeit bin ich zu dem Ergebnis gekommen, dass einer der wichtigsten Faktoren, welche die Motivation der DaF-Lernenden abschwächen und abklingen lassen, ist der Mangel an Lernerautonomie Förderung und die Art der Lernaktivitäten im Unterricht. Als DaF-Lehrer habe ich bemerkt, dass die Schüler ein hohes Maß an Lernmotivation und Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aufweisen, wenn ich ab und zu mit ihnen Aufgaben durchnehme, die ich mit Berücksichtigung der Lernerautonomie Prinzipien und Handlungsorientierung entwickelt habe. Auch Schüler, die meistens abgelenkt sind und die sehr selten am Unterricht teilnehmen, arbeiteten im autonomiefördernden Unterricht und in handlungsorientierten Lernaufgaben sehr motiviert und sehr effektiv.

Ich gehe davon aus, dass jeder Mensch geschaffen wurde, um sich als soziales Wesen zu bewegen, zu handeln, sich Ziele zu setzen und diese nach Bedarf entweder alleine oder zusammen mit den anderen anzustreben. Dies ist in seinen angeborenen Bedürfnissen verwurzelt. Ich habe gemerkt, dass der Umgang mit dem Schüler als Person seinem

Menschenbild nicht gerecht ist. Man behandelt ihn im Unterricht in vielen Hinsichten so, als ob man von ihm verlangen möchte, dass er auf einige seiner menschlichen Eigenschaften verzichten muss, damit er ein guter Lerner sein kann. Er soll beispielsweise stundenlang am Tag auf einem fremdbestimmten Lernstoff konzentriert bleiben und nur einteilig aktiviert bzw. nur kognitiv aktiv mit den vorgegebenen Lernaufgaben umgehen. Man findet keine Spuren der Berücksichtigung seiner Bedürfnisse, Interessen, Individualitäten weder in der Struktur und dem Typ der Lernaufgaben noch in der Arbeits- und Durchführungsweisen im Unterrichtsgeschehen. In solch einem Unterricht muss der Schüler auf sein Menschenwesen verzichten; d. h. keine Interaktion, keine Binnenkommunikation, keine freie Bewegung, er muss ausschließlich Wissen erwerben, aber jedoch qualitativ und quantitativ nicht nach seinem eigenen Bedarf und nicht nach seiner eigenen Art und Weise, sondern total fremdbestimmt durch die curricularen Vorgaben und Entscheidungen der Lehrperson.

1.1 Erkenntnisinteresse und theoretische Verortung des Themas

Das Interesse an dem Konzept Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik und in der Fremdsprachenlehrforschung wird immer größer und seine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht nimmt immer mehr Raum ein. In den verschiedenen Diskussionen insbesondere in der deutsch- und englischsprachigen Literatur herrscht aber eine gewisse Uneinigkeit über die Definition des Autonomiebegriffs und eine Ungereimtheit in der bestehenden Konzeptionen, die zwangsläufig zu diversen manchmal auch zu diametral widersprüchlichen Vorstellungen über die Konkretisierung des Konzepts in die Unterrichtspraxis geführt haben. Man schwankt dabei zwischen der Allmacht und Ohnmacht der lernenden Person. Allmacht, wenn man das Lernerautonomiekonzept verabsolutiert und demzufolge dem Schüler die absolute Steuerung und Verantwortung über seinen eigenen Lernprozess von Planung bis Bewertung übergibt und verzichtet man somit auf die lehrende Person und die curricularen Vorgaben. Ohnmacht ist, wenn man die lernende Person als Marionette in den curricularen, fremdbestimmten Vorgaben und sozialen Einflüssen der Lernumgebung betrachtet. In Bezug auf die praktische Anwendung wird deshalb Lernerautonomie entweder als die situative Isolierung der lernenden Person konzipiert, dabei der Lernende alleine vor einem Computer sitzt und mit einem Selbstlernprogramm selbständig umgeht oder als eine stark reduktionistische Auffassung verstanden, die das Lernen und den Lernprozess auf die Auswahl und Anwendung der Lernstrategie reduziert. In der Pädagogik fasst man das Lernerautonomiekonzept als ein übergeordnetes fächerübergreifendes und allgemeines

erzieherisches Ziel auf, das die Persönlichkeit der Schüler auf Emanzipation und Teamfähigkeit erzieht. Dieser Versuch, Autonomie als allgemeines Ziel zu idealisieren und mit vielen Begriffen und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik zu verbinden, beinhaltet eine Reihe von Ungereimtheiten. Das Konzept verliert dann an Klarheit und Konkretion. Es beinhaltet Abstraktheiten, die keine konkreten Realisierungsvorschläge für den Bereich der fremdsprachenspezifischen Ziele implizieren.

In meiner Arbeit gehe ich reflektiert auf die bestehenden Konzeptionen ein, indem ich die jeweiligen Auffassungen der Lernerautonomie darstelle und im Zusammenhang mit den Konkretisierungsmöglichkeiten verbinde. Jede Auffassung, die Kompatibilität und Eingereimtheit mit den schulischen Fremdsprachen-Lernsituationen aufweist, werde ich berücksichtigen und in die Unterrichtspraxis, wo es am besten passt, einbetten. Dazu werde ich das Prinzip Lernerautonomie mit den im Unterricht einhergehenden Prinzipien berücksichtigen, die nicht losgelöst von einander zu verstehen sind, sondern einander ergänzen. Diese Vielfältigkeit an berücksichtigten Unterrichtsprinzipien halte ich für eine Notwendigkeit, welche die Komplexität des Konstrukts Lehren und Lernen im schulischen institutionellen Unterricht fordert.

Die Anregung zu dieser Forschungsarbeit hat ihren Ausgang aus der Unterrichtspraxis. Das Fremdsprachenlernen bzw. DaF-Unterrichtsrealität steht in einem so unangenehmen Zustand, dass eine Reihe von Veränderungen vorgenommen werden muss. Ich habe als Lehrer gemerkt, dass man den Fremdsprachenunterricht in Algerien und das Fremdsprachenlernen auf zwei Ebenen nicht adäquat auffasst bzw. nicht angemessen in die Praxis umsetzt. Auf der Ebene der Fremdsprache geht man in den Lernprogrammen und in der Unterrichtspraxis so, als ob die Sprache nicht für die Kommunikation geschaffen und nicht in der sozialen und kommunikativen Umgebung zustande kommen würde. Man lernt die Fremdsprachen isoliert von den authentischen Kommunikationssituationen, in denen sie sich, aus ihrer Natur her, entwickelt. Man sollte in diesem Bezug die Fremdsprache normalerweise, so wie sie in der Tat ist, als soziales Phänomen auffassen, dass sie sich in einem interaktiven Zusammenhang mit der sozialen Umgebung des Menschen entwickelt und mit seinem Handeln verbunden ist. Deshalb sollte sie so auch in der Schule erlernt werden, ansonsten verliert sie an den genuinen und existenznotwendigen Anwendungskontexten. Wenn die Fremdsprache nicht in ihre authentischen kommunikativen Kontexten eingebettet und nicht mit dem Handeln und Taten der Schüler verbunden wird, dann wird sie wie ein Fisch, der außerhalb des Wassers leben muss.

Dies ist der Fall der meisten unserer Fremdsprachenlernenden, die Jahrelang die Sprache erlernen, die ist aber tot. Man kann sie in den konkreten kommunikativen Situationen weder schriftlich noch mündlich richtig gebrauchen.

Auf der Ebene des einzelnen Schülers so werden seine Spezifitäten und Individualitäten sowohl in den curricularen Vorgaben als auch in der Unterrichtspraxis nicht berücksichtigt. Man betrachtet ihn so, als ob er kein soziales Wesen wäre, keinen selbständigen Willen, keine individuellen Interessen und keine eigene Persönlichkeit hätte. Man vernachlässigt dabei sein Menschenbild, das in diesem Zusammenhang zwei koexistierenden gegensätzlichen Grundbedürfnisse beinhaltet, nämlich das Bedürfnis nach Interaktion und Kommunikation als soziales Wesen und das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung als Individuum, das seine eigenen Spezifitäten und Individualitäten hat. Der Schüler kann die Fremdsprache nur als ganzer Mensch erfolgreich erlernen. Als Teil eines Menschen schafft er das Lernen an sich nicht und erst recht die Fremdsprache. Einteilig wird der Schüler behandelt, wenn man nur seinen kognitiven Bereich berücksichtigt oder wenn man bei der Auswahl der Lernsituationen Lerninhalte, Lernaufgaben und Vorgehensweisen seinen Interessen und Individuellen Faktoren nicht Rechnung trägt. Der Schüler als Mensch, der 24 Stunden am Tag fürs Leben zur Verfügung hat, verbringt er außer Wochenende durchschnittlich sechs bis sieben Stunden in unseren Schulen. Wenn man die notwendigen acht Stunden Schlaf wegzieht, bleibt von seinem Tag 16 Stunden übrig. Dies heißt, dass er mehr als den Drittel und fast die Hälfte seines Tages in der Klasse verbringen muss. Wenn der Unterricht so gestaltet wird, dass die Schüler durch den Lernstoff nicht miteinander kommunizieren und nicht interagieren können wie sie das im außerunterrichtlichen Leben tun, aber nur sich auf die vermittelten und dargebotenen Informationen konzentrieren sollen, dann verlangt man von ihnen das Unmögliche, das gegen deren Natur als Menschen auswirkt. Diese Menschen, die Recht haben, nach Bedarf und freiwillig zu handeln, zu kommunizieren und zu interagieren.

Durch die Förderung der Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip können die Individualitäten des einzelnen Schülers, die Spezifitäten des Fremdsprachenlernens, die curricularen Vorgaben sowie die sozialen Rahmenbedingung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, wie sieht die Anwendung der Lernerautonomie in der konkreten Unterrichtspraxis aus? Wie kann man all diese Zusammenhänge und Kombinationen adäquat und gerecht zusammen konkret im Unterrichtsgeschehen berücksichtigen?

1.2 Methodologisches Vorgehen

Die Relevanz jeder Forschungsarbeit wird an ihrer Nützlichkeit für die Unterrichtspraxis gemessen. Die Faktoren eines auf die Praxis bezogenen Forschungsgegenstandes gehören aber meistens nicht nur einer einzigen Disziplin an, sondern haben einen transdisziplinären Charakter. Forschungsgegenstände, die mit der Unterrichtspraxis zu tun haben wie der Meinige, fordern die Verfolgung der untersuchten Faktoren im Fachbereich Fremdsprachendidaktik und auch in den verschiedenen Bezugswissenschaften wie Lernpsychologie, Pädagogik und Fremdsprachenlehrforschung. Aufgrund dieser Erkenntnis habe ich mir vorgenommen, für meine Forschungsarbeit den sogenannten "internen interdisziplinären Ansatz" auszuwählen. Damit ist gemeint:

" dass sich der Fremdsprachenforscher in seiner eigenen Kompetenz und Vorstellungswelt dem Denken anderer Disziplinen öffnet und deren Erkenntnis- und Zugriffsweise sowie deren Ergebnisse wissenschaftsmethodisch reflektiert bzw. kritisch rezipiert und sie in kreativer Manier auf die eigene Frage- und Problemstellungen bezieht - immer in der Gefahr einer gewissen Überforderung. (Vollmer 2001: 57).

Durch diesen Ansatz wird die Forschungsarbeit nicht wegen disziplinären und methodologischen Grenzen eingeschränkt, sodass ich auf die Berücksichtigung einiger Faktoren verzichten muss, nur deshalb, weil sie einer anderen Disziplin angehören. Diese Einschränkungen führen meistens zu falschen Ergebnissen (vgl. Finkbeiner 2001: 67). Der interdisziplinäre Ansatz erlaubt mir die Untersuchung und die Berücksichtigung aller Faktoren, die einen Bezug bzw. eine Wirkung auf meinen Forschungsgegenstand haben.

Das praktische und empirische Teil dieser Forschungsarbeit wird durch das Verfahren des Mehrmethodenansatzes ¹ durchgeführt. Ich gehe davon aus, dass die verschiedenen methodologischen Ansätze nicht dichotomisch zu verstehen sind, sondern integrativ mit einander angewendet werden, um dem komplexen Forschungsgegenstand gerecht werden zu können. Die Forschungsverfahren, die seit langem dichotomisch und unvereinbar betrachtet werden, befinden sich heute in einer integrativen und ergänzenden Position. Dabei werden sie allerdings nicht beliebig miteinander kombiniert, sondern begründet und nach Angemessenheit am Forschungsgegenstand. Der Mehrmethodenansatz gewährleistet mehr Reliabilität, Validität und Objektivität und ist den multifaktoriellen und multivariaten Forschungsgegenständen angemessen. Aufgrund dessen habe ich für meine Doktorarbeit eine quantitative, nomologisch-

¹ Mehr Informationen über Mehrmethodenansatz findet man bei Riemer (1997; 79-86); Riemer (2008); Hinrici/Grotjahn (2001).

analytische und experimentelle Forschungsmethode ausgewählt. Diese methodologischen Ansätze können mit einander vorkommen und mit der statistischen Auswertung quantifizierbarer Daten verknüpft werden. Sie versichern zusammen die Reliabilität und die Objektivität der gewonnenen Erkenntnisse, die generalisierbar sein können. Dazu eignen sie sich für das Testen der gestellten Hypothesen und die Untersuchung der Fragestellungen.

Das nomologisch-analytische Verfahren verwende ich in der logischen Verbindung der Autonomiekonzeptionen bzw. Lernerautonomiefaktoren und Schülerindividualitäten mit den curricularen und Unterrichtsfaktoren sowie in der Analyse der Zusammenhänge der Lernerautonomiebereiche mit den Anschlussstellen im Unterrichtsgeschehen.

Das experimentelles Verfahren zeigt sich in dem lernerautonomie-fördernden praktischen Unterrichtsmodell, das ich entwickelt und mit den Schülern in die Praxis umgesetzt bzw. durchgenommen habe. Die Probe bzw. die Umsetzung des Unterrichtsmodells hat zwei Wochen gedauert.

Die quantitative Methode zeigt sich in den Datenerhebungen, die ich in einem empirischen Teil quantifiziert, statistisch dargestellt und analysiert habe. Dabei werden für die Validität und Reliabilität die sogenannte " Datentriangulation" (vgl. Riemer 1997: 86) bzw. verschiedene Datensets verwendet nämlich:

- ✓ *Unterrichtsdaten:* Sie umfassen die verwendeten Aktivitäten, die berücksichtigten Prinzipien und Autonomiefaktoren, die im Unterrichtsmodell eingebettet und konkretisiert werden. Daten werden durch experimentelle Anwendung eines Unterrichtsmodells in die Praxis eingebettet und durch Beobachtungen analysiert, dann durch Fragebögen hinsichtlich der Akzeptanz und Förderungsqualität quantifiziert und untersucht.
- ✓ *Schülerdaten I:* Sie erfassen Informationen über die motivationalen Merkmale, Individualitäten und Lernpräferenzen der Schüler. Daten werden durch halboffene Fragebögen erhoben.
- ✓ *Schülerdaten II:* Sie erfassen die Qualität und Akzeptanz des Unterrichtsmodells, die Qualität der Lernerautonomieförderung, die Motivations- und Lernqualität. Daten werden durch halboffene Fragebögen erhoben.

Das Unterrichtsmodell im praktischen Teil dieser Arbeit hat zweierlei Funktionen und zwar auf der didaktischen Ebene gilt es als eine konkretisierte Anwendung der Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts und auf der methodologischen Ebene gewährleistet es die Reliabilität

und die Validität der Datenerhebungen, indem die Schüler die Sachverhalte und die konzeptuellen Bedeutungen der Fachbegriffe, danach sie durch Fragebögen befragt werden, in der Unterrichtsrealität erkennen und eingebettet in konkreten Situationen im Unterrichtsgeschehen erleben. D. h. die Schüler beantworten die Fragebögen durch valide Erkenntnisse, die sie in der Praxis erworben und deren Wirklichkeitsbezüge im Unterricht erlebt haben. Dazu habe ich verschiedene Datensets festgelegt d.h. Daten aus verschiedenen und spontan ausgewählten Klassen aus verschiedenen Gymnasien erhoben. Für die Objektivität habe ich sowohl die Fragebögen als auch die Auswertungstabellen der erhobenen Daten im Anhang beigefügt.

1.3 Problematik und Fragestellungen

Das Ziel dieser Forschung ist die Anwendungsmöglichkeit einer realistischen Lernerautonomie-Konzeption in die Unterrichtspraxis durch handlungsorientierte Lernaufgaben und bewusst machende Vermittlung der Lernstrategien zu überprüfen.

In der Diskussion über Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik existieren verschiedenen Konzeptionen, die mehr oder weniger der schulischen Unterrichtspraxis mit deren curricularen Vorgaben, institutionellen Rahmenbedingungen und Lernsituationen nicht gerecht sind. Diese diversen Konzeptionen machen die Anwendung der Lernerautonomie problematisch und reflexionsbedürftig. Meine vorliegende wissenschaftliche Arbeit geht aufgrund dessen den folgenden Forschungsfragen nach:

- (1) Wie kann Lernerautonomie in die Praxis des DaF-Unterrichts umgesetzt werden? Kann dies durch handlungsorientierte Aufgaben und bewusst machende Vermittlung der Lernstrategien realisiert werden? Kann dies durchs Authentisieren der Unterrichtsaktivitäten erreicht werden?
- (2) Wie kann Lernerautonomie in die Praxis des Fremdsprachenlernens zwischen Ohnmacht und Allmacht der lernenden Person verortet und wie kann sie in den curricularen Vorgaben und im Unterrichtsgeschehen gefördert werden?
- (3) In wie fern kann die Berücksichtigung der individuellen Faktoren der Schüler im Unterricht zu der Autonomieförderung beitragen?
- (4) Welche Lernerautonomie-Konzeption ist mit den Fremdsprachenunterrichtslernsituationen und curricularen Vorgaben kompatibel?
- (5) Wie kann Lernerautonomie an den Unterricht angeschlossen werden, ohne dass man die beiden Konzepte Autonomie und Lernen trivialisiert oder stark reduziert?

Diese Fragen werden während der Arbeit bzw. durch die gewonnen Ergebnisse beantwortet werden.

1.4 Aufbau der Forschungsarbeit

Diese wissenschaftliche Forschungsarbeit umfasst insgesamt neun Kapitel. Jedes davon leite ich eingangs mit einer Darstellung der zu erreichenden Ziele ein und schließe ich mit einer synthetischen übersichtlichkeitsdienenden Zusammenfassung ab.

Das erste Kapitel habe ich der Einleitung gewidmet. Ich habe in diesem Kapitel den Forschungsgegenstand theoretisch verortet bzw. in den wissenschaftlichen Kontext eingebettet und das methodologische Verfahren erklärt. Desweiteren habe ich die Problematik und die Fragestellungen dargestellt und abschließend die Aufbau der Arbeit beschrieben.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den theoretischen Hintergrundkenntnissen. Dies enthält einen geschichtlichen Überblick über die Wurzeln des Autonomiebegriffs. Dabei gehe ich auf die Entwicklung des Begriffs in Bezug auf den konzeptuellen Inhalt ein und hebe die Bedeutungsveränderungen hervor. Im Zusammenhang mit der Begriffsbestimmung der Autonomie präsentiere ich die verwandten Begriffe und Definitionen, die in der deutsch- und englischsprachigen Literatur existieren. Desweiteren erkläre ich die Gründe des bestehenden Definition-Chaos über Autonomie.

Das dritte Kapitel habe ich den individuellen Faktoren der Lernenden gewidmet, die einen Bezug auf Lernerautonomie haben. Dabei stelle ich die möglichen Zusammenhänge und Auswirkungen der Lernstile, Lerntypen und Lernstrategien auf die Lernprozesse und Unterrichtsaktivitäten dar.

Das vierte Kapitel umfasst die bestehenden Konzeptionen über Autonomie bzw. Lernerautonomie, die in der Diskussion der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenlehrforschung existieren. Jede Konzeption erkläre ich einzeln und wiege sie in Bezug auf ihre Kompatibilität mit dem Unterricht. Desweiteren beinhaltet das Kapitel eine Kritik gegen die Existenz einer reinen Autonomie. Diese Kritik stelle ich in Thesen dar. Die Verabsolutierung der Lernerautonomie wird ebenfalls als unmöglich belegt und zwischen Allmacht und Ohnmacht der lernenden Person verortet. Am Ende dieses Kapitels wird für eine gemäßigte Vorstellung der Lernerautonomie entschieden, welche realistisch und mit der Unterrichtspraxis kompatibel ist.

Das fünfte Kapitel umfasst die Implikationen der bestehenden didaktischen Ansätze für Lernerautonomie. Dabei identifiziere ich und stelle die Lernerautonomie-Faktoren, welche in

den Ansätzen gefördert werden, dar. Desweiteren enthält das Kapitel die Anschlussstellen und Verknüpfungsmöglichkeiten, welche die Lernerautonomie in der realen Unterrichtspraxis anwendbar machen und konkretisieren. Diese beziehen sich auf die Lern- und Autonomiemodelle, die ich für wichtig für diese Studie gesehen habe, nämlich das Lernmodell von Wolff, das Autonomiemodell von Sanchez und das Modell von Schmenk. Das Modell von Wolff ermöglicht die Einbettung der Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis als Unterrichtsprinzip. Das Modell von Sanchez ermöglicht die Lernerautonomie-Anwendung durch ihre Gradualität in Bezug auf Erwerbsstadien von Autonomie und im Zusammenhang mit den fremdsprachlichen Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Das Modell von Schmenk dient zur Anwendung der Lernerautonomie durch die Lernaufgaben und deren Einteilung nach Schwierigkeitsgrad bzw. nach Autonomieräumlichkeit in Übung, Aufgabe und Projekt.

Das sechste Kapitel beschreibt einerseits die Gründe der Anwendung von Lernerautonomie aus der Unterrichtsrealität, andererseits die Förderungsmöglichkeiten der Lernerautonomie durch die Steigerung der Schülermotivation. Es handelt sich hier um die intrinsische, extrinsische, Lern-, und Leistungsmotivation, um deren Eigenschaften und Begünstigungsweisen im Unterricht.

Das empirische Teil dieser Studie umfasst zwei große Kapitel, nämlich das siebte und achte Kapitel. Im *siebten Kapitel* präsentiere ich ein Unterrichtsmodell, das ich für die konkrete Förderung der Lernerautonomie in der schulischen DaF-Unterrichtspraxis entwickelt habe. Am Anfang des Kapitels erkläre ich die Herangehensweise und schildere das Forschungsdesign der Studie. Dann gehe ich auf die implizite und explizite Förderung der Lernerautonomie, die Unterrichtsprinzipien und Rahmenbedingungen des Unterrichtsmodells ein. Dann präsentiere ich ausführlich die praktische Anwendung des Modells in Bezug auf die Unterrichtsphasen. Im Anschluss daran erläutere ich die Förderung der Lernerautonomie im Zusammenhang mit der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und konkretisiere dies mit praktischen Beispielen.

Das achte Kapitel enthält ebenfalls ein Teil der empirischen Studie. Eingangs erkläre ich das methodische Vorgehen, das Datenerhebungsdesign und die Fragebögen. Dann präsentiere ich die Datenauswertung mit der jeweiligen Analyse der Diagramme. Es geht dabei um die Befragung der Schüler über Lernerautonomie-Faktoren im Allgemeinen und im Zusammenhang mit dem Unterrichtsmodell, das sie in der Klasse ausgeführt haben. Ziel des Kapitels ist die Wirkung des Unterrichtsmodells auf die Lernerautonomie festzulegen. Dabei wird der Akzeptanzgrad, die

Qualität des Lernens, der Motivation und der Lernerautonomieförderung (nämlich Faktoren und Bereiche) gemessen.

Die Arbeit endet mit *dem neunten Kapitel*, das die Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen des theoretischen und praktischen Teils enthält. Ein Ausblick für die Unterrichtspraxis umfasst Aussichten für andere Anwendungsmöglichkeiten der Lernerautonomie im DaF-Unterricht.

Zehntes, elftes und zwölftes Kapitel umfassen jeweils Verzeichnisse bzw. Literaturverzeichnis und Anhang. Der Anhang beinhaltet alle Fragebögen, die ich in dieser Arbeit für Datenerhebung verwendet habe und ebenso alle Auswertungstabellen.

Die Verzeichnisse umfassen jeweils 22 Abbildungen, 28 Tabellen, 56 Arbeitsblätter für das Unterrichtsmodell und 27 Diagramme.

2 Theoretische Hintergrundkenntnisse über Autonomie

Ziel des Kapitels ist die Entwicklungsgeschichte des Begriffs Autonomie bekannt zu machen und die Beiträge der verschiedenen Wissenschaften und Rahmenbedingungen, die das Konzept Autonomie bzw. Lernerautonomie beeinflusst haben, zu erläutern. Dazu enthält dieses Kapitel die Begriffsbestimmung der Autonomie und die damit einhergehenden Uneinstimmigkeiten mit deren Begründungen.

Die Leitfragen dieses Kapitels sind:

- (1) Seit wann existiert der Begriff der Autonomie und wie hat sich seine Bedeutung im Laufe der Zeit verändert?
- (2) Welche sind die Bezugswissenschaften, die das Konzept Autonomie geprägt haben?
- (3) Welche Gründe haben dazu beigetragen, dass Uneinstimmigkeit bezüglich der Bestimmung des Autonomiebegriffs herrscht?
- (4) Welche sind die verwandten Begriffe, die mit dem Autonomiebegriff gleichbedeutend angewandt wurden?

2.1 Historischer Rückblick

Im Vorfeld möchte ich eine kurze historische Ermittlung über den Begriff Autonomie darstellen. Dies halte ich für sinnvoll für die kommende Diskussion über den Lernerautonomie Begriff, zumal es um seine konzeptuelle Festlegung eine Uneinigkeit herrscht.

2.1.1 Autonomie in der Antike (bei den Griechen)

Autonomie ist ein griechisches Wort, das aus zwei Teilen besteht und zwar: "auto" bedeutet selbst und "nomos" beinhaltet zwei Grundbezeichnungen: eine lokale und bedeutet "Bezirk" und eine rechtliche Bezeichnung und bedeutet "Gesetz" (vgl. Bachel 2011: 20). Aus dieser etymologischen Sicht bedeutet der Begriff Autonomie also so viel wie "Selbstgesetzgebung" und hat somit eine juristische Dimension, die aber keinen Bezug auf autonome Individuen zutun hat, sondern lediglich auf menschlichen Gruppierungen, die sich selbst Gesetze geben und deren Einhalten überwachen können (vgl. Schmenk 2008: 149). Im *Altertum* zur Zeit der Griechen beschränkt sich die Verwendung des Wortes "Autonomie" ausschließlich im politischen Rahmen. Man bezeichnete damit einen Staat oder eine Stadt, der/ die selbständig und

unabhängig ist². Der Begriff Autonomie hatte zu dieser Zeit-Ära nichts mit den individuellen Attributen zu tun (Tassinari 2009: 31).

2.1.2 Autonomie in den Aufklärungszeiten

Erst im 18. Jahrhundert bekam der Begriff Autonomie zur Zeit der *Aufklärung* einen individuellen Bezug und hatte dann viel mit der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung zu tun (ebd.). Der Aller erste, der dem Begriff Autonomie eine individuelle Bezeichnung geliehen hat, ist der deutsche Philosoph "Emmanuel Kant" in seiner Definition der Aufklärung³ (Schmenk 2012: 86). „*Es ist Kants spezifische Leistung, den Autonomiebegriff aus dem juristischen Diskurs [in Bezug auf Gruppierungen] in den philosophischen und vor allem den ethischen eingeführt zu haben*“ (Meyer-Drawe, 1998, S. 39, zit. n. Schmenk 2008: 149). Die Konzeption der Autonomie von Kant erfolgt aus seinen Thesen und Antithesen über das Kausalitätsprinzip, das für Erscheinungen in dieser Welt ursächlich ist. Kant unterscheidet in diesem Kontext zwei Arten von Kausalitäten, nämlich die Natur-bedingte und die Freiheits-bedingte Kausalität. Der Mensch befreit sich durch seinen Verstand bzw. seinen freien Willen von den Naturnotwendigkeiten, indem er sich selbst Gesetze macht. Kant leitet somit im Kontext der Kritik der reinen Vernunft, ein Konzept für den Begriff Autonomie, das mit der Freiheit des menschlichen Willens und der Selbstbestimmung zusammenhängt (vgl. Schmenk 2008: 150 f., Giesinger 2010: 4f.). Im folge dessen wurde der Mensch als potentiell vernunftbegabtes wesen bezeichnet, der seine sinnlichen Antriebe durch seinen Verstand beherrschen und überwachen kann, allerdingst nicht absolut frei, sondern gemäß der moralischen Motiven und Gesetzen (ebd.). Diese Autonomie bzw. Freiheit des Willens drückt die Fähigkeit des freien und selbstbestimmten Handelns aus und begründet aufgrund dessen die Selbstverantwortung des Menschen gegenüber seinen Handlungen⁴

Autonom ist nach Kant das Handeln einer Person, die sich – in Absetzung von natürlichen Impulsen – dem in der Vernunft vorgegebenen moralischen Gesetz unterwirft. Diese Autonomievorstellung ist

² Heute verwendet man den Begriff auch noch mit derselben Bezeichnung im Rahmen der Politik; so wie der angestrebte autonome Staat für Palästinenser oder autonome Provinz Québec in Kanada. (Schmenk 2012: 86).

³ Emmanuel Kant (1784) definierte Aufklärung als: " [...] der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. "Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere Audi! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung."(Schmenk 2010: 20)

⁴ Mehr Ausführungen zu den Grundlagen des Begriffs Autonomie in den Aufklärungszeiten bzw. in der Kants Philosophie findet man bei (Schmenk 2008, Kapitel 4.1 und Giesinger 2013).

also nicht für beliebige Handlungsorientierungen offen, sondern erstens rationalistisch ausgerichtet und zweitens an die Befolgung moralischer Normen geknüpft. (Giesinger 2013: 2).

Die Koexistenz der Autonomie mit deren Gegensatz Heteronomie (*siehe 4.2.3 und 5.3.32*) drückte Kant in Bezug auf zwei Dichotomien aus, nämlich erstens die Notwendigkeit der Naturbedingte Kausalität vs. die freiwillige und selbstbestimmte Freiheitsbedingte Kausalität (vgl. Schmenk 2008: 153). Zweitens die eigene Freiheit vs. die moralischen Gesetze der Vernunft (ebd.155).

Der Begriff Autonomie wurde dann als "Fähigkeit zur Emanzipation aus der eigenen Unmündigkeit" (Schmenk 2010: 20) konzipiert und bedeutet so viel wie "Unabhängigkeit, Selbständigkeit". In den Nachkants Philosophie, die zwar aus den Kantvorstellungen ausgeht, erfährt der Begriff Autonomie eine Überhöhung und Radikalisierung insbesondere im Idealismus und Subjektivismus (vgl. Schmenk 2008: 158 ff.).⁵

Die "Konzeptionen von personaler Autonomie, wie sie in der Philosophie sowie in Soziologie, Psychologie oder Pädagogik diskutiert und entwickelt wurden, sind bis heute von Kants Überlegungen maßgeblich beeinflusst." (Schmenk 2008: 149). Ab den Aufklärungszeiten verwendet man häufig den Begriff Autonomie in den verschiedenen Wissenschaften auf der individuellen Ebene, aber mit unterschiedlichen Bedeutungen. In der *Ethik* und auch in den Erziehungswissenschaften bezeichnet der Begriff Autonomie (z. B. bei Rousseau) die Selbstverantwortung. In der *Erkenntnistheorie* bezeichnet Autonomie die Eigenständigkeit im eigenen Wissenserwerb. In der Wirtschaft (Adam Smith) bedeutet Autonomie so viel wie die moralische Fähigkeit des Individuums (Tassinari 2009: 31), seine eigene Freiheit unter Kontrolle zu haben. Durch diese personale Dimension des Begriffs Autonomie hat die Aufklärung ein Fundament für ein neues Menschenbild gegründet, aus der eine neue Konzeption in der Pädagogik entwickelt wurde (vgl. Schmenk 2008: 149).

2.1.3 (Lerner-) Autonomie in der Reformpädagogik

Am Ende des 19. Anfang des 20. Jahrhunderts erschien die Sogenannte **Reformpädagogik** (1890- 1933) in Europa und in den USA als Gegenreaktion auf den schlechten Zustand der Bildung und Erziehung in den Schulen. Die Reformpädagogen forderten, dass die Freiheit und Selbständigkeit des Individuums in den Mittelpunkt des Interesses von Erziehungsmethoden gesetzt werden müssen (vgl. ebd. 173ff.). Autonomie wurde als Erziehungsprinzip zur

⁵ Im Mittelpunkt steht die Philosophie des Idealismus von Fichte über Verabsolutierung des "Ichs".

Mündigkeit konzipiert und mit dem schüleraktivierenden Lehr- und Lernkonzept verbunden (vgl. Stübiger 2003: 9). Der deutsche prominente Reformpädagoge Hugo Gaudig hat schon 1920 die Kern-Idee der Lernerautonomie in die Schule eingeführt. Als er Schul- und Lehrerseminarleiter in Leipzig war, entwickelte und etablierte er den sogenannten "Unterricht der *freien geistigen Tätigkeit*". Die Schüler sollten dabei Ziele, Mittel, Arbeitsstufen selbst und eigenständig bestimmen und die Lehrer treten als Berater und Organisatoren. Er fokussierte in der Entwicklung des schulischen Fremdsprachen Lernens auf die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler (vgl. Stübiger 2003: 11). Gaudig und Montessori gelten als die ersten, die die Idee der Lernerautonomie in die (Praxis der) Schulpädagogik eingeführt haben. Dazu haben sich viele Reformpädagogen Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Idee der Autonomie in der Schule und Erziehung befasst. "Georg Gerschensteiner" entwickelte die sogenannte "Arbeitsschule", dabei soll der Lernende selbsttätig und aktiv die Lerninhalte mit dem Leben verbinden. "Maria Montessori" begründete die Pädagogik der Selbsttätigkeit und Selbstverwirklichung unter dem Motto: "*hilf mir es selbst zu tun*". Peter Petersen entwickelte ein neues Schulmodell "*der kleine Jena Plan*" und förderte damit die Eigenverantwortung der Lernenden. "Kurt Hahn" gründete 1934 die "*British Salem School*" und förderte damit "*die Erlebnispädagogik*". Freinet Célestine gründete die sogenannte "*Aktive Schule*". Dabei soll u.a. die individuelle Verantwortung in kooperativen Arbeitsgruppen gestärkt werden (ebd.).

2.1.4 (Lerner-) Autonomie in den Nachkriegszeiten

Nach dem zweiten Weltkrieg erweiterten sich die Diskussionen um den Begriff Autonomie als Themenbestand in den verschiedenen philosophischen, sozialen und politischen Bereichen. Wegen der neuen Veränderungen, die in der Nachkriegszeit den politischen und sozialen Umständen einhergegangen sind, haben viele Faktoren dazu beigetragen, ein großes Interesse am Lernen von Fremdsprachen zu wecken, insbesondere das Fremdsprachenlernen im außerschulischen Bereich bzw. in der Erwachsenenbildung. Diese neuen Umstände führten zur Ausbreitung der Idee von Autonomie und "Self-Direction" als Versuch, eine flexible Lernweise zu entwickeln, die den unterschiedlichen Zielen und Niveaus von Erwachsenen (wie Touristen, Migranten, Politiker, linguistische Minderheiten, Erzieher, Philosophen...) bzw. der Selbststeuerung beim Lernen gerecht sind (vgl. Gremmo, Riley 1995: 153). Ich erwähne als kurzer Exkurs auch andere Faktoren, die das Interesse an Autonomie beim Lernen verstärkt haben, und zwar die Entstehung internationaler Firmen (z.B. IBM, Shell), Entstehung der Organisation von vereinten Nationen und die große Bewegung der Migranten und Touristen.

Dazu zählt auch die Gegenreaktion auf das behavioristische Paradigma, die die Menschen beim Lernen unter dem Prinzip "Anreiz - Reaktion" im gleichen Niveau mit den Tieren stellte.

2.1.5 Autonomie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Anfang der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (1960) entwickelte sich der Begriff Autonomie zu einem Schwerpunkt in den Theorien der Pädagogik und Lernpsychologie (Tassinari 2009: 30f.). In den 60ern wurde *der deutsch Bildungsrat*⁶ gegründet. Er unterschied zwei Arten der Lernziele, nämlich die fachlich-inhaltlich, fachlich-prozessuale und die nicht-fachlich, allgemeine Lernziele. Diese letztere betrachtete der Bildungsrat als dringlich und besonders wichtig. Dazu zählte er auch folgende Lernziele: "Selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung [...] ". (Deutscher Bildungsrat: 1970: 83 zit. n. Schmenk 2008: 21). Diese Lernziele beinhalten die Befähigung der Lernenden zu einem mündigen Denken und Verhalten. (ebd.)

Das Interesse an Minderheiten-Rechte gilt als ein Hauptfaktor in der Entstehung des *Europarates für modernes Fremdsprachenlernen-Projekt*, der im Jahr 1971 gegründet wurde. Der Europarat hat sich in mehr als einer Dekade ab seiner Begründung auf die sprachlichen Bedürfnisse der Gastarbeiter und Migranten in Europa konzentriert. Dabei wurde Lernerautonomie als Bildungsideal definiert (Schmenk 2008: 21). 1979 trat die erste und bis heute die zentrale Definition für Lernerautonomie auf, sie stammte aus einem Bericht für den Europarat. Der Rat hat am Ende der 80er Jahre die Kompetenzen des fremdsprachlichen Lernens beschrieben, in sechs Niveaustufen aufgeteilt und für das Lernen, Lehren und Beurteilen aller Fremdsprachen in Europa geltend gemacht. Dieses Projekt gilt als die erste Grundlage des heutigen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER. 2001), der alle fremdsprachendidaktischen Ansätze umfasst (vgl. Tassinari 2009: 40).

Zu Beginn der 70er Jahre entstand in Nordamerika auch die Tendenz der Hinwendung zu den individuellen Lernenden. Es entstanden Begriffe wie *individualized Instruction*. Parallel dazu entstanden in Europa entsprechende Begriffe wie *Selbstlernen, Autonomes Lernen und selbstgesteuertes Lernen* (vgl. Schmenk 2008: 56ff.).

⁶ Der deutsche Bildungsrat wurde 1965 von Bund und Ländern gegründet und arbeitete von 1966 bis 1975 als Kommission für Bildungsplanung. (Vgl. Wikipedia.de)

Konrad Schröder gilt im deutschsprachigen Raum als ein bedeutender Theoretiker der (Lerner-) Autonomie. Seine Beiträge befassen sich mit Autonomie als allgemeines Lernziel d. h. als fachunabhängiges Lernziel bzw. übergeordnetes Erziehungsziel. In Anlehnung an den Empfehlungen der Bildungskommission des deutschen Bildungsrats sprach Schröder (1975) über die Bildung des autonomen Menschen als Erziehungsziel in der Schule. Der autonome Mensch ist nach Schröder derjenige,

der zu eigener Meinungsbildung fähig ist, eigene Entscheidungen treffen kann, der Bevormundung durchschaut, der die Notwendigkeit von Kooperation und (ethisch begründbarer sowie sozial sinnvoller) Leistung einsieht, der seine eigenen Grenzen und Schwächen zu sehen bereit ist, sich aber gegen Beherrschungsversuche zur Wehr setzt [...]. (Schröder 1975: 21 zit. nach Schmenk 2008: 20).

Nach Schröder soll Autonomie weder durch Unterrichtsinhalte noch durch fremdsprachliche Lernziele gefördert, sondern auf allgemeiner Ebene durch die Art der Unterrichtsarbeit und Unterrichtsstile (ebd. 22).

Nach der Auffassung von Schröder wurde die Autonomieförderung im Fremdsprachenunterricht bloß auf die Methode, wie der Unterricht dargeboten wird, eingeschränkt. Sein Grund für diese Einschränkung ist die sprachlichen Vorgaben der Lernziele und sprachlichen Inhalte:

Da die Lernziele im Fremdsprachenunterricht durch die sprachlichen Gegebenheiten vorbestimmt sind, und auch die Inhalte, an denen gelernt wird, nicht frei wählbar, sondern vielmehr durch die Sprache thematisch und in ihrer Abfolge festgelegt sind, wird der Fremdsprachenunterricht seinen Beitrag zum genannten Gesamtziel von Schule durch einen entsprechenden Unterrichtsstil und entsprechende Darbietungsweisen leisten (Schröder 1975: 21 zit. nach Schmenk 2008: 20)

Nach dieser Auffassung ist Autonomie als Bildungsideal betrachtet und weitgehend als Synonym für Mündigkeit und Emanzipation verwendet. Bei Schröder ist Lernerautonomie in Fremdsprachenunterricht nicht rein Fachspezifisch verstanden, sondern Allgemeinpädagogisch betont (vgl. Schmenk 2008: 22 f.).

Durch Holec's Definition (1979) entstand eine Sinnverschiebung des Autonomiebegriffs. Mit dem Begriff "*Lernerautonomie*" wurde der Fokus auf den Lernenden gestellt bzw. auf seine Fähigkeit, selbstständig und selbstverantwortlich Fremdsprachen zu lernen. Es geht dabei um die Lernerautonomie im Sinne des Self-directed Learning und Selbstgesteuertes Lernen.

Mitarbeiter von CRAPEL (Centre de Recherche et d'Application en Langues) und auch von anderen Sprachlaboren zu Selbstlernzentren bezeichneten "*Lernerautonomie*" als "ein wesentliches Prinzip bei der Durchführung von Sprachlernaktivitäten durch Fortgeschrittene Studierende[...]"(ebd. 24f.). Wenn das verwendete Lernmaterial authentisch ist, dann handelt es

sich um eine Komplette Autonomie, wenn das Material hingegen didaktisiert wird, geht es dann um eine Halb-Autonomie. Total autonomes Lernen kommt zustande, wenn der Lerner eigenständig und mit authentischem Material arbeitet (Ebd.). Holec konzipierte Autonomie als Fähigkeit des Lernenden, sein gesamtes Lernen selbst zu steuern d. h. außerhalb der institutionellen Rahmen und weit von irgendwelcher Fremdsteuerung oder Vorgaben (vgl. Schmenk 2008: 27).

2.1.6 Von individueller zur sozialen (Lerner-) Autonomie

Nach der Veröffentlichung der Holec's Autonomie Definition (1979, 1980), die eine individuelle Konzeption beinhaltete, versuchten Forscher aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen diese Definition mit dem Kontext des institutionellen Unterrichts zu adaptieren. Besonders am Anfang der 90 er Jahren haben sich die Diskussionen und die Forschungen über den Begriff Autonomie vermehrt. Die nennenswerten Konzeptionen bzw. Forschungsergebnisse werde ich im Folgenden darstellen:

- **Autonomie nach Little (1991):** Er konzipiert Autonomie als Fähigkeit, die psychologische und pädagogische Dimensionen hat und betont die Unterscheidung zwischen dem Selbstgesteuerten Lernen und der Lernerautonomie. Diese letztere bezieht sich auf das schulische Lernen in sozialen Verbänden (*siehe 3.1.6*). Die Förderung der Lernerautonomie geschieht so Little durch das Authentisieren der Lernprozesse und zielt auf die Aufhebung der Grenzen zwischen Schule und Gesellschaft (vgl. Little 1991: online Dokument).
- **Autonomie nach Benson (1997):** Benson unterscheidet in seiner Klassifizierung drei Versionen von Autonomieauffassungen und zwar die *technische Version* und fasst Autonomie als technische Fertigkeit auf, die man durch das alleinige Einüben außerhalb der erzieherischen Institutionen bzw. ohne das Dasein eines Lehrers erreichen kann (*siehe 3.1.2*). Diese Version betrachtet er als sehr reduktionistisch (Schmenk 2008: 39). *Die psychologische Version* konzipiert Autonomie als Fähigkeit, die dem Lernenden ermöglicht, mehr Verantwortung über das eigene Lernen zu übernehmen. Benson betrachtet das Wissen und das Lernen aus dem Blickwinkel des Konstruktivisten, nämlich, dass der Lernende sein subjektives Wissen bzw. Lernen allein konstruiert, er sei der Urheber seines Wissens und seines Lernens. Diese Version von Autonomie bezeichnet den Menschen in all seinen Verhalten und Taten als Autonom (*siehe 3.1.4*). Autonomie sei jedem Menschen angeboren (ebd. 39). *Die politische Version;* in dieser Version fokussiert Benson drei Aspekten und zwar Macht, Zugangsmöglichkeit und Ideologie. Er betrachtet dabei das Wissen und das

Lernen als Konstruktionen. Die Wahrheit und die Sprache bezeichnet er als Ideologie, weil sie dem Lernenden ideologisch gefärbte Materialien zur Bedeutungskonstruktion bereitstellen. Autonomie wurde in dieser Version als "Kontrolle über die Inhalte und Prozesse des eigenen Lernens" aufgefasst. (Benson 1997: 25 zit. n. ebd. 40).

- **Klassifikationsmodell von Oxford:** Ausgehend von den Autonomieversionen von Benson und auf Grund einer Kritik bzw. Erweiterungsarbeit unterscheidet Oxford vier Perspektiven auf Autonomie und zwar *die technische, die psychologische, die soziokulturelle und die politische-kritische Perspektiven*. Sie bezieht ihre Perspektiven auf vier Themenschwerpunkte nämlich Kontext, agency, Motivation und Lernstrategien (Schmenk 2008: 43). *Die technische Perspektive* auf Autonomie dient zur Beschreibung der äußerlich sichtbaren Formen des Allein-Lernens in Selbstlernzentren. *Die psychologische Perspektive* dient zur Beschreibung der mentalen und emotionalen Zustände des Lernenden (wie Motivation, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und positive Einstellungen gegenüber dem eigenen Lernen). *Die soziokulturelle Perspektive:* Die Hinzufügung der soziokulturellen Perspektiven in der Autonomie Diskussion geht auf Oxford zurück. Sie bringt somit die Lernerautonomie aus dem engen Kreis des Individualismus und gibt ihr eine soziale Dimension. Lernerautonomie sei nicht eine reine individuelle, sondern auch eine soziale Sache. Diese Perspektive teilt Oxford in soziokulturelle Perspektive I und II. Mit Perspektive I meinte sie das Modell des Lernens durch Internalisierung (*siehe 3.1.6*). Dabei geht es darum, dass das Lernen seinen Ursprung grundsätzlich in sozialer Interaktion hat.⁷ Der Lernende internalisiert die intermentale Interaktion, die dann zu intramental wird. In der soziokulturellen Perspektive II geht es wenig um die Interaktion beim Lernen, aber vielmehr um das Lernen in komplexeren sozialen Gruppierungen (vgl. Schmenk 2008: 46ff.). *Die politische Perspektive:* Dabei fokussiert Oxford wie Benson die drei Aspekten der Macht, Zugangsmöglichkeit und Ideologie. Oxford versuchte, einen Raum für viele Perspektiven in der Autonomie Konzeption zu schaffen, um somit Widersprüche zu relativieren. Sie konzipiert "Lernerautonomie als facettenreiches Verhalten bzw. facettenreiche Fähigkeit." (ebd. 48).

⁷ Oxford beruht damit auf den Überlegungen vom sozialen Konstruktivisten Lev Vygotsky zum sozial vermittelten Lernen (vgl. Schmenk 2008: 47). Vygotsky verbindet die kognitiven Funktionen mit der sozialen und kulturellen. Lernen wird als Entdeckungsprozess im Kontext der sozialen Interaktion betrachtet und jede kognitive Funktion übergeht zwei Stufen; einmal auf der intermentalen Ebene (Interaktion mit anderen Menschen) und ein anderes Mal auf der Intramentalen Ebene (als Reflexion über internalisiertem Wissen). Das Individuum wird als aktiver Konstrukteur seines eigenen Wissens, aber nicht losgelöst von der sozialen und kulturellen Umgebung. Lernen geschieht demnach unter dem Prinzip "external - internaler sozialer Konstruktionsprozess"(ebd).

- **Autonomie bei Rampillon:** Rampillons Auffassung der Autonomie umfasst sowohl die allgemeinpädagogische als auch die didaktische Perspektive des Fremdsprachenlernens im schulischen Unterricht sowie die Persönlichkeits- und Sozialperspektive:

Unter „Autonomie“ im unterrichtlichen Kontext verstehen wir die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern, die Verantwortung für ihre eigenen Angelegenheiten, d.h. für ihr Lernen, zu übernehmen. Der Begriff wird daher synonym gebraucht zu „Selbstverantwortung“ und „Selbstständigkeit“. [...] Ziel ist es [...], neben dem Erwerb von fremdsprachlichem Wissen und Können die Persönlichkeit der Lernenden zu entwickeln, einen Beitrag zu ihrer Mündigkeit zu leisten und durch den sozialen Austausch ihre Teamfähigkeit zu fördern. [Es] geht [...] nicht mehr allein um die fremdsprachliche Entwicklung der Lernenden, sondern auch um die Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Sinne der Autonomie. (Rampillon, 2003, S. 5, zit. n. Schmenk 2008: 26)

Die Autonomie Auffassung von Rampillon scheint im Vergleich zu der von anderen umfassender zu sein, zumal sie wichtige Autonomiedimensionen einschließt, die im schulischen Lernen von größer Bedeutung sind, nämlich die lernpsychologische Dimension (d. h. die Fähigkeit zur Selbstverantwortung, Erwerb vom fremdsprachlichen Wissen und Können), die persönlichkeitsbezogene Dimension (d. h. die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit des Lerner) und die soziale bzw. die soziointeraktive Dimension (d. h. die Fähigkeit zum sozialen Austausch und Teamfähigkeit).

In der folgenden Abbildung stelle ich, zu Gunsten von der Übersichtlichkeit, die chronologische Entwicklung des (Lerner-) Autonomie Begriffs dar:

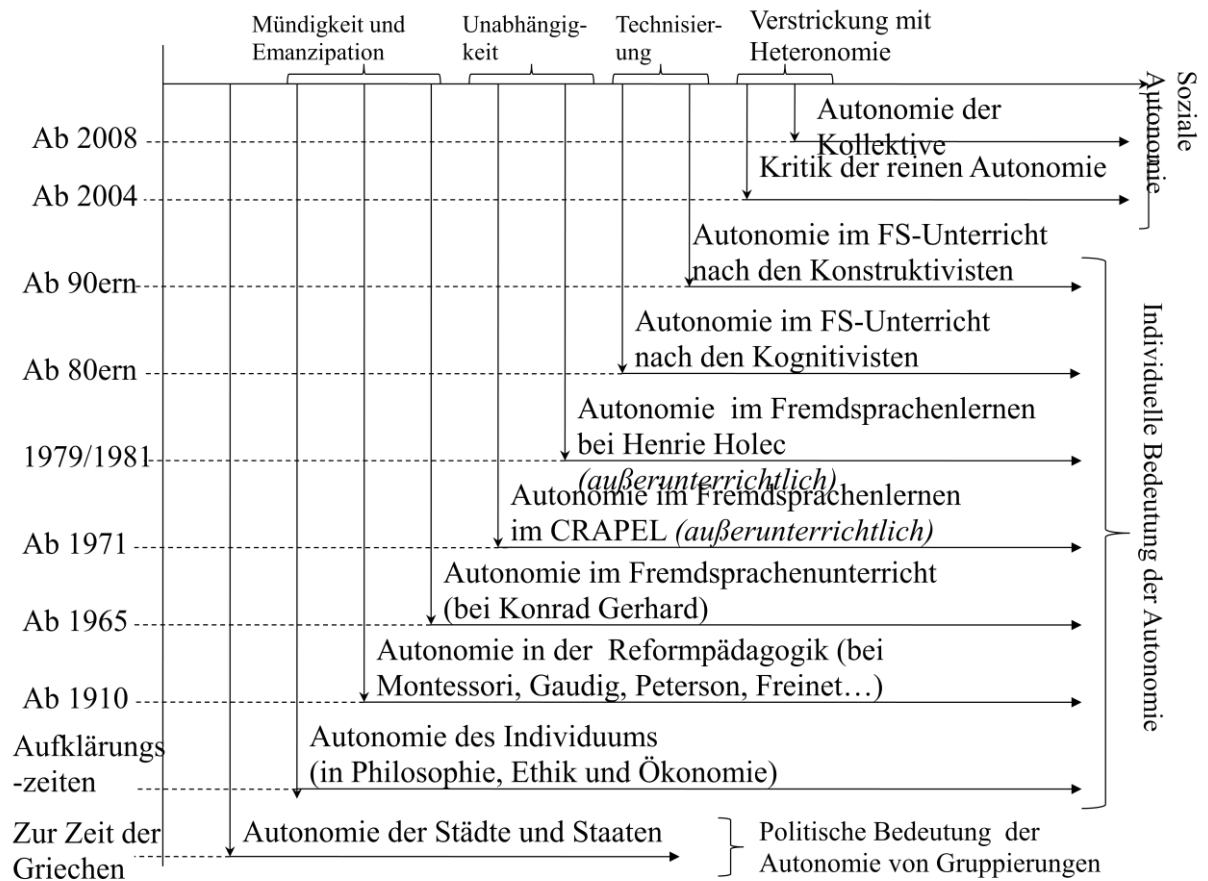


Abb. 1: Chronologische Darstellung der der Begriffsentwicklung (Lerner-)Autonomie.

Quelle: Eigene Arbeit des Autors.

2.2 Verwandte Begriffe zu (Lerner-) Autonomie

In der deutschsprachigen Literatur der erwachsenen Bildung, Lern- und pädagogischen Psychologie befinden sich folgende Begriffe, die teils als Synonyme, teils als Äquivalente Übersetzungen, meistens aus dem Englischen, für den Begriff Autonomie gelten. Ich führe hier die meist verwendeten Begriffen mit einer kurzen Erklärung an:

- (1) **Mündigkeit:** Dieser Begriff wurde ab den Aufklärungszeiten als eine Sinnveränderung der Autonomie verwendet. Dies veränderte den Inhalt der Autonomie von einem politischen zu einem philosophischen Konzept. Häufig wurde "Mündigkeit" besonders in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften gleichbedeutend wie Autonomie verwendet und wurde somit als ein Erziehungsideal im Sinne von Selbstständigkeit, Emanzipation und Eigeninitiative bezeichnet. (vgl. Schmenk 2008: 22, Tassinari 2009: 31).
- (2) **Selbststeuerung:** Der Begriff Selbststeuerung stammt aus dem Englischen Begriff "self direction", der im Forschungsfeld der nordamerikanischen *Erwachsenenbildung* verwendet

wird. Dieser Begriff wurde zweideutig konzipiert. Er wurde zum einen als eine komplexe Fähigkeit bezeichnet, die die verschiedenen Bereiche der Gestaltung vom Lernprozess steuert und zum anderen als eine allgemeine Fähigkeit des Individuums, ein Bildungsziel und einen Lernprozess, der zu diesem Ziel führen soll, einzusetzen und durchzuführen (vgl. Tassinari 2009:46). Dies heißt, dass der Lernende in der Lage sein soll, Ziele für seine Bildung einzusetzen und eine entsprechende Methode zu finden, die zum Erreichen des geplanten Ziels führt.

- (3) **Selbstgesteuertes Lernen:** Dies ist die Übersetzung des englischen Begriffs "self-access Learning". Er wurde auch als eine Lernform⁸ bzw. Lernmodus betrachtet und von Lernerautonomie unterscheidet. Lernerautonomie wird in diesem Zusammenhang als eine Fähigkeit bzw. ein Attribut des Lerners verstanden, welche in der "Lernform" vom selbstgesteuerten Lernen ausgeübt werden kann (vgl. Tassinari 2009: 49). Eine Lernform umfasst die gesamten Aktivitäten des Lerners und des Lehrers zusammen. In einer Lernform kann der Lernende seine "Autonomie", Entscheidungen, Methoden, Ziele und Fähigkeiten einüben (Benson 2001: 34, Dickinson 1987: 11 zit. nach ebd.: 50). *"Unter 'selbstgesteuertem Lernen' sei dabei eine komplexe Handlung zu verstehen, die (in hohem Maße) aus genuinen Interessen und Bedürfnissen der lernenden Person hervorgeht, und welche keiner die Person einschränkenden Ziel- und Ergebniskontrollen unterliegt"* (Schmelter 2004: 257).
- (4) **Selbstorganisiertes Lernen (Selbstorganisation):** Damit ist *"insbesondere den technischen Aspekt der komplexen Handlung des selbstgesteuerten Lernens"* (Schmelter 2004: 257) gemeint. Dieser Begriff bezeichnet eine radikale Bedeutung der Autonomie, dabei der Lernenden situativ und organisatorisch isoliert lernt z. B. in Selbstlernzentren durch Selbstlernprogramme.
- (5) **Selbstreguliertes Lernen (Selbstregulierung):** Bedeutet in der Lernpsychologie im Allgemeinen die bewusste Steuerung des eigenen Lernprozesses (vgl. Seel 2003: 379). Damit wird vor allem der mental-operative Teilbereich des selbstgesteuerten Lernens beschrieben (vgl. Schmelter 2004: 257f.). Dieser Begriff liegt dem Autonomiebegriff sehr nah. Wenn Lernerautonomie die Steuerung des eigenen Lernprozesses von der Planung über Durchführung bis Evaluieren bedeutet, bezieht sich der Begriff Selbstregulierung auf den Ausmaß der aktiven Teilnahme am eigenen Lernprozess (Tassinari 2009: 47).

⁸ Lehr-Lernformen sind historisch gewachsene feste Formen zur Aneignung von Wirklichkeit. Sie haben einen definierten Anfang, eine definierte Rollenverteilung, einen bestimmten Spannungsbogen und einen erkennbaren Abschluss. (Meyer 2002:6).

(6) **Selbstbestimmtes Lernen (Selbstbestimmung):** In der Psychologie bzw. Lernpsychologie verbinden Deci/ Ryan (1993: 225f.) die Handlungen von Individuen mit der freien Intention bzw. mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Eine Handlung gilt bei ihnen als selbstbestimmt, wenn sie freiwillig von der handelnden Person intendiert. Aufgrund dessen setzt das Selbstbestimmte Lernen nicht nur die Berücksichtigung der Lernenden-Bedürfnisse voraus, sondern vor allem die Entscheidungen über den Lernprozesse zu initiieren (ebd.). Im Fremdsprachenlernen bezieht sich "Selbstbestimmtes Lernen" auf den Spielraum für eigene Entscheidungen des Lerners im Rahmen eines institutionell definierten Kurses" (Tassinari 2009: 117f.).

(7) **Selbstlernen (individuelles Lernen):** Bezieht sich auf den organisatorischen Modus (siehe selbstorganisiertes Lernen), der aus der Entscheidung der Lernenden, ohne Lehrer und Klassenzimmer zu lernen, entsteht (vgl. Rösler 1998:4). Daher ist der Begriff Selbstlernen immer mit dem Lernen durch neue Medien und Selbstmaterialien wie "CD-Roms", Internet, und die dafür entwickelten Selbstlernprogramme" verbunden. (vgl. Richter 2001: 3).

Im Folgenden führe ich u. a. zusätzliche begriffliche Verwendungen in der Fachdiskussion über Autonomie, die in der Deutsch-, Französisch-, und Englischliteratur existieren (vgl. Tassinari 2009: 45).

Autonomie in der Französisch-Literatur	Autonomie in der Englisch-Literatur	Autonomie in der Deutsch-Literatur
autodirection	self-direction	Mündigkeit
<i>apprentissage</i> autodirigé	self-directed learning	Selbststeuerung
<i>apprentissage</i> autogéré	self-management	selbstgesteuertes Lernen
<i>apprentissage</i> autoorganisé	self-managed learning	selbstbestimmtes Lernen
<i>apprentissage</i> autonome	self-organized learning	selbstorganisiertes Lernen
auto-apprentissage	self-learning	autonomes Lernen
autodéveloppement	learner autonomy	Selbstlernen
auto-enseignement	autonomous learning	Selbstentwicklung
auto-éducation	independent study	Selbstunterrichten
auto-instruction	independent learning	autodidaktisches Lernen / Autodidaktik
autodidaxie	self-determination	individuelles Lernen
autoformation	self-determined learning	individualisiertes Lernen
étude individuelle	self-initiated learning	Einzelunterricht
étude indépendante	individualized instruction	selbstinitiiertes Lernen
formation individualisée	autodidactic learning	selbstreguliertes Lernen
formation personnalisée	autodidaxy	Selbstverantwortung
	self-access learning	Eigenverantwortung
	supported) self-study	

Tabelle 1: Begriffe in der Autonomiediskussion
Quelle: Tassinari 2009: 45.

2.3 Bestehende Definitionen und Definitions-Chaos der Lernerautonomie

Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen entsteht eine Uneinigkeit in der Festlegung des Begriffs Lernerautonomie (vgl. Holec 1981, Wolff 1999, 2002: 8, Schmenk 2010, Finch 2001: 21, Bimmel 2002, 2010: 845, Tassinari 2012: 12f., Schlak 2002: 62f., Chudak 2008, Rampillon 2000, 2003, Meltzer/Quetz 2002: 179f., Apeltauer 2011, Königs 2004: 522f., Nodari/Steinmann 2010: 1156f., Tönshoff 2001: 206). Die Hauptursache der differenzierten Konzeptionen besteht darin, dass der Begriff Autonomie Wurzel in verschiedenen widersprüchlichen Theorien hat. Er wurde demzufolge unterschiedlich kontextuiert (vgl. Schmenk 2012: 63f.):

- a) **Die psychologische Kontextuierung:** In der Psychologie schränkt man das Autonomiekonzept nur auf der Individuums -Ebene bzw. dem individuellen Lernens ein.
- b) **Die soziokulturelle Kontextuierung:** In diesem Kontext wird Autonomie in Bezug auf Zusammenhänge in der Gruppe aufgefasst. Hier wird den Fokus nicht auf das Individuum als einzelnes Element gestellt, sondern auf seine sozialen Beziehungen als Mitglied in einer Lerngruppe.
- c) **Die pädagogische Kontextuierung:** Man betrachtet Autonomie als ein übergeordnetes Bildungs- und Erziehungsziel sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft.
- d) **Die politisch-kritisch konstituierte Auffassung der Autonomie:** Sie erfordert die Berücksichtigung sowohl der Ausgangskultur und Politik des Lernenden als auch die Zielsprachenkultur.

Die zweite Ursache der Uneinigkeit ist, dass der Begriff Lernerautonomie als Trend in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts übergeneralisiert, verabsolutiert und idealisiert wird. Alle didaktischen und methodischen Überlegungen, sei es die, die theoretisch sind oder die, die in die Praxis umgesetzt werden, alle Herangehensweisen werden irgendwie in eine Verbindung mit dem Begriff Lernerautonomie gebracht. Alles wird bezeichnet als eine Förderung der beliebten Lernerautonomie. Dies hat dazu beigetragen, dass der Begriff an realistischer und tiefgründiger Bedeutung verliert (vgl. Königs 2004: 522, Schmenk 2010: 12). Desweiteren kommen die unterschiedlichen Interpretationen des Autonomiebegriffs aufgrund der allgemeineren Bedeutung des Wortes im alltäglichen Gebrauch.

Nach Nodari (2010) bestehen im Bereich der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts drei verschiedene Autonomie Interpretationen und zwar:

- 1) **Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit, und -rhythmus.** Damit ist die, nach Wolff (1999), technizistische Auffassung gemeint, die den Lehrer durch den Computer und digitale Programme ersetzt.
- 2) **Autonomie als Übernahme von Verantwortung für das Lernen.** Nach dieser Interpretation kann der Schüler in allen Schritten des Unterrichtsgeschehens erstmal mitbestimmen bis er befähigt wird, die totale Verantwortung über sein Lernen zu übernehmen. Diese Interpretation entspricht der humanistischen Auffassung der Lernerautonomie von Wolff. (vgl. Wolff 1999)
- 3) **Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse selber zu steuern und zu reflektieren.**

Im Folgenden führe ich die wichtigsten Definitionen, die in der deutschsprachigen Literatur geführt worden sind:

Holec 1981 definiert Lernerautonomie

als die Fähigkeit des Lernenden, das eigene Lernen selbständig zu gestalten; d. h. der Lernende sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte, und Progressionen zu definieren, seine Lerntechniken selbständig auszuwählen und die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse zu bewerten. (Holec 1981: 3, zit. nach Wolff 2002: 8).

Diese ist die meist zitierte Definition des Lernerautonomie Begriffs. Sie wird jedoch scharf kritisiert und didaktisch- methodisch als wenig konkret beschrieben (vgl. Schmenk 2010: S.12). Diese Auffassung von Lernerautonomie ist pädagogisch-didaktisch sehr anspruchsvoll und fordert, dass der Lernende in der Lage sein soll, sich selbst zu unterrichten, obwohl er das notwendige didaktische und methodische Wissen dafür nicht hat. Soll der Lerner zuerst ein Lehrer sein, um dann sich selbst als Schüler zu lehren? (ebd. 15). Die Definition von Holec setzte sich erst in Neunzigerjahren im nennenswerten Maße durch, als sie mit einem eher technizistischen Verständnis der Autonomie kollidierte. Dieses Verständnis war politisch attraktiver, weil man die Selbständigkeit mit der Vereinzelung verwechselte und glaubte, dass die Lernenden schon selbständig sein werden können, d. h. ohne Lehrer lernen, wenn man den Lehrer mit erforderlichen Geräten ersetzt. (vgl. Wolff 2002: online Dokument).

Gerhard Roth definiert Autonomie, aus einem neurowissenschaftlichen Perspektive, folgendermaßen: „Autonomie ist die Fähigkeit unseres ganzen Wesens, d.h. Bewusstsein,

Unbewusstes, das ganze Gehirn und der ganze Körper zusammengenommen, innen geleitet, aus individueller Erfahrung heraus zu handeln.“

Roth deutet somit auf die Unmöglichkeit der Lernerautonomie. Diese Einstellung von Roth rührt aus der Vermutung her, ob der Mensch überhaupt frei ist bzw. ob er einen eigenen Willen hat (Gerhard Roth 2001: 449, zit. n. Jantzen 2007: 1).

Tönshoff (2001: 206) sieht aus einer kognitionspsychologischen Perspektive die Lernerautonomie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts als *"Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lerners im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert"*. Tönshoff betont damit die Bewusstmachung des Lernens bzw. die Kognitivierung des Lernprozesses. Im Rahmen des Fremdsprachenlernens umfasst dies sowohl die Sprachbewusstheit als auch die Sprachlernbewusstheit. D. h. der Lernende wird bewusst über sich selbst bzw. seinen Sprachlernprozess und über die Zielsprache.

Königs (2004: 522): Im Kontext der Lern- und Lehrforschung [meint man] mit dem autonomen Lerner eine Persönlichkeit, die in einem komplexen Prozess der Informations- und Erfahrungsverarbeitung nicht nur in der Lage ist, den eigenen Lernweg auszuwählen, sondern auch über diesen Weg zu reflektieren und für mögliche Verbesserungen offen zu sein.

Tassinari (2012) definiert Lernerautonomie

als die Komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Sie besteht aus Wissensbasierten und Handlungsorientierten Kompetenzen, Fähigkeiten und Strategien sowie motivationalen und affektiven Einstellungen, Kompetenzen und ist somit als ein Komplexes Konstrukt zu verstehen. (Tassinari 2012: 13)

Nach dem Autonomiemodell von Tassinari (2009) gelten Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Selbstbestimmtheit, neue Rollen für Lernende und Lehrende als Säulen der Lernerautonomie.

Nach diesem Modell wird Lernerautonomie verstanden als die Fähigkeit und die Möglichkeit,

- Entscheidungen über das eigene Lernen (was will ich lernen? wie will ich lernen?) selbstständig zu treffen und umzusetzen.
- die eigene Motivation in den Mittelpunkt zu stellen und individuelle Interessen, Vorlieben und Kreativität zu verfolgen.
- das eigene Lernen selbst zu evaluieren.
- in sozialer Interaktion mit anderen zu lernen.
- sich der Grenzen und der Möglichkeiten bewusst zu werden, mit denen man lernt und lebt.

- kritisch zu denken.
- die eigene Identität als mitbestimmende und sozial handelnde Personen weiterzuentwickeln.

Sanchez (2015) definiert Autonomie "als eine Fähigkeit, die teils angeboren ist, teils erworben wird. Sie ist graduell, nicht permanent, übertragbar, eingebettet in eine bestimmte soziale Realität, von der sie ständig beeinflusst wird, und in ihrer Vollständigkeit unerreichbar" (Sanchez 2015: 227).

In der englischen Literatur befindet sich gleich wie in der deutschsprachigen Literatur eine "Definitions-Chaos" über Lernerautonomie (Vgl. Schmenk 2010, Finch: 2001). "Es existieren sogar zum Teil diametral widersprüchliche Definitionen und Auffassungen" (Schmenk 2012: 62).

Finch hat folgende Definitionen aus den englischsprachigen Publikationen zusammengestellt:

Autor	Autonomie Definition
Holec (1980: 4)	„[...] an ability, a power or capacity to do something” (Concise Oxford Dictionary) „and not a type of conduct, behaviour. [...] To say of a learner that he is autonomous is therefore to say that he is capable of taking charge of his own learning and nothing more.”
Holec (1981: 3)	„[...] the ability to take charge of one’s own learning. [...] This ability is not inborn but must be acquired either by ‚natural’ means or (as most often happens) by formal learning, in a systematic, deliberate way.”
Young (1986:19)	„The fundamental idea in autonomy is that of authoring one’s own world without being subject to the will of others.”
Dickinson (1987: 11)	„[...] complete responsibility for one’s learning, carried out without the Involvement of a teacher or pedagogic materials.”
Boud (1988: 23)	„The main characteristic of autonomy as an approach to learning is that students take some significant responsibility for their own learning over and above responding to instruction.”
Hunt / Gow / Barnes (1989: 209)	„[...] the decision-making process involved in identifying problems and making relevant decisions for their solution through access to sufficient sources of information.”
Allwright (1990: 12)	„[...] a constantly changing but at any time optimal state of equilibrium between maximal self-development and human interdependence.”
Little (1991: 4)	„[...] a capacity for detachment, critical reflection, decision making and Independent action.”

Legutke / Thomas (1991: 270)	„[] the ability to assume responsibility for one’s own affairs (see Holec 1980 [...]) the ability to act in a situation in which he [the learner] is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of the decision.“
Wenden (1991: 15)	„[...] ‚successful‘ or ‚expert‘ or ‚intelligent‘ learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, [...] and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore they are autonomous.“
Dickinson (1992: 330)	„[...] an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning.“
Cotterall (1995: 195)	„[...] the extent to which learners demonstrate the ability to use a set of tactics for taking control of their learning.“
Benson (1996: 34)	„Autonomization is necessarily a transformation of the learner as a social individual. [...] Autonomy not only transforms individuals, it also transforms the social situations and structures in which they are participants.“
Littlewood (1996: 428)	„We can define an autonomous person as one who has an independent capacity to make and carry out the choices which govern his or her actions. This capacity depends on two main components: ability and willingness. [...] Ability depends on possessing both knowledge about the alternatives from which choices have to be made and the necessary skills for carrying out whatever choices seem most appropriate. Willingness depends on having both the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required.“

Tabelle 2: Autonomiedefinitionen in der englischsprachigen Literatur
Quelle: Finch 2001: 21f.

Ich halte die Definitionen des Begriffs Autonomie bzw. Lernerautonomie von Sanchez (2015) und Tassinari (2009, 2012) für die umfassendsten und die wichtigsten für die theoretische und wissenschaftliche Grundlegung und für die Fremdsprachenunterrichtspraxis (siehe 4.3.2). Sanchez definierte den Begriff "Autonomie" aus einer philosophischen Perspektive *"als eine Fähigkeit, die teils angeboren ist, teils erworben wird. Sie ist graduell, nicht permanent, übertragbar, eingebettet in eine bestimmte soziale Realität, von der sie ständig beeinflusst wird, und in ihrer Vollständigkeit unerreichbar"* (Sanchez 2015: 227).

Tassinari definiert den Begriff "Lernerautonomie" in Bezug auf das Lernen in einer institutionellen Lernumgebung,

als die komplexe Metafähigkeit des Lerners, in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Sie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fähigkeiten und Strategien sowie motivationalen und affektiven Einstellungen, Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen. (Tassinari 2012: 13)

In den beiden Definitionen werden alle Dimensionen der (Lerner-) Autonomie berücksichtigt nämlich die psychologischen, die individuellen und die sozialen Dimensionen.

Sanchez berücksichtigt die Eigenschaften und Charakteristika der Autonomie als Fähigkeit, die sich auf die Individualitäten des Menschen und auf die Bezüge der Außenwelt bezieht.

Tassinari fokussiert in ihrer Definition die Vielschichtigkeit der Lernerautonomie Faktoren und daher als Konstrukt bezeichnet, das sich auf alle Lernbereiche des Lernenden (d. h. den kognitiven, metakognitiven, emotionalen, affektiven und motorischen Bereich) bezieht.

2.4 Zusammenfassung des Kapitels

Der Begriff Autonomie existierte seit der Antike. Er wurde nur im Rahmen der Politik verwendet und bezeichnete die Unabhängigkeit der Staaten und Städte. Die Verwendung des Begriffs im Rahmen der individuellen Eigenschaften des einzelnen Menschen geht auf den deutschen Philosophen Emanuel Kant. Autonomie erlebte dabei eine Sinnveränderung und bedeutete so viel wie Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung.

In der Nachkants Philosophie erfährt der Begriff Autonomie eine überhöhte Radikalisierung, insbesondere im Idealismus und Subjektivismus. In der Reformpädagogik wurde der Begriff als Erziehungsprinzip zur Mündigkeit und Emanzipation konzipiert und mit den schüleraktivierenden Lernkonzepten verbunden.

In den Nachkriegszeiten schenkte man dem Konzept Autonomie ein großes Interesse. Es wurde im Rahmen des Fremdsprachenlernens in der Erwachsenenbildung als "Selbststeuerung" des eigenen Lernens aufgefasst. In den 60ern entwickelte sich Autonomie zu einem Schwerpunkt in den Theorien der Pädagogik und Lernpsychologie. Nach der Gründung des Europarates für moderne Fremdsprachen wurde der Begriff Lernerautonomie als Idealbild aufgefasst und zum ersten Mal vom Holec definiert. Dabei wurde Lernerautonomie als individuelles, selbstgesteuertes Lernen aufgefasst. Am Anfang der 90er Jahren wurde dem Konzept Lernerautonomie eine soziale Dimension geliehen.

In der Fremdsprachendidaktik herrscht eine Uneinigkeit und Ungereimtheit in der Festlegung des (Lerner-)Autonomiekonzepts. Diese Uneinigkeit liegt darin begründet, dass es eine historisch-philosophische Grundlegung fehlt, welche die Wurzeln des Begriffs Autonomie einreimend zusammenstellt, die in den widersprüchlichen Theorien bestehen. Dazu kommen die unterschiedlichen unreflektierten Übersetzungen aus verschiedenen Sprachen insbesondere aus dem Englischen und Französischen.

Die kompatible Definition der Lernerautonomie ist diejenige, die sowohl die psychologische und individuelle als auch die soziale Dimensionen des Lernens berücksichtigt wie die von Sanchez (2015) und Tassinari (2009).

3 Lerner-Individualitäten als Faktoren der Lernerautonomie im Unterricht

Ziel dieses Kapitels ist die individuellen Faktoren der Lernenden darzustellen, die die Binnendifferenzierungen und Heterogenität beim Lernen im Unterricht aufweisen und für die Anwendung der Lernerautonomie im schulischen Fremdsprachenunterricht sprechen. Dabei werde ich die Auswirkung dieser Faktoren auf die Lernaktivitäten, Lernaufgaben, und auf den Lernprozess darstellen.

Den Binnendifferenzierungen der Lernenden beim Fremdsprachenlernen werden nur wenig in der Fremdsprachenforschung Aufmerksamkeit geschenkt. Der Grund dafür besteht darin, dass man den Fokus auf die Gemeinsamkeiten statt auf die Besonderheiten des Lernens stellt. Man suchte nach Gemeinsamkeiten in der mentalen Ausstattungen und Sprachverarbeitungsprozesse, um generalisierbare Lernregeln bzw. Methoden zu entwickeln, die das Lehren und Lernen der Fremdsprachen erfolgreicher machen (vgl. Grotjahn et al. 2001: 83). Mit der Fokusveränderung und Entwicklung der Schülerzentrierten Ansätze (*siehe 4.3.4 und 7.2.5*), rückt der Lernende bzw. die individuellen Spezifitäten des einzelnen Lernalters allmählich in den Fokus der Forschungsinteressen. Da stellt man fest, dass es auf der individuellen Ebene erhebliche Unterschiede gibt, welche die Lernweisen bzw. Lernstile, Lernwege, Lernrhythmus, Lernertypen, usw. betreffen (vgl. Riemer 1997) und die Effektivität der generalisierten Lernregeln und pauschalierten Lernmethoden verhindern.

3.1 Wirkungen der Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale im Unterricht

Die menschlichen Persönlichkeitseigenschaften spielen eine bedeutende bzw. eine entscheidende Rolle in der Festlegung der Wahl und der Verwendung der Lernstrategien (vgl. Grotjahn et al. 2001: 85). Von dieser Erkenntnis ausgehend beschäftigt man sich in verschiedenen Studien wie "Adult-Interview-Studie", "Main-Classroom-Studie" mit der Untersuchung des Persönlichkeitskonstrukts in Verbindung mit dem fremdsprachlichen Lernen im schulischen Kontext (vgl. Riemer 1997: 55). Lernstile bzw. kognitive Stile sind im Gegensatz zu Lernstrategien intraindividuell gesehen relativ stabile Lerner-Merkmale, welche nicht situations- und Lernaufgaben-spezifisch sind - sie beeinflussen allerdings auf einer allgemeineren Ebene die Art und Weise wie man mit der Aufgabe umgeht - und somit als Persönlichkeitsmerkmale des Lernenden bezeichnet werden können. Sie werden als andauernde Lernpräferenzen bezeichnet, die die Informationsverarbeitung und soziale Interaktion des Lernenden stark steuern können.

Lernstile haben eine selektive, organisierende und eine handlungs- und verhaltenssteuernde Funktion. Die selektive Funktion bezieht sich auf die Bedeutsamkeit der aufgenommenen Information. Die organisierende Funktion bezieht sich auf die Weiterverarbeitung der Information. Die handlungs- und verhaltenssteuernde Funktion bezieht sich auf den Umgang mit der Lerngruppe und auf Bevorzugung bestimmter Lernstrategien und Lerntechniken. In der Forschung sind Lernstile meistens bipolar bzw. in paaren dargestellt z. B. extrovertiert vs. introvertiert, feldabhängig, -unabhängig, usw. (vgl. Riemer 1997, Grotjahn 2001: 85, Seel 2003: 71 f.).

Im Folgenden werde ich auf die bestehenden Lernstile eingehen, ihre Zusammenhänge bzw. mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtsfaktoren und Lernprozesse ausführen.

3.1.1 Wirkung der Lernstile auf die interaktive Teilnahme an den Lernaufgaben

3.1.1.1 Reflexive versus impulsive Lernenden

Dieses Begriffspaar bezieht sich auf die Entscheidungsverhalten der Lernenden, wenn es um eine bestimmte komplexere Lernaufgabe geht. Reflexive Lernende reagieren auf Problemlösungsaufgaben, indem sie Lösungshypothesen strukturieren. Sie gehen damit langsamer, vorsichtiger und mit mehr kognitiver Kontrolle. Impulsive Lernende hingegen zeigen einen höheren Grad an Schnelligkeit und Spontaneität, wenn sie in Umgang mit Aufgaben Lösungshypothesen bilden und sie in Entscheidungen umsetzen (vgl. Seel 2003: 72). Bei der sprachlichen Produktion (Sprechen und Schreiben) zeigen reflexive Lernenden höhere kognitive Kontrolle. Bevor sie sprachlich produzieren, müssen sie ihre Äußerungen gründlich und genau überprüfen. Impulsive fangen ihre Äußerungen spontan an bzw. ohne oder mit weniger kognitiven Kontrolle. Bei der sprachlichen Rezeption bzw. bei den sprachlichen Verstehens-Aufgaben verwenden impulsive Lernenden die Strategien des "Wilden Ratens", reflexive bevorzugen hingegen die Kontrollstrategien (Grotjahn et. al. 2001: 87). Dies deutet darauf, dass impulsiven Lernenden ein pauschales Verständnis reicht, um die aufgenommenen Informationen zu verarbeiten und sich zu überzeugen, dass sie das Informationsinput erfolgreich aufgenommen haben. Die reflexiven müssen hingegen jedes einzelne Wort bzw. Satzelement verstehen, damit sie erst die Information aufnehmen und verarbeiten. Impulsive sind somit ambiguitätstoleranter (*siehe 3.1.2.1*) als die reflexiven Lernenden. Diese Eigenschaft erlaubt den impulsiven, mehr Informationen aufzunehmen, intensiv am Unterrichtsgeschehen bzw. an interaktiven Aufgaben

zu beteiligen und an mehr Selbstvertrauen zu gewinnen insbesondere, wenn ihre impulsive Beteiligung an den Aufgaben Erfolgserlebnisse mit sich bringt.

3.1.1.2 Risikobereitschaft

Dieses Persönlichkeitsmerkmal gehört zu den wichtigen Eigenschaften, die den Binnendifferenzierungen der Lernenden im schulischen Unterricht ausmachen und die zu den "good Language Learner" Bezeichnungen gehört. Risikobereite Schüler, sind diejenigen, die ungehemmt am Unterricht beteiligen bzw. in der Lernenden Gruppe aktiv agieren und interagieren. In Verbindung mit dem Sprachunterricht verspricht diese Eigenschaft viel Positives und zwar, dass risikobereite Schüler sowohl bei rezeptiven insbesondere Hörverstehen als auch produktiven Fertigkeiten, nämlich das Sprechen, Informationsinput besser aushandeln bzw. mehr sprechen als diejenigen Schüler, die sich im Unterricht zurückhalten (vgl. Riemer 1997: 60).

Risikobereitschaft bei den Schülern kann als stabile Persönlichkeitseigenschaft bezeichnet werden, die den Schülern angeboren ist. Diese Eigenschaft kann aber auch wegen negativen Unterrichtsfaktoren abklingen. Es ist beispielsweise nachgewiesen, dass negative Lehrerfeedbacks wie Beleidigungen, heftige Kritik gegen Fehler der Lernenden und intensive Lehrerkontrolle die Eigenschaft der risikobereitschaft beeinträchtigen können. Der Schüler wird sensibel gegenüber Korrekturen reagieren. Bei der mündlichen Produktion oder beim Vorlesen eines Textes kommt immer vor, dass die Lehrer - insbesondere Fehlerintolerante Lehrer - sofort den Fehler beim Begehen korrigieren. Dies hat zur Folge, dass man den Schüler demotiviert, indem man ihn den Misserfolg erleben lässt. Für eine neue Melde-Initiative wagt er dann nicht, das gleiche Risiko einzugehen. Er antizipiert anhand der vorherigen Erlebnisse eine negative Beurteilung, die ihn in eine unangenehme Situation vor seinen Mitschülern stellt. Diese soll er durch ein zurückhaltendes Benehmen vermeiden (vgl. Wolff 2002a: 387).

Ermittlungen in verschiedenen Studien haben ans Licht gebracht, dass Risikobereitschaft mit der freiwilligen Beteiligung der Lernenden im Unterricht korreliert (vgl. Riemer 1997: 60f.). Freiwillig bedeutet im schulischen Fremdsprachenlernen, dass sie von dem Lehrer nicht aufgefordert werden. Sie ergreifen selbst die Initiative, sich ans Wort zu melden. Desweiteren wird noch durch ein Test ermittelt, dass die aktiven Schüler im Fremdsprachenunterricht besser sind als die, die wenig Risikobereitschaft zeigen, allerdings nicht bei allen fremdsprachlichen Leistungen, sondern nur bei der Korrektheitsgrad der mündlichen Produktion. Die aktive Beteiligung des Schülers im Unterricht, die sich aus den Auswirkungen der Risikobereitschaft

resultiert, beeinflusst verschiedene Faktoren, die für das effektiven Fremdsprachenlernen von größer Bedeutung sind nämlich die Intensität der Motivation insbesondere die Lern- und die Leistungsmotivation (*siehe 6.4.1 und 6.4.4*), die Lernatmosphäre, die Einstellung gegenüber dem Unterricht, die Orientierung des Schülers zum Lernenden Gruppe und das Ausmaß an Unbehagen (ebd. 62).

Impulsive und risikobereite Lernende können in der Regel mehr Lernerautonomie aneignen, weil sie von kommunikativen und interaktiven Aufgaben im Unterricht mehr profitieren und aktiver daran teilnehmen. Sie können diese aktiven Teilnahmen durch den Internalisierungsprozess zu autonomen Handlungen umwandeln (*siehe 4.1.5.1 und 4.1.5.2.*).

3.1.2 Wirkung der Lernstile auf Informationsverarbeitung

3.1.2.1 Ambiguitätstolerante versus ambiguitätsintolerante Lernende

Ein ambiguitätstoleranter Lerner ist einer, der die Informationen verarbeitet, auch wenn sie unvollständig und widersprüchlich sind (Grotjahn et al. 2001: 87). Im Gegensatz zu ambiguitätsintolerante zeigen ambiguitätstolerante Schüler eine bessere fremdsprachliche Leistung. Ermittlungen von Rubin (1975) haben zur Kenntnis gebracht, dass es eine positive Relation zwischen Ambiguitätstoleranz bzw. niedriger Ausmaß an Ambiguitätsintoleranz und fremdsprachlichen Leistungen bei der Fertigkeit Hörverständnis besteht. Im Kontext des Fremdsprachenlernens geht man davon aus, dass Ambiguitätstolerante sowie risikobereite bzw. extrovertierte Lernenden, mehr vom Fremdsprachenunterricht profitieren als die anderen (vgl. Riemer 1997: 62f., 2001: 709). Ambiguitätsintolerante Lerner konfrontieren mit größeren Schwierigkeiten, wenn sie komplexe fremdsprachliche Strukturen interpretieren und wenn sie mit komplexeren Aufgaben zu tun haben sollen (ebd.). Je höher der Schwierigkeitsgrad der sprachlichen Strukturen ist, umso langsamer ist deren Entwicklung in der Fremdsprache. Sie können somit dem Lernrhythmus in der Klasse nicht folgen. Sie zeigen meistens vorschnelle Folgerungen in Bezug auf sprachlichen Regelmäßigkeiten, was sie möglicherweise zu Übergeneralisierungsfehler führt. Ein wenig strukturierter Unterricht bereitet ihnen erhebliche Probleme. In Bezug auf autonomes Fremdsprachenlernen im Sinne Alleinlernen (*siehe 4.1.1, 4.1.2 und 4.1.3*) zeigen ambiguitätsintolerante Lerner eine geringe Bereitschaft (vgl. Grotjahn 2001: 87).

3.1.2.2 Feldabhängige versus feldunabhängige Lernende

Dieses Begriffspaar stammt aus der Psychologie und wurde als die Fähigkeit des Individuums zur analytischen Herangehensweise an die Lösung komplexer Aufgaben definiert (Riemer 1997: 64). Anstelle dieser begriffliche Benennung wird auch das Begriffspaar "analytisch vs. global" verwendet (vgl. Grotjahn et. al. 2001: 86). Feldabhängige (globale) Lerner müssen zuerst das Ganze im Blick nehmen, dann können sie erst einzelne Details erkennen. Problematisch bei ihnen ist, weil sie auf das Ganze fokussiert sind, erkennen sie manchmal wichtige Details nicht. Feldunabhängige (analytische) Lerner erkennen hingegen Einzelkomponenten direkt ohne Bezug auf das Ganze und dann, wenn sie viele Komponenten zusammenstellen, bilden sie damit das Ganze. Schwierigkeiten bei ihnen bestehen darin, dass sie manchmal das Ganze aus dem Blick verlieren (vgl. Grotjahn et. al. 2001: 86). In Bezug auf das Fremdsprachenlernen neigen Feldunabhängige (analytische) Lerner zu den formalen Lernsituationen und beschäftigen sich viel mit der Korrektheit der Sprache. Feldabhängige (globale) Lerner bevorzugen, die Sprache auf einem kommunikativen Weg anzueignen (ebd.).

In einem psychologischen Test (Hidden Figures Test/HFT) wurde herausgefunden, dass feldabhängige (globale) Individuen als sozialer, kommunikativer und sensibler hinsichtlich ihres Umfelds beschrieben werden. Feldunabhängige (analytische) zeigten hingegen mehr Autonomie im Sinne Alleinlernen (*siehe 4.1.1, 4.1.2 und 4.1.3*) und geringere sozial-integrative Kompetenz auf, deshalb reagieren sie meistens negativ auf sozialformen im Unterricht, die auf Gruppenarbeiten basieren (Grotjahn et. al 2001: 86). In verschiedenen Studien wurde das Konstrukt Feldunabhängigkeit in der Fremdspracherwerbsforschung empirisch überprüft. Es wurde eine signifikante Korrelation zwischen Feldunabhängigkeit (analytischem Lernstil) und die Sprachlerneignung ermittelt. Kinder und Jugendliche Lerner mit feldunabhängigem Lernstil zeigten bessere Leistungen bei Lese- und Hörverständnistests, aber nicht bei einer mündlichen Produktion. Feldunabhängigkeit wird so als Prädiktor für erfolgreiche fremdsprachliche Leistungen bezeichnet. (Riemer 1997: 64f.)

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts außerhalb des Zielsprachenlandes werden in vielen Studien für sämtliche gemessenen fremdsprachlichen Leistungen positive Korrelationen mit den Messwerten der Feldunabhängigkeit festgestellt. Dabei wurden Feldabhängige als *studial*, während feldunabhängige als *experimental* beschrieben. Die Ergebnisse dieser Studien bestätigen die Erkenntnis, dass der Lernstil Feldunabhängigkeit mehr Erfolg versprechend ist als der Lernstil Feldabhängigkeit. Dies ist aufgrund der Tatsache zu erklären, dass sich feldunabhängige lernenden auf die einzelne Aufgabe konzentrieren können auch wenn der

allgemeineren Rahmen noch nicht klar ist. Bei den Feldabhängigen dauert es lange, bis man bei ihnen einen Erfolg in der Sprachverwendung sieht. Sie sollen viele Mühe geben, um eine allgemeine Vorstellung über den Lerngegenstand zu bilden. Die Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses (siehe 4.1.5.4) soll den Feldabhängigen mehr Hilfen geben, weil man dem Lernenden dadurch den Lernweg im Vorfeld klar darstellt, sodass er die Lernschritte bewusst durchläuft. Autonomie im sozialen Sinne (siehe 4.1.5) soll eine kompatible Lernumgebung für feldabhängige Lernende sein, zumal sie auf soziales und kommunikatives Umfeld fokussiert sind. Demzufolge können sie vom kooperativen Lernen in Gruppen profitieren.

3.1.3 Wirkung der Lernstile auf Kommunikation in der Lerngruppe

In diesem Kontext unterscheidet man *introvertierte* und *extrovertierte* Lernende. Die extrovertierten Lernenden werden als aktive und ungehemmte Lerner beschrieben, die viel Informationsinput aufnehmen und sie interaktiv verarbeiten können. Sie neigen stark zur Kommunikation und können somit einen höheren Grad an kommunikativen Kompetenzen erreichen. Sie werden daher als "*Daten Sammler*" bezeichnet. Dagegen werden introvertierte Lernenden als "*Daten Organizer*" bezeichnet. Sie stellen den Fokus grundsätzlich auf die sprachliche Korrektheit und bevorzugen daher die kommunikativen Situationen nicht. Sie zeigen jedoch bessere Leistungen in den schriftlichen Sprachtests. Der Vorsprung der extrovertierten Lernenden zeigt sich insbesondere in den mündlichen Kompetenzen (Riemer 1997: 59). Dazu sind sie risikobereiter als die introvertierten Lerner.

In der folgenden Tabelle fasse ich die Wirkungszusammenhänge der Lernstile mit den Faktoren des Lernprozesses bzw. des Unterrichts. (X = es gibt eine Wirkung ; (-) = keine Wirkung)

Lernstile	risikobereit. vs.	Impulsiv vs.	Ambiguitätstolerant	Intro- vs.	Feldabhängig vs.
Lernprozess	Nicht -bereit.	reflexiv	vs. -intolerant.	extrovertiert	-unabhängig
Teilnahme an Lernaufgabe	X	X	(-)	(-)	(-)
Informations-Verarbeitung	(-)	(-)	X	(-)	X
Kommunik. mit der Lerngruppe	X	X	(-)	X	X

Tabelle 3: Wirkungen der Lernstile auf Faktoren des Unterrichts und Lernprozesses

Quelle: Eigene Tabelle.

Der Lernstil Feldabhängigkeit hat zwei Zusammenhänge und zwar einen kognitiven, wissensbezogenen und einen sozialbezogenen Zusammenhang:

- Der *kognitive, wissensbezogene Zusammenhang* zeigt sich beim Verstehensprozess in der Abhängigkeit von dem allgemeineren Rahmen, zu dem der jeweilige Sachverhalt gehört.
- Der *sozialbezogene Zusammenhang* zeigt sich in der Abhängigkeit des Individuums von den Gruppenmitgliedern. Aufgrund dessen wirkt der Lernstil Feldabhängigkeit auf zwei Faktoren des Lernprozesses aus nämlich auf die Verarbeitung der Informationen und die Kommunikation mit der Lerngruppe.

Die Lernstile Risikobereitschaft und Impulsivität beziehen sich ebenfalls auf zwei Unterrichtsfaktoren nämlich die interaktive Teilnahme an Lernaufgaben und die Kommunikation mit der Lerngruppe. Der Grund dieser zweierlei Abhängigkeit bzw. Auswirkung besteht darin, dass beide Lernstile auf einer weiteren Ebene mit dem Faktor Kontakt und Verhalten vor den Gruppenmitgliedern zu tun haben.

3.1.4 Implikationen für Lernerautonomie im Unterricht

Lernstile sind an sich Wertneutral d. h. sie tragen in sich keinen innewohnenden Wert, daher kann man sie theoretisch nicht als gute oder schlechte Lernstile beurteilen. Jedoch kann ein Lernstil in einer bestimmten Lernsituation effizienter als ein anderer sein. Dies stellt den Fremdsprachenunterricht wieder als wichtiger Faktor in den Fokus, der die Leistungen der Lernenden stark beeinflussen kann. Die Frage, ob die Lernenden sich den Lehrstilen bzw. Unterrichtsmethoden anpassen müssen oder umgekehrt die Lehrer müssen deren Lehrstile und die Unterrichtsmethoden für die individuellen, unterschiedlichen Lernstillen der Lernenden angemessen adaptieren, um eine bessere Förderung für einzelne Lernenden erreichen zu können, bleibt umstritten. Grotjahn geht davon aus, dass viele Gründe gegen die Adaptierung der Lehrstile zugunsten der Lernstile sprechen, u. a. die Lernstile sind wertneutral und deshalb kann man sie der Situation adaptieren. Dies soll der Ausbildung des Lernenden gehören, dass er seine Selbst- und Lernbewusstheit erhöht bzw. seine Stärke und Schwäche im Bezug auf bestimmte Lernaufgaben erkennt.

Es muss deshalb auf Seiten der Lerner ein Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Lernstil und deren möglichen Stärken und Schwächen bezüglich bestimmter Lernsituationen, und -gegenstände geschaffen werden. So können z. B. die mit Lernstilfragebögen erhobenen Daten den Ausgangspunkt

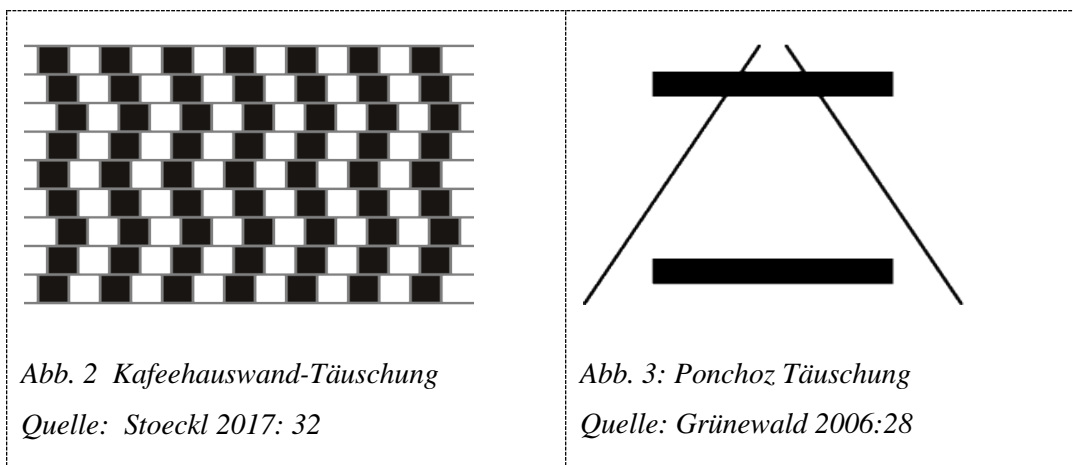
für unterrichtliche Diskussionen über eigene und fremde Lernstile bilden - im Sinne eines consciousness raising und awarness training. (Grotjahn et. al. 2001: 91).

Die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht beinhaltet sowohl die Bewusstmachung des Lernenden gegenüber sich selbst als lernende Person und gegenüber seinem Lernprozess (vgl. Wolff/ Rüschoff 1999, Tönshoff 2001, Riemer 2009) als auch die Unterstützung der Wahlmöglichkeiten bzw. des Mitbestimmungsrechts des Lernenden in Bezug auf Lerninhalte und -aufgaben. Man fördert in diesem Kontext die Methodenvielfalt im Unterricht, damit er den individuellen Unterschieden der Lernenden gerecht werden kann bzw. damit der Lernende die Möglichkeit hat, an den Unterrichtszielen und -geschehen mitzuentcheiden (vgl. Grünewald 2006: 68f.) und damit er seine Lernstile in den Unterrichtsgeschehen miteinbeziehen kann. Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht ist einer, der die individuellen Unterschiede beim Lernen stark berücksichtigt, indem man u. a. die Selbstreflexion der Lernenden über ihren eigenen Lernstile bzw. Lernstrategien fördert und die verschiedenen Lernwege und Lernweisen ermöglicht.

3.2 Wirkung der Wahrnehmungsfaktoren und Lernertypen

3.2.1 Fakten aus der Wahrnehmungstheorie

Aus der Wahrnehmungstheorie besteht die Erkenntnis, dass jeder Mensch die Sachverhalte und die Gegenstände total unterschiedlich und sogar widersprüchlich begreifen kann. Dies spricht dafür, dass das Wissen und die Erkenntnisse der Lernenden autonom konstruiert werden. Hierfür führe ich einige Beispiele:



Wenn man die folgende Frage bezüglich der Abbildung 1 stellt; "Welche Linien sind gerade und welche davon sind schräg?" dann bekommt man mit Sicherheit unterschiedliche Antworten bzw. auch falsche Antworten.

Auf dem ersten Blick sieht man nur die oberste und die unterste Linie gerade, weil sie nicht von allen Seiten mit den ungeraden stehenden Quadraten umgeben sind. Man sieht aber die inneren waagerechten Linien wegen der ungeraden senkrecht gestapelten Quadrate ein bisschen schräg, obwohl sie in der Tat parallel und horizontal gerade sind. Man sieht sie erst gerade, wenn man den Fokus auf der Linie stellt und die umgebenden Rahmen nicht berücksichtigt.

Der obere Quer Balken auf Abbildung 2, der über die Grenze der schräg Linien hinausgezogen ist, nimmt man länger als den unteren wahr. Die Tatsache ist; beide queren Balken haben die gleiche Länge. Die Wahrnehmungstäuschung besteht darin, dass der obere Querbalken über die Grenze der Schrägen Linien hinausgeht, dann scheint deswegen länger als der untere Querbalken, der die Grenze der Schräglinien nicht erreicht.

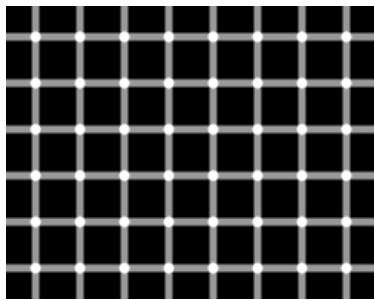


Abb. 4: Hermanns Gitter

Quelle: Stoeckl 2017: 30

(Wahrnehmungstäuschung Bsp.1)

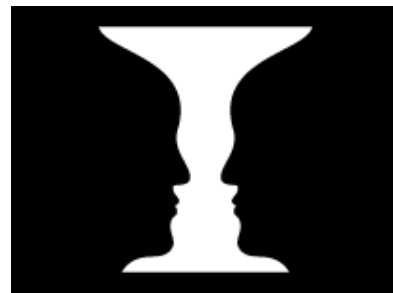


Abb. 5: Figur-Grund-Differenzierung

Quelle: Stoeckl 2017: 9

(Wahrnehmungstäuschung Beispiel 2)

Auf der Abbildung 4 werden schwarze Punkte wahrgenommen, die tatsächlich nicht existieren. Weil das Sehen durch die schwarze Farbe beeinflusst wird, schiebt man die Farbe zu den weißen Stellen weiter.

Auf der Abbildung 5 sieht man, je nachdem welche Farbe man im Hintergrund stellt, entweder ein Pokal oder zwei Gesichter. Wenn man die schwarze Farbe in den Hintergrund schiebt, sieht man einen weißen Pokal. Wenn hingegen die weiße Farbe als Hintergrund betrachtet wird, nimmt man zwei Gesichter wahr.

Durch diese Beispiele stellt man fest, dass das Wissen subjektiv und individuelle angeeignet wird und lässt sich stark vom Hintergrund, Blickwinkel und Fokus des einzelnen stark beeinflussen. Wenn das Lernen grundsätzlich auf dem Vorwissen (Weltwissen, deklaratives und prozedurales Wissen) und den Vorerfahrungen des Lernenden basiert, dann sollen die Lernergebnisse und die Wege, die dazu führen, zwangsläufig auch unterschiedlich sein. In der konstruktivistischen Lerntheorie nimmt man an, dass beim Lernen die Individualitäten jedes einzelnen Lernenden eine zentrale Rolle in der Wissenskonstruktion spielen.

In Bezug auf Lernaufgaben spielt die Wahrnehmung eine entscheidende Rolle in der Lenkung des Verstehens, der Verarbeitung und Lösung der Aufgaben. Als Beispiel nehme ich eine einfache Aufgabe aus dem hochgradig exakten Wissenschaftsbereich der Mathematik.

Wenn die Frage gestellt wird: "Was ist die Summe von eins und eins?". Jeder denkt direkt an die Lösung aus dem Blickwinkel des Addierens; d. h. die Antwort soll "zwei" sein. Wenn ein Lernender die Aufgabe auf der Ebene des Schriftbildes "Orthographie" löst, dann kann er behaupten, dass die richtige Antwort "elf" sei (vgl. Rampillon 2000: 122). Auf einer anderen Ebene z. B. der Evaluations- und Bewertungsebene kann ein anderer Lerner behaupten, dass eins und eins gleich "zweimal die eins" sei. Dies kommt vor, wenn der Lernende das "Eins" als Bewertungseinheit - wie bei den Noten - begreift. Wenn es um das Lernen einer Fremdsprache mit ihren Bezügen auf die Denkweise, Ideen, Behauptungen, kulturbezogenen, sprachlichen Handlungen und Strukturen geht, dann findet man erst recht erhebliche Unterschiede in Bezug auf das Verstehen, das Wahrnehmen und die Verarbeitung der Lernaufgaben.

3.2.2 Lernertypen

In der Klasse haben die Schüler unterschiedliche Präferenzen, wie sie die Informationen durch Wahrnehmungskanäle aufnehmen. Sie gehören somit zu verschiedenen Lernertypen. Jeder Typ tendiert dazu, einen bestimmten Wahrnehmungskanal zu bevorzugen.(vgl. Grotjahn / Henrici / Vollmer 2001: 87). Bei dem einzigen Lernertypen geht es nicht um einen einzelnen Kanal, den bei der Informationsaufnahme isoliert und einzeln aktiviert wird, sondern es gibt immer Mischformen von Kanälen. Man kann hier jedoch über Präferenzen bzw. über primär bevorzugte Wahrnehmungskanäle sprechen. Primär auditive oder primär-visuelle können zum Beispiel auditiv bzw. visuell besser lernen (ebd.).

Man unterscheidet folgende Lern(-er-)typen (vgl. Grotjahn et al. 2001: 87, Stangle: online Dokument), die ich mit dem passenden Vermittlungsmedium im Fremdsprachenunterricht zu verbinden versuche:

- **Der visuelle Lerntyp:** Dieser Lernende lernt primär durch das Sehen besser. Ihm passt die Verwendung von Bildern, visualisierte Schemas, Lesetexte aus dem Lehrbuch bzw. Texte mit Bildern und Illustrationen und schriftliche Arbeiten. Visualisierte Regeln und Lernaufgaben können bei ihm eine schnelle Informationsaufnahme und -verarbeitung sichern. Gefördert kann diesen Lernertyp, wenn man im Unterricht alles visualisiert.
- **Der akustische Lerntyp:** Er lernt primär besser durch Hören und bevorzugt somit auditive Texte, mündliche und verbale Erklärungen. Er kann sich Informationen durch das bloße Hören merken und verarbeiten. Gespräche, Dialoge, Aufzeichnungen auf CDs, lautes Lesen von Texten sind für ihn vom großen Nutzen.
- **Der akustisch-visuelle Lerntyp:** Audiovisuelle Lernende tendieren zu den beiden Wahrnehmungskanälen (Sehen und Hören). Im Unterricht lernen sie besser durch Videos, Filme u. ä.
- **Der haptische bzw. taktile Lerntyp:** Dieser Lernende ist tastorientiert. Er lernt besser, wenn er etwas mit Händen tut bzw. anfasst. Im Unterricht lernt er besser durch Kärtchen, Satzchnipsel, Würfel, basteln u. ä. Er lernt besser, wenn dem Unterricht Prinzipien wie Handlungsorientierung, Learning bei Doing und Aufgaben in Workshops und Projekte usw. zugrunde liegen.
- **Der abstrakt-verbale bzw. der einsichts- bzw. sinnanstrebende Lerntyp:** Er lernt primär durch Begriffe und Begriffserhebungen. Er tendiert zum abstrakten Lernen durch Beweise und Argumente. Theoretische Erläuterungen und logische Verbindungen und alles, was das nachdenken anregt, verarbeitet er und merkt er besser. Er wird gefördert, wenn im Unterricht Gespräche über Themen durchgeführt werden und wenn Aufgaben die Kreativität der Lernenden ansprechen wie Aufgaben zu kreatives Schreiben und Sprechen, wie Kommentare über Texte und Handlungen usw.
- **Der kontakt- bzw. personenorientierte Lerntyp:** Dieser Typ ist sozial gebunden. Er lernt in der Gruppe besser, deshalb benötigt er einen Lehrer und eine Lerngruppe, mit der er interagiert. Von den unsympathischen Lehrern nimmt er keine Informationen auf und kann sich von dem Fach wegen des Lehrers abneigen. Die besten Aufgaben für ihn sind die, die in Sozialformen wie Gruppenarbeiten und durch Rollenspielen durchgeführt werden.

- **Der medienorientierte Lerntyp:** Dieser Typ lernt besser mit den neuen Medien. Computer unterstützte Unterrichte sind seine bevorzugten Lernformen. Er lernt besser durch Aufgaben und Projekte, die z. B. mit der Suche im Internet oder mit dem Kontakt auf Sozialmedien, Schema auf Power Point verbunden sind. Als Beispiel dafür erwähne ich die E-Mailprojekte.
- **Der kinästhetische bzw. kinästhetisch-taktile Lerntyp:** Dieser Lernende ist bewegungsorientiert. Er lernt besser, wenn er sich beim Lernen frei bewegt. Dieser Art von Lernenden passt der projekt- und handlungsorientierte Unterricht, in dem die Lernenden mit allen Sinnen und mit dem Ganzen lernen können. Sie brauchen dafür einen großen Freiheitsraum, weil sie u. a. auch motorisch aktiv sein sollen.

3.2.3 Implikationen für den schulischen Unterricht

Hier geht es mir um die Typologie der Lernenden in Bezug auf Lernkanäle, welche die Lehrer im Unterricht berücksichtigen müssen und davon die Schüler Wissen haben sollen, damit sie ihre Lernprozesse bewusst und effektiv steuern können. Wenn der Schüler weiß, zu welchem Lernertyp er gehört bzw. mit welchem Wahrnehmungskanal er am besten die Informationen empfängt und verarbeitet, dann weiß er Bescheid, wie er am besten lernt. Er wählt demzufolge die entsprechenden Lernaufgaben und Sozialformen bewusst. Er kann für die richtigen und die effektivsten Lernaufgaben und Durchführungsweisen entscheiden, die seinem primären Wahrnehmungskanal entsprechen und seinen Lernprozess begünstigen. Der Lehrer weiß seinerseits dann auch Bescheid, wie er seine einzelnen Schüler beim Lernen fördern kann.

All diese Lernertypen können im Unterricht einzeln gefördert werden, wenn man den Lernenden über seinen Lernertyp bewusst macht und ihm die Wahlmöglichkeiten gibt, damit er an Lernaufgaben, sozialformen, Arbeitsweisen mitbestimmen kann. Desweiteren soll der Unterricht reich an Aufgabentypen, damit er allen Lernertypen gerecht sein kann. Für die Bewusstmachung des Fremdsprachenlernens soll man dem Lernenden Fragebögen und Tests zur Verfügung stellen, damit sie ihren Lerntyp erkennen und aufgrund dessen für die angemessenen Lernaufgaben und Lernaktivitäten Entscheidungen treffen (*siehe 7.1.2.3.3.2*). Um alle Lerntypen zu fördern, soll man beim Planen und Gestalten des Unterrichts Prinzipien wie Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Prozessorientierung und Authentizität in den Fokus stellen. Lerninhalte und Texte sollen im Unterricht durch verschiedene Weisen dargeboten. Ein bestimmter Lerninhalt oder ein Text kann z. B. durch den Tonband, Video, Arbeitsblätter und Satzchnipseln auditiv, visuell, Audiovisuell und haptisch präsentiert und bearbeitet werden. Alle Lernenden können dann deren primären Wahrnehmungskanäle aktivieren und durch die verschiedenen sekundären Kanäle die vermittelten Informationen empfangen und verarbeiten.

3.3 Lernstrategien

Lernstrategien werden in einigen Autonomiekonzeptionen (*siehe 4.1.3*) als ein Grundbaustein der Lernerautonomie betrachtet. Der Lernende kann nur selbständig, bewusst und autonom Lernen, wenn er sein Repertoire an Strategien effektiv und zielgerichtet anwenden kann.

3.3.1 Begriffserklärung

Um die Festlegung des Begriffs "Lernstrategien" herrschen Unstimmigkeiten, die aus der grundlegenden Frage entstehen, ob Strategien als beobachtbares Verhalten oder als ein Mentaler Vorgang aufzufassen sind und inwiefern sie bewusst sind. Der Begriff Strategie wird in der Lernpsychologie, in der Fremdsprachen- und Strategieforschung in Abgrenzung von verschiedenen Begriffen definiert, die ihm zu nahe liegen. In der Lernpsychologie wird er neben Heuristiken, Operationen, Prozeduren, Techniken und in der Fremdsprachen- und Strategieforschung neben Lerntechniken und Taktiken definiert. (Tassinari 2009: 135, Lompscher 1992: online Dokument). In der kognitiven Lernpsychologie und in Bezug auf die kognitionspsychologische Auffassung des Konstrukts Lernen (als die vom Lerner aktive Gestaltung der Informationsverarbeitungsprozesse) wird der Terminus Strategie *"ganz allgemein als Verfahren bestimmt, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert"*. (Tönshoff 2001: 204). Diese Definition beinhaltet drei Kategorien von Strategien nämlich die kognitiven, die metakognitiven und die Gebrauchsstrategien.

Westhoff definiert *"Eine Lernstrategie [als] ein Plan von (mentalen) Handlungen, um ein Lernziel zu erreichen."* (Westhoff 2001: 687 zit. n. Bimmel 2010: 843). Diese Definition wird als vorteilhaft betrachtet, weil sie die Lernstrategien als mentaler Plan von der Lerntechnik abgrenzt, welche mit der Durchführung der strategischen Lernhandlung zu tun hat (Bimmel 2010: 844). Die Lernstrategie bezieht sich demnach auf die theoretische Planung der Lernhandlung, während die Lerntechnik mit der Ausführung der in der Lernstrategie enthaltenen Lernhandlung.

Ausgehend von den drei Dimensionen der Lernstrategien, der psychologischen, didaktischen und kulturtechnischen Dimension, definiert Wolff die Lernstrategien als

strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u. a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt. Als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten des Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen, als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb

sprachlicher Mittel und die Verarbeitung andere nicht sprachlicher Informationen. (Wolff 1997: online Dokument)

Die Definition von Wolff umfasst die kognitiven, kommunikativen und metakognitiven Strategien.

Lompscher behauptet *"wir verstehen unter Lernstrategien mehr oder weniger komplexe, bewusst oder auch unbewusst eingesetzte Vorgehensweisen zur Erreichung von Lernzielen."* (Lompscher 1992: online Dokument).

Rampillon definiert Lernstrategien in Bezug auf Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht wie folgt: *"Lerntechniken, manchmal auch als Lernstrategien, Arbeitstechniken oder study skills bezeichnet, sind Verfahren, die von den Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren"* (Rampillon 1989, S. 215 zit. nach Wolff 1997: online Dokument).

Von den oben erwähnten Definitionen fasse ich folgende Merkmale für die Lernstrategien zusammen:

- ✓ Lernstrategien sind mentale Vorgänge bzw. kognitive Handlungspläne.
- ✓ Sie sind komplex und können bewusst und unbewusst ablaufen.
- ✓ Sie beziehen sich auf ein bestimmtes Ziel, etwas Beabsichtigtes zu erreichen.
- ✓ Sie sind mehrdimensional und unterscheiden sich von den Lerntechniken dadurch, dass sie sich auf die theoretische Ebene der Planung beziehen.
- ✓ Sie sind aufgabenspezifisch, absichts- und zielorientiert und daher sind sie individuell unterschiedlich.
- ✓ Sie treffen sich mit Autonomie in Bezug auf Intention, Selbstentscheidung, Zielsetzung, Prozessorientierung und sind daher ein Grundbaustein für Lernerautonomie.

Durch die Beziehung der Lernstrategien zu der Absicht bezeichnen sich die Strategien als Entscheidungen, die der Lernende aus vielen angebotenen Auswahlmöglichkeiten trifft. Durch die Beziehung zu dem kognitiven Bereich sind Lernstrategien ein Teil des prozeduralen Wissens (das Wissen über Prozesse) und sind somit Lehrbar und Lernbar. Desweiteren sind sie in diesem Zusammenhang ein Teil der metakognitiven Vorgänge, die der Lernende in Lernkontrollen verwenden kann. In Bezug auf die Planung, die Zielgerichtetheit und Operationalität können Lernstrategien eine steuernde, überwachende, und bewertende Funktion haben, welche die

Lernenden in ihren eigenen Lernvorgängen bzw. Lernprozessen anwenden können (Tassinari 2009: 136).

3.3.2 Lernstrategie-Forschung: ein kurzer Überblick

Seit der Entwicklung des Idealbildes des (good language learner) in den 1970er Jahren gewinnt die Forschung über Lernstrategien im Bereich Spracherwerbsforschung zunehmend an Bedeutung. In diesem Forschungsprojekt "guten Sprachenlerner-Projekt" wurden die spezifischen Lernvorgehensweisen und Strategien der "guten" Lerner ermittelt und sie, den "schlechten" Lernern zur Verfügung gestellt, damit sie sie anwenden und ihre Leistungen dann verbessern. Durch diese Weise soll der wenig erfolgreiche Lerner auf seinem Lernweg gefördert werden (Bimmel 2010: 842). In umkehrten Weg wurden auch die Lernstrategien des "schlechten Lerners" analysiert und daraus die Schwachstellen festgelegt. Als umfassendes Forschungsprojekt liefert dieses Projekt eine Reihe von Befunden für Lernstillfaktoren, die den Weg für die Lernstrategieforschung bereitet hat. Am Ende der 1980 Jahren ist das Thema Lernstrategien schnell zu einem beliebten Gegenstand der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung geworden (vgl. Riemer 2009: 19). Mit der Fokusveränderungen in der Fremdsprachendidaktik, dass man im lernerzentrierten Ansatz den Lernenden im Zentrum des Interesses stellt, gewinnt die Lernstrategien Forschung an mehr Interesse und Wichtigkeit. Diese Wichtigkeit wurde besonders in Verbindung mit den einhergehenden Begriffen wie Schülerorientierung, Binnendifferenzierung, Projektorientierung, Prozessorientierung noch mehr vertieft. In den verschiedenen Forschungen über Lernstrategien wird hauptsächlich ermittelt, wie die Lernenden mit deren eigenen Lernen vorgehen und wie sie die Fremdsprache gebrauchen. Dabei haben die Forscher verschiedene Methoden verwendet u. a. Lerntagebücher, retrospektive Berichte, Interviews, Lautes Denken, Fragebögen und Beobachtungen. Diese Ermittlungen haben Folgendes ans Licht gebracht und zwar,

- dass das strategische Lernhandeln von Sprachenlernern mit dem Lernerfolg in den unterschiedlichen Bereichen zusammenhängt. In jedem Bereich verwendet der Lerner eine Reihe von Strategien, die bereichsspezifisch sind wie zum Beispiel Strategien im Bereich des Leseverstehens, Wortschatzerwerbs und im Bereich der Schreibfertigkeit (*siehe 7.3*). Ob der Zusammenhang des strategischen Lernhandeln mit dem Lernerfolg in jedem Bereich ein Kausalverhältnis aufweist, bleibt ungeklärt,
- dass das lernstrategische Handeln mit den individuellen Faktoren des einzelnen Lerners und auch mit dem Lernkontext zusammenhängt. Also das strategische Lernhandeln lässt sich von Faktoren wie Motivation, Lernstil, Sprachniveaustufe beeinflussen,
- dass die Lernstrategien erfolgreich lernbar und lehrbar sein können, wenn dafür die entsprechenden Voraussetzungen vorbereitet werden (Bimmel 2010: 843).

Wichtige Forschungsfragen, die im Kontext der Strategieforschung einhergehen, sind die Einbettung der Lernstrategien bzw. Lernstrategietraining in den Kontext des Fremdsprachen Unterrichts. Die Fragen; wie werden die Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht als Lerngegenstand behandelt und inwiefern führt dies zu einem effektiven und erfolgreichen Lernen, haben zu großen Diskussionen in der Fremdsprachen Didaktik bzw. in der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung geführt (vgl. Chudak 2008: 126 ff., Riemer 2009: 20). In Bezug auf die Einbeziehung des Lernstrategien Trainings im Unterricht unterscheidet man zwei Wege von Forschern. Der eine Weg steht für die implizite bzw. integrierte Trainingsform, die die Lernstrategien nicht als separaten Lerngegenstand im Unterricht behandelt, sondern nur auf die jeweiligen Lernstrategien im Unterrichtskontext hinweisen. Der andere Weg plädiert für eine direkte und explizite Trainingsform und betrachtet dies als besser geeignet für den Selbstlerner bzw. autonomen Lerner (vgl. Schlak 2002: 66). Das explizite Lernstrategietraining wird durch die bewusst machenden Vermittlungsverfahren durchgeführt (vgl. Rüschoff / Wolff 1999, Tönshoff 2001).

Weitere wichtige Fragen befassen sich mit dem Typologisieren und der Klassifizierung der Lernstrategien. Darauf werde ich in den folgenden Abschnitten eingehen.

3.3.3 Klassifizierung von Strategien im Allgemeinen

Die Lernstrategien werden in der Lernpsychologie und Fremdsprachenforschung unterschiedlich klassifiziert. Diese Klassifizierungen erfolgen nach verschiedenen Kriterien nämlich:

- Nach **Allgemeinheitsgrad**; hierzu unterscheidet man spezifische (werden bei Inhaltsgebieten eingesetzt z. B. Strategien für Fremdsprachenlernen) und allgemeine Strategien (werden bei Teilgebieten eingesetzt z. B. Strategien für Teilkompetenzen wie Sprechen und Hören).
- Nach **Ansiedlung auf Makro-, Meso-, und Mikroebene**: Dabei werden Strategien nach Komplexitätsgrad und zeitlichen Aufwand in Bezug auf Prozesse und Lernaktivitäten klassifiziert.
- Nach **Direktheitsgrad⁹ bzw. Ansiedlung auf der kognitiven und metakognitiven Ebene**: Man unterscheidet hier direkte Strategien, die direkt auf die zu erwerbende und zu

⁹ In der Lernpsychologie werden direkte und indirekte Strategien als primäre und sekundäre Strategien genannt und als Grundkategorien bezeichnet: a) Primärstrategien, "die direkt auf die zu erwerbende bzw. zu verarbeitende Information so einwirken, dass diese besser verstanden, behalten, wieder abgerufen und transferiert werden kann, und dadurch zur Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse führen"; und

verarbeitende Information wirken (z. B. Zusammenfassung eines Textes, Mnemotechniken, Schreibstrategien) und indirekte Strategien, welche den Lernprozess allgemein unterstützen, in Gang halten und steuern (z. B. Selbstmotivierungs-, Planungsstrategien, metakognitive Kontrolle des Lernens) (Tassinari 2009: 138). Nach Düwell (1995: 169 zit. n. Zimmermann 1997: 163) fassen die indirekten Strategien *“die wichtigsten reflektorischen, affektiven und sozialen Prozesse zusammen, die schwerpunktmäßig die Organisation des fremdsprachlichen Lernprozesses beeinflussen”*.

→ **In Bezug auf die Funktion** unterscheidet man Kommunikations-, soziale und affektive Strategien. Die Kommunikationsstrategien dienen zur Bewältigung einer bestimmten Kommunikationssituation. Die sozialen Strategien dienen der Interaktion in der Lernumgebung (Interaktion unter Lernenden und zwischen Lerner und Lehrer). Die affektiven Strategien regulieren die Emotionen, Gefühle, Motivation und Einstellungen des Lernenden (Oxford 1990: 140 zit. n. Tassinari 2009: 139).

3.3.4 Klassifizierung der Lernstrategien nach Wolff (1997)

Wolff klassifiziert die Lernstrategien in Bezug auf das Fremdsprachenlernen folgendermaßen. Die erste Kategorie bezieht sich auf den Erwerb sprachlicher Mittel. Die zweite bezieht er auf die vier Fertigkeiten des Fremdsprachenlernens. Weitere Kategorien betreffen die fremdsprachliche Kommunikation und Sprachreflexion. Die letztere verbindet er mit dem Lernen. In folgenden Unterabschnitten gehe ich auf die einzelnen Klassifizierungen ausführlich ein.

3.3.4.1 Auf den Erwerb sprachlicher Mittel bezogene Strategien

Diese Lernstrategien werden als bewusste oder potential bewusste kognitive Operationen bezeichnet, die dem Lernenden dazu dienen, das neue Sprachsystem aufbauen zu können. Dazu gehören Strategien wie; Memorieren von Sprachmustern und sprachlichen Elementen, das Generalisieren von Regeln, das Erschließen von Bedeutungen, das Analysieren von vorher nichtanalysierten Strukturen, das Simplifizieren von Strukturen, der Transfer von Muttersprachlichen Strukturen. Im Unterricht werden diese Lernstrategien in konkreten Handlungsanweisungen und Arbeitstechniken umgesetzt wie Techniken zum Lernen vom

b) Stützstrategien². Sie *“zielen auf die Beeinflussung jener motivationalen und exekutiven Funktionen, die auf den Prozess der Informationsverarbeitung indirekt einwirken, indem sie ihn in Gang setzen, aufrechterhalten und steuern (Zimmermann 1997: 163).*

Wortschatz (z. B. Lernen von Definitionen, Lernen vom Wörtern im Kontext), Techniken zur Organisation des gelernten Wortschatzes (z. B. Wortfelder, Wortfamilien, Wortskalen) Rekonstruieren von Texten (z. B. durch Satzschnipsel, Satzsalat u. ä.), und Erstellen Schülereigener Grammatiken. Kulturtechniken wie das Nachschlagen in Wörterbüchern und Grammatiken.

3.3.4.2 Fertigkeitsbezogene Strategien

Diese Kategorie umfasst die Sprachverarbeitungsstrategien, die der Sprachlerner bzw. der Sprachbenutzer bei der produktiven und rezeptiven Verarbeitung der Sprache einsetzt (*siehe auch 7.3.1 und 7.3.2*). Fertigkeitbezogene Strategien beinhalten eine Reihe von Strategien, nämlich:

- 1) **Strategien der Bereitstellung von Inhalten** wie Aufbau von Erwartungshaltungen beim Lesen eines Textes, Analyse des sozialen Kontextes vom Gespräch, Bereitstellung von Inhalten, die in einem Text eingehen sollen.
- 2) **Erschließungsstrategien** wie die Erstellung von Textkohärenz beim Lesen oder Zuhören, Erschließen von Wortbedeutungen etc.
- 3) **Verarbeitungsstrategien** wie die Wahl zwischen *skimming*, *scanning* und *reading for gist*.
- 4) **Überarbeitungsstrategien** wie die Überarbeitung beim Schreiben und Sprechen. Im Fremdsprachenunterricht zählt man unter dieser Klasse folgende Strategien auf:
 - a) **Instrumentelle Arbeitsverfahren bei der Aufnahme und Produktion von Texten**, z. B. das *note-taking*, das Gliedern und Strukturieren von Texten durch Markieren, das Orientieren an Schlüsselwörtern, das Bereitstellen instrumenteller Planungstechniken beim Schreiben (wie Matrixtechnik, Pyramidentechnik).
 - b) **Verfahren zur selbständigen Steuerung und Kontrolle mentaler Prozesse**, z. B. Techniken des aktiven Lesens (Aufschreiben aller Wörter, die dem Lernenden beim Lesen einer Textüberschrift einfallen), Verfahren für das Erschließen von Bedeutungen unbekannter Wörter, themenorientierte Planungstechniken, Techniken der Leserlenkung, Techniken der Wahl angemessener Register und Überarbeitungstechniken.

3.3.4.3 Auf die fremdsprachliche Kommunikation bezogene Strategien

Kommunikationsstrategien sind Strategien, die der Lernende einsetzt, wenn er bei der Interaktion mit Sprechern der neuen Sprache auf Schwierigkeiten stößt. Typologien von Kommunikationsstrategien enthalten gemeinhin *Vermeidungsstrategien* (z. B. Strategie der Themenvermeidung: Diese verwendet der Lernende, wenn er befürchtet, nicht über genügend sprachliches Wissen zu verfügen, um über das jeweilige Thema kommunizieren zu können), *Paraphrasierungsstrategien* (z. B. Ersetzung fehlender Lexeme durch Approximation, Wortbildungsverfahren und Umschreibungen), *Transferstrategien* (z. B. Wort-für-Wort Übersetzung aus der Muttersprache, Entlehnung von Wörtern aus der Muttersprache oder einer anderen Sprache), Bitten um Hilfestellung, Mimik und Gestik.

Im Fremdsprachenunterricht bietet man die Kommunikationsstrategien als Hilfestellung für den Fremdsprachenlerner, wenn er Schwierigkeiten hat, sich verständlich zu machen. Dabei wird besonders die Förderung von Strategien erfordert, die dazu beitragen, dass der Lerner seine Kommunikationsprobleme analysieren und verbalisieren kann. Dazu gehört - genauso wie Techniken zur Paraphrasierung unbekannter lexikalischer Elemente und Strukturen - der Erwerb von Fragekatalogen, mit Hilfe derer um Wiederholung und Erklärung gebeten wird.

3.3.4.4 Sprachreflexion bezogene Strategien

Diese Art von Strategien bezieht sich auf die Struktur und Funktion der Fremdsprache. Der Lernende benutzt dabei Strategien wie die des *Segmentierens*, des *Klassifizierens* sowie des *Generalisierens*, um einen Einblick in die neue Sprache zu verschaffen. Von besonderer Bedeutung ist die Strategie der *Prozess-Kontrolle* (*control of processes*), die es den Lernenden ermöglicht, sich nur auf die sprachliche Form zu konzentrieren und den Inhalt der sprachlichen Äußerung zurückzustellen.

In der Fremdsprachendidaktik wird gefordert, dass der Lerner mit Strategien vertraut gemacht werden soll. Dies soll ihm ermöglichen, die Strukturen miteinander zu vergleichen und die Funktionen von Sprache zu erkennen.

3.3.4.5 Auf das Lernen bezogene Strategien

In der Fremdsprachendidaktik treten diese Strategien als Techniken des "Lernen lernen" auf. Die Bewusstmachung von Lernprozessen über Erstellung von *Lerntagebüchern* (siehe 7.1.2.3.3.1) oder die Zusammenstellung und Diskussion unterschiedlicher Lernwege in der Lerngruppe ist

ebenso wichtig wie die Analyse der Faktoren, die den Lernprozess des Lernenden beeinflussen. (Wolff 1997: online Dokument).

3.3.5 Lernstrategien im schulischen Tertiärsprachen Lernen

Lernstrategien, die man im Unterricht anwenden kann, haben keine Begrenzung und keine bestimmte Anzahl. Sie sind von der Kreativität des Lehrenden und des Lernenden abhängig. Die Lernstrategien, die man bisher in der Unterrichtspraxis fördert, sind eine Zusammenstellung von häufig angewandten Vorgehensweisen beim Fremdsprachenlernen (Rampillon 2003: 90).

Die Auflistung der Lernstrategien, die man in der Unterrichtspraxis anwenden kann, sind die von Rampillon (vgl. Rampillon 2003). Ich finde ihre Zusammenstellung von Lernstrategien sehr vorteilhaft für meine Arbeit, einerseits weil sie die Lernstrategien den Teilkompetenzen nämlich den Fertigkeiten und den Kenntnissen zugeordnet hat. Sie liefert somit eine praktische und konkrete Orientierung für die Unterrichtspraxis und gibt dem Lehrer die Möglichkeit, sie mit den Lernenden in verschiedenen Lernstufen anzuwenden und mit dem Schulbuch flexibel zu verbinden. Andererseits weil sie die Lernstrategien mit dem Kontext der Mehrsprachigkeit verbunden hat und zwar die Lernstrategien, die der Lernende beim Lernen der ersten Fremdsprache (L2) anwendet, die ihm wiederum eine Orientierung beim Lernen der Tertiärsprachen (L3, L4, etc.) geben. Dies entspricht der Fall der algerischen Schüler, die Deutsch als dritte Fremdsprache (L4) nach Französisch (L2) und Englisch (L3) Lernen. Die praktische Umsetzung gibt den Lernstrategien eine übergreifende Eigenschaft. Man kann in der Praxis eine Lernstrategie mit verschiedenen Teilkompetenzen anwenden z. B. die Lernstrategien des Anfertigen von Notizen kann für das Sprechen wie für das Schreiben eingesetzt werden. Dazu kann eine einzige Lernstrategie nicht nur einmal im Unterricht thematisiert, sondern mehrfach, damit die Schüler sie in verschiedenen Lernkontexten üben, erproben, vergleichen, kommentieren und bewerten können (vgl. Rampillon 2003: 91). Die Selbständigkeit der Benutzung von Lernstrategien und Lerntechniken soll graduell geschehen. Die Schüler bekommen am Anfang mehr Hilfestellungen, die dann nach mehrfachem Üben nicht angeboten werden müssen. Die Vielfältigkeit der Übungen ist bei der Vermittlung der Lernstrategien erforderlich und die Behandlung der einzelnen Lernstrategie soll unter der Berücksichtigung der Lernertypen geschehen. Dabei sollen Lernstrategien im normalen Kontext der Lernsituation eingebettet und in Bezug auf das fremdsprachliche Lernziel thematisiert. Dies kann man in den folgenden vier Schritten durchführen:

1. Fremdsprachliches Lernziel bestimmen

2. Lernstrategisches Lernziel benennen
3. Grad der Selbstständigkeit bei der Verwendung der Lernstrategie definieren
4. Lerntypen und Lernmuster bestimmen (Rampillon 2003: 93).

Im Folgenden führe ich die Aufteilung der Strategien auf den Teilkompetenzen und Kenntnisse. Rampillon teilt die Strategien in zwei Hautkategorien und zwar *die primäre und die sekundäre Lernstrategie*. Während Primärstrategien einen unmittelbaren Einfluss auf die Verarbeitung von Informationen haben (wie verstehen, behalten ...), dienen Sekundärstrategien im Allgemeinen als Selbststeuerungsaktivitäten zur Stützung des Lernens bzw. zu Lernkontrolle (vgl. Zimmermann 1997: 163). Rampillon unterscheidet im Rahmen des Tertiärsprachen Lernens folgende Strategien:

Unterstrichene Items bedeuten: Kompetenz muss in L3 wieder aufgegriffen und vertieft werden.

Primäre Lernstrategien zum Lesen		
<i>Voraussetzungen zum Lernstrategieinsatz</i>	<i>Erreichte Lernkompetenz in L2</i>	<i>Weiterführung der Lernkompetenz in L3</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <u>lesen und Informationen in einer Tabelle ordnen</u> - <u>eine Tabelle lesen und verstehen</u> - <u>Hypothesen vor dem Lesen: aus Überschrift schließen</u> (siehe 7.3.1.1.1). - <u>Hypothesen vor dem Lesen: Bebilderungen u.ä.</u> - <u>lesen und Notizen anfertigen</u> - (ein Gedicht) auswendig lernen - <u>Scanning</u> und <u>skimming</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen: aus Layout schließen - Exzerpieren - Assoziogramme erstellen (siehe 7.3.1.1.1.3) - Nachschlagen - SQ3R- Methode¹⁰ - MURDER-Schema markieren
Primäre Lernstrategien zum Hören		
<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis zielsprachiger Eigennamen - Kenntnis 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortakzente erkennen und markieren - Intonation erkennen und markieren - Gehörtes mit Realien verbinden - Tonkassette hören und nachsprechen 	<ul style="list-style-type: none"> - Segmentieren - sequentielles Kombinieren - Informationssuche

¹⁰ *SQ3R-Methode:* Ist eine Lesestrategie bzw. Textverstehensstrategien und bedeutet: Survey, Question, Read, Recite und Review.

<ul style="list-style-type: none"> zielsprachiger geografischer Bezeichnungen - Beherrschen wichtigster Strukturwörter - Fähigkeit, einen Kassettenrekorder zu bedienen 	<ul style="list-style-type: none"> - hören und Notizen anfertigen - hören und Informationen in einer Tabelle anordnen - hören und eine Tabelle Ergänzen. - <u>Hypothesen vor dem</u> - <u>Hören: aus Überschrift schließen</u> - Gehörtes mit Gelesenem koordinieren - <u>hören und Stichwörter lesen, weitere Stichwörter ergänzen</u> - Hören und Schreiben: Diktat 	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen: Aus Geräuschen schließen - Hypothesen: aus anderen Sprachen schließen
Primäre Lernstrategien zum Sprechen		
<i>Voraussetzungen zum Lernstrategieinsatz</i>	<i>Erreichte Lernkompetenz in L2</i>	<i>Weiterführung der Lernkompetenz in L3</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis von <i>Classroomphrases</i> - Verstehen verschiedener Sozialformen - Verstehen verschiedener Aufgabenformen 	<ul style="list-style-type: none"> - mit Dialogplan / Redebäumen arbeiten - einen Sprachbaukasten benutzen - <u>nach Berichtsplan einen Bericht machen</u> - <u>nach Stichworten eine Geschichte erzählen</u> - W-Fragen beantworten - Satzmuster verwenden - Mimik / Gestik verwenden / nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> - auswendig lernen - nachsprechen / mitsprechen - stiller Monolog - <i>backward-build-uptechnique</i> - Nachschlagewerke benutzen - Lokalisierungsmethode - Umschreibungsstrategien verwenden
Primäre Lernstrategien zum Schreiben		
<ul style="list-style-type: none"> - den Arbeitsplatz gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> - abschreiben - aufschreiben mit System - <u>Argumente sammeln (pro & con)</u> - <u>aus Schlüsselwörtern einen Text machen</u> - <u>Notizen anfertigen: note-taking</u> - eine Tabelle erstellen - eine Liste nach Ordnungssystemen zusammenstellen - aus Sätzen eine Tabelle machen 	<ul style="list-style-type: none"> - Gliederungen für einen Text entwerfen - Zusammenfassungen erstellen - Notizen anfertigen: <i>note-making</i>. - Über- / Unterordnungen herstellen
Primäre Lernstrategien zur Grammatik		

<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis grammatischer Termini - Kenntnis verschiedener Aufgabenformen 	<ul style="list-style-type: none"> - eine Grammatikregel selbst herausfinden - Grammatikregeln ergänzen - Grammatikregeln selbst formulieren - grammatische Zusammenfassungen im Schulbuch nachlesen - Wortformen markieren - eine Grammatiktafel selbst machen 	<ul style="list-style-type: none"> - in einer Grammatik nachschlagen - verschiedene Formen einer Regel kennen - im grammatischen Beiheft nachschlagen - im Stichwortverzeichnis nachschlagen - grammatische Terminologie vervollständigen
---	---	--

Tabelle 4: Lernstrategien zu den Teilkompetenzen an der Schwelle L2 zu L3

Primäre Lernstrategien zur Wortschatzarbeit		
<i>Voraussetzungen zum Lernstrategieeinsatz</i>	<i>Erreichte Lernkompetenz in L2</i>	<i>Weiterführung der Lernkompetenz in L3</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis des ziel-sprachlichen Alphabetes 	<ul style="list-style-type: none"> - mit alphabetischer Wörterliste arbeiten - mit Wörterverzeichnis aus dem Schulbuch arbeiten - Wörter mit Assoziationen zum Vorwissen verbinden. - Wortgruppen bilden - Wörter und Ausdrücke mimisch darstellen - Wörter und Ausdrücke analysieren - Wörter zusammen mit Bildern lernen - Wörter nach Inhalt sortieren / aussortieren - Lückenaufgaben ergänzen - Diagramme / <i>mindmaps</i> machen - Diagramme vervollständigen - <u>Wortkarten schreiben</u> - im Wörterbuch nachschlagen - Vokabelheft führen - Erschließen mit Hilfe anderer Sprachen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wortbildungsgesetze erkennen und nutzen - Sprachen miteinander vergleichen - Kontexte zu neuen Wörtern erfinden - Vokabelkartei verwalten - im zweisprachigen, später im einsprachigen Wörterbuch nachschlagen - Vokabelringbuch führen - Erschließen mit Hilfe des Kontextes
Sekundäre Lernstrategien		
	<ul style="list-style-type: none"> - über den Fremdsprachenunterricht und das eigene Lernen sprechen - eigene Lernziele bestimmen - über das Lehrwerk und das eigene Lernen sprechen - ermitteln, wie etwas gelernt werden kann - Lerntipps anwenden und erproben - den eigenen Lernprozess überwachen - <u>Selbstevaluation: „Ich kann ...“</u> - <u>das Erreichen der Lernziele kontrollieren</u> - <u>Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen</u> - Lernhilfen herstellen und verwenden - <u>den eigenen Stress reduzieren</u> - <u>sich selbst Mut machen eigene Gefühle wahrnehmen und äußern</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - ein Lerntagebuch führen - sich entspannen - sich selbst belohnen - um Erklärungen bitten - um Korrektur bitten - mit anderen zusammen lernen - bei Dritten Hilfe suchen - sich der Gefühle und Gedanken anderer bewusst werden. - Verständnis für fremde Kulturen entwickeln

Quelle: Rampillon 2003: 94f.

3.4 Zusammenfassung des Kapitels

Die individuellen Faktoren der Lernenden, die einen Bezug auf Lernerautonomie Förderung haben, haben eine große Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Sie haben eine bedeutende Auswirkung auf den Unterrichtsaktivitäten, Lernaufgaben und dem Lernprozess.

Die Lernstile haben in Bezug auf Informationsinput, Informationsverarbeitung und Interaktion mit der Lerngruppe jeweils eine selektive, organisierende und handlungssteuernde Funktion. Dazu beeinflussen sie die Auswahl der Lernstrategien.

Wahrnehmungsprozesse und Lerntypen spielen eine wichtige Rolle in der Bildung einer Konzeption über einen bestimmten Sachverhalt. Die entsprechenden Vermittlungsmedien sollen im Unterricht nach dem Lerntyp festgelegt werden. Dies soll den einzelnen Lernenden dabei helfen, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu behalten bzw. ihre Lernprozesse zu begünstigen.

Lernstrategien unterscheiden sich in Bezug auf Fremdsprachenlernen in der Schule in verschiedenen Kategorien. Jede Kategorie kann im Unterricht einen bestimmten Lernbereich bzw. eine bestimmte Teilkompetenz fördern.

4 (Lerner-) Autonomiekonzeptionen und Kritik der reinen Autonomie

In diesem Kapitel ziele ich darauf, die bestehenden Konzeptionen über Lernerautonomie in den Fachdiskussionen der Didaktik des Fremdsprachenlernens bzw. der Fremdsprachenlehrforschung zu präsentieren. Dabei werde ich die verschiedenen Vorstellungen über die Anwendung dieser Konzeptionen darstellen und kritisieren. Abschließende führe ich eine allgemeine Kritik gegen die Existenz der absoluten Autonomie aus, indem ich die Relativität des Autonomiekonzepts und seine Verwobenheit mit der Heteronomie darstelle und die realistische und die konkretisierbare Lernerautonomie erkläre.

4.1 Autonomiekonzepte in der Fremdsprachendidaktik

Es existieren im englisch- und deutschsprachigen Raum sechs Autonomiekonzeptionen, darauf alle Fachdiskussionen in der Fremdsprachendidaktik zurückgehen (vgl. Schmenk 2008 Kapitel 3). In den folgenden Abschnitten werde ich jede Konzeption ausführlich darstellen und auf ihre Kompatibilität im Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis eingehen.

4.1.1 Handlungstheoretische (Lerner-) Autonomiekonzeption

Die handlungstheoretische Konzeption geht auf Henrie Holec zurück. Im Kontext des selbstgesteuerten Lernens, in dem das Lernen als Handeln aufgefasst wird, wird Autonomie als Voraussetzung für die selbstgesteuerte Lernhandlung verstanden. Aufgrund dieser Auffassung definiert Henrie Holec Autonomie als die Fähigkeit, den Lernprozess in all seinen Phasen von Planung bis Evaluation selbstverantwortlich durchzuführen. Dies setzt aber voraus, dass der Lernende über die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, die ihn in die Lage versetzen, autonom zu handeln. Lernen ist nach Holec dann selbstgesteuert, wenn der Lernende diese Fähigkeit [d. h. Autonomie] besitzt. Holec differenziert Autonomie von den zwei Begriffen "selbstgesteuertem" und "autodidaktischem Lernen". Selbststeuerung konzipiert er als die situative Bedingung des Lernens. Er bezeichnet sie als die beobachtbare Form des Lernens, die sich mit der Lernsituation bzw. äußeren Rahmenbedingung des Lernens zu tun hat, während Autonomie als die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernhandlungen, die Kenntnisse und Fertigkeiten beinhaltet.

Autonomie ist in der Tat eine Fähigkeit, 'eine Macht, etwas zu tun' und nicht eine Art von 'Verhalten'. 'Autonomie' ist somit ein Begriff, der eine mögliche Handlungsfähigkeit in einer gegebenen Situation - in unserem Fall Lernen - und nicht das tatsächliche Verhalten eines Individuums in dieser Situation beschreibt" (Holec 1980: 4 zit. n. Schmenk 2008: 60f.)¹¹

Holec verdeutlicht den Unterschied stärker, indem er den Zusammenhang der beiden Begriffe darstellt

Obwohl selbstgesteuertes Lernen einen autonomen Lernenden impliziert, involviert letztere nicht notwendigerweise selbstgesteuertes Lernen. Mit anderen Worten, ein Lernender kann die Fähigkeit haben, sein Lernen zu übernehmen, ohne diese Fähigkeit vollständig auszunutzen, wenn er entscheidet, zu lernen (ebd. 62).

Autonomie grenzt Holec weiterhin vom autodidaktischen Lernen ab, indem er letztere als "Ausdruck einer Reihe von Verhaltensweisen beschreibt"(ebd.). Die Fähigkeit zum autonomen Lernen beschreibt Holec als nicht angeboren, sondern erwerbbar. *"Diese Fähigkeit ist nicht angeboren, sondern muss entweder durch "natürliche" Mittel oder (wie es am häufigsten geschieht) durch formales Lernen erworben werden, d. h. in einer systematischen, absichtlichen Weise."* (ebd.). Um die Autonomiefähigkeit zu entwickeln und darauf aufbauend selbstgesteuert Fremdsprachen lernen zu können, formuliert Holec zwei Bedingungen. Die eine bezieht sich auf den Lernenden selbst nämlich, dass er über spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten im jeweiligen Lernbereich verfügt, die ihn gegenüber seinem Lernprozess entscheidungsfähig machen und die seine Grenzen in der Autonomie bestimmen (ebd. 61). Die zweite Bedingung bezieht sich auf das Lernumfeld, das die Selbststeuerung ermöglicht. *"Es muss eine Lernstruktur vorhanden sein, in der die Kontrolle über das Lernen durch den Lernenden ausgeübt werden kann, d. h. in dem der Lernende die Möglichkeit hat, seine Fähigkeit auszuüben"* (ebd.).

Also Autonomie bzw. Lernerautonomie Begriff ist nicht mit den Begriffen Individualisierung, selbstgesteuertes, autodidaktisches, Selbstlernen und Alleinlernen, zu vermischen.

Autonomie nach dieser Auffassung und zwar, dass sie eine Voraussetzung für das selbstgesteuerte Lernen ist, macht das Lehren bzw. die Lehrperson überflüssig und wird somit in den institutionellen schulischen Fremdsprachenunterricht nicht geeignet bzw. nicht anwendbar (Schmenk 2010: 14). Holec's Konzeption über Autonomie, dass sie eine Voraussetzung für Selbststeuerung ist, ist im Rahmen der erwachsenen Bildung vorgesehen bzw. für die erwachsenen Lernenden entwickelt wurde, sodass sie ohne Lernzwang und ohne fremdbestimmte Vorgaben lernen können (Schmenk 2008: 62). Wenn man versucht,

¹¹ Die originalen Texte von Holec sind im Englischen geschrieben. Die habe ich selbst ins Deutsche übersetzt.

Lernerautonomie mit dieser Auffassung in den schulischen Fremdsprachenunterricht einzuführen, dann verlangt man von dem Schüler, das unmögliche zu erreichen, nämlich, dass er zuerst ein qualifizierter Lehrer sein muss (er plant den Lernprozess, setzt Lernziele ein, wählt den Lernstoff, die adäquate Methode und Materialien aus, reflektiert und evaluiert die Lernergebnisse), damit er sich alleine lernt oder besser gesagt damit er sich selbst lehren kann. Also Lernerautonomie unterscheidet sich von Selbststeuerung und autonomes Lernen von selbstgesteuertem Lernen. Lernerautonomie getrennt von Selbststeuerung ist eine wissensbasierte, fertigkeitenbezogene und handlungsorientierte Fähigkeit des Lernenden (vgl. Tassinari 2009: 53f.).

4.1.2 Die situativ-technizistische (Lerner-) Autonomiekonzeption

Dieses Verständnis ist aus der Verwechslung des Begriffs Lernerautonomie mit dem des selbstgesteuerten Lernens entstanden (Schmenk 2008: 72). Dies ist die meist verbreitete Auffassung der Lernerautonomie, welche mit dem technologisch gestützten Lernen verbunden ist. Das Lernen bedeutet hier, dass man total selbständig und allein d. h. ohne Lehrer und ohne Lernpartner lernt. Es wird hier als eine Summe von Tätigkeiten, die der Lernende im unmittelbaren Kontakt mit den technischen Materialien bzw. mit der künstlichen Intelligenz unterstützten Selbstlernprogrammen ausführt. Diese Art vom Lernen wird im computergestützten Unterricht und durch Computer Selbstlernprogramme gefördert. Diese Auffassung der Autonomie reduziert das Lernen und den Lernprozess auf eine Mausklick in einem Kästchen und eine Antwort in einem Programm zu geben (Schmenk 2008: 66, 2010: 14). Hier wird der Begriff Lernerautonomie mit dem Alleinlernen, selbstgesteuertes, Selbstlernen, Lehrwerkunabhängiges Lernen gleichgesetzt.

Lernerautonomie wird heute nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in einer eher technizistisch ausgerichteten Pädagogik als ein Unterrichtsprinzip verstanden, bei dem die Lerner-Lehrer- bzw. die Lerner-Lerner-Interaktion durch eine Lerner Computer-Interaktion ersetzt wird, d. h. der Computer in der Interaktion mit dem Lerner die Rolle des Lehrers übernehmen soll. Dadurch, dass der Lerner keinen Lehrer mehr braucht, sondern wann immer es ihm beliebt, am Computer lernen kann, wird er zu einem autonomen Lerner. Wir halten ein solches Verständnis von Autonomie für gefährlich (Rüschhoff/Wolff, 1999, S. 64).

Dieses technizistische Verständnis hat den Begriff Lernerautonomie trivialisiert und fast total von Bedeutung entleert, wenn es das autonome Lernen auf die Interaktion mit der künstlichen Intelligenz einschränkt. "Autonomie [ist] mehr als allein [vor einem computerbasierten Lernprogramm] zu sein." (Schmenk 2008: 71). Rösler warnt in diesem Kontext erstens vor der

Gefahr, dass man durch das Einführen der neuen Medien in Bezug auf Selbstlernen-Förderung, auf Lehrer verzichtet, wo deren Dasein notwendig ist, um autonomes Lernen zu fördern. Zweitens das Konzept Autonomie wird an Bedeutung verlieren, wenn man es so naiv interpretiert, indem es auf die manipulierbaren elektronischen Informationen eines computerbasierten Selbstlernprogramms reduziert. Autonomiekonzept wird somit als ein Marketingbegriff in Selbstlernzentren benutzt (vgl. Rösler 1998: 4).

Ein gerechtes Lernerautonomie-Konzept soll sich dadurch kennzeichnen, dass es die didaktisch-methodische und die pädagogische Aspekte des Lernens berücksichtigt. Es ist somit nicht mit einem rein situativen und technologisch basierten Konzept des Alleinlernens zu interpretieren.

4.1.3 Technische und strategische (Lerner-) Autonomiekonzeption

Lernen wird nach dieser Auffassung als Management der Lernprozesse betrachtet. Der Lernprozess wird dabei als Unterrichtsgegenstand thematisiert, indem der Lernende lernt, wie er effektiv und mit Erfolg lernen soll. Dies heißt in der fremdsprachlichen Literatur "das Lernen lernen" (Schmenk 2008: 80). Voraussetzung für ein effizientes und erfolgreiches Lernen ist der effektive Einsatz und die Beherrschung der Lernstrategien, die ein Mittel und ein Weg zum Erreichen der Lernerautonomie betrachtet werden.

Bei der Behandlung des Konzeptes Lernerautonomie und seines theoretischen Hintergrundes ist deutlich geworden, dass der Strategie als Instrument des Lernenden zu aktiven und eigenverantwortlichen Steuerung des Lernprozesses ein ganz entscheidende Bedeutung zukommt (Wolff 1997: online Dokument)

Man stellt dabei den Fokus auf die Prozesse mehr als auf die Produkte. Also die prozeduralen Wissenskomponenten (das Wie-Wissen) sind wichtiger als die Vermittlung des deklarativen Wissens; Man richtet sich in Bezug auf Lernaufgaben nach dem Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung (vgl. Wolff 1997, 1999, 2002).

So bedeutet Prozessorientierung, neben dem deklarativen auch das prozedurale Wissen explizit zum Gegenstand fremdsprachlichen Lernens zu machen. Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen sind Fähigkeiten, die nicht nur Vokabelkenntnisse und Grammatikwissen erfordern, sondern ein Vielzahl von Strategien beinhalten, die der Lernende einsetzen muss, um mündlich und schriftlich kommunizieren zu können. (Wolff 1999: 57).

Ausgehend von der Definition der Lernstrategien "als Pläne des mentalen Handelns, um ein Ziel zu erreichen", unterscheiden Rampillon und Bimmel zwei Funktionen des Lernmanagement im Kopf des Lernenden. Die erste Funktion bezieht sich auf die Schritte der Planung und die andere

auf die Überwachung der Ausführung des Plans. Dabei analysiert der Lernende als Manager die zu lösenden Aufgaben. Er setzt dafür die passenden und realisierbaren Ziele ein und legt die Strategien fest, die die Weise bestimmen, wie die eingesetzten Ziele erreicht werden können. Schließlich überwacht der Lernende die Ausführungsrichtigkeit der ausgewählten Strategie und prüft, ob das Ziel erreicht worden ist (vgl. Bimmel 2010: 845, Rampillon 2003: 90ff.). Also mit anderen Worten der Lernenden managt sein Lernen auf zwei Ebenen nämlich auf der kognitiven und metakognitiven Ebene, indem er Teillernprozesse plant, einrichtet, beobachtet, steuert, auswertet, reflektiert und im Bezug auf der Umsetzung des Handlungsplans die Ausführung überwacht und kontrolliert (vgl. Bimmel 2010: 845). Autonome Lernende sind nicht nur fähig, sich selbst Lernziele zu setzen, sie sind auch im Stande dazu, passende Lernstrategien zu generieren (ebd.). Also Autonom ist der Lernende, wenn er über ein Repertoire an Strategien verfügt, die er beim Fremdsprachenlernen zielgerichtet und bewusst einsetzt, um seine Lernkompetenz zu erhöhen. Im Unterricht können Lernstrategien als Instrument zur Verwirklichung der Lernerautonomie gefördert werden, indem man sie explizit und implizit vermittelt und trainiert (vgl. Tönshoff 2001, Rampillon 2003, Shudak 2008, Riemer 2009, Bimmel 2010).

Dass man Lernerautonomie im Unterricht darauf einschränkt, dass man die Schüler auf deren eigenen Lernstrategien bewusst macht und ihnen beibringt, wie sie sie einsetzen, sehen Kritiker (vgl. Schmenk 2008: 73ff., 2010: 14f., Schlak 2004: 69ff.) als eine starke Reduktion und Verengung des Konzepts Lernerautonomie. Wenn man Lernerautonomie als Management der Lernprozesse durch Anwendung der Lernstrategien konzipiert, vernachlässigt man das Entscheidungs- und Reflexionsumfeld des Lerner und hat man dann keinen Lernerautonomiebegriff, der mit den Fähigkeiten der Lernenden zu tun hat, sondern einen mechanistischen und instrumentalistischen Autonomiebegriff (Schmenk 2008: 84).

Die Autonomie der Lernenden in deren strategischem Repertoire und der gewieften Verwendung von Techniken und Strategien zu sehen, greift insofern sehr kurz und kann nicht nur den Autonomiebegriff, sondern das Fremdsprachenlernen selbst nur recht leblos und sehr unzureichend erfassen. (ebd. 85).

Dies kann man allerdings vermeiden, wenn man andere Dimensionen des Lernens neben Lernstrategievermittlung und -training im Unterricht mitberücksichtigt. (Schmenk 2010: 15)

4.1.4 (Radikal-) Konstruktivistische (Lerner-) Autonomiekonzeption

Die Wurzeln der konstruktivistischen Theorie gehen auf die alte philosophische Fragestellung zurück, ob die Welt, wie wir sie sehen, wirklich ist oder ob sich jeder sein Weltbild selbst konstruiert (vgl. Müller 1998: online Dokument). Der Kerngedanke des Konstruktivismus befasst sich mit der Wissenskonstruktion. Man bestreitet dabei die Existenz der objektiven Wirklichkeit, die getrennt von Menschenköpfen ist und spricht man daher stattdessen von der Wirklichkeitskonstruktion. Dazu nimmt man im Konstruktivismus an, "dass 'Realität' dem menschlichen Gehirn, das seine eigenen 'Wirklichkeiten' konstruiert, nicht zugänglich ist." (ebd.). Wissen verbinden die Konstruktivisten mit dem Tun und Handeln, das als sinnvoll erfahren werden muss. Aufgrund dessen wird Lernen als ein individueller und autonomer Prozess der Wissenskonstruktion verstanden, der aus Lernhandlungen in Problemlösungssituationen entsteht. Eine Voraussetzung für ein effektives Lernen ist, dass man Lernumwelten entwickelt, in denen man dem Lernenden ermöglicht, seine eigenen Lernhypothesen aktiv zu bilden, sie selbst zu testen, sein kognitives und metakognitives Lernen selbst zu strukturieren (ebd.).

Im Gegensatz zu der Konzeption der kognitiven Psychologie, welche die Beziehung zwischen Wissen und Wirklichkeit als bildhafte Übereinstimmung betrachtet, beleugnen die Radikal Konstruktivisten, dass es eine Korrespondenz dazwischen gibt. Dies ist der

Hauptpunkt [...], in dem der Konstruktivismus [...] sich radikal von anderen Ismen der herkömmlichen Begriffswelt absetzt. Der radikale Unterschied liegt in dem Verhältnis zwischen Wissen und Wirklichkeit. Während die traditionelle Auffassung in der Erkenntnislehre sowie in der kognitiven Psychologie dieses Verhältnis stets als eine mehr oder weniger bildhafte (ikonische) Übereinstimmung oder Korrespondenz betrachtet, sieht der radikale Konstruktivismus es als Anpassung im funktionalen Sinn (von Glasersfeld, 1985: 19 zit. n. Schmenk 2008: 87).

Eine reine Erkenntnis objektiver Wirklichkeit, im Sinne einer Abbildung der Wirklichkeit halten die radikal Konstruktivisten für unmöglich (ebd.). Erkenntnis und Wahrnehmungsprozesse beruhen nicht auf das Aufnehmen und das Abbilden der Wirklichkeit, sondern sind individuelle Prozesse des Konstruierens von Wirklichkeiten. D. h. man nimmt keine Wirklichkeit auf, sondern man bildet darüber nur einen Wirklichkeitsentwurf auf (ebd. 89). Aufgrund dessen konstruiert der Mensch bzw. der Lernende sein Wissen autonom. Es wird ihm nicht vermittelt, sondern entsteht erst in seinem Kopf. Der Lernende sei daher der Urheber und der Konstrukteur seines eigenen Wissens. Sein Gehirn sei ein geschlossenes selbstreferenzielles System. Die von außen kommenden Informationsinputs seien nur Signale, die keine Bedeutungen in sich tragen,

sondern nur als Perturbationen für das Gehirn gelten, die es umorganisiert, um neues Wissen zu erzeugen (vgl. Wendt 2000: 26, Wolff 2002: 86). Gründe für diese radikale Konzeption der Wissenskonstruktion entnehmen die Konstruktivisten u. a. aus den neurobiologischen Modellen des Erkennens und Wissens nämlich die Autopoiesis der lebenden Systeme, die sich aus ihrer Struktur determiniertheit ergibt. *"Lebewesen sind somit definierbar als Wesen, die nach den eigenen Strukturvorgaben reagieren, die organisationell geschlossen sind, sich also entsprechend selbst organisieren."* (Schmenk 2008: 93). Das Nervensystem ist ein geschlossenes System, das selbstreferenziell ist. Dies bedeutet, dass die Kognition des Menschen auch selbstreferenziell und funktional geschlossen ist und in diesem Sinne ist sie autonom(ebd).

Eine wichtige Einsicht [...] besagt, daß lebende Systeme als selbstreferentielle geschlossene Systeme informationsdicht und strukturdeterminiert (autonom) sind. Sie haben keinen informationellen Input und Output; sie sind mit anderen Worten energetisch offen, aber informationell geschlossen. Das System erzeugt vielmehr selbst die Informationen, die es verarbeitet, im Prozeß der eigenen Kognitionen [...]. Autopoetische Systeme sind organisationell geschlossen und in dieser Hinsicht autonom. Alle Informationen, die das System für die Aufrechterhaltung seiner zirkulären Organisation braucht, liegen in dieser Organisation selbst (Schmidt, 1987, S. 24f. zit. n. Schmenk 2008. 95)

Diese Auffassung der Autonomie, die auf Autopoiesis der Organismen beruht, wird durch Tatsachen aus der Schulrealität gestützt. Trotz der gemeinsamen übergeneralisierten Lehr- und Unterrichtsmethode, des selben verwendeten Lehrbuchs, Lerninhalts und der selben Lehrkraft, begreifen die Schüler in der selben Klasse den vermittelten Lernstoff unterschiedlich (vgl. Rampillon 2000: 120). Dazu niemand könne nachweisen, dass wenn der Lehrer zu den Schülern spricht, vermittelt er durch seinen entstehenden schalwellen Bedeutungen. In der Physik sind die Schalwellen neutral d. h. sie tragen per se keine Bedeutungen. Aufgrund dessen ist das Gehirn ein geschlossenes System, das Wissen nach seinen inneren Organisation und Struktur selbständig konstruiert. Der Lernprozess ist daher nicht von außen steuerbar. Aufgrund dieser Grundannahmen ist das Lernen für Konstruktivisten eine "Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche" (Wolff 2002: 86), die auf der Basis vorher erworbener Erfahrungen geschieht und deshalb sind Lernergebnisse autonome Konstrukte, die individuell geprägt sind. Das Lernen kann daher nicht durch Worte, Handlungen und Geste eines Lehrers in die Köpfe der Lernenden transportiert werden.

Die Konstruktivisten betonen desweiteren zwei Begriffe, die mit der Autonomie einhergehen nämlich die *Eigenverantwortlichkeit* und die *Selbstorganisationen*. "Wenn die Welt nicht objektiv interpretiert werden kann, dann tritt[...] die Eigenverantwortlichkeit auf den Plan" (Wolff 2002: 88). Die Bedeutsamkeit dieses Begriffs spiegelt sich im Denken über das Lernen

wider, so dass es als notwendig betrachtet wird, dass die Lernenden die Verantwortung für deren eigenes Lernen übernehmen müssen. Wenn der Lernende die Verantwortung über sein eigenes Lernen in die Hand nimmt, können dann die Lernprozesse gelingen. Die Verantwortung übernimmt aber der Lernende erst, wenn er seinen Lernprozess als sinnhaft erkennt (Wolff 2002: 89). Diese Voraussetzung spricht die Bewusstheit des Lernenden über seinen Lernprozess an (siehe 5.3.1.1). Wenn der Mensch ein geschlossenes System ist, das die Welt selbständig und nach seinen inneren Gegebenheiten interpretiert, dann können "Lernprozesse deshalb nur zum Erfolg führen, wenn sie vom Lernenden selbständig organisiert werden. Die konstruktivistisch orientierten Pädagogen fordern, die Fähigkeit zur Selbstorganisation im Unterricht zu thematisieren und den Lernenden damit autonom zu machen." (Wolff 2002: 88).

Aufgrund der Radikalisierung des Autonomiebegriffs durch Autopoiesis erfolgt die Auffassung der Lernerautonomie zwangsläufig auch radikal. Lernerautonomie ist nach dieser Auffassung nicht anders als eine Beschreibung eines Ist-Zustandes des Lernenden. Der Lernende kann nicht nicht-autonom Lernen. Weil wir Menschen von Natur aus über kognitive Systeme verfügen, die selbstreferenziell und informationell geschlossen sind, können wir alle als Menschen bzw. als Schüler nicht anders als Autonom sein. Das Lernen kann demzufolge nur autonom ablaufen. Diese hermetische Geschlossenheit und Selbstorganisation des Nervensystems, die - nach den Konstruktivisten - die Selbstverantwortlichkeit des Lernenden gegenüber seinen eigenen (Lern-) Handlungen fordern, führen zu dem Verständnis, dass das Lernen ein biologischer Vorgang, der nicht beeinflussbar ist und die Lern- bzw. Fremdsprachenlernprozesse nicht intersubjektiv vermittelbar beschrieben werden müssen. Dem zufolge müssen Lehren und auch Lernen selbst in der Schule keine Bedeutung haben. Man kann deshalb die Lernenden nicht auf Autonomie trainieren, wenn sie schon von Natur aus nur autonom lernen können. Pädagogisch und didaktisch gesehen kann Lernerautonomie nicht eine Beschreibung bzw. ein Ist-Zustand der Schüler und gleichzeitig ein Ziel für deren Lernen sein. "Autonomie ist hier nicht mehr ein Ideal oder ein Lernziel, sondern ein dauerhafter Zustand menschlichen Seins." (Schmenk 2008: 102). Dieses Paradox nämlich die Lernerautonomie als pädagogisches Ideal, das man im Fremdsprachenunterricht anstrebt und zugleich als Ist-Zustand hat den Begriff Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik trivialisiert. Man muss in diesem Kontext den Paradox von Konstruktivisten so formulieren: Man kann Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht nur fördern, wenn die Schüler nicht autonom (nach radikaler Auffassung) sind. Ansonsten man erstrebt etwas, das schon dauerhaft da ist. Wenn die Lernprozesse der Schüler von Natur aus nur Autonom erfolgen können, wie kann man Autonomie als Lernziel für sie einsetzen? also *"nur*

unter Verzicht auf konstruktivistischen Autonomiebegriff kann man die Förderung von Autonomie im Fremdsprachenunterricht begründen". (Schmenk 2008: 103 Hervorh. i. Orig.)

4.1.5 Autonomie als pädagogisch-fächerübergreifendes Konzept

Die pädagogische Konzeption der Autonomie findet man insbesondere in der deutschsprachigen Literatur. Autonomie wird in dieser Auffassung als fachunabhängiges Lern- und Erziehungsziel betrachtet, das das Ideal des menschlichen Seins bezeichnet. Sie wird hier so viel wie ein Synonym der Mündigkeit verstanden (Schmenk 2008: 119). Diese Auffassung von Autonomie wird in der deutschsprachigen Literatur von Claudio Nodari vertreten. Er geht davon aus, dass Autonomie in den schulischen Lerninhalten und Lernaktivitäten neben allen anderen allgemein-erzieherischen Zielen wie Empathie-Fähigkeit, solidarische Verhalten, Verantwortungsbewusstsein, Selbständigkeit...usw. gefördert werden muss (ebd.). Die Förderung der Autonomie als allgemein erzieherisches Lernziel im Fremdsprachenunterricht fordert nicht nur den Erwerb von fremdsprachlichen Wissen und Können, sondern sie entwickelt auch die Persönlichkeit der Lernenden und trägt dazu bei, ihre Mündigkeit und ihre Teamfähigkeit durch den sozialen Austausch zu fördern (Rampillon 2003: 5 zit. n. Schmenk 2008: 120). Die Förderung der Lernerautonomie hat nach Rampillons Überlegungen zwei Ziele und zwar ein akademisches Ziel d. h. die Aneignung des fremdsprachlichen Wissens und Könnens und ein erzieherisches Ziel und bezieht sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Lerner¹². Durch dieses Verständnis, dass die Förderung der Lernerautonomie auch mit der Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden und mit dem Lernen in sozialen und kulturellen Interaktion verbunden werden muss, kann man den Begriff Autonomie von den isolationistischen Konzepten des Selbstlernen, Alleinlernens abgrenzen. (Schmenk: 2008: 121).

Der Versuch Autonomie als übergreifendes allgemein-erzieherisches Ziel in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen zu konzipieren, trivialisiert das Konzept der Lernerautonomie. Der Begriff verliert dann an konzeptueller Klarheit und Konkretion. Die Versuche Autonomie als übergreifendes Ziel mit vielen Begriffen und Prinzipien in der Fremdsprachendidaktik zu verbinden beinhaltet eine Reihe von Ungereimtheiten.

¹² Kumaravadivelu teilt Autonomie in zwei Arten; eine akademische Autonomie und dient dazu, den Lernenden befähigen, die Sprache effektiv zu lernen und eine Befreiungsautonomie, welche den Lerner befähigt, kritischer Denker zu sein. (vgl. Kumaravadivelu 2006a: 177. Zit. n Schmenk 2008: 120)

Der flinke Kurzschluss von Autonomie als Erziehungsideal, Autonomie als Lernziel beim Fremdsprachenlernen und Autonomie als Beschreibung der Selbstorganisation von Lernenden basiert auf der Gleichsetzung der zum Teil ganz unterschiedlichen Begriffe und Ansätze, die ich in den vorangegangenen Kapiteln differenziert habe. Das wiederum hat eine Reihe von Ungereimtheiten und Unklarheiten zur Folge (Schmenk 2008: 122).

Autonomie als fächerübergreifendes allgemein erzieherisches Ziel ist eine stark abstrakte und idealisierte Version von Autonomie, die Unklarheiten und Abstraktheiten beinhaltet. Sie impliziert somit keine konkreten Realisierungsvorschläge für den Bereich der fremdsprachenspezifischen Ziele. "Rezeptive und produktive Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde" oder "spannendes Lernen" lassen sich nicht ohne weiteres als Schlussfolgerungen der Zielsetzung einer Erziehung von mündigen Subjekten auffassen (ebd.).

4.1.6 Kognitionspsychologischbasierte (Lerner-) Autonomiekonzeption

4.1.6.1 Das soziale Lernen

Die Auffassung der (Lerner-) Autonomie in der Kognitionspsychologie wird vom David Little entwickelt und ausführlich beschrieben (vgl. Little 1991, 1999, 2004, 2007, 2009, Schmenk 2010: 18). Sie steht in einem diametralen Widerspruch zu der Auffassung der radikalen Konstruktivisten. Letztere halten jeglichen von außen kommenden Einfluss auf das autonome kognitive System für unmöglich (*siehe 4.1.4*). In der Kognitionspsychologie ist Autonomie hingegen im Laufe der individuellen Entwicklung des Lernenden durch die soziale und intersubjektive Interaktion erwerbbar. Sie ist naturgemäß an den sozialen Faktoren gebunden und gilt als "ebenso naturgemäßes Resultat von menschlichen Erfahrungen, gleichsam als natürliches Phänomen menschlichen Lebens und Lernens" (Schmenk 2010: 106). Die soziale Umgebung spielt daher bei der Entwicklung der Autonomie eine zentrale Rolle "Lernautonomie entsteht nicht spontan innerhalb des Lernenden, sondern entwickelt sich aus dem Dialog des Lernenden mit der Welt, der er angehört" (Little 1994: 431 zit. n. ebd. 104).

Aufgrund dieser Auffassung, die die soziale Interaktion als Kern der Autonomieentwicklung versteht, kritisiert Little und lehnt gleichzeitig das Verständnis ab, das die Lernerautonomie mit Selbstlernen, Alleinlernen und Unabhängigkeit gleichsetzt und betont stattdessen die soziale Dimension der Lernerautonomie bzw. des Fremdsprachenlernens. Little verbindet das tiefgehend mit der Natur des Menschen als soziales Wesen.

Weil wir soziale Wesen sind, ist unsere Unabhängigkeit immer durch Abhängigkeit voneinander ausgeglichen; Unsere wesentliche Bedingung ist die Interdependenz. Totale Distanzierung ist ein wesentliches Bestimmungsmerkmal nicht der Autonomie, sondern des Autismus (Little 1991: 5 zit. n. Schmenk 2010: 104).

Davon ausgehend bevorzugt man in der autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht die Sozialformen, bei denen die Schüler miteinander kommunizieren und interagieren können wie beispielsweise Gruppen-, Partner-, und Projektarbeiten u. ä.. Desweiteren stellt man den Fokus bei dem sozialen Lernen auf das Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung, dabei die Schüler beim Lernen authentisch miteinander und mit den Lerninhalten konkret handeln können. Die Themeninhalte sollen ihrerseits auch einen Sitz in der Lebensrealität der Schüler haben, damit sie sich durch das Lernangebot angesprochen fühlen können.

4.1.6.2 Autonomieentwicklung durch den Interiorisierungs-Prozess

Autonomie entwickelt sich aus Heteronomie. Sie unterliegt nach Little dem sogenannten Prozess der Interiorisierung. Der Lernende entwickelt seine Autonomie graduell und auf einer voranschreitenden Art und Weise durch die soziale Interaktion. Er fängt bei jeder Aufgabe heteronom an und total auf die Hilfe des Anderen angewiesen, dann befreit er sich schrittweise von der Heteronomie zu Gunsten der Autonomie (*siehe 5.3.3.2 und 5.3.2.2*). Diesen Prozess beschreibt Little im Vergleich zum Erwerb der Fertigkeiten bei den Kindern und betrachtet ihn als der natürliche Prozess des menschlichen Lernens. Der Interiorisierungs-Prozess der Autonomieentwicklung durchläuft in Bezug auf die bestimmte Aufgabe drei Schritte, die sich grundsätzlich auf Basis der sozialen Interaktion bzw. heteronomer Hilfestellung stützen. Diese Schritte bzw. Stadien veranschauliche ich in der folgenden Abbildung:

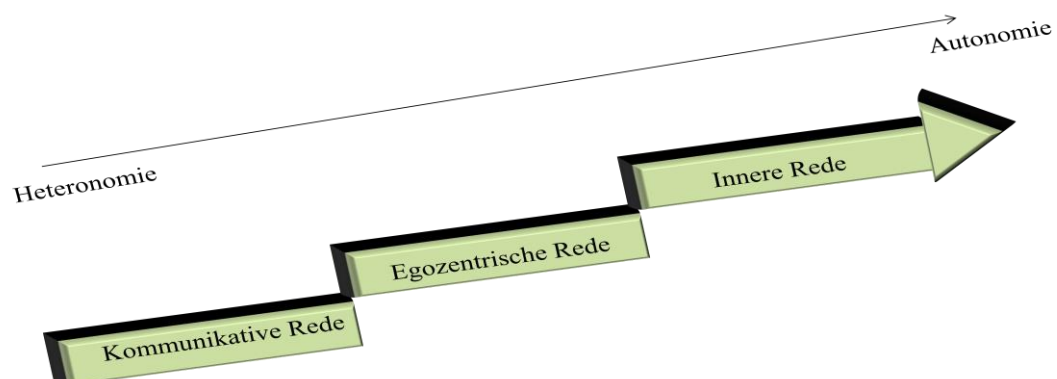


Abb. 6 : Autonomisierungsprozess in Bezug auf Aufgaben

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Little (1999): Online Dokument.

Das Kind bzw. der Lernende fängt an, gezielt eine bestimmte Aufgabe in Interaktion mit einem Erwachsenen bzw. Experten auszuführen. Der erwachsene hält während der Ausführung der Aufgabe einen unterstützenden Kommentar, daran das lernende Kind interaktiv teilnimmt (Kommunikative Rede). Wenn das Kind die Aufgabe beherrscht, wirkt sein eigener Kommentar positiv (die egozentrische Rede), indem er ihn unterstützt, eine unabhängige Leistung anzustreben. Zu einer bestimmten Zeit wird diese Egozentrische Rede zu einer inneren Rede d. h. wird zu einem bewussten Prozess, mit dem das Kind die Aufgabenleistung plant, durchführt, überwacht und bewertet (vgl. Little, 1999, S. 24 zit. n. Schmenk 2008: 111).

In Bezug auf das Fremdsprachenlernen betont Little aufgrund der oben geschilderten Interiorisierungsprozess folgende Eigenschaften, die einen fremdsprachlichen Unterricht beinhalten muss:

- Die Förderung der sozialen Interaktion innerhalb des Klassenzimmers. Dialog und Interaktion Lehrer -Schüler, Schüler Lehrer einerseits und Schüler - Schüler andererseits sind sehr wichtig für die Entwicklung des autonomen Sprachenlernens. Alles Lernen hängt von der sozialen Interaktion ab und kein Gespräch in der Klasse bedeutet keine Sprache und kein Lernen (vgl. Little 2004: 2).
- Förderung der Sozialformen, die die Interaktion innerhalb der Klasse unterstützen können wie z. B. die Gruppenarbeiten. Die Lernaufgaben werden so gestaltet, dass man sie interaktiv mit den Mitschülern verarbeiten kann.
- Die Einsprachigkeit des Unterrichts und die Förderung des selbständigen Gebrauchs der Fremdsprache in der Klasse (ebd.). Die einsprachige Kommunikation (d.h. im Unterricht soll nur die Zielsprache verwendet werden) ermöglicht die fremdsprachliche Interaktion in der Klasse, die den Interiorisierungsprozess in Gang setzt und zur selbständigen bzw. autonomen Verwendung der Zielsprache führt.
- Förderung des expliziten Wissens beim Lernen. Die Autonomie der Lernenden entwickelt sich aus der bewussten Nutzung der Interdependenz zwischen dem Sprachenlernen und Sprachgebrauch (Little 1997: 40 Zit. n. Schmenk 2008: 112).

4.1.6.3 Förderung der Natürlichkeit des Lernens im Unterricht

Little kritisiert die Lerntraditionen des herkömmlichen institutionellen Unterrichts und hält ihn für *unnatürlich* und kontraproduktiv. Das Lernen wird dadurch behindert eher als gefördert. Ein natürliches Lernen für Little bedeutet, dass man so autonom (im sozialen Sinne) sein soll, wie

man im außerunterrichtlichen Leben lernt. Aufgrund seiner Kritik plädiert er für die "Naturalisierung" des institutionellen Lernens. Dies heißt, dass das schulische Lernen möglichst lebensnah gemacht werden muss. Das natürliche Lernen, das in normalen außerschulischen Leben geschieht, muss in die Schulen einbezogen und kontextuiert werden. (Little 1997: 40, Zit. n. Schmenk 2008: 108). Lernerautonomie beschreibt Little in diesem Kontext als die Fähigkeit des Lernenden, das Schulwissen nicht als isoliert abzuarbeiten, sondern es über die Grenze der Schule hinaus zu bringen, indem er es mit dem Lebenswissen verbindet und im außerschulischen Kontexten anwendbar macht (ebd.). Der Lernende soll somit die Fähigkeit haben, die Grenze zwischen dem schulischen Wissen und seiner Anwendung im Leben zu überwinden.

Definitionsgemäß neigt der autonome Lernende dazu, alles, was er oder sie im formalen Kontext des Klassenzimmers lernt, mit dem zu integrieren, was er oder sie bereits als Ergebnis eines Entwicklungs- und Erfahrungslernens geworden ist. Mit anderen Worten, der autonome Lernende hat die Mittel, um die Barrieren zwischen Lernen und Leben zu überwinden. (Little, 1995, S. 175 zit. n. ebd.).

Lernerautonomie umfasst nach Little drei Schritte nämlich die Planung, die Initiierung bzw. die Durchführung und die Evaluierung des eigenen Lernprozesses. Der Lerner ist nach dieser Auffassung autonom, wenn er diese drei Schritte beim Lernen durchgeht.

Dennoch besteht weitgehende Übereinstimmung darin, dass autonome Lernende den Zweck ihres Lernprogramms verstehen, die Verantwortung für ihr Lernen ausdrücklich übernehmen, an der Festlegung von Lernzielen mitwirken, Initiativen zur Planung und Durchführung von Lernaktivitäten ergreifen und ihr Lernen regelmäßig überprüfen und deren Wirksamkeit bewerten. (Little 1991: online Dokument).

Dieses Zitat von Little gibt ein Tipp, wie man Lernerautonomie in die Schulrealität einbetten kann. Die Lehrer sollen die Schüler über das Lernprogramm bewusst machen und ihnen die Ziele des Programms und des einzelnen Lernkapitels erklären, damit sie ihre eigene Ziele damit knüpfen und den eigenen Lernprozess initiieren können (siehe 7.1.2.3).

Lernerautonomie wird als Ziel nur erst erreichbar sein, wenn man sie von dem "unnatürlichen" Allein-Lernen abgrenzt und gleichzeitig akzeptiert, dass Autonomie, genau wie das natürliche Lernen erfolgt; d. h. man ist dabei auf angemessene Hilfestellung der anderen angewiesen und von der Interaktion mit den anderen abhängig (vgl. Schmenk 2008: 108f.).

Der Lernende ist in Bezug auf die Zielsprache autonom, wenn er sie spätestens am Ende seiner Ausbildung flexibel und unabhängig verwenden kann. Man bezeichnet den Lernenden als autonom, wenn er über das notwendige Wissen und die notwendigen Fertigkeiten verfügt, die

ihn in die Lage versetzen, nach dem Abschließen der formalen Bildung sein eigenes Sprachenlernen selbständig fortsetzen zu können (vgl. Little, 1999: online Dokument S. 28). Man unterscheidet in diesem Kontext zwei Bezeichnungen der Lernerautonomie. Eine bezieht sich auf das selbständige Praktizieren bzw. den Gebrauch der Zielsprachen und eine andere als ein erworbenes Potenzial bzw. eine angeeignete Fähigkeit, die uns jeder Zeit bereit macht, sich selbständig in der Fremdsprache weiterzubilden.

4.1.6.4 Förderung der Lernbewusstheit

Wenn das Ziel des Fremdsprachenlernens, die Lernerautonomie zu entwickeln und die Lernenden zu autonomen Lerner zu machen; im Sinne ihre Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen und Fertigkeiten für die Nach-Formale Ausbildung entwickeln, muss man unbedingt das Lernen innerhalb der Klassen hochgradig bewusst machen. (vgl. Little 1999: online Dokument 27).

Während die Autonomie sich experimentell als eine Fähigkeit entwickeln kann, die das Individuum ohne ausdrückliches Bewusstsein ausübt, muss das Streben nach Autonomie in formalen Lernkontexten unbedingt eine bewusste Absicht sein. Es beinhaltet Prozesse der Planung, Reflexion, Introspektion, Retrospektion und Evaluation, die per Definition explizit und analytisch sind (Little, 1997, S. 35 zit. n. Schmenk 2008: 114).

Bewusstheit des Lernens oder - nach Little - das explizite Lernen betrifft nicht nur den Sprachgebrauch, sondern auch die Reflexion über den eigenen Lernprozess und über die Fremdsprache selbst (Schmenk 2008: 115). Das Lernen einer Fremdsprache im schulischen Unterricht fordert neben der Förderung des impliziten Wissens (Wissen im Kopf des Lernenden) auch eine Förderung des expliziten Wissens über die Sprache und den Sprachlernprozess (*siehe 5.3.1.1 und 5.3.1.2*). Diese Explizitheit des Lernens beschreibt Little als das analytische und bewusste Lernen und hält sie für eine Voraussetzung in der Entwicklung der Autonomie der Schüler (vgl. Little 1999: 27, Schmenk 2008: 114f.).

Es bleibt darauf hinzuweisen, dass dem Lehrer im entwicklungspsychologischen Autonomiekonzept eine sehr wichtige Funktion zukommt. Funktion des Lehrers fasst Schmenk im folgenden Zitat:

Wenn es um Autonomie als behavioural autonomy geht, wäre allenfalls zu folgern, dass Lehrende ungleich wichtiger für den Fremdsprachenlernprozess und die Autonomisierung von Lernenden werden. Nicht nur, weil ihnen eine beratende statt einer instruierenden Funktion zufällt, sondern vor allem, weil sie als Interaktionspartner zahlreiche Hilfestellungen (zur Fremdsprache selbst, zum Umgang mit der Fremdsprache wie auch zum expliziten und impliziten Lernen) für jeden einzelnen Lerner zur Verfügung stellen müssten. Autonomisierungsprozesse zu initiieren erfordert von Lehrenden dann eine besondere Führungsrolle. (Schmenk 2008: 118)

Little (2004: 2) betont dazu die Autonomie des Lehrers. Er hält ihn für ein unentbehrliches Element im Unterricht, von ihm hängen sowohl die Hilfestellungen für den fremdsprachlichen Lernprozess als auch die Entwicklung der Lernerautonomie. Allerdings muss der Lehrer selbst autonom sein, um Autonomie den Lernenden beizubringen. Weil es nicht von einem Lehrer zu erwarten ist, Schüler auf Autonomie zu erziehen bzw. bei ihnen Autonomie zu entwickeln und

zu fördern, wenn er selbst nicht mal weiß, was Autonomie in der Tat ist, wie Autonomie in der Praxis aussieht und wie man autonom sein kann. Ein Lehrer muss in der Regel all seine pädagogischen und didaktischen Aufgaben (wie Vorbereitung des Lernstoffs, Unterrichtsplanung, usw.) gegenüber seinen Schülern autonom Planen, durchführen und evaluieren. In Bezug auf Förderung der Lernerautonomie kommen dem Lehrer folgende Aufgaben zu. Der Lehrer soll,

- seine Äußerungen bzw. Sprache den Bedürfnissen des Schülers anpassen.
- die diskursalen, lexikalischen und syntaktischen Defizite im Schülerrepertoire kompensieren.
- die Schüler beim fremdsprachlichen Kommunizieren unterstützen, damit der Kommunikationsfluss in beiden Richtungen d. h. Lehrer- Schüler und Schüler- Lehrer aufrecht erhalten werden kann.
- Lernaufgaben explizit analysieren und Komponenten zerlegen, damit der Schüler die Zusammenhänge bewusst verstehen kann (vgl. Little 1997: 39 zit. n. Schmenk 2008: 115).

Also die Rolle des Lehrers ist nicht durch Autonomie geschwächt oder zurückgenommen bzw. nicht auf Managen von Lernressourcen oder Moderater-Rolle reduziert (Little 2004:2), sondern im Gegenteil hat sie als zentral im Lernprozess jedes Schülers gemacht.

Abschließend fasse ich die Eigenschaften der (Lerner-) Autonomie in der Entwicklungspsychologie in folgenden Stichpunkten zusammen:

- Autonomie bedeutet nicht das Allein-Lernen bzw. die totale Individualisierung des Lernens. Sie enthält keine Isolation des Lernenden weder situativ (örtlich) noch interaktiv (sozial).
- Autonomie Konzept stützt sich auf ein realistisches Menschenbild, indem es der Mensch grundsätzlich als soziales Wesen betrachtet. Es geht hier um den Respekt des Menschenbildes.
- Soziales Lernen bzw. die soziale Interaktion ist der Kern des Autonomiekonzepts in der Entwicklungspsychologie, sie spielt eine Hauptrolle in der Entwicklung der Autonomie (*siehe 5.3.3.1*).
- Autonomie ist keine völlig angeborene Fähigkeit, sie ist im Laufe des menschlichen Lebens erwerbbar (*siehe 5.3.2.1*).

- Autonomie entwickelt sich anfangs aus deren dialektischen Gegenteil Heteronomie, dann erwirbt man graduell autonomes Verhalten im Bezug auf die durchgeführten Aufgaben (*siehe 4.2.3 und 5.3.3.2*).
- Autonomie tritt zwei Mal in Erscheinung, einmal auf der gesellschaftlichen Ebene bzw. zwischenmenschlich als interpsychische, dann auf der psychischen Ebene als intrapsychische Kategorie.
- Lernerautonomie zeigt sich in Bezug auf Fremdsprachenlernen auch auf zwei Ebenen, einmal auf der Ebene der Sprachbeherrschung bzw. in Bezug auf den Sprachgebrauch und einmal auf der Fähigkeits- und Fertigkeitsebene, d.h. Fertigkeiten, die man auf der Basis des expliziten Lernens erworben hat, welche die Fortsetzung des Fremdsprachen Lernens nach der formalen Ausbildung ermöglichen.
- Autonomie entwickelt sich unter dem Prinzip der Interiorisierung der gesellschaftlichen Interaktion, daran der Lernende kommunikativ und interaktiv teilnimmt. In Bezug auf Fremdsprachenlernen kommt die Interiorisierung aufgrund der Interaktion Lehrer - Schüler bzw. Schüler- Lehrer und Schüler - Schüler zustande.
- Das soziale Lernen ist die "natürliche" Lernweise, die zur Autonomie innerhalb und außerhalb des Unterrichts führt.
- Lernautonomie wird durch explizites bzw. analytisches und bewusstes Lernen unterstützt. (*siehe 5.3.1.1 und 5.3.1.2*).
- Man ist nach Little erst autonom, wenn man auf die Hilfestellung anderer nicht mehr angewiesen ist (weil man diese Interiorisiert hat) und Aufgaben selbstständig bewältigen kann (vgl. Schmenk 2008: 118).
- Der Lehrer ist nicht überflüssig, wie in der konstruktivistischen Autonomieversion, sondern spielt weiterhin als Kommunikations- und Interaktionspartner eine zentrale Rolle im Unterricht bzw. in der Entwicklung der Lernerautonomie jedes einzelnen Lerner.

Also Autonomie im Sinne der Entwicklungspsychologie nach Littles ausführlichen Erläuterungen

ist ein übergeordnetes, langfristiges Entwicklungsziel, das sich nicht auf das Lernen von Fremdsprachen beschränkt, sondern die Entwicklung verschiedener schulischer und persönlicher Kompetenzen mit einschließt und über den Rahmen der obligatorischen Schulzeit hinausweist. (Nodari 2010: 1156).

Dank der theoretisch elaborierten Arbeiten von Little wurde das Autonomiekonzept von einem emanzipatorischen Konzept, das einen potenziell revolutionären Kern enthält, zu einem

entwicklungspsychologischen Konzept geworden, das mit den Anforderungen des institutionellen und schulischen Lernens voll kompatibel ist (Schmenk 2008: 113).

4.1.7 Die sechs Autonomiekonzeptionen im Vergleich

Im Folgenden stelle ich anhand einer Tabelle eine übersichtliche Erörterung der sechs Autonomiekonzeptionen dar. Sie werden in dieser Tabelle zusammengefasst und zusammen verglichen.

Autonomie Version	Beschreibung der Autonomie	Konzeption des (Fremdsprachen-) Lernens	Funktion / Rolle des Lernenden	Funktion / Rolle des Lehrers	Kritik
Handlungs-theoretische Autonomiekonzeption	<p>Autonomie bedeutet, dass der Lernende über die notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, die ihn befähigen, seinen Lernprozess in all seinen Phasen von Planung bis Evaluation selbstverantwortlich und selbstorganisatorisch durchzuführen. Autonom sein bedeutet nicht zwangsläufig die Selbststeuerung des eigenen Lernens. Autonomie ist eine Fähigkeit, die man nicht vollständig umsetzen muss.</p>	<p>Lernen wird als Handeln betrachtet und Autonomie ist die Voraussetzung fürs selbstgesteuertes Lernhandeln.</p> <p>Das Lernen einer (Fremd-) Sprache und die Fremdsprache selbst werden als Instrument behandelt, das zum Ziel führt. Sprache ist ein Mittel und erfolgreiches Handeln ist ein Zweck.</p>	<p>Lernende werden als selbstbewusste und unabhängige Wesen bezeichnet, die die gesamten Lernhandlungs-Prozesse selbst steuern. Die Lernenden treffen selbst die Entscheidungen über alle einzelnen Schritte des Lernprozesses. Die Lernenden spielen die Rolle des Lehrenden, um sich selbst zu unterrichten.</p>	<p>Lehrer ist überflüssig, weil alle einzelnen (Lern-) Handlungsschritte von den Lernenden selbst geplant, durchgeführt und bewertet werden. Welche konkreten Aufgaben dem Lehrer zukommen sollen, bleibt nach dieser Autonomie Version offen. Seine Rolle wird auf eine allgemeineren Ebene versetzt nämlich bleibt er dann als Lernberater.</p>	<p>Allein Lernen in der Praxis macht den schulischen Unterricht unmöglich, den Lehrer überflüssig und den Schüler als erfahrener Didaktiker, der viel Wissen über Lernmethoden, Lerninhalte und Evaluation weiß. Er weiß warum, wann, wie, wozu etwas gemacht wird. Dies ist in der Tat unmöglich.</p> <p>Der Schüler muss ein ausgebildeter Lehrer sein, um autonom lernen zu können. Dazu Entscheidungen, die der Schüler trifft, um autonom zu lernen, sind vorher heteronom erworben worden. Desweiteren verschmelzt diese Autonomie Konzeption das Lehren mit dem Lernen.</p>

Autonomie Version	Beschreibung der Autonomie	Konzeption des (Fremdsprachen-) Lernens	Funktion / Rolle des Lernenden	Funktion / Rolle des Lehrers	Kritik
Situative und technizistische Autonomiekonzeption	<p>Autonomie bedeutet Alleinlernen im Sinne der alleinigen Ausführung und Bearbeitung der Aufgaben durch ein technikbasiertes Lernprogramm.</p>	<p>Lernen bedeutet eine Summe von Tätigkeiten, die an und mit fremdsprachlichen Materialien isoliert ausgeführt werden. Die qualitativen Aspekte des Fremdsprachen Lernens werden nicht thematisiert.</p>	<p>Der Lernende lernt allein und isoliert mit einem computerunterstützten Lernprogramm und daher erscheint er als allein arbeitender Black Box, von dessen Inhalten und Prozessen niemand weiß.</p>	<p>Der Lehrer ist ein Bereitsteller von Materialien und kann durch ein Computer- Programm ersetzt werden.</p> <p>Statt mit dem Lehrer lernend zu kommunizieren und zu interagieren, reagiert man nach dieser Autonomie Version auf Vorgaben des Selbstlernprogramms.</p>	<p>Was man konkret macht, warum, wie und wer bestimmt das, was getan wird, wurde nicht erfasst. Autonomie ist stark aufs Umgehen mit Selbstlernprogrammen reduziert, d. h. auf einen Mausklick in einem Kästchen und eine Auswahl einer vorgegebenen Antwort. Ein Computer unterstütztes Lernprogramm ebenso die künstliche Intelligenz kann auf keinen Fall die Lehrperson ersetzen. Paradoxal in dieser Autonomie Version ist, dass das Selbstlernprogramm fremdbestimmt entwickelt wurde, sodass der Schüler den Schritten, die vom Experten organisiert wurden, folgt. Statt mit einer interaktionsfähigen Lehrperson zu kommunizieren, reagiert man einseitig auf technischen Vorgaben in einer künstlichen Kommunikationssituation.</p>

Autonomie Version	Beschreibung der Autonomie	Konzeption des (Fremdsprachen-) Lernens	Funktion / Rolle des Lernenden	Funktion / Rolle des Lehrers	Kritik
Strategisch-technische Autonomiekonzeption	<p>Autonomie ist, wenn der Lernende über ein umfangreiches Repertoire von Strategien verfügt, die er zielgerichtet verwenden kann, um effektiv lernen zu können.</p> <p>Autonomie bedeutet auch das Alleinlernen, aber durch Verwendung eigener Lernstrategien, die bei jeder Entscheidung über das Lernen angemessen ausgewählt werden.</p>	<p>Lernen bedeutet Managen. Man trainiert, wie man strategisch Lernentscheidungen trifft und wie man das eigene Strategien Repertoire effektiv verwendet. Man Lernt besser, wenn man Strategieverwendung beherrscht.</p> <p>Fremdsprache ist mit der richtigen Auswahl der Strategien effizient lernbar.</p>	<p>Der Lernende erscheint als bewusster Manager seines eigenen Lernens. Seine Funktion besteht darin, für die Lernentscheidung die richtige Strategie zu finden und sie anzuwenden.</p> <p>Lernkompetenz des Lernenden wird als Management-Kompetenz bezeichnet.</p>	<p>Lehrer ist ein Trainer. Er trainiert seine Lernenden, wie man Strategien optimal nutzen kann. Er zeigt den Lernenden, wie man sich selbst helfen kann.</p> <p>Der Lehrer versucht, die Lernenden auf deren eigenen Strategien aufmerksam zu machen bzw. durch Förderung der Lernstrategieverwendung den Lernprozess bewusst zu machen.</p>	<p>Das Konzept Autonomie wird hier stark eingeengt und auf Anwendung von Strategien reduziert.</p> <p>Anwendung der Strategien ist keine spezifische Eigenschaft für den autonomen Lerner, sondern jeder Lerner verwendet Strategien wenn er etwas durchführt.</p> <p>Das strategische Wissen selbst ist heteronom in den verschiedenen Lebensphasen erworben und heteronom entstanden.</p>

Autonomie Version	Beschreibung der Autonomie	Konzeption des (Fremdsprachen-) Lernens	Funktion / Rolle des Lernenden	Funktion / Rolle des Lehrers	Kritik
Radikal-konstruktivistische Autonomiekonzeption	<p>Autonomie ist eine existierende Eigenschaft jedes lebendigen Systems. Diese Systeme sind durch informationelle Geschlossenheit und Selbstreferentialität gekennzeichnet. Autonomie ist daher bei jedem Menschen eine Selbstverständlichkeit. Jeder Mensch kann nicht anders sein als autonom.</p>	<p>Lernen bedeutet Konstruktion vom eigenen Wissen. Es ist individuell unterschiedlich, nicht vorhersehbar und deswegen nicht planbar und kann nicht von außen oder fremdbestimmt gesteuert werden. Autonomie ist ein festes Charakteristikum des Lernens. Fremdsprache gilt als Baumaterial für individuelle Konstruktionen und zugleich ein Produkt dieser Konstruktionen.</p>	<p>Der Mensch ist ein einheitliches geschlossenes System (eine Monade) und hat ein solipsistisches Bild. Der Lerner ist deswegen biologisch und neurologisch zur Autonomie gezwungen; er hat keine Wahl nicht autonom zu sein. Alles, was er beim Lernen tut, kann er nur autonom tun.</p> <p>Der Lerner muss sein Lernen bzw. seinen Lernprozess selbst organisieren.</p>	<p>Lehrer hat keine konkrete Rolle. Er funktioniert als Produzent von Perturbationen, die keine bestimmten vorhersehbaren und erzielbaren Ergebnisse erzeugen. Die Ergebnisse sind erst nach der Konstruktion des Lernenden erkennbar. Perturbationen vom Lehrer können auch keine Ergebnisse bringen. Also Lehren ist in der Tat unmöglich.</p>	<p>Autonomie kann nicht ein Ist- und ein Sollzustand gleichzeitig sein. Wenn die Lernenden keine Wahl haben, nicht autonom zu sein und in deren Ausgangslage schon autonom sind, dann ist das Erstreben und Erwerben der Autonomie als Ziel eine reine Illusion. Wie kann man etwas erstreben, das schon permanent da ist?</p>

Autonomie Version	Beschreibung der Autonomie	Konzeption des (Fremdsprachen-) Lernens	Funktion / Rolle des Lernenden	Funktion / Rolle des Lehrers	Kritik
Entwicklungs-psychologische Autonomiekonzeption	<p>Autonomie bedeutet Selbstständigkeit, die der Mensch im Laufe seiner Adoleszenz-Entwicklung erwerben kann. Er ist selbstständig, wenn er nicht mehr auf Hilfestellungen angewiesen ist. Autonomie entwickelt sich schrittweise aus Heteronomie. Autonomie Prozess unterliegt dem Prozess der Interiorisierung von sozialer Interaktion.</p>	<p>Lernen bedeutet Rekonstruktion vom Wissen und Können. Das Lernen beruht grundsätzlich auf sozialer Interaktion und Kommunikation. Was man heteronom durch Interaktion mit der Umgebung lernt, wird internalisiert und kann dann allein bzw. autonom durchgeführt werden. Die Fremdsprache wird als Bausatz verstanden, der aus Regeln und einzelne Elemente besteht. Der Erwerb der Sprache wird durch die aktive, interaktive und kommunikative Teilnahme an Sprachlernaufgaben ermöglicht.</p>	<p>Der Lerner ist ein gesellschaftliches Wesen. Er lernt von und in der Umgebung. Im Unterricht lernt er in Interaktion mit der Schülergruppe und mit dem Lehrer als Sprachexpert bzw. als Referenz. Er nimmt kommunikativ und aktiv an Lernaufgaben teil.</p>	<p>Der Lehrer spielt eine wichtige Rolle in der Lern- und Autonomisierungsprozess. Er wirkt als ein wichtiger interaktions- und Kommunikationspartner. Er gibt den Lernenden angemessene Hilfestellungen und bereitet die Lernaufgaben auf eine Weise vor, sodass sie Interaktion, Kommunikation und demzufolge Internalisierungsprozess fördern. Er unterstützt die Lernenden bis sie in Bezug auf die bestimmte Aufgabe autonom werden. Der Lehrer soll auch autonom in seiner Ausbildung und seinem Beruf sein.</p>	<p>Es gibt eine gewisse Reduktion des Lernprozesses auf die schlicht aus der Umgebung übernommenen Sprachbausteine. Individualitäten des Lernenden werden hier nicht genug berücksichtigt.</p> <p>Das Bild des Lerners wird hier eindimensional dargestellt. Er internalisiert, was ihm die anderen sagen.</p> <p>Lernerautonomie erscheint hier wie eine behavioristische Variante; man ist autonom, wenn man freiwillig den vorgegebenen Regeln gehorsam folgt und internalisiert, dann nach einer bestimmten Zeit darauf mit autonomen Verhalten reagiert.</p>

Autonomie Version	Beschreibung der Autonomie	Konzeption des (Fremdsprachen-) Lernens	Funktion / Rolle des Lernenden	Funktion / Rolle des Lehrers	Kritik
Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeption	Autonomie enthält eine allgemein erziehungsphilosophische Dimension. Autonomie ist ein Synonym von Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation gegen Fremdbestimmung.	Lernen bedeutet Erziehung und Lernprozess bedeutet Emanzipation in Gang setzen. Das Lernen einer Fremdsprache wird als Instrument verstanden, das das Mündigwerden hervorbringen soll. Das Sprachenlernen beinhaltet ein unbestimmtes emanzipatorisches Potenzial. Autonomes Lernen als Allgemein fächerübergreifendes Erziehungsziel geht sehr weit über das Fremdsprachenlernen hinaus.	Lernenden sind unmündig. Sie sollen die Mündigkeit durch emanzipatorische Art und Weise im Fremdsprachenunterricht erwerben. Was die Lernenden in Bezug der fremdsprachlichen Aufgaben konkret machen, bleibt offen.	Lehrer funktioniert als Erzieher, der den unmündigen Lernenden hilft, mündig zu werden. Er bemüht sich emanzipatorische Verhalten der Lernenden in Gang zu setzen. Wie kann er dies mit den Lernaufgaben in der Zielsprache verbinden, bleibt ungeklärt.	Autonomie in dieser Konzeption ist nicht kompatibel mit der übrigen Konzeptionen der Lernerautonomie und mit den Anforderungen des Fremdsprachenlernens. Es fehlt hier an praxisbezogenen Realisierungsvorschlägen. Lernerautonomie wird dann als allgemeines Erziehungsziel idealisiert und verliert somit dann an Trennschärfe und Konkretion. In der Unterrichtspraxis findet man keine Verbindung zwischen emanzipatorischen Erziehungszielen und fremdsprachlichen Lernaufgaben und Lernformen. Was hat ein erzieherisches Ziel mit Grammatik Übungen, Aufgaben zur produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu tun?

Tabelle 5: Autonomiekonzeptionen im Vergleich
Quelle: Eigene Tabelle in Anlehnung an Schmenk 2008: 257ff.)

4.2 Kritik der reinen Autonomie

Nach den bisher ausgeführten Konzeptionen der (Lerner-)Autonomie, merkt man, dass die Verabsolutierung und Idealisierung des Autonomiekonzepts zum Absurdum und Trivialisierung führt. Bevor ich die Abgrenzung der reinen Autonomie ausführe, möchte ich zuerst wichtige Tatsachen erklären, die sich auf die Kritik der reinen Autonomie beziehen nämlich:

- a. Der Unterschied zwischen der Existenz eines bestimmten Sachverhalts in der Logik (d. h. theoretisch) und in der Tatsache (d. h. praktisch).
- b. Die Relativität und die Absolutheit der Sachverhalte in der logischen und in Bezug auf die physische Existenz.
- c. Die Koexistenz der dialektischen Gegensätze u. a. die Heteronomie und Autonomie.

4.2.1 Logische versus physische Existenz

Im Gegensatz zur physischen Existenz, welche genau beschrieben werden kann, wie sie in der Wirklichkeit ist, lässt sich die logische Existenz nur als Annäherung und in Verbindung mit den physisch existierenden Gegenstände oder Subjekten definieren. Die Bedeutung der logisch existierenden Sachverhalte wie "Liebe", "Zorn", "Hass", "Freude", "Angst", "Autonomie", "Freiheit", "Barmherzigkeit", etc. befinden sich im Verstand des Menschen als eine holistische Vorstellung bzw. als allgemeine Größen. Man kann ihnen in diesem Fall nur eine allgemeine Grundbedeutung leihen, die auch holistisch und pauschal ist. Aufgrund dieser allgemeinen Größe kann der Sachverhalt verabsolutiert bzw. als absolutes Idealbild begriffen werden. Erst wenn man ihn in die Praxis umsetzt bzw. tatsächlich erlebt, kann man ihn schärfer determinieren, aber jedoch nur in Bezug auf die bestimmten Umstände bzw. im Bezug auf das jeweilige Subjekt, bei dem der Sachverhalt tatsächlich zustande kommt und abläuft. Es ist daher richtig dass man sagt; durch das Praktizieren erwirbt man ein anderes, neues und zusätzliches Wissen über den gleichen Sachverhalt, darüber man bloßes theoretisches Wissen hat. Durch die Praxis grenzt man die allgemeinen Größen und die holistischen Bedeutungen der Sachverhalte ab. Durch die Praxis verbindet man die logisch existierenden Sachverhalte mit den Wirklichkeitsbezügen, die sie phänomenisieren und vergegenständigen.

4.2.2 Relativität versus Absolutheit

Alles ist relativ bedeutet auch nichts ist absolut. Die Relativität relativiert die Absolutheit und die Absolutheit begrenzt die Relativität. Dies heißt, dass die Relativität selbst nicht absolut und die

Absolutheit relativ sein soll (vgl. Ibn Al-kaiym 1994: 965 ff.). Eine universelle Norm besagt, dass jeder Grund-Sachverhalt seinen Gegensatz haben muss und nur dadurch kann es dazu kommen, dass der bestimmte Sachverhalt einen Sinn bzw. einen Stellenwert bei den Menschen hat. Das Leben, die Gesundheit, die Ruhe, Frieden..., hätte man deren großen Wert nicht erkannt, wenn es kein Sterben, keine Krankheit, keine Unruhe, keinen Krieg... gäbe. Diese Art der "gegensätzlichen Diversität" lässt die Sachverhalte in diesem relativen Leben einen Sinn und Stellenwert haben, ansonsten hätten wir Menschen den Wert dieser Sachen von vornherein überhaupt nicht geachtet. Dazu erlaubt uns das Existieren des Gegensatzes, den Sachverhalt besser zu bestimmen und seine natürliche Grenze bzw. seinen genuinen Rahmen, in dem er abläuft, genauer festzulegen (ebd.). Die dialektische Beziehung zwischen den gegensätzlichen Sachverhalten ist also ein muss und die Koexistenz der gegensätzlichen Sachverhalte in Bezug auf die Praxis bzw. auf die konkreten Taten grenzt die theoretische Absolutheit in der Vorstellung. Demzufolge ist es sinnvoll, wenn man den Begriff Autonomie - oder irgendeinen Begriff - festlegen möchte, nicht nur das, was die Autonomie ist, bekannt zu geben, sondern auch das, was Autonomie nicht ist (vgl. Apeltauer 2011: 23). Eine Definition eines Sachverhaltes an sich, ohne auf seinen diametralen Gegensatz, mit dem es koexistiert, einzugehen ist eine einseitige und unvollständige Definition.

4.2.3 Heteronomie versus Autonomie: Koexistenz und Verstricktheit

Der Mensch kommt zur Welt mit verschiedenen oder auch mit diametral widersprüchlichen angeborenen Motiven und Bedürfnissen, die schon seit der Geburt aktiv sind und die dann in Interaktion mit der Außenwelt treten. Sie spielen eine unbestrittene Rolle im Erwerb der sekundären Motive. Schon bei der Nullposition verfügt das Individuum über diverse Elemente, die seinen Charakter und Persönlichkeitsentwicklung mehr oder weniger beeinflussen. Diese deutet darauf hin, dass nichts verabsolutiert werden kann, was mit einem der angeborenen und erworbenen Motive und Bedürfnisse zu tun hat, weil es einfach durch das gegensätzlichen Motiv / Bedürfnis abgegrenzt wird. Wenn der Mensch zum Beispiel über angeborene Autonomie Motive verfügt und damit zur Welt kommt, ist er auch als soziales Wesen mit Sozialmotiven und Bedürfnissen ausgerüstet.

Die Vorstellung, wir können als Einzelperson die vollständige Autonomie erlangen, ist in zahllosen philosophischen Schriften ad Absurdum geführt worden. (Meyer-Drawe 1990; 1998; Rieger Ladig 2002 zit. n. Schmenk 2012: 65).

Im Kontext des schulischen Lernens ist eine trennscharfe Abgrenzung zwischen Autonomie und Heteronomie eine unmögliche Aufgabe, zumal beide Konzepte im Kontext des Lernhandelns ineinander verschmolzen sind. Bei den Lernhandlungen, die der Lernende situativ gesehen selbständig vollziehen bzw. autonom durchführen möchte, sind in der Tat nicht absolut autonom, weil sie auf die Grundlage des vorher erworbenen Wissens basieren. Der Schüler handelt aufgrund der vorher internalisierten Erfahrungen und Vorgaben, die wiederum heteronom oder auch teilweise autonom angeeignet wurden. Also die Verwobenheit der Autonomie und Heteronomie bildet ein Kontinuum. Selbst wenn man zur Nullposition zurückgeht, legt man fest, dass der Mensch, angesichts der Sprachaneignung und Persönlichkeitsbildung, seit der Geburt bzw. seit der früheren Kindheit nicht vollständig autonom ist. Das Kind beginnt direkt nach seiner Geburt mit der Heteronomie, nämlich die Abhängigkeit von den Eltern (*siehe 5.3.2.1*). Jedes Handeln, das er heteronom von seinen Eltern erlernt hat, erweitert in späteren Situationen seinen Autonomiebereich. Wenn er mit der Gesellschaft in zunehmend zahlreichen Kontakten tritt, werden die vorher heteronom erworbenen Verhalten und Handeln in der aktuellen Handlungssituation als autonom gesehen (vgl. Sanchez 2015: 227). Tiefgründiger gehe ich noch, indem ich auf das angeborene Motiv der Autonomie (vgl. Deci / Ryan 1993: 239) eingehe. Dieses Motiv wird einerseits durch die Art der Erziehung entweder gefördert oder mehr oder weniger gehemmt. Andererseits ist es nicht das einzige Motiv, das unsere Verhalten und Benehmen beeinflusst, sondern kommt mit den "gegenteiligen" Motiven vor, nämlich die Sozialmotive, welche dem Sozialitätsbedürfnis, Akzeptanz-Bedürfnis, Zustimmungsbefürfnis, sozialen Bindungsbedürfnis u. ä. zugrunde liegen. Das Vorwissen, das man am Anfang jedes Unterrichts aktivieren soll, damit die einzelnen Schüler Informationsinput erfolgreich empfangen und verarbeiten können, ist auch nicht vollständig autonom erworben.

"Die Idee einer vollständigen Autonomie dient indessen - wie etwa die Idee der Wahrheit -, auch wenn sie in Gänze nicht erreichbar ist, als Leitvorstellung von dem Moment an, in dem die Autonomie bewusst geworden ist." (Sanchez 2015: 227).

Aufgrund der oben dargestellten thesenartigen Ideen, stellt man fest, dass die Autonomie nicht verabsolutiert werden kann, es sei denn nur als eine theoretische Vorstellung und ein Idealbild, das in die Tat - in seinem absoluten und reinen Sinn - nicht umsetzbar sein kann. Also "Voraussetzung für eine nicht-triviale Autonomiebestimmung ist dabei zudem die Anerkennung der Unmöglichkeit reiner Autonomie." (Schmenk 2012: 65).

Von der eben belegten Unmöglichkeit der reinen Autonomie ausgehend, möchte ich auf den Gegensatz der Autonomie eingehen und zwar den Begriff Heteronomie. Dieser Begriff beinhaltet den Sinn der Fremdbestimmung und klingt daher negativ, insbesondere im Kontext des neuen Richtungsausschlags in der Forschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (Königs 2004: 524) bzw. Lernerautonomie Förderung. Dennoch ist Heteronomie nicht so wenig wichtig als Autonomie, zumal sie den Verwendungsrahmen bzw. die genuinen Grenzen der Autonomie bestimmt. "Man wird realistische Möglichkeiten selbstbestimmten Handelns und Entscheidens nur dann erkennen können, wenn man nicht leugnet, dass sie nur in Grenzen möglich sind" (Schmenk 2012: 66).

[Es gibt] einen praktischen Sinn von Autonomie, der sich theoretisch nicht adäquat ausweisen läßt. Als Chiffre für eine humane Gesellschaft bleibt Autonomie unverzichtbar, weil sie gegen reale Fremdbestimmungen protestiert, wenngleich deren vollständige Beseitigung aussichtslos ist. Aber auch dem Denken bleibt vollständige Autonomie vorenthalten, weil es über das, was des Gedachten eingebunden bleibt in eine dichte Erfahrungswelt voller heteronomer Bestimmungen (Meyer-Drawe, 1990, S. 64. Vgl. auch Meyer-Drawe, 1998. Zit. n. Schmenk 2008: 281).

Mayer Drawe meinte, dass ein starkes "Ich" ist eines, das die Existenz der Heteronomie anerkennt und von seiner Verwobenheit damit bewusst weiß.

ein starkes Ich [...] ist eines, das sich verstrickt weiß in die zahlreichen Relationen, in denen es sich bildet, ohne dieses Verkennungsschicksal annullieren zu wollen. Eine solche Ich-Konzeption, für die in anderen Sprachen die Formulierungen leichter sind, etwa in der Beziehung von I und me oder je und moi, beklagt nicht den Tod des Subjekts, sondern befreit die Ich-Auffassung von einer belastenden Tradition, in der das Ich als Souverän auch die Bürde aller Handlungsfolgen zu tragen hatte. Das Ich ist Souverän und Untertan zugleich, es hat sich nicht zu entscheiden zwischen Unschuld und Gewalt, allerdings wird es damit nicht verantwortungslos, sondern hat die Aufgabe, [...] jeweils von neuem kritisch danach zu fragen, ob die Beziehung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung so sein muß, wie sie ist (Meyer-Drawe, 1993, S. 200; zit. n. ebd. 282).

4.2.4 Abgrenzung der Lernerautonomie

Wenn man davon ausgeht, dass sich ein Unterricht evtl. auf Lehrer, Lerner, Lernmaterial und Methode als Eckbausteine stützt, ist dann eine Auffassung der Lernerautonomie, die ein oder mehrere Unterrichtsbausteine für nichtig macht, zurückzuweisen. Durch die Einbettung der Lernerautonomie ins schulische Lerngeschehen kann man jedoch Rollen und Bedeutungen der Unterrichtsbausteine verändern. Es ist daher von Bedeutung, dass man den Begriff Lernerautonomie den anderen Begriffen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts anpasst.

Dafür reicht eine Definition nicht, die den Inhalt und Kern der Lernerautonomie aufklärt, sondern soll dazu bestimmt werden, was zum Inhalt und Kern nicht gehört. Und zwar:

- Lernerautonomie hat nichts damit zu tun, dass man auf Lehrkräfte verzichtet oder dass Lehrkräfte überflüssig gemacht werden. In Umkehrschluss können Lehrkräfte Autonomie nicht zerstören, sondern nur nach Bedarf einschränken und deren Absolutheit relativieren.
- Lernerautonomie ersetzt nicht die anderen Methoden und Prinzipien, sondern sie ergänzt sie. Sie bezeichnet ein Unterrichtsprinzip, das den Weg anleitet und Anweisungen klärt, wie die Lehrenden mit den Lernenden in Bezug auf deren eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten, Sozialumfeld und Lernmaterialien umgehen.
- Lernerautonomie ist in der Praxis elastisch und graduell. Sie kann sich in verschiedenen Verhaltensweisen zeigen und hängt vom individuellen, sozialen, Lern- und Sprachfaktoren ab. (vgl. Apeltauer 2011: 23, Sanchez 2015: 229).

Um Lernerautonomie in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu konkretisieren, soll man Anschlussstellen im Unterricht finden, daran Autonomiefaktoren verknüpft werden können (*siehe 5.3*).

4.3 Kompatible Autonomiekonzeption

Die verschiedenen Auffassungen und Interpretationen der Lernerautonomie führen zwangsläufig zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und zu unterschiedlichen Umsetzungsweisen in die Unterrichtspraxis. Das Problem der Lernerautonomie Konzeption und ihre Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis entspricht dem Problem der Elefantengeschichte, dabei eine Gruppe von Blinden zum ersten Mal in ihrem Leben einen Elefanten begegneten. Jeder von ihnen hat nur ein Teil vom Elefantenkörper betastet und gibt dabei an, dass der Elefant so groß wie dieses Teil ist. Wenn man die Blinden beauftragt, den Elefanten zu beschreiben, damit man aufgrund ihrer Beschreibung ein Haus für ihn baut, dann kann jeder lediglich das Teil beschreiben, das er betastet hat.

Obwohl die Beschreibung des Teils an sich richtig ist, bleibt allerdings mangelhaft und unvollständig, um den ganzen Elefanten zu beschreiben. Die jeweilige Beschreibung reicht ausschließlich für das Teil, aber nicht für den ganzen Elefanten. Wenn man ein Haus für den Elefanten baut, dann passt er nicht rein. Die Lösung besteht dann darin, dass man alle

Beschreibungen zusammenstellt und dann ein Haus für alle Stücke zusammen baut (Schmenk 2013: 4f.).

Dies bedeutet, dass man in Bezug auf die Unterrichtspraxis alle Konzeptionen der Lernerautonomie berücksichtigen soll. Jede Konzeption muss jedoch da angewendet werden, wo sie am besten im Unterricht passt. Alles wird im Unterricht berücksichtigt, solange es dafür wissenschaftliche Begründungen besteht, bleibt aber nur die Frage wie, wann, mit wem und in welcher Maße wird Autonomie angewendet werden.

Im Folgenden werde ich tabellarisch darstellen, wo und mit welchem Faktor jede Autonomiekonzeption im Unterricht am besten passt. Dabei bedeutet das Pluszeichen (+) "passt gut" und Minuszeichen (-) "passt nicht oder spielt keine Rolle". Zwei Pluszeichen (+ +) bedeutet "passt am besten und spielt eine zentrale Rolle". Minus- und Pluszeichen zusammen (-) (+) bedeutet "passt, aber spielt eine geringe Rolle".

Die Tabelle (siehe Tabelle 5) zeigt, dass die psychologische Konzeption mehr Kompatibilität mit den Unterrichtsvorgaben zeigt als die Anderen. Die situativ technizistische, die radikalkonstruktivistische und die pädagogisch fächerübergreifende Konzeption sind hingegen wenig kompatibel und erlauben meistens nur eingeschränkte Übertragung auf die schulischen Rahmenbedingungen und Lernsituationen.

Die Konzeptionen, die Lernerautonomie als individuelles Lernen auffassen passen nicht so ganz zu den schulischen Lernsituationen. Sie sind eher für die Weiterbildung nach der schulischen und formalen Fremdsprachenausbildung geeignet oder in den Selbstlernzentren für Erwachsenenbildung in Fremdsprachen (vgl. Tassinari 2009).

(Lerner-) Autonomie Konzeption	Unterrichts- und lernerbezogene Faktoren								
	Aufgabenart	Arbeitsformen	Sozialformen	Lern- bewusstheit	Interaktion	Medien- einsatz	Unterrichts- ziel	Selbst- korrektur	Lehrer- An- wesenheit
<i>(Holecs) Handlungs- theoretische Autonomie- konzeption</i>	(-)	(++)	(++)	(-)	(+)	(+)	(+)	(++)	(-)
<i>Situativ- technische Autonomie- konzeption</i>	(-)	(-)	(-)	(++)	(-)	(++)	(-)	(++)	(-)
<i>Technisch-strategisch Autonomie- konzeption</i>	(-)	(+)	(-)	(++)	(+)	(-) (+)	(-) (+)	(+)	(-) (+)
<i>Konstruktivistische Autonomie- konzeption</i>	(-)	(-)	(+)	(++)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-) (+)
<i>Pädagogische Autonomie- konzeption</i>	(-)	(-)	(-)	(-)	(++)	(-) (+)	(-)	(-)	(++)
<i>Kognitiv- psychologische Autonomie- konzeption</i>	(+)	(+)	(++)	(+) (-)	(++)	(+)	(+)	(+)	(++)

Tabelle 6: Wichtigkeit und Anwendungsmöglichkeit der Autonomiekonzeptionen im Fremdsprachenunterrichtspraxis
Quelle: Eigene Tabelle

4.4 Zusammenfassung des Kapitels

Es gibt sechs Konzeptionen der Lernerautonomie. In der *handlungstheoretischen Konzeption* wird Lernerautonomie aufgrund der Auffassung des Begriffs Lernen als Handeln verstanden. Man ist autonom, wenn man den Lernprozess aufgrund der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst organisieren und selbstverantwortlich durchführen kann.

Die *situativ-technizistische Auffassung* konzipiert Lernerautonomie als ein situatives, isoliertes allein Lernen, im Sinne der isolierten Durchführung und Bearbeitung der Lernaufgaben durch ein technisch basiertes Lernprogramm. Die Anwesenheit der Lehrperson spielt keine Rolle.

Im Rahmen der Kognitivierung des Lernens und Förderung der bewusst machenden Lernaufgaben wird Lernerautonomie in der *strategisch-technischen Konzeption* auf die effektive und bewusste Verwendung des Lernstrategiepertoires reduziert.

Aufgrund einer *autopoetischen Auffassung* der menschlichen Systeme, welche selbstreferentiell und informationell geschlossen sind, wird Lernerautonomie als eine dauerhaft existierende Eigenschaft jedes menschlichen Wesens. Das Lernen kann nicht anders als autonom sein.

Die *pädagogische Auffassung* konzipiert Lernerautonomie als allgemeines fächerübergreifendes Erziehungsziel, das neben der akademischen fremdsprachlichen Ausbildung, die Persönlichkeit der Lernenden entwickelt. Lernerautonomie wird dabei als Synonym von Mündigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation gegen Vormundung und Fremdbestimmung verstanden.

Die *entwicklungspsychologische Auffassung* versteht Lernerautonomie als eine von der sozialen Umgebung durch Interaktion und Kommunikation erworbene Fähigkeit, die zur Selbstständigkeit führt. Man fängt dabei heteronom und auf die Hilfestellungen Anderer angewiesen, dann befreit man sich durch Interiorisierungsprozess allmählich von der Abhängigkeit von den Anderen.

Eine reine verabsolutierte Lernerautonomie ist in Bezug auf die Tatsache bzw. auf die konkreten Lernsituationen unmöglich. Reine und absolute Autonomie kann nur in den theoretischen Vorstellungen der Menschen als allgemeine Größe und als Idealbild existieren. Eine kompatible Konzeption der Lernerautonomie soll die sein, die den Lernenden als soziales Wesen und zugleich die Unterrichtsvorgaben respektiert. Eine kompatible Konzeption der Lernerautonomie in Bezug auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts soll allen bestehenden Konzeptionen Rechnung tragen. Jede Konzeption muss jedoch da angewendet werden, wo sie am besten im Unterricht passt.

5 Lernerautonomie in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts

Ziel des Kapitels ist die Implikationen der verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätze für die Lernerautonomieförderung im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben und Anschlussstellen zu bestimmen, welche die konkrete Einbettung der Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis ermöglichen

5.1 Forschungsüberblick

Um den Stand der Diskussion über Lernerautonomie zu situieren, ist es bedeutungsvoll die Hauptströmungen zu erwähnen, die den theoretischen Kontext deutlich machen, in dem die Lernerautonomie Diskussion vorkommt. Seit dem Beginn der Diskussion über den modernen Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwei Hauptpole nämlich der Pol, der das Sprachenlernen als unbewusster, intuitiver und imitativer Prozess begreift und fördert. Daraus wurden Methoden entwickelt wie die direkte, die audiovisuelle, audiolinguale Methode, natural approach usw. Im Gegensatz dazu fördert der andere Pol das sprach(-lern)bewusste und das rationale Lernen der Fremdsprache. Aus diesem Pole wurden Methoden entwickelt wie die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM), kognitive Code-Methode usw. (vgl. Willkop 2002). Diese zwei Pole haben die verschiedenen Ansätze und Methoden des modernen Fremdsprachenunterrichts eingepägt.

Die bedeutendsten Debatten über Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung begannen 1979/1980 und halten bis heute an (vgl. Tassinari 2009: 31f.). Der Fokus hat sich manchmal geändert, aber der Kern hatte immer mit dem Thema Lernerautonomie zu tun. die Lernerautonomieförderung und die Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht sind die aktuellsten Trendthemen der Diskussion in der Fremdsprachendidaktik. Beide Begriffe haben in kürzerer Zeit an einer großen Popularität gewonnen (Schmenk 2012: 59). Forscher aus verschiedenen Bezugswissenschaften haben die Diskussion über Lernerautonomie bereichert. Ich erwähne als Beispiel Wolff (1994, 1999, 2002, 2003) und Wendt (1996, 2002) aus dem konstruktivistischen Bereich. Tönshoff (1992, 1995, 2001, 2003), Rampillon (2000, 2001, 2003), Bimmel (2000, 2010, 2012) aus dem kognitionspsychologischen Bereich. Little (1991, 1999, 2004, 2007, 2009) aus dem entwicklungspsychologischen Bereich. Nodari (1994, 1999, 2010) aus dem pädagogischen Bereich. Dazu gehören auch die Leitvorstellungen und Überlegungen

aus dem reformpädagogischen Bereich, die das Autonomiekonzept beinhalten wie die Überlegungen von Montessori, Freinet, Freire und Schröder (vgl. Schlak 2002: 62). Desweiteren zählen auch die einflussreichen Arbeiten und Beiträge von Rösler (1998) Schmenk (2004, 2008, 2010, 2012), Matinez (2004, 2008), Tassinari (2009, 2010, 2012). Diese Popularität entsteht u. a. aus dem großen Interesse der Forscher, die zu den verschiedenen Bereichen angehören und aus dem Wert des Konzepts Autonomie, das viel mit Freiheit, Selbstbestimmung und Demokratie zu tun hat. Die Verschiedenheit der wissenschaftlichen Tendenzen der Forschenden, die sich mit Lernerautonomie Konzept beschäftigt haben, hat dazu beigetragen, dass ein theoretischer Rahmen hervorgebracht wurde, der nicht kohärent ist (Schmenk 2012: 59, Sanchez 2015: 227). Dies führte zu einer Uneinigkeit, Ungereimtheit (*siehe 2.3*) und Inkonsistenz in der Festlegung des Konzepts Lernerautonomie (vgl. Finch 2001: 21f. und Schmenk: 2008, 2010).

Die Lernerautonomie wurde - als solche, wie sie jetzt diskutiert wird - zum ersten Mal intensiv in Bezug auf Fremdsprachenlernen von Holec zur Diskussion gebracht. Dafür hat er eine Definition festgelegt, die für die meisten späteren Forschungen als Hauptreferenz benutzt wurde (vgl. Holec 1980, 1981). Danach wurde Lernerautonomie weiter erforscht und in verschiedenen Bereichen theoretisch unterschiedlich untermauert. Riemer (1997) hat den Kern der Lernerautonomie in ihrer "Einzelgänger Hypothese" begründet, indem sie die individuelle Wege der Lernenden beim Fremdsprachenlernen geschildert und die individuellen Unterschiede zwischen ihnen nachgewiesen. Wolff (1999) hat in seinem Lernmodell unter der Förderung der Fremdsprachenlernbewusstheit das Konzept Lernerautonomie als Grundbaustein bzw. als Unterrichtsprinzip betont (*siehe 5.3.1*). Er differenziert zwei Arten der Lernerautonomie Konzeption nämlich das rein technizistische (*siehe 4.1.2*) und das humanistisch geprägte Konzeption (*siehe 4.1.4*). Die technizistische Auffassung der Lernerautonomie macht den Lehrer überflüssig und ersetzt ihn im Unterricht durch den Computer bzw. durch die Computerprogramme. Dabei muss der Lernende statt mit den Mitlernenden und mit dem Lehrer zu kommunizieren, interagiert er mit den Computerprogrammen, die extra fürs Fremdsprachenlernen entwickelt werden. Diese Auffassung der Lernerautonomie weist Wolff zurück und hält sie für gefährlich, zumal die künstliche Intelligenzforschung, die die Lernwelten seit Jahrzehnten zu konstruieren versucht, viele Schwierigkeiten mit sich bringt und kann bis heute nicht mal das Problem der Bewertung von offenen Antworten der Schüler bei der Interaktion lösen. Wolff plädiert, aufbauend auf der Definition von Holec (1981) hingegen für eine erzieherische Auffassung der Lernerautonomie, die die Schüler im Laufe deren schulischen Ausbildung befähigt, ihr eigenes Lernen selbständig zu führen und zu gestalten. Als Weg zur

Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht betrachtet Wolff (1997) die Vermittlung und das Training der Lernstrategien als ein wichtiger Baustein des Fremdsprachenunterrichts. Er hat die Lernstrategien typologisiert (*Siehe 3.4.4*) und zwei Weisen dargestellt, wie man sie in die Unterrichtspraxis umsetzt. Dabei unterscheidet er zwischen dem expliziten (direkten) und impliziten (teilweise indirekten) Strategietraining. Bei dem expliziten Training sollen die Lernstrategien als Gegenstand des Unterrichts thematisiert werden. Beim impliziten Training werden die jeweiligen Lernstrategien, die der Aufgabenstellung entsprechen sollen, im Ablauf der Unterrichtsaufgaben und Aktivitäten einbezogen.

Aus der kognitionspsychologischen Perspektive betont Tönshoff (1992, 1995, 2001, 2003) die Bewusstmachung bzw. die Kognitivierung des Fremdsprachenlernens. In diesem Zusammenhang verbindet er das Konzept der Lernerautonomie mit der Förderung der Lernstrategien im Unterricht. Im Fremdsprachenunterricht kann Lernerautonomie gefördert werden, wenn man dem Lerner eine große Menge an Lernstrategien anbietet, die ihm immer weiter befähigen, seinen Lernprozess zu kontrollieren bzw. zu steuern. Dadurch wird ihm ermöglicht, sich für die - nach seiner subjektiven Einschätzung - passenden und relevanten Lernstrategien zu entscheiden und sie in die Praxis umzusetzen (vgl. Tönshoff 2001: 206). Für ein weiteres Lernen einer Fremdsprache in außerunterrichtlichen Kontext, wie z. B. das Fremdsprachenlernen nach dem Abschluss des formalen Fremdsprachenunterrichts, spielen Lernstrategien eine Schlüsselrolle für ein erfolgreiches autonomes Selbstlernen (ebd.).

Obwohl viele Forscher Lernerautonomie fördernder Fremdsprachenunterricht eng mit dem Training und der Vermittlung der Lernstrategien bzw. Lerntechniken verbinden (vgl. Rampillon 2003, Tönshoff 2001, Wolff 1997, 1999, Bimmel/Rampillon 2000, Bimmel 1993, 2010, 2012, Chudak 2008, Riemer 2009, Schlak 2002, Burwitz-Malzer/Quetz 2002) warnen andere davor, dass man das Konzept der Lernerautonomie stark auf die Vermittlung von Lernstrategien reduziert (*siehe 4.1.3*) und dem zufolge das Autonomiekonzept trivialisiert. (vgl. Schmenk 2008, 2012, Matinez 2008, Tassinari 2010, 2012).

5.1.1 Beiträge in der deutschsprachigen Literatur

Ich führe im Folgenden eine kurz gefasste Übersicht über die wichtigsten wissenschaftlichen Beiträge in der deutschsprachigen Diskussion über das Konzept Lernerautonomie vor:

Beiträge über das Konzept Lernerautonomie in der deutschsprachigen Literatur	
Autor	Beitragsinhalt
Rampillon (1985)	Sie behandelte die Förderung der Lernerautonomie durch Lerntechniken bzw. Lernstrategien. (Sie verwendet statt Lernstrategien den Begriff Lerntechniken).
Nodari (1994 / 2010)	Es geht um die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht durch Aufgaben im schulischen Lehrbuch und in den Lernprogrammen.
Wolff (1994 / 1997 / 2002) und Wendt (1996 / 2000)	Es geht um die Kontextuierung der Lernerautonomie im Rahmen des gemäßigten Konstruktivismus und die Einbettung der Lernerautonomie als eine Grundlage für den konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht.
Tönshoff (1995)	Er plädiert für die Förderung der Lernerautonomie durch die Kognitivierung und die Bewusstmachung des Lernens bzw. die Einbeziehung des expliziten und impliziten Lernstrategien und Lerntechniken in den Fremdsprachenunterricht.
Tönshoff (2001)	Es geht um die Kontextuierung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht durch die Kognitivierung bzw. die Bewusstmachung des Fremdsprachenlernens. Dabei werden die Lernstrategien im Unterricht durch die passenden Vermittlungsverfahren explizit und impliziert bewusst gemacht und trainiert.
Riemer (1997 / 2006)	Sie hat die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden beim DaF-Fremdspracherwerb empirisch untersucht und die sogenannte "Einzelgänger-Hypothese" d. h. Lerner als Einzelgänger (autonom) bestätigt.
Riemer (2009)	Es geht dabei um die Förderung der lernerzentrierten Fremdsprachendidaktik durch Lernstrategietraining im DaF -Unterricht.
Rösler (1998)	Es geht hier um die Förderung des autonomen Lernens durch die Anwendung der neuen Medien (CDs, Internet) im institutionellen Fremdsprachenlernen. Sie kritisiert das verwendete Unterrichtsmateriel, das nicht mit den neuen Unterrichtsprinzipien kompatibel ist.
Rüschhoff / Wolff (1999)	Es geht um die Einbettung der Lernerautonomie (in ein Lernmodell für Fremdsprachenlernen) als ein allgemeines Erziehungsziel bzw. als Unterrichtsprinzip in das schulische Fremdsprachenlernen und um die humanistische d. h. um Sozialisation Auffassung der Lernerautonomie.
Bimmel / Rampillon (2000)	Sie haben ein Lehrbuch fürs Selbststudium (in Fernstudieneinheit Serie Nr. 23) entwickel, das als praktische Umsetzung der Lernerautonomie und der Verwendung der Lernstrategien im DaF-Lernen gilt.
Schlak (2002)	Es geht um die Förderung der Lernerautonomie durch Adressaten spezifisches Lernstrategietraining im DaF -Unterricht.

Rampillon (2003)	In ihrem Beitrag geht es um die Kontextuierung der Lernerautonomie in der Mehrsprachigkeitslernumgebung und die Förderung der tertiärsprachen-spezifischen Lernstrategien.	
Bachel (2005)	Es geht um die Förderung der Lernerautonomie im DaF -Unterrichtspraxis durch Projekte und realitätsbezogene Situationen bzw. durch praktisches Tun. (Projekt: Salamanca auf Deutsch).	
Tassinari (2009)	Es geht um die Entwicklung eines Lernmodells für Lernerautonomie fördernden Fremdsprachenunterricht in den Universitäten.	
Tassinari (2012)	In diesem Betrag geht sie auf die Kompetenzen für Lernerautonomie, wie sie eingeschätzt, gefördert und evaluiert werden.	
Schmenk (2008)	Es geht um Aufräumarbeiten über das Konzept (Lerner-) Autonomie. Dabei wurde auf die historische Entwicklung, Kritik der bestehenden Autonomiekonzeptionen und Anschlussmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht eingegangen.	
Schmenk (2010)		Es geht um die Kritik gegen die existierenden Autonomiekonzeptionen.
Schmenk (2012)		Es geht in diesem Beitrag um die Möglichkeit der Koexistenz der Autonomie und Heteronomie im Fremdsprachenunterricht und um die Verbindungs- bzw. Einbettungsmöglichkeiten der Lernerautonomie in der Praxis des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts.
Chudak (2007)	Es geht um die Förderung der Lernerautonomie in DaF-Lehrbüchern und durch den Lehrer.	
Bimmel (2010)	Es geht um die Förderung der Lernstrategieverwendung als Kompetenz und als wichtiger Baustein der Lernerautonomie	
Apeltauer (2011)	Es geht um die Förderung bzw. die Entwicklung der Lernerautonomie durch die Lehrerautonomie im Fremdsprachenlernen.	
Sanchez (2006 / 2015)	Es geht um das Erstellen einer kohärenten Theorie für die Autonomieentwicklung, die als Grundlegung für weitere Überlegungen in der Fremdsprachendidaktik dienen soll.	

*Tabelle 7: Beiträge über Lernerautonomie in der deutschsprachigen Literatur
Quelle: Eigene Tabelle*

5.1.2 Beiträge in der englischsprachigen Literatur

Ich führe im Folgenden eine kurz gefasste Übersicht über die wichtigsten wissenschaftlichen Beiträge in der englischsprachigen Diskussion über das Konzept Lernerautonomie vor:

Beiträge über das Konzept Lernerautonomie in der englischsprachigen Literatur	
Autor	Beitragsinhalt
Holec (1981)	Es geht um die Festlegung einer Definition für Lernerautonomie und Selbstgesteuertes Lernen in Bezug auf erwachsene Bildung im Kontext des außerschulischen Fremdsprachenlernens. Adressaten dabei sind hauptsächlich die Migranten und Migrantenkinder in Europa.
Wenden / Rubin; Oxford (1987 / 1990)	Es geht um Lernerautonomie und Lernstrategien zum Erfolgreichen Lernen.
Little (1991)	Es geht um die Grundlagen von Lernerautonomie in der Erkenntnistheorie und Lernpsychologie.
Dam (1995)	Es geht um die Umsetzung der Lernerautonomie in den schulischen Zusammenhang.
Gardner / Miller (1994 / 1999)	Es geht um das Verhältnis Lernerautonomie und Computergestützten Lernumgebung.
Aoki / Smith (1999)	Es geht um Lernerautonomie und kulturspezifische Zusammenhänge.
Sinclair / McGrath / Lamb, Aoki / Hamakawa 2001 / 2003	Es geht um Lernerautonomie und Lehrerautonomie.

*Tabelle 8: Beiträge über Lernerautonomie in der englischsprachigen Literatur
Quelle: Eigene Tabelle in Anlehnung an Tassinari (2009: 32)*

5.2 Lernerautonomie in den didaktischen Ansätzen

Die verschiedenen Ansätze der Fremdsprachendidaktik beinhalten viele Implikationen und weisen Ähnlichkeiten zur Lernerautonomie als Prinzip auf. Daher sind sie nicht losgelöst von einander zu verstehen, sondern ergänzen einander. Im Folgenden stelle ich die Implikationen und die Zusammenhänge der Lernerautonomie mit den wichtigsten und die einflussreichsten didaktisch-methodischen Ansätzen nämlich dem kommunikativen, handlungsorientierten, prozessorientierten und Lernerorientierten Ansatz dar.

5.2.1 Lernerautonomie im kommunikativen Ansatz

In diesem Ansatz stellt man den Fokus beim Lernen von Fremdsprachen auf die Kommunikation und die Authentizität der Kommunikationssituationen. Man betrachtet somit das Sprachenlernen als Sprachgebrauch. Dieser Ansatz stellt einen großen Wert auf die aktive Beteiligung des Lernenden an den Kommunikationsprozessen sowohl innerhalb als auch, fürs Lebenslange eigenständige Lernen, außerhalb des Unterrichts. Das Lernen - insbesondere die Lerninhalte, die Lernaktivitäten und die Durchführungsweisen der Lernaufgaben - muss daher einen Sitz in der Lebensrealität haben. Die Grenzen zwischen Schule und Lebensrealität müssen dabei aufgehoben werden, indem man das Unterrichtsgeschehen dem realen Leben des Schülers anpassen (vgl. Tassinari 2009: 38). In diesem Ansatz verschmelzen sich die zwei Sprachaneignungsmodi: "Modus Lernen" und "Modus Erwerben" (vgl. Grünwald 2006: 39). Die in uns Menschen innewohnende Sprache und die daraus resultierende bzw. die normierte Sprache in Grammatik- und Lehrbüchern ist in genuinen sozialen und kulturellen Kontexten aufgebildet, so muss sie auch in Schulen erlernt bzw. erworben werden. So wie die Sprache aus Kommunikation zwischen Menschen entstanden ist und sich durch Kommunikation entwickelt, soll sie auch in kommunikativen bzw. Sozio-kulturellen Kontexten gelernt werden.

Gemeinsamkeiten dieses Ansatzes mit der Lernerautonomie bestehen darin, dass der Lerner im Unterricht in die Lage versetzt werden soll, die Sprache selbständig in genuinen Kommunikationskontexten zu verwenden und somit darauf vorbereitet werden soll, die außerunterrichtlichen Situationen zu bewältigen. Im kommunikativen Ansatz geht man davon aus, dass Kommunikation "ein zentrales Instrument sozialer Wirklichkeitskonstruktionen mit und durch das Individuum [ist]." (Schmidt 2000: 144) und dass das Erlernen einer Fremdsprache getrennt von dem intentionalen und natürlichen Gebrauch (*siehe 4.1.6.3*) nicht vorstellbar ist (vgl. Wolff ; 1999; 2002; Wendt 2000). Damit man den Sprachgebrauch in genuinen Kontexten

verwirklicht, zielt man in diesem Ansatz darauf, die unterrichtlichen Grenzen aufzuheben. Die Lernenden sollen die Sprache eingebettet in deren natürlichen Wirklichkeitsbezüge erlernen. Dies wird realisiert, wenn man die kommunikativen Wirklichkeitskontexten in den Fremdsprachenunterricht hinein bringt und dem Lernenden die Möglichkeit gibt, frei und selbstverantwortlich (autonom) damit zu handeln. Gleichzeitig macht man die Fremdsprache in der äußeren Welt brauchbar, indem man dem Lernenden befähigt, sich alleine Verwendungskontexten in der Tat zu schaffen, in denen er autonom seine kommunikativen Kompetenzen anwenden kann (vgl. Tassinari 2009: 38). Besonders in der Zeit der ausgebreiteten Verwendung der Digitalmedien u. a. des Internets sowohl im individuellen als auch im beruflichen Bereich ist die Authentizität des Fremdsprachengebrauchs aus dem Ausgangssprachenland keine Utopie mehr geworden. Der autonome Fremdsprachgebrauch in den authentischen Kommunikationssituationen kann im Unterricht (und auch außerhalb des Unterrichts) beispielsweise durch e-Mails-Projekte verwirklicht werden. Viele kommunikative Schüleraktivitäten können durch Internets-Projekte autonom und authentisch verwirklicht werden. Der Schüler kann Texte selbstständig aussuchen, lesen, verstehen und darauf produktiv durchs Schreiben (kommentieren, zusammenfassen u. ä.) reagieren. Er kann dadurch allmählich seine eigenen Texte in Bezug auf die echten Kommunikationssituationen erstellen (vgl. Grünwald 2006: 84). Er kann somit auch je nach dem Sprachniveau seine gebildeten Hypothesen über die Fremdsprache in der Realität testen, Lücken in seiner sprachlichen Ausbildung entdecken und dafür Lösungen finden.

Der echte Kontakt mit den Muttersprachlern durch E-Mails-Projekte bietet dem Schüler die Möglichkeit, das Gelernte und die bisher erworbenen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen in die Tat umzusetzen und somit auch selbst zu evaluieren. Durch diese authentische Kommunikationssituationen transferiert der Schüler eigenständig das Gelernte, das eventuell im Unterricht auf einen bestimmten Bereich bzw. Thema eingeschränkt ist, auf andere Lernfelder, die im genuinen Kontext der Kommunikation variieren und themenübergreifend sein können. Dies gibt dem Schüler mehr Motivation, sich in den behandelten Themen auszubilden, damit er sich mit dem Kommunikationspartner besser verständigen kann. Dazu folgt die Selbstevaluation des eigenen Lernens nicht angesichts der gegebenen Noten und nicht fremdbestimmt (durch den Lehrer), sondern in Bezug auf die tatsächliche Verwendung der Sprache und in Bezug auf alle Lernebenen, nämlich Sprachhandlungs-, Interaktions-, kognitiven und affektiven Ebene. Der Schüler erfährt dann praktisch und in Bezug auf die Wirklichkeit, ob seine Sprachkompetenz brauchbar ist oder nicht. Dementsprechend können die Schüler auch

durch Chatten außerhalb des Unterrichts mit Muttersprachlern kommunizieren (vgl. Grünwald 2006: 84). Sie können durch Chatten auf einer autonomen Art und Weise die vier Fertigkeiten parallel entwickeln, indem sie mit dem Gesprächspartner mündlichen und schriftlichen kommunizieren. Beim Chatten kann der Schüler z. B. authentisch und autonom lernen, wie man einen Termin mit dem Gesprächspartner vereinbart, wie man über eigene Angelegenheiten informiert und eigene Emotionen, Stellungnahmen und Vorstellungen vermittelt und verteidigt. Im Chat kann der Schüler nicht nur mit einer einzelnen Person kommunizieren, sondern auch mit einer ganzen Gruppe in Gespräch treten. Dies begünstigt sein soziales Lernen, das für Autonomieentwicklung eine wichtige Rolle spielt (*siehe 4.1.6.1*).

5.2.2 Lernerautonomie im handlungsorientierten Ansatz

Der handlungsorientierte Ansatz basiert auf die Grundannahmen der Sprechakttheorie von Searle und Austin, die davon ausgehen, dass Sprechen als soziales Handeln zu verstehen ist. Der handlungsorientierter Ansatz steht dem Lernerautonomie sehr nah, indem in den beiden Konzepten die kommunikativen und die Sprachkompetenzen durch die Ausführung der kreativen Arbeitsformen bzw. projektorientierten Aufgaben erzielt werden. In der Gestaltung und Durchführung dieser Projekten und Aufgaben besteht einen großen Raum für Lernerautonomie, die in verschiedenen Lernaktivitäten und in unterschiedlicher Intensität aufkommt (Tassinari 2009: 39. Wolff 1999). Das handlungsorientierte Lernen bedeutet grundsätzlich etwas mit der Sprach tun bzw. handeln. Diese Handlung folgt holistisch bzw. ganzheitlich genau wie sie in der Tat ist. Eine Sprachhandlung garantiert eine genuine Beziehung zwischen der Absicht, Idee und Tat der handelnden Person. Mit anderen Worten das Lernen soll somit mit Herz, Kopf und Hand ablaufen. Diese Lernform gewährleistet eine direkte und unmittelbare Erfahrung mit der Fremdsprache. Dabei spürt der Schüler, dass er mit der Sprache etwas in der Tat erreichen kann (Hölscher, Piepho, Roche 2006: 2).

Ein der Hauptmerkmale eines handlungsorientierten Unterrichts ist die Ganzheitlichkeit. Der Unterricht ist ganzheitlich mit drei Aspekten: personal d. h. der Schüler, inhaltlich und methodisch d. h. die Themen und Unterrichtsmethoden (vgl. Stangl (b): Online Dokument). Der Unterricht soll sowohl den Schüler, die Kommunikationssituationen und die Inhalte als auch die Unterrichtsmethoden als "Ganze" konzipieren. Ganzheitlichkeit in Bezug auf den Schüler bedeutet, dass er nicht nur kognitiv, sondern auch mit all seinen Lernbereichen - affektiv, emotional und motorisch - im Lernprozess involviert und aktiviert wird. In Bezug auf Methoden

und Inhalte bedeutet die Ganzheitlichkeit, dass die Themen und die Methoden vielfältig sein sollen, sodass alle Lernertypen und Lerner-Interessen angesprochen und begünstigt werden. Die Kommunikationssituationen und die Lerninhalte wirken auf den Schüler motivierend und aktivierend, wenn sie seinen Interessen und individuellen Erfahrungen entsprechen. Sie bieten ihm möglichst authentische Lernsituationen an, in denen er sich mit seinem "Ganzen" auseinandersetzt. Die authentischen Lernerlebnisse und die autonomen, selbstbestimmten und selbstgewollten Handlungen des Lernenden im Unterricht erwecken bei ihm das Gefühl, dass das Lernen echt ist und fördern die Brauchbarkeit des Gelernten in der späteren Verwendung in den außerunterrichtlichen Kontexten. Die Unterrichtsmethoden sollen dem Schüler die Möglichkeit bieten, seinen Lernprozess selbst zu organisieren, autonom zu steuern und die Fehler selbst zu korrigieren (*siehe 7.3*). Ganzheitliche Unterrichtsaktivitäten zeigen sich in solchen Unterrichtsmethoden wie: Projektarbeiten, Lernen an Stationen, Frei-, Partner und Gruppenarbeiten (vgl. Schlemminger 1997: 236ff., Stangl (b): Online Dokument). Durch solche Methoden bzw. Methodenvielfalt werden die unterschiedlichen individuellen kognitiven, motivationalen und affektiven Faktoren von den Lernenden berücksichtigt. Dem Lernenden wird ein Raum von Freiheit und von Autonomie ermöglicht, sodass er seine affektiven, kognitiven und persönlichkeitsbedingten Lernpräferenzen (*siehe 3.1*) freiwillig einsetzen kann. Das Lernen in solch einem Unterricht mit solchen Aktivitäten ermöglicht dem Lernenden, durch die verschiedenen Lernstile aktiv zu sein und mit allen Sinnen zu lernen. Desweiteren schließen die ganzheitlichen Unterrichtsaktivitäten keinen Lerntyp (*siehe 3.2.2*) aus (vgl. Schlemminger 1997: 236ff., Stangl (b): Online Dokument).

Die Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts fasse ich in den folgenden Stichpunkten zusammen (vgl. Stangl (b): Online Dokument):

- ✓ Der handlungsorientierte Unterricht ist ganzheitlich in Bezug auf Schüler, Lerninhalte und Lernmethoden.
- ✓ Der handlungsorientierte Unterricht ist schüleraktiv, d. h. der Lehrer versucht, die Schüler möglichst wenig zu kontrollieren und sie, soviel wie möglich selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen zu lassen. Die Selbsttätigkeit ist die unverzichtbare Voraussetzung für die Selbständigkeit.
- ✓ Der handlungsorientierte Unterricht stellt den Fokus auf die individuellen Interessen der Schüler und macht sie zum Ausgangspunkt der Unterrichtsaktivitäten.
- ✓ Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht und fördert die Mitbestimmung der Schüler in der Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts.

- ✓ Der handlungsorientierte Unterricht führt zur Aufhebung sowohl der inneren als auch der äußeren Schulgrenzen. Die Aufhebung der inneren Grenzen besteht darin, dass autonome Lernwege der Schüler respektiert bzw. gefördert werden und dass die Kommunikation in allen möglichen Richtungen d. h. Lehrer- Schüler; Schüler-Lehrer; Schüler-Schüler läuft. Die Aufhebung der äußeren Grenzen besteht darin, dass der Schüler alles von außen bringen darf, was die Durchführung seiner Lernprojekte und Lernaufgaben erleichtert.
- ✓ Im handlungsorientierten Unterricht wird versucht, die drei Lernbereiche; Kognitiven, affektiven, sensormotorischen Bereich in ausgewogenes Verhältnis zu bringen.
- ✓ Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können.
- ✓ Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.

5.2.3 Lernautonomie im prozessorientierten Ansatz

In dem prozessorientierten Ansatz stellt man den Fokus auf die Sprachverstehens-, die Sprachverarbeitungs- und die Sprachproduktionsprozesse des Schülers. Wenn der Schüler durch die Sprache kommuniziert bzw. sprachlich produziert (spricht oder schreibt) oder rezipiert (zuhört oder liest), braucht er nicht nur grammatikwissen und Vokabeln, sondern auch eine viel Zahl von Strategien (*siehe 3.3*), die er einsetzt, um mündlich oder Schriftlich kommunizieren zu können. Eine kommunikative Verwendung der Sprache fordert neben dem deklarativen auch das prozeduralen Wissen. D. h. das Prozedurale Wissen muss in diesem Ansatz im Fremdsprachenunterricht neben dem deklarativen Wissen thematisiert werden (vgl. Wolff 1999: 57). Es geht hier um die explizite Vermittlung der Lernstrategien bzw. Lernstrategietraining im Fremdsprachenunterricht (*siehe 3.3.2*). Man fördert neben der Sprachbewusstheit (*siehe 5.3.1.1*) auch die Spachlernbewusstheit des Schülers, damit er irgendwann in einer bestimmten Niveaustufe im Sprachenlernen, die totale Kontrolle und die Verantwortung über seinen Lernprozess übernehmen kann. Es handelt sich hier um die Förderung der kognitiven, metakognitiven, affektiven und Sprachgebrauchsstrategien. Zum Beispiel Strategien des Erschließens von Bedeutungen, Strategien des Überarbeitens, der Gestaltung und Gliederung eines Textes, Strategien der Selbstkorrektur eigener Äußerungen (vgl. Wolff 1999: 57), sowie Monitorings-Strategien zur Kontrolle der Sprachrichtigkeit und der kommunikativen Angemessenheit von Äußerungen, Inferenzstrategien beim Hör- und Lesevertehen (vgl.

Tönshoff 2001: 205) und Strategien der Selbstmotivation und Sprechanxiety Reduzierung (vgl. Quetz 2002: 182; Rampillon 2003: 88).

Den Lernstrategien wird im Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle zugeschrieben. Sie werden als Eckbaustein der Lernerautonomie Förderung im Fremdsprachenunterricht und als eine wesentliche Voraussetzung für das lebenslange Lernen betrachtet (vgl. Wolff 1997, Tönshoff 2001; schlak 2002; Rampillon 2000, 2003, Riemer 2009, Bimmel 2010). Für ein autonomes Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts benötigt man die Verfügbarkeit einer großen Menge an Lernstrategien, die die vielfältigen Planungs-, Überwachungs- und Evaluationsentscheidungen ermöglichen. Autonomie im Sinne einer Kontrolle über den eigenen Lernprozess und die eigene Verantwortlichkeit des Lernens im Fremdsprachenunterricht wird u. a. dadurch gesteigert, dass man dem Lernenden "ein Spektrum von Lernstrategien vorstellt und im Rahmen praktischer Trainingsmaßnahmen die Möglichkeit eröffnet, in kompetenter Weise die der eigenen Persönlichkeit gemäßen Strategien auszuwählen und zu erproben." (Tönshoff 2001: 206). Ebenso für die Befähigung der Schüler, sich nach dem Abschluss des schulischen Fremdsprachenunterrichts weiterzubilden, ist die Training im Unterricht und die Beherrschung der hierfür erforderlichen Strategien eine Notwendigkeit (Ebd.).

Prozessorientierung in Bezug auf Lernaufgaben und Übungen enthält den Umgang mit den sprachlichen Elementen und Einheiten wie Wort, Satz und Text nicht als fertige Produkte, sondern als Segmenten, die der Schüler selbst bewusst aufbaut und konstruiert, indem er sie zusammenstellt (*siehe 7.3.3 und 7.3.4*).

5.2.4 Lernerautonomie im lernerzentrierten Ansatz

Im Gegensatz zu dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der dem Lehrer die absolute Beherrschung über den Lernprozess gibt und dem Schüler eine passive Rolle zudenkt, stellt *der lernerzentrierter Ansatz* den Schüler mit seinen Individualitäten im Zentrum des Interesses im Unterricht. Der Schüler wird als ein aktives Element im Unterricht betrachtet, indem ihm die Möglichkeit gegeben wird, in unterschiedlichen Maßen an den Entscheidungen im Lernprozess zu beteiligen. In diesem Ansatz werden alle Gegebenheiten des einzelnen Schülers wie Persönlichkeitsmerkmale, kognitive Kapazitäten, affektive und motivationale Eigenschaften sowie Lernerfahrungsrepertoire im Unterricht berücksichtigt. Der Lehrer soll den individuellen Merkmalen und Faktoren wie Motive, Bedürfnisse, Motivation, Interessen, Lernstile, Lernpräferenzen, Lerntyp, Lernstrategien und Vorwissen, Rechnung tragen, damit er sie durch

die Unterrichtsaktivitäten fördert bzw. nicht beeinträchtigt und in Unterrichtsgeschehen einbezieht. Der Schüler selbst muss davon bewusst gemacht werden, damit er eigenständig mit seinem Lernprozess effektiv umgehen kann (vgl. Tassinari 2009: 39, Tönshoff 2001: 203ff.). Der lernerzentrierte Ansatz bereitet einen förderlichen Rahmenbedingung für Lernerautonomie. Die Berücksichtigung der Binnendifferenzierungen der Schüler und Förderung deren individuellen Lernprozesse ist der Kern der Autonomie Gedanken. Der Unterricht wird so gestaltet und die Unterrichtsaktivitäten werden so geplant und durchgeführt, dass man mehr freie Räume wie möglich für die Schüler schafft, damit sie eigenständig und freiwillig am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können bzw. damit ihnen mehr Kontrolle über den eigenen Lernprozess ermöglicht werden. Lerninhalte müssen nicht nur die Sprachbewusstheit enthalten, sondern auch die Sprachlernbewusstheit umfassen, damit die Schüler in die Lage versetzt werden, die Kontrolle über ihre Lernprozess zu üben. Ebenso die Unterrichtsmethoden müssen die bewusst machenden vermittlungsverfahren beinhalten, die explizit das Wissen über den Lernprozess des einzelnen Schülers erzielen und fördern (vgl. Tönshoff 2001, Riemer 2009).

In Bezug auf Lernaufgaben so stellt der Lehrer bei der Auswahl der Aufgabentypen in erster Linie die individuellen Faktoren der Schüler in den Fokus. Er sucht Aufgaben aus, die Neugier der Schüler erwecken, Spaß am Lernen veranlassen und eine interaktive Lernumgebung ermöglichen. Der lernerzentrierter Ansatz fördert dazu die eigenständige und aktive Durchführung und Bewertung der Lernaufgaben durch die Schüler selbst. Er gibt ihnen von vorne herein auch das Mitbestimmungsrecht in der Wahl der Aufgaben und der Sozialformen.

5.2.5 Didaktische Ansätze im Vergleich

In der folgenden Tabelle vergleiche ich die Eigenschaften der didaktischen Ansätze in Bezug auf die Berücksichtigung der Lernautonomiefaktoren

<i>Herkömmlicher Unterricht</i>	<i>Kommunikativer Ansatz</i>	<i>Prozessorientierter Ansatz</i>	<i>Handlungsorientierter Ansatz</i>	<i>Schülerzentrierter Ansatz</i>
-Holistischer Unterricht, -Übergeneralisierte Lernverfahren. -Fremdbestimmung der Lernaktivitäten,	-Explizite Förderung der Sprachgebrauch s- Strategien. - Der Schüler ist in seiner Lernumgebung	-Prozesse sind wichtiger als Produkte. -Lernstrategien aller typen werden im Unterricht thematisiert und	-Ganzheitlichkeit und Authentizität der Lernhandlungen. -Der Schüler handelt mit seinem Ganzen (Herz,	- Der Schüler steht im Fokus des Interesses. Sowohl auf der Planungs- als auch auf der Durchführungsb

<p>Fremdsteuerung des Lernprozesses.</p> <p>-Übertragung des Wissens (vom Mund ins Ohr).</p> <p>-Passive und rezeptive Rolle des Schülers.</p> <p>-Individuelle Unterschiede werden nicht berücksichtigt.</p> <p>-Aufgabentypen sind nicht vielfältig und aktivieren den Schüler nur einseitig, d.h. nur auf der kognitiven Ebene.</p> <p>-Sozialformen beschränken sich auf Plenum und Frontalunterricht.</p> <p>-Die Berücksichtigung des Lernprozesses des Schülers beschränkt sich nur auf die kognitiven Operationen wie Verarbeitung der Informationen und Memorisieren. Affektive emotionale und motorische Prozesse werden nicht in Unterrichtsaktivitäten einbezogen</p>	<p>kommunikativ und interaktiv sehr aktiv.</p> <p>-Das Gelernte ist in den kommunikative n Situationen eingebettet und kontextuiert .</p> <p>- Aufgabentypen sollen Interaktion und Kommunikation zwischen den Schülern begünstigen und veranlassen.</p> <p>- Sozialformen fördern das soziale Lernen. Sie variieren zwischen Plenum, Stationen Lernen, Partner-, Gruppen- und Projektarbeiten.</p> <p>- Prozesse der Kommunikation werden berücksichtigt, indem man Kontexte für Interaktive Verwendung der Sprache schafft und Redemittel zur Verfügung stellt.</p>	<p>trainiert.</p> <p>-Bewusstmachung und Vermittlung der meta- und kognitiven Strategien.</p> <p>- Selbststeuerung des Lernprozesses wird im Unterricht durch Prozessorientierte Aufgaben gefördert.</p> <p>- Lernaufgaben befassen sich mit den Prozessen und detaillierten Schritten, die zu den jeweiligen Produkten führen. Dabei werden sprachlichen Elemente segmentiert und konstruiert.</p> <p>- Der Entwicklungsprozess der Sprache geschieht in den sozialen Gruppen, daher fördert der Prozessorientierte Ansatz Sozialformen wie Gruppenarbeit, Plenum, Partner- und Projektarbeiten.</p>	<p>Kopf, Hand) im Unterricht.</p> <p>-Freie Steuerung der Lernhandlung.</p> <p>- Das Lernen ist mit dem Tun verbunden.</p> <p>- Aufgabentypen aktivieren alle Lernbereiche des Schülers zusammen, sodass er in der Lerngruppe kognitiv, affektiv, emotional und motorisch interagiert.</p> <p>Aufgaben sind meistens spielerisch gestaltet, sodass sie Spaß am Lernen und Konkurrenz hervorrufen.</p> <p>- Lernaktivitäten führt man in sozialformen, die den Kontakt mit den anderen ermöglichen wie Gruppen- und Partnerarbeiten.</p>	<p>ene des Unterrichts soll man den individuellen Faktoren des Schülers Rechnung tragen. Seine Individualitäten sind der Ausgangspunkt für die Auswahl der Lernmethoden und Lerninhalten.</p> <p>-Der Schüler entscheidet in Lerninhalten, sozialformen und Lernaktivitäten mit.</p> <p>- Die Aufgaben sollen Motiven, Bedürfnissen und Interessen des Schülers entsprechen und sie ansprechen.</p> <p>Man überlässt dem Schüler die Steuerung seines Lernprozesses so wie es möglich ist und die Verantwortung dafür zu tragen.</p> <p>- Man erlaubt ihm, für die entsprechende Sozialform zu</p>
---	---	---	---	--

				entscheiden.
--	--	--	--	--------------

Tabelle 9: Lernerautonomie in den didaktischen Ansätzen im Vergleich

Quelle: Eigene Tabelle

5.3 Anknüpfungsmöglichkeiten und Anschlussstellen der Lernerautonomie im Fremdsprachenschulunterricht

Ich werde hier der Frage nachgehen, wie Lernerautonomie an die Praxis des Fremdsprachenunterrichts angeschlossen werden kann. Wie können die Koexistenz der verwebten und verwobenen Dichotomien "Autonomie und Heteronomie" kompatibel mit den curricularen und Unterrichtsvorgaben in der Klasse gemacht und im Unterrichtsgeschehen realisiert werden? Wenn die Autonomie des Lernenden im institutionellen schulischen Unterricht wegen der curricularen Vorgaben nicht zu verabsolutieren ist, soll aber zugleich auch der Schüler nicht als Marionette in den Händen der Lehrperson behandelt werden und nicht als Opfer des sozialen Lernumfeldes bleiben. Wie kommt man aber aus diesem Dilemma heraus, sodass man Lernerautonomie im schulischen Fremdsprachenunterricht reflexiv und realistisch einbettet, sodass die Schüler davon profitieren und deren Lernprozesse begünstigen können, ohne dass das Konzept der Autonomie und zugleich das des schulischen Lernens trivialisiert werden?

Ich versuche in diesem Kapitelteil die Lernerautonomie in Bezug auf Unterrichtsprinzipien und Lernaktivitäten jenseits der Allmacht, aber auch jenseits der Ohnmacht des Schülersubjekts zu verorten.

5.3.1 Anknüpfung durch Unterrichtsprinzipien: Lernmodell von Wolff

Das Lernmodell von Wolff betont den ständigen Gebrauch der Fremdsprache im Klassenzimmer und bezeichnet ihn als eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung der Fremdsprachenkompetenz. Den Sprachgebrauch im Klassenzimmer legt er in drei Domänen an. Erstens der fremdsprachliche Gebrauch in kommunikativen Aktivitäten d. h. beim Sprechen, Schreiben, Lesen und Zuhören. Dieser Gebrauch in den vier Fertigkeiten führt zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten. Zweitens der Gebrauch beim selbständigen Experimentieren und Forschen über die Fremdsprache. Dies führt zur Sprachbewusstheit und drittens der Gebrauch bei der Evaluation der eigenen Lernprozesse und dies führt zur Sprachlernbewusstheit. Dieses Modell strebt also drei globale Lernziele an, nämlich die Kommunikationsfähigkeit, die Sprachbewusstheit und die Sprachlernbewusstheit, die - so Wolff - eine Methodenvielfalt im Unterricht fordern (vgl. Wolff/ Rüschoff 1999).

5.3.1.1 Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Die Sprachbewusstheit und die Sprachlernbewusstheit werden zusammen mit dem "Experimentieren und Forschen" über die Fremdsprache als die Bewusstmachungsgegenstände des kognitiven Lernens bezeichnet (vgl. Tönshoff 2001: 203). Damit ist das Wissen über die Fremdsprache gemeint d. h. die Sprachstrukturbewusstheit und umfasst das Wissen über grammatische Regel, syntaktische Strukturen, Morphologie, Phonetik usw. Die Sprachverarbeitungsbewusstheit; umfasst das Wissen über die Sprachverarbeitungs- und Speicherungsprozesse etc. Mit der *Sprachlernbewusstheit* ist die Bewusstmachung der Lernprozesse gemeint, d. h. das Wissen der Lernenden über ihre eigenen Lernprozesse wie Lernstrategien, Lernstile, Lernpräferenzen, Lerntypen usw. (*siehe Kapitel 3*).

In diesem Modell sind die Wege, die zum Ziel führen wichtiger als das Ziel selbst, d. h. man stellt beim Fremdsprachenlernen den Fokus auf die Lernprozesse und Lernstrategien, die für den autonomen Wissenserwerb relevant sind. Bei der Evaluation der Lernleistungen bewertet man nicht nur die fertigen Produkte der Lernenden, sondern eher die Erwerbsprozesse, die zu diesen Lernprodukten geführt haben; wie die Anwendung des strategischen, prozeduralen, deklarativen und Weltwissens. Die aktive Involviertheit des Lernenden ist in allen Domänen des Sprachgebrauchs ebenso notwendig, um eine tiefe Verarbeitung der Sprache zu ermöglichen (ebd.).

Lernerautonomie wird in diesem Model als ein wichtiger Grundbaustein des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Für die Gestaltung eines modernen Unterrichts sollen neben sozialem Lernen und Autonomie wichtige Komponenten berücksichtigt werden, nämlich Prozessorientierung, Handlungs- und Projektorientierung, und Authentizität (vgl. Wolff 1999; 2002). Lernerautonomie wird in diesem Modell als Unterrichtsprinzip betrachtet. Sie bedeutet bei Wolff keineswegs das Ausschließen der Lehrperson vom Lernszenario. Ganz im Gegenteil die Lernerautonomie werde erst ermöglicht, wenn die Lehrkraft die notwendigen autonomiefördernden Unterrichtsaktivitäten, Lernaufgaben und Unterrichtsausstattungen vorbereitet. Eine technizistische Konzeption der Lernerautonomie, die die Interaktion Lehrer-Schüler durch die Interaktion Computer-Schüler ersetzt, sei total abgelehnt und bilde eine Gefahr für die Existenz der Schule (*siehe 4.1.2*). Wolff plädiert für einen humanistischen Lernerautonomie Begriff. Er sieht Lernerautonomie als allgemeines Erziehungsziel, das in der Schule verwirklicht werden muss. Das heißt "die Lernenden müssen im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Lernen selbstständig und

eigenverantwortlich in die Hand nehmen zu können." (Wolff 1999: 62). Wolff betrachtet folgende Unterrichtsgestaltungscharakteristika als konstituierende Merkmale eines autonomen Klassenzimmers (Wolff 1999: 63) und zugleich eine Form der Autonomie Konkretisierung im Fremdsprachenunterricht:

- Arbeit in kleinen Gruppen (vierer Gruppen).
- Gruppenarbeit wird durch die Bereitstellung von Materialien unterstützt; neben Produkt Materialien z. B. Wörterbücher, Lehrwerken, Grammatikbücher, Landkarten u. ä. müssen auch Prozessmaterialien angeboten werden wie Kataloge für Lernstrategien, Lerntechniken, Plan für Unterrichtsaktivitäten, Themenkataloge usw.
- Lerner können eigene Materialien, die sie für relevant für ihr Lernen bzw. für ihre Lernprozesse finden, mitbringen und im Unterricht verwenden.
- Jeder Lerner führt sein eigenes Tagebuch (*siehe 7.1.2.3.3.1*), dort hält er u. a. fest, an welchen Aktivitäten hat er teilgenommen, was er gelernt und wie er die Ergebnisse der Gruppe bewertet hat. Was hat er für schwierig/leicht bewertet. Bei welchen Aufgaben hat er am meisten Erfolg / Misserfolg usw.
- Die Zielsprache ist die einzige Unterrichtssprache im Klassenzimmer.
- Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten findet in regelmäßigen Abständen statt.

Dazu ist die Anwendung von Werkzeugen neuer Technologien ein hervorragendes Mittel für die Förderung der Lernerautonomie. (Ebd.).

Durch die Berücksichtigung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im Unterricht kann die Lernerautonomie begünstigt werden, indem man dadurch den einzelnen Lernenden zu mehr Kontrolle und mehr bewusster Steuerung des eigenen Lernprozesses befähigt.

5.3.1.2 Projekts- und Handlungsorientierung

Diese sind wichtige Gestaltungsprinzipien des Fremdsprachenunterrichts, welche die Lernerautonomie in diesem Model begünstigen. Ein projekts- und handlungsorientierter Unterricht erstrebt die Gestaltung einer Lernumgebung, die das Lerngeschehen wirklichkeitbezogen ablaufen lässt. Der Lernprozess wird in Lernhandlungskontexte eingebettet und die Fremdsprache soll zielgerichtet kommunikativbezogen gebraucht werden. Man verbindet dabei das Sprachhandeln mit dem authentischen Handeln (ebd.). Man kann dies im Kontext des Fremdsprachenlernens außerhalb des Zielsprachenlandes durch die Anwendung der neuen Technologien wie das Internet realisieren. Wenn Internet nicht zur Verfügung steht, dann wird

Handlungsorientierung dadurch verwirklicht, dass man Aufgaben und Projekte gestaltet, die den Lernenden ermöglichen, sich beim Lernen zu bewegen, rollen zu spielen, auf einer echten Art und Weise mit den Mitschülern freiwillig zu agieren und interagieren. "Handlungs- und projektorientiertes Lernen garantiert die Authentizität der Interaktion und führt damit zu echter Kommunikationsfähigkeit". (Wolff 1999: 63f.). Projekte gewährleisten im Vergleich zu Übungen und Aufgaben einen großen Raum der Entscheidungsfreiheit für die Lernenden (*siehe* 5.3.3.3). Die Entscheidungsfreiheit umfasst alle Schritte des Lernprozesses von Planung bis Evaluation. Sie betrifft die freie Wahl der Herangehensweise mit den Lerninhalten, Lernmaterialien und die Organisation der Arbeitsschritte. Der Lernende kann somit die Verantwortung für seinen Lernprozess und Lernergebnisse übernehmen.

5.3.1.3 Authentizität des Lernens

Wenn man authentische Lernumgebungen und echte Anwendungskontexte im Unterricht schafft, können die Lernenden durch die Zielsprache handeln und interagieren. Man ermöglicht ihnen somit, dass sie ganzheitlich lernen können. Sie können als eine ganze Person mit den Lernaufgaben umgehen. Der Lernende wird somit nicht nur einseitig als ein informationsrezipientes und /oder informationsverarbeitendes Wesen angesehen, sondern auch als eine Gesamtperson behandelt, die über eine Kognition wie auch über Emotionen, Affekte, persönlichkeits- und charakterbezogene Eigenschaften verfügt. Dem einzelnen Lernenden wird somit die Gelegenheit geboten, sich mit seinem Ganzen auf Themen einzulassen, möglichst genau wie er in den authentischen Kommunikationssituationen mit seinen Emotionen, Affekten, und Kognition agiert und interagiert. Es wird eine Lernumgebung geschaffen, in welcher der Lernende sein Wissen bzw. seine Wirklichkeit autonom konstruieren kann. Im Fremdsprachenunterricht kann die Authentizität des Lernens bzw. der Lernprozesse durch multimediale Mittel gefördert und unterstützt werden. Damit ist meistens den internet- und computergestützten Fremdsprachenunterricht gemeint (vgl. Meir 2001: Online Dokument). Authentisches Lernen bzw. authentische Lernumgebung führt zum Abbauen der Grenze zwischen Lernen und Leben und setzen das Schulwissen in ein Handlungswissen um (vgl. Rusch 2000: 81f.). Damit werden die Grenzen zwischen dem theoretischen Wissen und seinen Wirklichkeitsbezügen aufgehoben, die Lernenden erkennen die Wirklichkeitsbezüge des Gelernten und es fehlt Ihnen dann leicht, das schulische Wissen in außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Kontexten anzuwenden. Im Unterricht kann man die Authentizität mit folgenden Punkten verbinden:

- ✓ **Authentizität der Materialien:** dies betrifft Texte, Videos, Inhalte, ... usw., die sprachlich nicht fremdmanipuliert sind, sondern von Muttersprachlern mit einer informativen Zielsetzung verfasst bzw. aufgezeichnet wurden. Der Schüler kann somit die Information in den echten fremdsprachlichen Kontexten erkennen und aus der genuinen Herkunft aneignen.
- ✓ **Authentizität der Interaktion:** Dies bezieht sich auf den Umgang mit den Materialien (Texten und Inhalten) im Unterricht z. B. die eigenständige Suche nach Beispielen für Strukturen und nach Kontexten für Wortschatz, etc. Die Interaktion mit dem Lehrer und den Mitschülern kann durch Freiheit, Recht auf Kritik (*siehe 7.1.2.3.3*) und Mitbestimmungsrecht in Themenwahl und Sozialformen realisiert werden.
- ✓ **Authentizität der Arbeitsformen (Arbeitsprojekte und Aufgaben):** Die Lernaktivitäten werden nicht durch „*so machen als ob...*“, sondern in echten Erlebnissen und Erfahrungen involviert. Dies wird beispielsweise durch Aufgaben realisiert, die den Schülern in motorische Bewegungen bringen, indem sie beim Lernen etwas motorisch tun (*siehe bspw. 7.2.2.3/ 7.2.3.1/ 7.3.4.2*). Authentizität hebt somit die Grenzen zwischen Schule und Leben, Schulwissen und Realität auf (vgl. Rüschoff /Wolff 1999: 60f.).

Also Lernerautonomie kann durch Prinzipien wie Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit, Authentizität, Projekts- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht angeknüpft werden.

5.3.2 Anknüpfung durch Gradualität der Lernerautonomie: Spiralmodell von Sanchez

Sanchez - wie viele andere Forscher - geht davon aus, dass die Uneinigkeit der Forscher um den Begriff Autonomie in der Fremdsprachendidaktik darauf zurückzuführen ist, dass eine historisch-philosophische Grundlegung fehlt, so dass jeder Autor auf seine eigenen Erfahrungen und sein theoretisches Wissen greift, um einen eigenen Begriffsinhalt herzuleiten (vgl. Schlak 2004; schmenk2008; Sanchez 2015: 227). Sie hat aus der historischen Entwicklung des Begriffs Autonomie und der aktuellen theoretischen Zugriffen eine Theorie der Autonomieentwicklung erstellt (ebd.). Sie definiert Autonomie *"als eine Fähigkeit, die teils angeboren ist, teils erworben wird. Sie ist graduell, nicht permanent, übertragbar, eingebettet in eine bestimmte soziale Realität, von der sie ständig beeinflusst wird, und in ihrer Vollständigkeit unerreichbar."* (Sanchez 2015: 227). Sanchez verbindet die Autonomieentwicklung mit der Entwicklung des

menschlichen Lebens und teilt sie dann in verschiedenen Phasen. Jede Phase weist neue Autonomie Eigenschaften auf.

5.3.2.1 Allgemeine Phasen der Autonomie

Im Folgenden stelle ich die graduelle Entwicklung der Autonomie im Leben des Individuums dar, die ich nach den Auslegungen von Sanchez elliziert habe.

- Die Ausgangsstufe der Autonomie: Diese Stufe bezeichnet sich durch die zahlreiche Einflüsse der Eltern. Autonomie ist somit Einflüsse empfänglich und sehr eingeschränkt.
- Die Erweiterungsstufe der Autonomie: In dieser Phase befreit sich das Kind allmählich von der engen Elternumfeld und erweitert zunehmend seine Kontakte zu der Außenwelt. Seine Autonomie erhält somit einen größeren Spielraum.
- Die Verzweigungsstufe der Autonomie: in dieser Phase, wo sich der Kontakt zu der Außenwelt vermehrt, entwickeln sich die instrumentale, die motorische, die sprachliche und die moralische Autonomie, die dem Individuum in einem gewissen Zeitpunkt bewusst werden.
- Stufe der politischen Autonomie: Diese Phase wird am Ende der Ausbildung der kognitiven Strukturen abgeschlossen. Die politische Autonomie befähigt das Individuum zur Verantwortung bezüglich des eigenen Handelns und zur freien Wahl zwischen Abhängigkeiten.
- Stufe der funktionalen Autonomie: In dieser Stufe kann das Individuum durch seine Autonomie alleine in seinem sozialen Umfeld funktionieren bzw. existieren. Diese Stufe wird durch die Steigerung der Reflexionskapazität und der Grad des Bewusstseins gekennzeichnet.
- Stufe der kritischen Autonomie: In Verbindung mit der Entwicklung der kritischen Vernunft erreicht das Individuum die Stufe der kritischen Autonomie, die ihn dazu befähigt und ihm ermöglicht, mit den in seinem Umfeld existierenden Normen, Regeln, Gesetzen und Traditionen kritisch umzugehen.
- Transferstufe der Autonomie: In dieser Stufe kann das Individuum den vorher in bestimmten Feldern erworbenen Grad an Autonomie auf andere Felder übertragen bzw. anwenden.

- Stufe des allmählichen Autonomieverlustes: diese Stufe beginnt im Alter, wo man als Mensch auch physiologische und motorische Fähigkeiten allmählich verliert. Die Autonomie Fähigkeit klingt auch langsam ab (vgl. Sanchez 2015: 227).

In der folgenden Abbildung stelle ich die Entwicklung der Autonomie im Alter des Menschen dar:

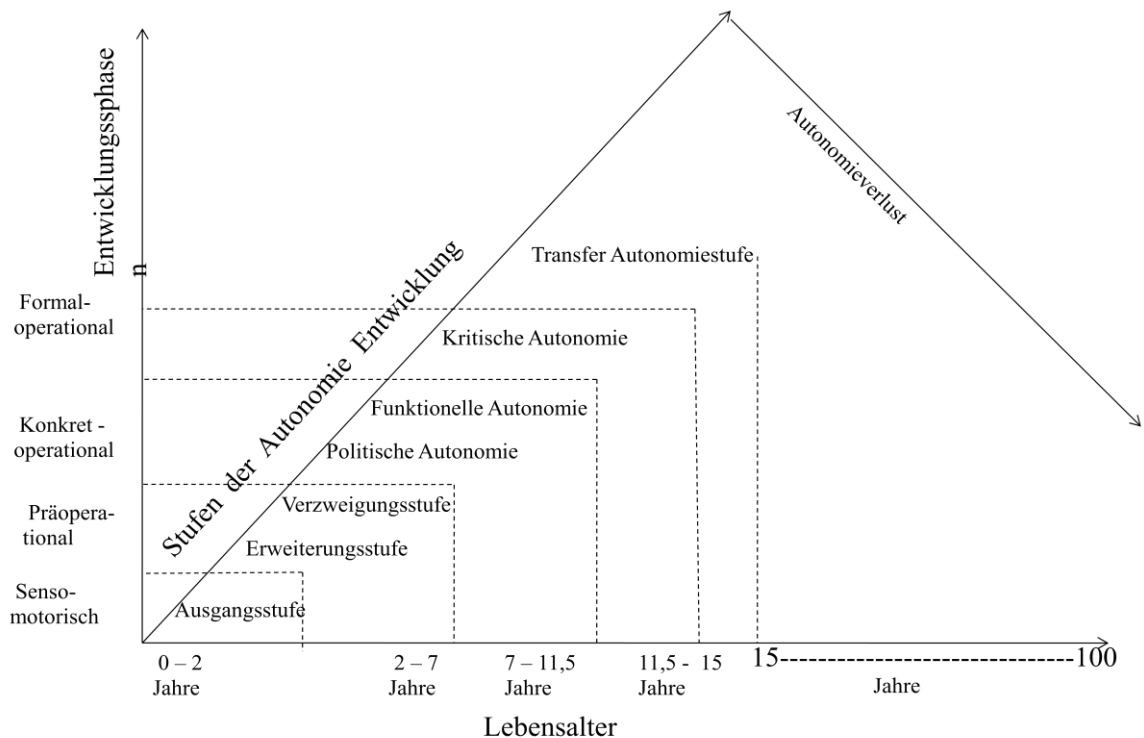


Abb. 7: Autonomieentwicklung im Leben nach kognitiven Entwicklungsstufen

Quelle: Eigene Arbeit des Autors

Die Autonomie nach Sanchez beginnt, wegen der autonomen physiologischen Kapazitäten des Individuums sehr eingeschränkt und flexibel, dann wird sie angesichts der motorischen und kognitiven Entwicklungen allmählich stabiler und breiter. Die Entwicklungskurve geht dann wieder mit den im Alter einhergehenden physiologischen und kognitiven Schwächen nach unten. Diese Autonomieentwicklung folgt in der Tat der Entwicklung des Individuums im Leben. Es kommt schwach zur Welt und nach einer zunehmend erworbenen Stärke wieder schwach wird. Die Autonomieentwicklung ist in der folgenden Abbildung veranschaulicht:

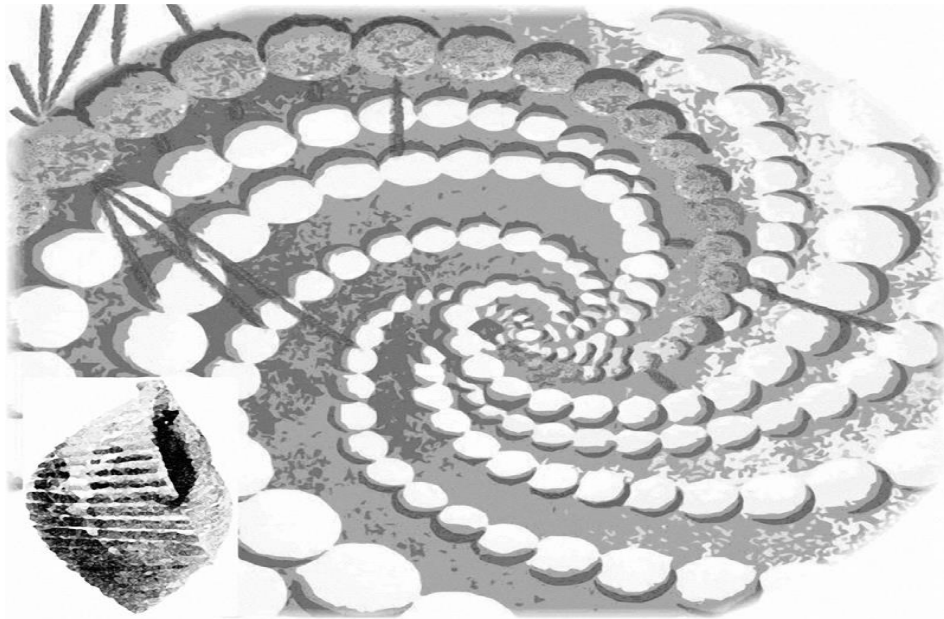


Abb. 8: Die Autonomiespirale nach Sanchez

Quelle: Sanchez (2015: 228).

Die Fäden, die der Spirale ausmachen sind die autonomen Fähigkeiten, die sich in verschiedenen Kontexten entwickeln. Sie werden immer breiter und inflexibler. Die breite deutet auf den höchsten Punkt der kognitiven Entwicklung und die Inflexibilität auf den Grad der Autonomie und Bewusstheit. In Bezug auf den Sprachgebrauch bezeichnet man eine Person als autonom, wenn sie die funktionelle Stufe der Autonomie erreicht (Sanchez 2015: 228). Die Kugelartigen Sphären bezeichnen die einzelnen Schritte der Entwicklung jeder Manifestation (Faden) von Autonomie. Der rote Faden in der Spirale bezeichnet die Autonomie im Erlernen einer Fremdsprache, die sich parallel im Austausch mit anderen Bereichen entwickelt. Der Austausch wird durch die geraden Linien präsentiert.

Genau so wie das neu geborene Kind ein soziales Umfeld (Familie) braucht, um seine biologische Prädisposition des Sprachenlernens zu entwickeln, braucht der Fremdsprachenlerner auch aus dieser Hinsicht ein soziales Umfeld, um die Fremdsprache zu erlernen. Wenn der Fremdsprachenlerner die Stufe der funktionalen Autonomie erreicht, kann er zwischen den alternativen Abhängigkeiten selbständig wählen. Dies bedeutet aber nicht, dass er keine Hilfe von den anderen braucht, um seine Sprachentwicklung fortzusetzen (Sanchez 2015: 228). Die Hilfestellungen Anderer werden allerdings geringer, je mehr Autonomie erworben wird.

5.3.2.2 Stadien der Autonomie im Fremdsprachenunterricht

Die Autonomie im Fremdsprachenunterricht wird graduell in Stadien geteilt und als "die allmähliche Übergabe der Kontrolle und Organisation des Lehrers an den Lerner verstanden" (Sanchez 2015: 229). Man unterscheidet in diesem graduellen Übergabe-Prozess drei Stadien der Autonomie, die in der folgenden Abbildung dargestellt werden:

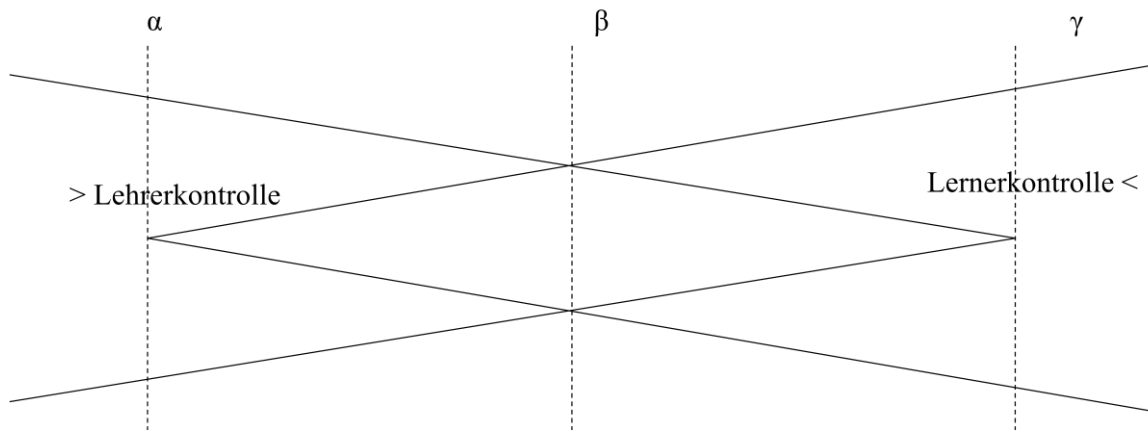


Abb.9: Signifikante Stadien in der Autonomie-Entwicklung

Quelle: Sanchez (2015: 230).

Die Lehrerkontrolle beginnt sehr breit und mit Laufe des Lernprozesses bzw. bei jeder erreichten Autonomiestufe allmählich enger wird. Parallel zu der Verengung der Lehrerkontrolle breitet sich die Schülerkontrolle über seinen Lernprozess allmählich bei jeder Stufe. Sanchez (2015: 230) erklärt diese Stufen wie folgt:

- ❖ Dieses Zeichen (α) ist der Moment im Lernprozess, an dem der Lerner soweit ist, erste aktive Autonome Schritte zu gehen;
- ❖ (β) ist der Punkt, an dem der Lerner anfängt, mehr Kontrolle als der Lehrer über den Lernprozess auszuüben, und an dem er beginnen kann, die erworbene Autonomie auf ähnliche Lernfelder zu übertragen;
- ❖ (γ) ist der Moment, an dem der Lerner in der Lage ist, seinen gesamten Lernprozess eigenständig zu kontrollieren. In diesem Stadium erreicht der Lernende die stufe der funktionellen Autonomie. Ab dieser Stufe kann der Lerner alleine Ziele setzen und die erforderlichen Lernmaterialien bzw. Lerninhalte auswählen, sich für Lernmethoden und Lernstrategien entscheiden und Selbstkorrekturen führen.

Wie schnell ist die Übergabe der Kontrolle vom Lehrer an den Lerner ist individuell unterschiedlich und kommt auf die Prädisposition bzw. Autonomiepotenzial und die Autonomie Fähigkeiten an, die der Lerner aus anderen Bereichen einbringt.

Wenn ein Lernender die Autonomiestufe (γ) in einer bestimmten Fremdsprache erreicht hat, bedeutet das nicht, dass er beim Erlernen einer anderen Fremdsprache direkt die gleiche Stufe erreichen kann. Man kann die Stufen auf keinen Fall überspringen. Die erreichte Autonomiestufe in einer Sprache kann allerdings das Erlernen einer anderen Sprache begünstigen, indem sie den Lernprozess beschleunigt. Der Lernende kann dann die vorher erworbenen Lernerfahrungen auf die Lernfelder der neuen Sprachen anwenden bzw. übertragen. Es kann aber auch sein, dass ein Lernender in der ersten Stufe (α) stecken bleiben insbesondere, wenn man im Unterricht die Autonomie an sich nicht als Lernziel erstrebt. Wir nehmen beispielsweise den traditionellen Unterricht, dabei man nur die Sprachbewusstheit im engeren Sinne erzielt. In diesem Fall kommt der Lerner in Bezug auf seiner mündlichen und kommunikativen Kompetenz nicht aus der ersten Stufe (α) hinaus (vgl. Sanchez 2015: 230).

In Verbindung mit dem Autonomiekonzept von Schmenk (*siehe 5.3.3.2*) kann man den inneren Raum zwischen den Ecken (*siehe Abb. 9*) - Ecke der ersten (α) und der letzten (γ) Stadien der Autonomie - auf die Verwobenheit der Autonomie und Heteronomie bzw. Selbst- und Fremdbestimmung beziehen. D. h. im Laufe des ganzen Lernprozesses verstricken sich Heteronomie und Autonomie, aber nur in verschiedenen Maßen.

5.3.2.3 Lernerautonomie und Niveaustufen in der Fremdsprache nach (GER)

Um die Realisierung der Autonomie im Fremdsprachenunterricht deutlicher zu machen, stelle ich im Folgenden die Anpassung der Autonomiestufen an der Niveaustufen der "Europäischen Referenzrahmen (2001)" tabellarisch dar:

Autonomiestufe	Sprachkompetenzen	Niveaustufe n. GER
(α) reaktive Stufe (nach Littelwood):	Es geht um die elementare Sprachverwendung; Wenn der Lernende erstmals eigenständige Sätze formulieren kann.	A1 - A2
(β) Transferphase	Wenn der Lerner mehr Kontrolle über seine Kommunikation gewinnt als der Lehrer; Es geht hier um die selbstständige Sprachverwendung.	B1 - B2
(γ) Stufe der funktionellen Autonomie	Wenn der Lerner in der fremdsprachlichen Kommunikation funktionell autonom wird; Es geht hier um die kompetente Sprachverwendung.	C1 - C2

Tabelle 10: Skalierung der Lernautonomiestadien mit den sprachlichen Niveaustufen in (GER)
Quelle: Eigene Tabelle in Anlehnung an Sanchez (2015:230).

Wenn der Schüler in Bezug auf seinen Lernprozess in der Fremdsprache die drei Phasen bzw. Stufen übergeht, soll der Lehrer auch angesichts seiner Rolle in der Klasse seine Funktionen angemessen verändern. Mit dem Übergang des Schülers in die drei Autonomiestufen gehen drei Funktionen des Lehrers einher. Der Lehrer funktioniert mit den Schülern in der ersten Autonomiephase als "*Facilitator*". Diese Funktion richtet sich auf die gesamten und auch auf den einzelnen Schüler und fordert mehr Kontrolle über den Lernprozess. Der Lehrer geht dann allmählich in die Funktion des *Lernberaters* (vgl. Caspari 2000: 189) über, dabei wird seine Hilfestellung auf einzelnen Schülern gerichtet, aber nur gelegentlich und nach Bedarf. Letztendlich geht er in die Funktion des *Koordinators* über. Lehrerfunktionen wie die *Funktion des Beurteilers* und die des kulturellen *Vermittlers* lassen mit Laufe des Lernprozesses bzw. mit der zunehmend erworbenen Autonomie nach, bis sie von dem Lernenden selbst durchgeführt

werden. Andere Lehrerfunktionen wie die Funktion der *Informationsquelle* ist Situationspezifisch. Sie bezieht sich beispielsweise auf die erste Unterrichtsphase "Einstiegsphase" oder in einzelnen Fällen nach Schülerbedarf (vgl. Sanchez 2015: 231).

Ich werde in der folgenden Abbildung die verschiedenen Lehrerfunktionen in Verbindung mit den Autonomiestadien im Unterricht veranschaulichen.

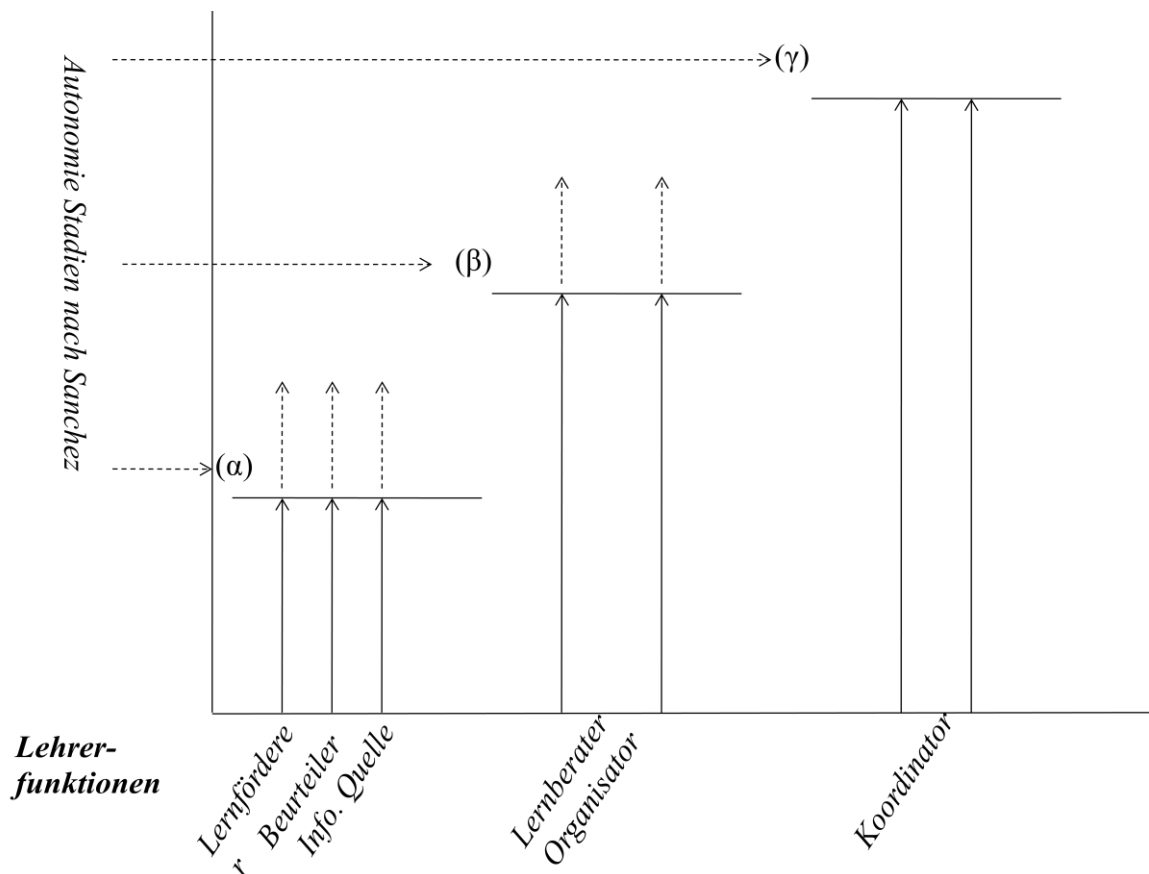


Abb.10: Lehrerfunktionen in Bezug auf Autonomiestadien im Fremdsprachenunterricht.

Quelle: Eigene Arbeit des Autors

Bei all diesen Funktionen soll sich der Lehrer nicht als allwissend verhalten, sondern als derjenige, der auch von seinen Schülern lernen kann und dass er selbst weiterhin Wissen im Rahmen des lebenslangen Lernen erwirbt (ebd.)

Für eine klare Übersicht stelle ich die in diesem Autonomiemodell wichtigsten Erkenntnisse tabellarisch dar.

Autonomiestadium im FS-Unterricht	Niveaustufe nach GER	Sprachkönnen bzw. Kannbeschreibung	Lehrer- funk- tion
<p>(α) Erste aktive Autonomie Schritte</p> <p>(Die Reaktive Autonomie:</p> <p>Der Lernende hat die Kontrolle nur über die Lernorganisation und die kognitiven Prozesse. Ziele und Inhalte des Lernens sind fremdbestimmt. Er kann z. B. eigenständig Wortschatz lernen , für die Prüfung üben oder eine Arbeitsgruppe für die Ausführung von Aufgaben initiieren)</p> <p>(Tassinari 2009: 106)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Elementare Verwendung der Sprache</p>	<p>A 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Lernende kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Er kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. - Er kann sich auf einfache Art mit Gesprächspartner verständigen, wenn das Sprechtempo langsam ist. 	<p>Info. Quelle bzw. Vermittler, Lernförderer und Beurteiler</p>
<p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Lernende kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen. - Er kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen, in denen es um Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht verständigen. - Er kann die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. 			

<p>(β) Transferphase: Die erworbene Autonomie wird auf andere Lernfelder übertragen</p> <p>-Lernerautonomie überwiegt. Der Lernende hat mehr Kontrolle über seinen eigenen Lernprozess als der Lehrer; Die Fremdbestimmung rückt allmählich zurück. Der Lernende kann bezüglich der Lerninhalte, Lernziele und Lernaktivitäten mitbestimmen und in einzelnen Fällen selbstbestimmen.</p>	<p>Selbständige Verwendung der Sprache</p>	<p>B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lernende kann Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge geht. - Er kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. - Er kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. - Er kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele Beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen und Erklärungen geben. 	<p>Lernberater, Organisator</p>
		<p>B2</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Der Lernende kann die Hauptinhalte komplexerer Texte zu Konkreten und Abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. - Er kann sich Spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größer Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. - Er kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frageerläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. 	

<p>(γ) Funktionelle Autonomie: Phase der eigenständigen Kontrolle über den Lernprozess. (proaktive Stufe (nach Littelwood): Der Lernende hat die Kontrolle über alle Dimensionen des eigenen Lernens. Der Lernende kann seine eigenen Ziele setzen, Methoden und Techniken aussuchen das Gelernte evaluieren (Tassinari 2009: 106).</p>	<p>Kompetente Verwendung der Sprache</p>	<p>C1</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lernende kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, länger Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Er kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. -Er kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. - Er kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden. 	<p>Koordinator (Coach)</p>
		<p>C2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Der Lernende kann praktisch alles, was er liest oder hört, mühelos verstehen. - Er kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. - Er kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. 	

Tabelle 11: Autonomiestadien in Bezug auf Niveaustufen und Lehrerfunktionen

Quelle: Eigene Tabelle in Anlehnung an Glaboniat et al. (2003: 10) und Tassinari (2009:106).

5.3.3 Anschluss durch Lernaufgaben: Aufgabenorientierte Lernerautonomie von Schmenk.

5.3.3.1 Soziale versus individuelle Lernerautonomie

In der Fremdsprachenforschung bestehen zwei Auffassungen des Fremdsprachenlernens, die im Bezug auf das Konzept Lernerautonomie im zunehmenden Konflikt sind nämlich die individualistisch-kognitivistische und die sozial-mediatisierende Auffassung. Begriffe in der Fremdsprachenforschung u. a. der Begriff Autonomie und Aufgabenorientierung unterscheiden sich stark nach der zugrunde liegenden Orientierung. Der kognitivistische Pol betrachtet das Fremdsprachenlernen als ein individueller Prozess der Informationsverarbeitung durch kognitive Prozesse bzw. Lernstile und Lernstrategien. Die Lernerautonomie wird in diesem Kontext als individuelle Autonomie konzipiert und wird durch Bewusstmachung und Vermittlung der Lernstrategien im Unterricht gefördert. Dabei stößt man aber immer gegen die Grenzen der Heteronomie insbesondere, wenn es um Konkrete Lernsituationen im institutionellen schulischen Fremdsprachenunterricht geht. Deshalb kann der individualistische Autonomiebegriff ein didaktisch und Pädagogisch sinnvolles Konzept sein, wenn man ihn in Verbindung mit Heteronomie des Einzelnen konzipiert (vgl. Schmenk 2012: 86).

Die soziale Auffassung des Lernbegriffs geht davon aus, dass das Lernen ein Prozess ist, der in Interaktion stattfindet (*siehe 4.1.6.1*). Dabei wird der Fokus eher auf die Gruppendynamik und -interaktion gestellt. Autonomie bedeutet hier so viel wie die Autonomie der gesamten Gruppe, die die Aufgaben und Projekte so weit wie möglich plant und durchführt. Der einzelne Lerner bestimmt mit der Lerngruppe zusammen, wie die Arbeit auf Gruppenmitglieder geteilt wird und welche Aktivitäten er durchführen kann. Er erfährt dadurch seine eigene Interdependenz, entwickelt seine Teamfähigkeit und lernt, wie man in der Gruppe verantwortlich mitarbeitet. Das soziale Lernen bzw. soziale Konzeption der Autonomie fördert also nicht nur die Sprache und Kommunikation des Lernenden, sondern auch die Bildung seiner Identität und Persönlichkeit (ebd.). Aufgaben werden hier in Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt.

5.3.3.2 Verwobenheit Autonomie und Heteronomie in Bezug auf Lernaufgaben

Der Versuch von Schmenk, für das Konzept Autonomie eine theoretische Grundlage zu fundieren, eine realistische und Konkrete Anwendung im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, begann schon mit ihrer Aufräumarbeiten, bei denen sie ein allgemeines Inventar

ausgeführt, die bisher bestehenden Konzepte kritisiert und neue Perspektive dargestellt hat (vgl. Schmenk 2008). Schmenk paart das Autonomiekonzept mit dem aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen (Task-based language learning). Die Zusammenstellung der beiden Begrifflichkeiten ist ein Versuch, die Unklarheit und die Trivialisierung, die mit dem Lernerautonomie verbunden sind, aufzuheben und dem Begriff einen didaktisch-methodischen Relevanz bzw. eine konkrete Bedeutung zu geben. In der Pädagogik ist in der letzten Zeit das Konzept Lernerautonomie präziser festgelegt. Dabei ging man der Frage nach, "wie viel Freiheit Personen im Rahmen des Fremdsprachenlernens tatsächlich haben können und sollen, und inwiefern dieser Freiheit Grenzen gesetzt sind durch Vorgaben, Hilfestellungen, Lenkung bzw. Außeneinwirkung." (Schmenk 2012: 60). Wie Andere Lernerautonomie-Forscher (z. B. Littel, Benson und Oxford) lehnt Schmenk die Verabsolutierung des Konzepts Autonomie ab und dass das autonome Lernen mit Selbstgesteuertes Lernen gleichgesetzt wird. Sie betrachtet Autonomie als dialektischer Begriff, der mit seinem Gegenteil Heteronomie koexistiert (*siehe 4.2.3 und 4.2.4*). Sie betont die soziale Bedeutung der Autonomie und die Verstricktheit der beiden Begriffe in der konkreten schulischen Anwendung. Im Fremdsprachenlernen bedeutet diese Verstricktheit die permanente Verwobenheit der Selbst- und Fremdbestimmung. Schmenk plädiert desweiteren für eine Bildungstheorie, die die Lernenden fördert, die Verstricktheit deren Heteronomie zu erkennen, anzuerkennen und in Folge dessen ihre Fähigkeiten zum selbstbestimmten Handeln zu entdecken. Dies bedeutet, dass man im Rahmen der realistischen Heteronomie bzw. Fremdbestimmung beim Lernen bestimmen kann, über welche Entscheidungs- und Handlungsspielräume ein einzelner Lerner verfügen soll (vgl. Schmenk 2012: 66). Dabei beweist Schmenk die Unmöglichkeit der vollständig individuellen Autonomie (*siehe 4.2*).

Individuelle Autonomie soll durch die soziale Autonomie und die Selbstbestimmung durch die Mitbestimmung ersetzt werden.

5.3.3.3 Autonomieverfahren in Bezug auf die Steigerung Übung, Aufgabe, Projekt

Das aufgabenbasierte Lernen beruht auf der Unterscheidung zwischen Übung, Aufgabe und Projekt. Sie unterscheiden sich nach dem Umfang der Varietäten und dem Komplexitätsgrad.

Der Autonomieverfahren läuft hier in Verbindung mit der Steigerung im Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben. Er beginnt mit den Übungen, die eine vorbereitende Rolle spielen und mehr Heteronomie beinhalten als Autonomie. Dann übergeht er in die Stufe der Aufgabe, die größere

Autonomieräume als Übungen anbietet. Sie spielt dabei eine Strukturierende Rolle. Abschließend geht der Autonomieprozess in die Stufe des Projekts, wobei der Schüler die Lernaktivität von Planung, Informationssammlung, Durchführung bis Bewertung selbst organisiert und realisiert.

Die Übungen enthalten konkrete Anweisungen, aber sie lassen keine persönlichen Entscheidungsmöglichkeiten wie die Aufgaben. Sie sind stark gelenkt und die Antworten werden mit richtig oder falsch beurteilt werden (vgl. Schmenk 2012: 78). Als Beispiel dafür erwähne ich die Lückenübungen wie Lückentext, Lückenwort, die Wortumformungsübungen u. ä. (*siehe 7.2.3.3*). Die Förderung der Autonomie-Potenziale der Schüler ist dabei kaum zu finden.

Aufgaben sind umfassender als Übungen. Sie umfassen vorstrukturierte Arbeitspläne und genaue Arbeitsanweisungen und sind inhaltsorientiert. Dazu sind sie authentischer als Übungen, indem sie sich auf die außerunterrichtliche Welt beziehen. Aufgaben haben angesichts des Komplexitätsgrads eine mittlere Stelle zwischen Übungen und Projekten. Sie sind höher als Übungen und wenig komplex als Projekte (ebd. 68). Diese Eigenschaft des Komplexitätsgrads macht sie sehr wichtig für die Lern- und Leistungsmotivation (*siehe 6.3.4 und 6.3.5*). Als konkretes Beispiel für die Aufgaben im schulischen Kontext ist die Aufgabe zum Thema "Einkaufen". Man beauftragt die Schüler Lebensmittel im Internet auszusuchen, die sie fürs Kochen eines bestimmten Gerichts brauchen, sie schreiben dabei die Namen der Lebensmittel, die Stelle wo sie sie kaufen können, die Mengen- und die Preisangaben. Man merkt bei dieser Aufgabe, dass das Autonomiepotenzial des Schülers mehr angesprochen wird als bei der Lückenübung. Die Schüler können selbst entscheiden, welches Gericht und welche Lebensmittel sie dafür brauchen. Die Schüler können hier ihr Sprach- und Weltwissen anwenden. Ein anderes konkretes Beispiel ist die Aufgabe zum Thema "Geographie des Landes". Jede Gruppe von Schülern bekommt eine Landkarte. Sie bekommen die Arbeitsanweisung, einen kurzen Bericht über die Geographie (z. B. Lage, Grenze, Hauptstadt, größte Städten, Flüsse, Berge...) eines selbst ausgewählten Landes zu schreiben. Die Schüler haben die Wahl, sich für ein Land zu entscheiden und können ihr Vorwissen verwenden, wie man Informationen aus einer Landkarte gewinnt. Dazu beziehen sie sich selbständig auf deren Sprachwissen und Schreiberfahrungen.

Projekte lassen sich dadurch kennzeichnen, dass die Lernenden größere Spielräume für eigenen Entscheidungen bzw. für Autonomie und wenig konkrete Vorgaben enthalten (vgl. Schmenk 2012: 77f.). Projekte sehen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts außerhalb des Zielsprachenlandes angesichts des Authentizitätsgrades anders als im Zielsprachenland. Ein

konkretes Beispiel für ein Projekt im DaF-Unterricht (in der Ausgangskultur) wäre die Suche nach Informationen über ein frei ausgewähltes Land im Internet (z. B. in Wikipedia.com) und darüber einen kurzen geographischen Bericht erstatten.

Die Steigerung Übung, Aufgabe, Projekt bedeutet nicht zwangsläufig, dass man Lernerautonomie zunehmend von einer Stufe zu einer anderen fördert. Der Komplexitätsgrad variiert steigernd von Übung über Aufgabe bis Projekt und die Vorgaben und Hilfestellungen werden jeweils weniger, aber dies ist nicht zu übergeneralisieren. Dass man viele oder wenige Vorgaben und Hilfestellungen anbietet, hängt nicht nur von der Art der Arbeit (ob eine Übung, Aufgabe, oder ein Projekt), sondern eher von dem Niveau des Schülers und mit seinem Wissen und Lernerfahrungsrepertoire ab.

Wenn man den Fokus im Unterricht nur auf Autonomie stellt, dann versucht man, sie zu fördern, indem man wenig Vorgaben, Hilfestellungen und Vorstrukturierungen wie möglich anbietet, während die Autonomie Potenziale der Schüler und deren Verlangen nach Hilfestellungen unterschiedlich sind. Wenn man aber Autonomie zusammen mit Heteronomie und in Verbindung mit Lernaufgaben fokussiert, dann bietet man Hilfestellungen und Vorgaben je nach dem Entwicklungsstand des Schülers d. h. je nach seinem Autonomiepotential, Sprachniveau, Weltwissen und prozeduralen Wissen. Die Lernaktivitäten werden dann auf die Schüler-Gegebenheiten zugeschnitten. Man kann somit jeden Schüler individuell fördern und einen freien Raum für die Anwendung des Autonomiepotenzials jedes einzelnen Schülers erlauben, allerdings in den jeweiligen Heteronomie Grenzen (vgl. Schmenk 2012: 82).

Wenn die Autonomie Spielräume zunehmend von Übung bis hin zum Projekt größer werden, wird auch einerseits der Komplexitätsgrad größer und andererseits die Verwobenheit der Autonomie und Heteronomie stärker. Die Komplexität des Projektes erfordert das Zurückgreifen auf die vorher erworbenen Kenntnisse und den Einsatz des metasprachlichen Vorwissens, das von dem Schüler in früheren Situationen Heteronom erworben wurde. Dies deutet darauf, dass die Autonomie und Heteronomie auch im Bezug auf Aufgaben in einem Kontinuum koexistieren. Diese Koexistenz soll man im Unterricht als solche, wie sie in der Wirklichkeit ist, durch Unterrichtsprinzipien und Lernaufgaben graduell fördern.

5.4 Zusammenfassung des Kapitels

Lernerautonomie ist in der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenlehrforschung ein sehr kontrovers diskutiertes Thema. Die Debatten darüber in den verschiedenen Bezugswissenschaften haben die Diskussionen bereichert und Lernerautonomie zu einem populären Thema gemacht. Die verschiedenen bestehenden didaktischen Ansätze beinhalten viele Implikationen für die Lernerautonomie-Förderung. Der kommunikative Ansatz stellt den Fokus auf die Authentizität der Kommunikationssituationen und betrachtet das Fremdsprachenlernen als Sprachgebrauch. Dabei müssen sowohl der Lerngegenstand als auch die Lernaktivitäten sowie die Durchführungsweise der Lernaufgaben einen Sitz in der Lebensrealität haben. Dies kann im Unterricht beispielsweise durch E-Mails Projekte realisiert werden.

Der handlungsorientierte Ansatz sieht den Fremdsprachenlernenden als eine soziale handelnde Person, die die kommunikativen Aufgaben in der Fremdsprache bewältigen soll. (Vgl. Europarat 2001: 21). Dabei soll sie mit Lernsituationen konfrontieren, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind. Die Erfolgserlebnisse sollen ebenso kommunikativ gebunden sein und einen Freiheitsraum ermöglichen, damit die Schüler ihre eigenen Lösungswege finden können.

Der prozessorientierte Ansatz betont die Bewusstmachung der Lernprozesse. Dabei wird der Anwendung der Lernstrategien eine eminente Rolle zugeschrieben. Das prozedurale Wissen ist in diesem Ansatz wichtiger als das deklarative Wissen. Lernstrategien werden im Unterricht angemessen in Bezug auf die Lernaufgaben vermittelt und trainiert.

Im lernerzentrierten Ansatz sollen im Unterricht die Individualitäten, die Interessen, die Bedürfnisse und die Lernbiographien der Schüler berücksichtigt werden. Um diese Schülerspezifitäten zu begünstigen, sollen im Unterricht vielfältige Materialien und Arbeitsformen eingesetzt werden. Diese ermöglichen dem einzelnen Schüler, die passenden Lernaufgaben und Vorgehensweisen im Hinblick auf seine Individualitäten auszuwählen.

Die Anknüpfungsmöglichkeiten der Lernerautonomie am Fremdsprachenunterricht fasse ich in der folgenden Tabelle zusammen.

Lernerautonomie Modell	Anschlussstelle im Unterricht	Anschlussinhalt
Lernmodell von Wolff (1997)	Anschluss durch die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts und zwar durch Lernbewusstheit Projekts-, Handlungsorientierung und Authentizität.	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomieförderung durch die Autonomie Fördernde Unterrichtsprinzipien wie: - Prozess-, Handlungs-, Projektorientierung und Authentizität der Lernmaterialien und Lernaktivitäten. - Der Fokuss wird auf die Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit, Prozesse und Aktivierung aller Lernbereiche des Lernenden.
Spiralmodell von Sanchez (2015)	Anschluss durch die Gradualität der Lernerautonomie in Bezug auf die Niveaustufen in der Fremdsprache (nach GER) und die Funktionen der lehrenden Person .	<ul style="list-style-type: none"> - Festlegung der allgemeinen Autonomiephasen im Leben des Lernenden. - Anpassung der Lernerautonomiestufen an die Niveaustufen der Fremdsprache nach (GER). -Bestimmung der Autonomiestadien im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Heteronomie (Schülerkontrolle vs. Lehrerkontrolle / Selbstbestimmung vs. Fremdbestimmung). - Der Prozess der Lernerautonomie Förderung zeigt sich in der allmählichen Übergabe der Kontrolle über den Lernprozess vom Lehrer zum Lernenden. Dabei werden die Lehrerfunktionen angemessen geändert.
Aufgabenmodell von Schmenk (2012)	Anschluss durch die Lernaktivitäten und Lernaufgaben bzw. durch die Steigerung "Übung, Aufgabe, Projekt." -Förderung der Koexistenz Autonomie Heteronomie im Unterricht.	<ul style="list-style-type: none"> -Die Förderung der Verstricktheit von sozialen Lernerautonomie mit der individuellen Lernerautonomie. -Die Förderung der Verwobenheit der Lernerautonomie mit der Heteronomie im Lernprozess. - Die Förderung des Lernerautonomie- Prozess in Bezug auf Lernaufgaben durch die Steigerung "Übung, Aufgabe, Projekt." -Freieräume werden dafür durch die Steigerung im Komplexitätsgrad der Aufgaben ermöglicht. In Bezug auf Autonomie Potential des einzelnen Lernenden und auf die bestimmte Aufgaben wird Lernerautonomie Ausmaß festgelegt.

Tabelle 12: Anschlussstellen und Lernerautonomie Modelle im Vergleich
Quelle: Eigene Tabelle

6 Förderung der Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht

In diesem Kapitel werde ich der Frage nachgehen, warum Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen als notwendig betrachtet wird und wie kann sie im schulischen Unterricht gefördert werden bzw. wie kann man Autonomie mit den bestehenden Gegebenheiten des schulischen Unterrichts in Einklang bringen? Dabei berücksichtige ich das fremdsprachliche Erfahrungsrepertoire des Schülers, indem ich die Rolle der Mehrsprachigkeit in der Lernerautonomie Förderung hervorhebe. Anschließend gehe ich auf die Bedeutung der Motivationsarten für die Lernerautonomie und ihre Begünstigung während des Unterrichtsgeschehens ein.

6.1 Gründe für die Förderung der Lernerautonomie

Schon im zweiten Kapitel habe ich die wichtigsten individuellen Faktoren erläutert, welche den Lernprozess einzelner Lernenden im Unterricht beeinflussen und die Berücksichtigung autonomer Faktoren der Lernenden erforderlich machen. Ich werde hier noch detaillierter auf die Gründe der Lernerautonomie Förderung in Bezug auf den schulischen Kontext eingehen.

6.1.1 Schülerbezogene Gründe

6.1.1.1 Der Schüler als Urheber seines Lernens

Obwohl man für die Schüler, die dem selben Kulturkreis angehören, denselben Lernstoff, durch einen gemeinsamen Lehrer, eine gemeinsame Methode, in der selben Zeit und im selben Unterricht vermittelt, nehmen die Schüler den Lernstoff auf unterschiedliche Art und Weise wahr und konstruieren das darauf bezogene Wissen individuell unterschiedlich. Daher ist eine übergeneralisierte und fremdgesteuerte Lehrmethode für alle unterschiedlichen individuellen Faktoren von Lernenden (wie kognitive, emotionale, motivationale, Persönlichkeitsbezogene Faktoren, Interessen, Lernrhythmus, Einsatzbereitschaft, Lernertypen, Lernstile, Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten, sprachliche und fremdsprachliche Vorerfahrungen usw.) den individuellen Lernprozessen nicht gerecht (vgl. Rampillon 2000: 120 f., 2003: 89f.). Wenn man hingegen den Schülern einen freien Raum ermöglicht, damit sie ihre eigenen Lernkompetenzen entwickeln und ihnen jedoch Lern-, und Kommunikationsstrategien vermittelt, werden sie in die Lage versetzt, ihr eigenes Lernen zu planen, organisieren, steuern und

evaluieren, gemäß deren eigenen individuell unterschiedlichen Faktoren. Dies muss allerdings auf keinen Fall den Verzicht auf den Lehrer bedeuten.

Für ein erfolgreiches Lernen benötigt man eine starke und nachhaltige Motivation. Diese lässt sich aber aus der Interaktion zwischen Motiven und den entsprechender Situationsfaktoren Zustände kommen (*siehe 6.3*). Diese Motive - sowohl die primären (angeborene) als auch die sekundären (erworbene), sind individuell sehr unterschiedlich und auch teilweise nicht stabil. Die Anpassung der Motive zu der entsprechenden Unterrichtssituation setzt das Wissen über das jeweilige Motiv voraus, um die entsprechende Unterrichtssituation zu gestalten. Diese Voraussetzung lässt die Entstehung der Motivation im fremdgesteuerten Unterricht (d. h. durch den Lehrer) - wegen der unstabilen Motive - bei einem einzigen Schüler und erst recht bei der ganzen Klasse nicht ohne Weiteres erfolgen. Das richtige Umgehen mit den unterschiedlichen Individualitäten und der Selbständigkeit beim Konstruieren des Wissens bei den Schülern, das ein effektives Lernen gewährleistet, sollte die Förderung der Lernerautonomie im Unterricht sein.

6.1.1.2 Problematik der Fremdsteuerung des Lernprozesses

Im Konstruktivismus und auch in der kognitiven Psychologie geht man davon aus, dass das Wissen erst im Kopf des Lernenden konstruiert werden kann. Das Wissen wird nicht durch den Lehrer oder irgendetwas anderes in den Köpfen transportiert oder eingetrichtert. Der Lehrer vermittelt Informationen, die vom Schüler selbst aufgrund seiner individuellen Gegebenheiten empfangen werden. Die vermittelte Information wird nach den selektiven Funktionen (wie der affektiver Filter, die Interessen, die motivationalen Faktoren usw.) aufgenommen oder verworfen. Sie wird in Bezug auf den vom Schüler bestimmten Hintergrund wahrgenommen und dann ihr einen Sinn geliehen. Das Vorwissen die Lernvorerfahrungen des Schülers spielen dabei eine bedeutende Rolle. Ob die Information mit dem gespeicherten Wissen im Langzeitgedächtnis vernetzt und gespeichert wird, hängt mit dem Bedeutungsgehalt der Information für den Schüler zusammen. Wenn er sie als wichtig wahrnimmt, dann wird sie mit höherer Aufmerksamkeit verarbeitet und infolgedessen im Gedächtnis verankert (vgl. Solmecke 1993: 22f.). Die vermittelte Information wird daher von einem Lernenden zu einem anderen anders aufgenommen, wahrgenommen, konzipiert (*siehe 3.2.1*) und verarbeitet. Das, was jeder Schüler aufgrund seiner individuellen Faktoren bewusst und unbewusst beim Lernen durchführt und wie er mit seinem Lernprozess umgeht, ist wegen der unstabilen und vielschichtigen

Einflussfaktoren, nicht genau vorhersagbar und nicht ohne Weiteres Fremdsteuerbar. Die Art und Weise, wie jeder Schüler mit der Aneignung des Wissens umgeht, welche Lern-, Handlungs- und Kommunikationsstrategien er verwenden, und welche davon er bei der Lösung von Aufgabe in Gang setzt und operationalisiert, ist auch individuell unterschiedlich und kann nicht vom Lehrer vorhergesehen oder vorhergeplant werden.

Für die Tertiärsprachen-Lernenden ist die Förderung der Lernerautonomie im Unterricht von großem Nutzen. Durch Lernerautonomie als übergeordnetes Lernziel kann man für die verschiedenen gelernten (Fremd)sprachen bzw. für die verschiedenen Sprachvorerfahrungen einen Lernrahmen schaffen, in dem der vielsprachige Schüler Lerninhalten aus verschiedenen Sprachen in eine produktive Interaktion bringt (vgl. Nodari & Steinmann 2010: 1157). Durch den Einsatz von vielfältigen, kooperativen Aufgabentypen wie Übungen zu Internationalismen, Übersetzungsübungen und Aufgaben zum kontrastiven Lernen (*siehe 7.3.4.3*) kann man Ausbildungslücken der Schüler kompensieren und Lernerautonomie fördern. Sowohl das kontrastive Lernen als auch die Kompensierungslernstrategien können nur durch Lernerautonomie Förderung optimal begünstigt werden.

6.1.1.3 Die Authentizität der affektiven Vorgänge

Die Relevanz der affektiven Variablen im Lernprozess ist jetzt nicht umstritten. Die affektiven Faktoren spielen beim Fremdsprachenlernen genauso wie die kognitiven Faktoren eine entscheidende Rolle (vgl. Finkbeiner 2001: 65f. / Grünewald 2006: 35f.). "Ohne die Annahme einer entsprechenden intrinsischen Motivation und einer stützenden affektiven Lage könnten viele Menschen ihre kognitiven Leistungen gar nicht erbringen" (Finkbeiner 2001: 74).

Die kognitiven Vorgänge kann man frei steuern und manipulieren, indem man sie abrufen, beabsichtigen und prozessieren kann. Im Gegensatz dazu lassen sich Vorgänge des affektiven Bereichs nur in deren genuinen Kontexten und durch deren Einflussfaktoren vorgehen. Wenn man bspw. von einem Individuum verlangt, dass er über etwas Bestimmtes nachdenkt, oder sich an etwas erinnert, etwas analysiert, usw., kann er diese kognitive Aktivität in Gang setzen und sie aktivieren. Wenn man aber einem sagt: "hab Angst, oder sei traurig, sei motiviert, sei froh, o. ä., kann er das auf keinen Fall in Gang setzen, wie er bei den kognitiven Vorgängen macht. Man kann erst Angst haben, froh, oder Motiviert sein etc., wenn die Faktoren von Angst, Freude und Motivation da in der Tat vorhanden sind und in einem interaktiven Zusammenhang mit den Gegebenheiten bzw. Motiven des Individuums stehen. Wenn den Schülern die Gelegenheit nicht

ermöglicht wird, ihre Lernprozesse zu intendieren bzw. authentisch und freiwillig zu erleben, folgt das Lernen einseitig (d. h. nur mit kognitivem Beriech) und unecht. Den Schülern werden dann durch diese Weise nicht geholfen, Wissen anzueignen, sondern das Lehren wird vor ihnen geübt und sie müssen darauf reagieren.

6.1.1.4 Fremdsprachenlernen als Umorientierung des Denkens

Die Sprache besteht in dreierlei Gestalt u. a.

Sprache 2: Diese Umsetzung der Symbole in etwas anderes, die Zuweisung von Bedeutung geschieht im Kopf des Hörers/Lesers. Dort lebt die innere Sprache, die lebendige Sprache, das Werkzeug des Denkens. Ihre Strukturierung ist 'ein implizites Wissen, d.h. es ist dem Bewusstsein nicht direkt zugänglich' (Schwarz1996: 49). Nach Chomsky ist es die interne Sprache, die I-Sprache. (Bleyhl 2002: 7, 2002 : 105).

Wenn man eine Fremdsprache erlernt, soll man nicht nur das Sprachsystem und die Regeln des Wortschatzes und der Strukturen thematisieren, sondern auch die Sprache als eine Denkweise und als eine Weise, wie die Zielsprachengruppe mit den Ideen, Gefühlen und Wissensbeständen durch die Sprache umgehen (*siehe 6.2.4.1.3*). Die Verwendung der sprachlichen Ausdrucksweisen beinhalten einen bestimmten Betrachtungswinkel, davon ausgehend man die Sachverhalte und Ideen wahrnimmt und begreift. Sich ausdrücken durch die Sprache enthält ebenfalls eine Weise wie man auf bestimmte Tatsachen und Ideen eingeht. Beim Lernen einer Fremdsprache geht es daher um eine Umorientierung des Denkens vom Lerner und um den Erwerb der inneren Sprache (vgl. Rampillon 2003: 87). Das Erlernen einer Fremdsprache umfasst also auch den Erwerb einer Denkweise mit einer interkulturellen Kompetenz.

Die Denkweise jedes einzelnen erwachsenen Schülers ist durch seine Ausgangskultur und Ausgangssprache geprägt. Wie er denkt, wie er mit den eigenen Denkstrategien umgeht, wenn er die Zielsprache erlernt, kann nicht von der Lehrperson alleine bewältigt werden, sondern hat viel mehr mit der lernenden Person selbst zu tun. Der Schüler soll selbst sein Denken umstellen, um es den Strukturen und den kulturellen Beständen der Zielsprache anzupassen.

6.1.2 Unterrichtsbezogene Gründe

6.1.2.1 Unbrauchbarkeit des Unterrichtswissens

Der schulische Alltag bezeugt, dass das vermittelte Wissen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht keine Wirklichkeitsbezüge hat und nur wenig in den tatsächlichen und authentischen Situationen anwendbar und brauchbar ist. Dies ist m. E. darauf zurückzuführen, dass die Lerninhalte und die Methoden wie man sie vermittelt und aneignet wenig mit den Interessen, Intentionen, Lern- und Handlungsstrategien des Lernenden zu tun haben. Wenn ein Schüler Lerninhalte auswählt oder mitbestimmt und sie nach seiner Art und Weise aneignet und umsetzt angefangen mit der Intention und Motivation über Verarbeitung und Übung, bis Anwendung, erkennt er ihre Wirklichkeitsbezüge und behält sie aktiv und "handlungsbereit" im Kopf. Das Wissen bzw. die Lerninhalte im Unterricht können nur brauchbar sein, wenn sie einen Sitz im Leben des Schülers haben und wenn die Vermittlungsweise handlungsorientiert, bewusst und Situationsbezogen sind. Lernerautonomie macht das erworbene Wissen im Unterricht brauchbar, weil sie die Grenze zwischen Schule und außerunterrichtlichen Realität aufhebt. Man ist in diesem Zusammenhang autonom, wenn man Lerninhalte im Unterricht mit den Interessen, Absichten und Lebensrealität bzw. authentischen Situationen des Schülers koppelt. Genau da in diesem Fall kann das angeeignete Unterrichtswissen brauchbar sein.

6.1.2.2 Knappheit der Unterrichtszeit fürs authentische Lernen

Im traditionellen Unterricht beschäftigen sich die Lehrkräfte bis zu 40 % mit der Organisation der Unterrichtseinheiten (z. B. das Schreiben von Lerninhalten, Übungen und deren Lösungen auf der Tafel und in Hefte). Für eine inhaltliche Arbeit bleiben nur 60 % der Unterrichtszeit übrig. Wenn es in einer Klasse 20 Schüler gibt, die Deutsch 5 Unterrichtsstunden pro Woche erhalten d. h. (45x5) 225 Minuten (minus 40 % d. h. 90 Minuten für Organisation), bleiben davon nur 115 Minuten pro Woche für die inhaltliche Arbeit übrig für die ganze Klasse. Für einzelne Schüler (115 durch 20) verbleiben pro Woche ca. 6 Minuten Sprechzeit. Hier wird nur die Fertigkeit Sprechen erwähnt, weil es nachgewiesen ist, dass das Gesagte besser einprägt als das Gehörte. Durch die Fertigkeit Sprechen kann man mit der Lerngruppe kognitiv, emotional motorisch und affektiv interagieren. Eine Fremdsprache wird beim Zuhören allerdings auch effektiv gelernt, aber vor allem nur dann, wenn die Schüler direkt angesprochen werden und auf Fragen reagieren. D. h. sie lernen effektiv, wenn sie in der Lernumgebung agieren und Interagieren (vgl. Apeltauer 2011: 18). Wenn man die Unterrichtszeit durch die Anzahl der Schüler teilt, dann stellt man fest, dass die Schüler wirklich sehr wenig Zeit für Lernanregungen und fürs Lernen bekommen, nämlich ca. 6 Minuten pro Woche. Dazu haben Untersuchungen zur

Kenntnis gebracht, dass Schüler, die Themen aufgrund deren eigener Interessen selbst auswählen, über eine erheblich längere Konzentrationsspanne verfügen.

Wenn die Lehrer die Lernaufgaben, Übungen und Lernaktivitäten auf eine Weise gestalten bzw. erstellen, so dass für die Schüler eine autonome und handlungsorientierte Herangehensweise ermöglicht wird (*siehe 7.2/ 7.3.1.1.2/ 7.3.1.2.2/ 7.3.4.2*), dann schafft man viel Zeit für die Begünstigung von Lernprozessen einzelner Schüler. Die Berücksichtigung der Interessen von Schülern und das Schaffen von Freiräumen für Eigenverantwortung tragen dazu bei, die Motivation zu erhöhen, so dass die aktive Arbeit im Unterricht erleichtert und gleichzeitig intensiviert wird (vgl. Apeltauer 2011: 31).

6.1.3 Wissensbezogene Gründe

6.1.3.1 Veränderungsrythmus der Wissensbestände

Das beschleunigte Lebensrhythmus, das durch die neuen entwickelten Mittel und Medien veranlasst wurde, lässt eine Wissensflutung entstehen, die wiederum dazu beigetragen hat, dass es viele Entdeckungen und Erfindung zustande kommen und im folge dessen viele Veränderungen in Wissensbeständen ständig vorgehen (*siehe 6.1.3.2*). Dies fordert, dass man sich auf dem Laufenden hält, indem man sein Wissen ständig aktualisiert. Davon ausgehend ist ein lebenslanges Lernen eine Notwendigkeit. Dies stellt aber ein Problem für das Schulprogramm dar, das ständig aktualisiert werden muss, um die Schüler auf dem Laufenden zu halten. Eine optimale Zwischenlösung wäre, dass man den Schüler als ein aktives Element konzipiert, der selbständig nach Informationen sucht und experimentiert (*siehe 5.3.1*). Man gibt ihm zugleich die Freiheit im Unterricht, im Programm mitzubestimmen und seine Wissensinteressen den Lernthemen hinzufügen.

6.1.3.2 Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens

Unser Wissen verdoppelt sich ca. alle 6 Jahre. Die lebendigen Sprachen wachsen jährlich um mehrere tausend neue Items an. "Selbst perfekte Sprecher einer Fremdsprache haben somit die Notwendigkeit, diese immer weiter zu lernen."(Rampillon 2003: 88). Diese große Informationsüberflutung, die wir in der Zeit der Digitalmedien und der globalisierten Welt erleben, fordert, dass man dem Schüler das Lernen beibringt und zu einer autonomen Lernkompetenz für ein lebenslanges Lernen trainiert, damit er sich auf dem Laufenden hält und

mit den Neuigkeiten durch seine eigenen Kompetenzen rechtzeitig erfolgreich umgeht. Er wird somit seine Zeit im Lernen investieren nicht nur im Unterricht, sondern auch im Leben (*siehe 4.1.6.4*). Lernerautonomie Förderung im Fremdsprachenunterricht ist aus einer ökonomischen und instrumentellen Sicht bedeutungsvoll, weil sie die Schüler für die wechselnden Anforderungen der globalisierten Arbeitsvoraussetzungen qualifiziert (vgl. Nodari / Steinmann 2010: 1157).

6.2 Lernerautonomieförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit

In diesem Unterkapitel werde ich auf die möglichen Autonomie förderlichen Einflüsse der Mehrsprachigkeit auf den DaF-Schüler im Unterricht eingehen. Ich werde der Frage nachgehen, wie man im Fremdsprachenunterricht von der Mehrsprachigkeit zugunsten der Lernerautonomie profitieren kann?

"Die Mehrsprachigkeit ist in jedem Menschen angelegt, weil er sich schon in seiner eigenen Sprache in mehreren, oft deutlich voneinander unterscheidbaren Sprachvarianten bewegt (Hochsprache, Dialekt, Umgangssprache, Fachsprache [...] etc.)" (Wandruska 1979, zit. nach Neuner 2003: 14). Diese sogenannte "innere Mehrsprachigkeit" entsteht durch die angeborenen und erworbenen Bedürfnisse und Motive des Menschen wie Kommunikationsmotiv, Selbstverwirklichungsmotiv, Gesellschaftsmotiv, Abwechslungsmotiv usw. Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Kontext des (schulischen) Fremdsprachenlernens ist einer der Ergebnisse der Schülerorientierungs-Tendenz (*siehe 5.2.4*).

6.2.1 Forschungsstand der Mehrsprachigkeit ein kurzer Überblick

Die Mehrsprachigkeit ist als Ergebnis politischer und soziolinguistischer Entwicklungen in vielen Ländern Realität geworden. Man unterscheidet drei Typen davon und zwar individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit (vgl. Lüdi/Py 1984: 4, zit. nach Riehl 2006: 15). Aus der Perspektive des Mehrsprachigkeits-Erwerbs unterscheidet man wiederum zwei Arten, nämlich gesteuerte und ungesteuerte Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2006: 15). Während sich das erste Erwerbsmodus auf die Aneignung der Sprache im unterrichtlichen Kontext bezieht, geschieht der zweite Erwerbsmodus in einem genuinen Kontext d. h. als Zweitsprachenerwerb im Zielsprachenland. Der gesteuerte bzw. unterrichtliche Spracherwerb kann auch im Zielsprachenland geschehen, wenn z. B. die Migrantenkinder die Zweitsprache im Zielsprachenland in der Schule lernen. In diesem Fall kann die Mehrsprachigkeit gesteuert und

gleichzeitig ungesteuert erworben werden, gesteuert im Unterricht und ungesteuert, wenn die Lernenden im Alltag Kontakt mit der Zielsprachengruppe haben¹³. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht bezieht sich die gesteuerte Mehrsprachigkeit auf die Aneignung der Fremdsprachen im Ausgangssprachenland des Lernenden. Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf die Mehrsprachigkeit, die im schulischen Fremdsprachenunterricht statt findet.

Im Vergleich zu der Tertiärsprachen Didaktik berücksichtigt die Mehrsprachigkeitsforschung nicht so sehr die Aneignungsreihenfolge der Sprachen, sondern sie stellt im Fokus "die im [Sprachunterricht] vorhandenen Mehrsprachigkeit(en), seien es die institutionell verankerten oder die in den individuellen Lernaltersprachenrepertoires vorfindlichen" (Hufeisen 2011: 269).

In Verbindung mit dem Paradigma Wechsel d. h. der Wechsel von Lehrer- zur Schülerorientierung (*siehe 5.2.4*) und in Bezug auf die daraus resultierende Förderung der Lernerautonomie und Handlungsorientierung (*siehe 5.2.2*) rückt die Mehrsprachigkeit in den letzten drei Dekaden stark in den Fokus der Fachdiskussion im Bereich der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bzw. in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. Demzufolge wird zum Beispiel der Einfluss der ersten Fremdsprache auf die Tertiärsprachen im schulischen Kontext diskutiert. Im deutschsprachigen Raum wird dieses Thema von vielen Didaktikern, unter anderem Gerhard Neuner und Britta Hufeisen, intensiv diskutiert (*siehe dazu: Hufeisen 1991, 1994, 2001, 2003, 2011; Hufeisen & Lindemann 1998; Hufeisen & Neuner 2003; Hufeisen & Marx 2007; Hufeisen & Nikolas 2006; Neuner 2003, 2006, 2009; Bausch 1990, 1995; Bausch & Heid 1990; Bahr & Bausch et. al. 1996; Krumm 1990 u.a.*). Erwähnenswert in diesem Kontext ist das Bochumer-Projekt, in dem man die Spezifika, die das Lehren und Lernen von Tertiärsprachen im schulischen Bereich kennzeichnen, untersucht hat. Das Nachfolgeprojekt der Bochumer Ruhr-Universität, in dem man der wichtigen Frage nachgegangen ist nämlich, inwieweit Sprachlernerfahrungen in Lehrbüchern von Tertiärsprachen didaktisch-methodisch berücksichtigt werden? (Kai 2001: 1). Was diese Frage anbelangt so stellt man fest, dass die Berücksichtigung des Mehrsprachigkeitskonzepts in den Lehrwerken des Deutsch als Fremdsprache gering ist (Kai 2012: 62). Als Beispiel dafür erwähne ich "deutsch.com" von

¹³ Aus diesem Grund, dass beide Aneignungsmodi "erwerben" und "lernen" in einigen Fällen vermischt werden, wie der Fall von in mehrsprachiger Umgebung aufwachsenden Migranten Kindern, ist die Unterscheidung zwischen erwerben und lernen im diesem Kontext wenig sinnvoll. Man verwendet stattdessen die Bezeichnung L₁, L₂, L₃, ..., L_n (vgl. Allgäuer / Jessner 2011: Online Dokument).

Gerhard Neuner et. al., das vom Huber Verlag bereits im Jahr 2008 veröffentlicht wurde. In diesem Lehrwerk wird das Mehrsprachigkeitskonzept explizit berücksichtigt¹⁴.

"deutsch.com" ist das erste Lehrwerk, bei dem man die Mehrsprachigkeit im Fokus gestellt hat. Im Lehrbuch "*em neu*" (Perlmann et. al. 2008) gibt es allerdings einige Übungstypen, die Mehrsprachigkeit benutzt, aber nur an einigen Stellen, z.B. eine Übung zu *Internationalismen* im Brückenkurs Niveaustufe B1+ im Arbeitsbuch auf Seite 65. Im Lehrwerk "Netzwerk Deutsch als Fremdsprache" (Dengler et. al. 2011) A1 Teil 1 berücksichtigt man die Mehrsprachigkeit auch nur an einer einzigen Stelle und zwar im Arbeitsbuch auf Seite 132 in der Aufgabe 9b. Arbeitsanweisung lautet: "*Vergleichen Sie die Sprachen. Die Possessivartikel sind markiert. Gibt es Unterschiede? Welche? Ergänzen Sie Ihre Sprache.*"

6.2.2 Mehrsprachigkeit im algerischen Schulsystem

In den algerischen Schulen setzen sich die Schüler früh mit den Fremdsprachen auseinander. Schon in der dritten Grundschulklasse (im 8. Lebensjahr) fangen sie an, Französisch als erste Fremdsprache zu lernen. Nach vier Jahren nämlich in der achten Klasse (im 12. Lebensjahr) lernen sie Englisch als Pflichtfach. Nach weiteren vier Jahren lernen die Schüler (ab dem 16. bis das 18. Lebensjahr), die die Fachrichtung Fremdsprachen ausgewählt haben, Deutsch. Alle Gymnasiasten lernen mindestens zwei Fremdsprachen und zwar Französisch und Englisch. Schüler in der Fachrichtung Fremdsprachen, müssen dazu noch Deutsch lernen. Dies ist der Fall mit Fremdsprachen in ganz Algerien. Eine Regelung ist neulich etabliert und zwar die Schüler der Fremdsprachenklasse können die Wahl zwischen Deutsch, Spanisch und Italienisch haben.

Also jeder DaF-Schüler in Algerien hat in seinem Sprachrepertoire eine Muttersprache Arabisch oder Berberisch (L₁) und drei Fremdsprachen: erste Fremdsprache Französisch (L₂), zweite Fremdsprache Englisch (L₃), und eine dritte Fremdsprache Deutsch, Spanisch oder italienisch (L₄). In der Terminologie der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden Fremdsprachen, die in der

¹⁴ Im Vorwort stand: "deutsch.com setzt eine Leitidee des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) in die Praxis um: die Mehrsprachigkeit. deutsch.com wurde für Jugendliche entwickelt, die mit dem Deutschlernen beginnen wollen, aber schon Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprachen gemacht haben. Das Mehrsprachigkeitskonzept knüpft bei der Muttersprache und den über die Muttersprache hinausgehenden Kenntnissen an, aktiviert und erweitert sie. Es baut auf diese Weise 'Transferbrücken' zwischen den vorhandenen Sprachen und der neu zu erlernenden Sprache Deutsch und ermuntert die Lernenden immer wieder, alles, was sie an Sprachen schon 'im Kopf' haben, beim Deutschlernen bewusst zu aktivieren. Darüber hinaus greift es die Erfahrungen auf, die Schüler schon mit dem Fremdsprachenlernen gemacht haben. Es systematisiert und erweitert auf diese Weise insbesondere den Bereich der Lernstrategien. Ziel ist es, effiziente und zeitsparende Lehr- und Lernverfahren für das Deutschlernen anzubieten." (Neuner et. al. 2008: 3)

zeitlichen Abfolge nach einer ersten Fremdsprache (L_2) erlernt werden (d. h. $L_3, L_4, \dots L_n$), als Tertiärsprachen bezeichnet (Hufeisen / Neuner 2003: 5). Somit sind L_3 und L_4 in den algerischen Schulen als Tertiärsprachen bezeichnet. Dies bedeutet im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeitsforschung, dass die Schüler in L_2 Französisch über eine prospektive¹⁵ bzw. über eine retrospektive Mehrsprachigkeit¹⁶ und in L_3 Englisch und L_4 Deutsch über eine retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit¹⁷ verfügen (vgl. Neuner 2003: 15).

6.2.3 Mehrsprachigkeit in der algerischen DaF-Klasse

In diesem Zusammenhang stellt sich eine wichtige Frage, nämlich "wer ist mehrsprachig?". Bezeichnet man denjenigen als mehrsprachig nur deshalb, weil er eine oder mehrere Fremdsprachen in der Schule erlernt hat. D. h. abgesehen davon, wie sein sprachliches Niveau in den erlernten Sprachen ist?

Bezüglich der erforderlichen Niveaustufe, die der Schüler in jeder Fremdsprache erbringen soll, damit er als mehrsprachig bezeichnet werden kann und über welches sprachliche "notwendige Minimum" soll ein Schüler verfügen, damit man ihn als mehrsprachig bezeichnet, ist man uneinig. "In den meisten Begriffsbestimmungen wird keine präzise Aussage darüber gemacht, auf welchem Kompetenzniveau die Beherrschung der Sprachen angesiedelt sein muss, damit eine Person zu Recht als ‚mehrsprachig‘ bezeichnet werden kann" (Königs 2007, zit. nach Rück 2009: 22). Einige setzen voraus, dass man die Fremdsprachen so gut beherrschen sollte, wie die Muttersprache (vgl. Allgäuer / Jessner 2011: Online Dokument). Andere meinten, dass man "in den meisten Situationen ohne Weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten könne, wenn es nötig ist." (Riehl 2006: 16). Bei anderen reicht, wenn "einer auch nur minimale Kompetenzen in einer anderen Sprache als die Muttersprache hat, und sei es auch nur in einer

¹⁵ **Prospektive Mehrsprachigkeit** bedeutet: "Der Lernende kommt, monolingual` in den Fremdsprachenunterricht und baut erst durch den Fremdsprachenunterricht seine Mehrsprachigkeit auf und aus. Dies ist die als typisch angenommene Situation des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Fremdsprache." (Neuner 2003: 15)

¹⁶ **Retrospektive Mehrsprachigkeit** bedeutet: "Der Lernende bringt die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mit. Er ist also (weitgehend) zweisprachig, verfügt in beträchtlichem Umfang über Kenntnisse in der L_2 , die unterrichtet wird, und besitzt damit gegenüber den anderen Lernern einen beträchtlichen Wissens- und Könnensvorsprung in dieser Sprache." (Neuner 2003: 15). Dies betrifft algerische Schüler, die Französisch (L_2) bereits als Kinder zu Hause, in der Familie oder im Kindergarten erworben haben und dann lernen sie L_2 in der dritten Grundschulklasse.

¹⁷ **Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit** bedeutet: "Der Lernende bringt seine Mehrsprachigkeit in den Unterricht mit und besitzt von daher einen erheblichen Vorsprung an sprachlichem Wissen vor den anderen Lernern, jedoch ist keine seiner beiden der Lerngegenstand. Durch den Fremdsprachenunterricht in einer L_3 (bzw. L_n) baut der Lerner seine Mehrsprachigkeit aus." (Neuner 2003: 15).

der vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben)." (Allgäuer / Jessner 2011: Online Dokument).

Dass die Schüler in den erlernten Fremdsprachen erst das Niveau der Muttersprachler erreichen müssen oder erst die Fremdsprachen ohne Schwierigkeiten und flexibel gebrauchen, damit man sie als mehrsprachig bezeichnen kann, scheint übertrieben und nicht realistisch zu sein. Die Schulrealität bzw. die Leistungen der Schüler in den Fremdsprachen - nehmen wir hier als Beispiel die L₂ Französisch, die bis das Abitur 9 Schuljahre gelernt wird - bezeugen, dass es kaum ein Gymnasiast zu finden ist, der sich in L₂ - geschweige denn L₃ und L₄ - in Wort und Schrift sowie in der Zielsprachenkultur sehr gut auskennen würde. Es sei denn er hat seine Frühkindheitsjahre (Vorschulzeit) im Zielsprachenland verbracht, so dass er zweisprachig aufgewachsen ist oder er hält sich in den Sommerschulferien kontinuierlich mit den Eltern im Zielsprachenland auf, wie der Fall einiger Ausnahmen hier in Algerien ist.

Realistisch und fern vom Idealbild des Fremdsprachlernens sollte reichen, um mehrsprachig bezeichnet zu werden, dass der Fremdsprachenschüler seine Mehrsprachigkeitskompetenz brauchbar macht, indem er seine Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit entfaltet und sich in den einzelnen Sprachprofilen allmählich entwickelt. Das heißt die Schüler sollen über ein prozedurales Wissen¹⁸ verfügen, sodass sie Ahnung von der Weise haben, wie man sich Fremdsprachen effizient und erfolgreich aneignen kann. Es reicht auch, dass ihnen die Mehrsprachigkeit den Erwerb eines deklarativen Wissens¹⁹, das sie befähigt, Sprachen miteinander zu vergleichen und deren Kenntnisse in den verschiedenen Sprachen nutzbar zu machen. Sie können somit später auf einer autonomen Weise ihr Sprachlernen entfalten (vgl. Neuner 2003: 19f.).

In diesem Spektrum d. h. zwischen dem Minimum an Sprachbeherrschung und dem Idealbild des Fremdsprachenlernens, verteilen sich die Fremdsprachenschüler angesichts deren Niveaus im Bezug auf die Mehrsprachigkeit. Davon ausgehend kann man sagen, dass der Nutzen der Mehrsprachigkeit für den einzelnen Schüler von dem Beherrschungsgrad und dem

¹⁸ **Prozedurales Wissen:** das Wie-Wissen, d.h. das Wissen über Prozesse. Es handelt sich häufig um implizites Wissen und um automatisierte praktische kognitive, soziale und auch interkulturelle Fertigkeiten bzw. Kompetenzen. Im Bezug auf Sprachen umfasst das prozedurale Wissen u.a. die Lernstrategien und das Handlungswissen.

¹⁹ **Deklaratives Wissen:** Das Was-Wissen bzw. Faktenwissen. Es handelt sich um ein explizites Wissen, das als wahr oder falsch beurteilt werden kann. Im Bezug auf Sprache beinhaltet es u.a. das Wissen über das Sprachsystem, grammatische Regeln u. ä.

Bewusstseitsgrad der gelernten Sprachen abhängt. Wenn das Niveau der vorher gelernten Fremdsprachen hoch ist, dann wird der Nutzen der Mehrsprachigkeit beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache theoretisch größer.

6.2.4 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Autonomie des DaF-Schülers

6.2.4.1 Auf der kognitiven Ebene

Bei jeder Sprache, die erlernt wird, sammelt der Schüler neben den erworbenen Lernstrategien auch in Bezug auf die Muttersprache eine Menge von neuen Lernerfahrungen. Wenn man die Muttersprache erwirbt, dann geschieht das auf einer spontanen, ungesteuerten und unbewussten Weise²⁰. Erst wenn man eine oder mehrere Sprachen erlernt, dann lernt man gleichzeitig unsere Muttersprache bewusst kennen (vgl. Rusch 2000: 8).

6.2.4.1.1 Entfaltung der Sprachbewusstheit

Die Mehrsprachigkeit erweitert bei dem Schüler das deklarative Sprachwissen, d. h. das Wissen über die Fremdsprache (Neuner 2003: 28, 2009: 15). Jedes Mal wenn man sich mit der zu erlernenden Fremdsprache L₂, L₃, L₄, oder L_n auseinandersetzt, vergleicht man die neue Fremdsprache bewusst mit den vorher gelernten Sprachen. Dies geschieht oft im DaF-Unterricht durch den Schüler selbst, indem er mit seinen Mitschülern darüber spricht, was er in der neu zu erlernenden Fremdsprache im Vergleich zu den vorher angeeigneten (Fremd-) Sprachen entdeckt hat. Oder auch durch den Lehrer, indem er z. B. Grammatikregeln und Strukturen in L₁, L₂ oder auch in L₃ erklärt bzw. Übersetzungsübungen darüber erstellt.

Die Sprachbewusstheit beschränkt sich nicht nur auf den Grammatikunterricht, wie der Fall in der traditionellen Vorstellung. Vielmehr umfasst sie auch das Wissen über das Sprachsystem im Allgemeinen, den Wortschatz, die Text Sorten, das Wissen über die eigenen Sprachlernphasen,

²⁰ Mehr Informationen über den Unterschied zwischen Aneignungsmodi "lernen" und "erwerben" findet man bei Riemer (2002: 65f.), Grünewald (2006: 39), Henrici (2001: 7f.), Neuner (2001: 33), u.a.

wie die Phase der Lernaltersprache²¹ etc. (vgl. Neuner 2003: 22f.). Durch das kontrastive Lernen kann der Schüler selbständig die Sprachen vergleichen und darüber experimentieren.

6.2.4.1.2 Aufbauen und Ausbauen der Sprachlernbewusstheit

Mehrsprachigkeit bietet dem Schüler - jedes Mal, wenn er eine neue Fremdsprache erlernt - die Möglichkeit, sein Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess zu erweitern. Dies betrifft die Entwicklung von neuen und die Anwendung der vorhandenen Lernstrategien und -techniken (siehe 3.3.4 und 3.3.5). Ich erwähne hier als Beispiel die Lesestrategien, Sprachhandlungsstrategien, Kommunikationsstrategie (wie Körperhaltungen, Mimik, Gestik, Themenwechsel, Wörterfindung), Sprachverarbeitungsstrategien (wie Problemlösungsstrategien), Gedächtnisstrategien und Lerntechniken (wie Wissen über Übungstypen), Memorisierungstechniken (wie Bildung von Assoziogrammen), affektive Lernstrategien (wie das Reduzieren der Sprechanxiety, die Selbstmotivierung).²² Desweiteren kann der Schüler durch die schulische Mehrsprachigkeit seine eigenen Lernpräferenzen (siehe 3.1) und seinen Lernertyp entdecken und damit bewusst umgehen. Die wiederholte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Fremdsprachen bietet dem Schüler die Möglichkeit, es zu erfahren, ob er in Bezug auf Lernkanäle, ein primär visueller, akustischer, haptischer, abstrakt verbaler, analytischer oder kommunikativ orientierter Lernertyp ist (siehe 3.2.2); ob er, auf persönlichkeitsbezogener Ebene ambiguitätstoleranter, -intoleranter, feldabhängiger oder -unabhängiger, ob er introvertierter oder extrovertierter Lerner ist²³ (vgl. Riemer 1997: 59ff., Rampillon 2003: 88). Dies ermöglicht dem Schüler, seine individuelle Lernweise zu gestalten, eine gewisse Selbständigkeit und Bewusstheit in seinem Lernverhalten zu entwickeln. Er kreiert eine Weise, wie er mit dem Lernstoff umgehen soll. Die verschiedenen Übungstypen, mit denen er jedes Mal beim Lernen einer Fremdsprache konfrontiert ist, bereichern sein Repertoire an Lerntechniken bzw. an Durchführungsinstrumente.²⁴

²¹ **Lernaltersprachen** (auch Interimssprache) sind also nicht nur zweiwertige Systeme zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern umfassen Elemente aus allen weiteren mehr oder minder beherrschten Sprachen. Fremdsprachen können dabei als "Brückensprachen" zu anderen Fremdsprachen fungieren. (Riemer 2002: 64).

²² Mehr Informationen über Lernstrategien und Lerntechniken beim Fremdsprachenlernen findet man bei Rampillon (2003: 88ff.), Tönshoff (2001: 203-214), Wolff (b: Online Dokument).

²³ Ausführliche Erklärung der kognitiven Merkmale der Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Lernenstil findet man bei Riemer (1997: 54 -72).

²⁴ Der Unterschied zwischen **Lernstrategie** und **Lerntechnik** besteht darin, dass die Lernstrategie mit der Planung der Handlung zu tun hat, also ist eine mentale und theoretische Planung der Handlung. Lerntechnik bezieht sich auf

In den kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien besteht die Erkenntnis,

dass derjenige Lerner, der ein reiches Repertoire an Lernstrategien und gleichzeitig auch der zu ihrer Ausführung notwendigen Lerntechniken entwickelt hat, eine viel größere Chance hat, ein erfolgreicher Lerner zu sein als [ein] solcher Lerner, der über keine bzw. nur wenige Lernstrategien und -techniken verfügt. (Schudak 2007: 126f.).

Demzufolge ist die Entwicklung bzw. Bereicherung der Sprachlernbewusstheit durch Mehrsprachigkeit ein wichtiger Faktor des erfolgreichen Fremdsprachenlernens.

6.2.4.1.3 Entfaltung der Denkstrategien und Erleichterung des Verstehens

Durch das Erlernen vieler Fremdsprachen erweitert der Schüler seinen Wortschatzbestand. Je mehr und erfolgreicher Sprachen er lernt, umso größer sein Umfang von Lehnwörtern und Internationalismen ist. Diese helfen dabei, den Lernprozess zu ökonomisieren, indem man sich viele Wörter effizient in kurzer Zeit aneignet. Durch den positiven Transfer kann sich der Schüler neue Strukturen aneignen. Wenn die L₂, L₃ kulturell näher zu der L₄ (Deutsch) stehen, dann ist der Nutzen im Hinblick auf Vorkenntnisse auf der interkulturellen Ebene und kultureller Sprachinhalte größer.

Das Erlernen einer Fremdsprache soll nicht nur die Sprache als System und als Regeln für Wortschatz und Strukturen thematisieren. Im Unterricht soll man auch die Sprache als eine Denkweise erlernen, als eine Weise, die das bestimmt, wie man mit den Ideen, Gefühlen und Wissensbeständen durch die Fremdsprache umgeht. Wenn man sich in einer bestimmten Sprache ausdrückt, nimmt man die Sachverhalte und die Tatsachen aus einem bestimmten Betrachtungswinkel wahr. Man drückt die Erkenntnisse in Bezug auf bestimmte Hintergründe aus, die sich von den Hintergründen anderer Völker mehr oder weniger unterscheiden. Das Erlernen einer bestimmten Fremdsprache bedeutet deshalb, dass man u. a. die Denkweise der Zielsprachengruppe inklusiv erlernt. Der Lernprozess hat hier mit einer Umorientierung des eigenen Denkens (vgl. Rampillon 2003: 87) und mit dem Erwerb der sogenannten inneren Sprache zu tun (vgl. Bleyhl 2002: 7). Das Fremdsprachenlernen umfasst also eine interkulturelle Kompetenz (*siehe 6.1.1.4*).

die praktische Umsetzung des Handlungsplans. Lernstrategie ist der mentale Plan, Lerntechnik ist das Realisierungsinstrument (vgl. Schudak 2007: 126).

Im Hinblick darauf, dass jede Sprache über ihre eigene Weise verfügt, wie man mit Ideen umgeht und wie man Wirklichkeiten zum Erkennen bringt, bedeutet dies für den mehrsprachigen Schüler, dass er durch das Erlernen von mehreren Sprachen seine Denkstrategien vermehrt. Wenn man eine Fremdsprache lernt, lernt man somit nicht nur Wörter und Strukturen, Kultur und System der Sprache, sondern auch eine bestimmte Denkweise, die für die zu erlernenden Fremdsprache spezifisch ist. Jede Sprache hat als Kommunikationsmittel im Vergleich zu den anderen Sprachen ihre eigenen Eingänge zu den Ideen und ihre eigenen Strategien, wie man die Idee verkündet bzw. ausdrückt. Auf dieser Ebene, d. h. auf der Ideenebene, findet man für dieselbe Idee in einer bestimmten Sprache verschiedene Herangehensweisen in den anderen Sprachen.

Hierfür führe ich zwei Beispiele an: erstens für die Tatsache, dass jeder Mensch Fehler macht:

- Auf **Arabisch** sagt man " *كل بني ادم خطاء* ", was wortwörtlich übersetzt bedeutet: "**Alle Kinder Adams begehen Fehler**". Im Arabischen drückt man diese Tatsache aus, indem man Menschen zu deren Wurzel zurückführt. Man deutet hier auf den religiösen Hintergrund hin und zwar wenn der Urvater, den Gott mit seinen eigenen Händen erschuf, Fehler macht, dann seine Kinder erst recht. Diese Ausdrucksweise beruht grundsätzlich auf einem kulturellen Hintergrund nämlich auf dem Glauben an eine Tatsache, die in der Religion bzw. Offenbarung verkündet wurde.
- Auf **Deutsch** sagt man: "**Irren ist menschlich**". Die Deutschen drücken diese Tatsache durch die feste Beziehung zwischen Menschen und Irrtum aus.
- Auf **Französisch** und **Englisch** sagt man: "**Nul n'est parfait**" bzw. "**No one is perfect**". Dabei wird die Idee durch das Negieren von dessen Gegenteil ausgedrückt, nämlich das negieren der Vollkommenheit.

Das zweite Beispiel betrifft die Altersangabe:

- Wenn die **Deutschen** über das Alter informieren, auch im Englischen das gleiche, sagen sie: "**Ich bin 16 Jahre alt**". Die Deutschen verwenden das Adjektiv "alt", das ursprünglich die gleiche Bedeutung wie das Wort "aufwachsen", "gewachsen", "erwachsen" hat (vgl. Seebold 1995: 30f.), d. h. "Ich bin 16 Jahre gewachsen" oder ich bin nicht mehr neu in diesem Leben, sondern 16 Jahre alt. Die Deutschen schauen mit diesem Ausdruck nach hinten, d. h. Richtung Vergangenheit, ab dem Zeitpunkt des Geburts.

- Auf **Arabisch** drückt man dies anders aus, indem man das Alter im Zusammenhang mit dem Gesamtlebensalter festlegt, das von Gott vorbestimmt wurde²⁵. Die Araber sagen " *أَبْلَغُ مِنَ الْعُمْرِ 16 سَنَةً* ", was wortwörtlich bedeutet: "**Ich erreiche von dem Gesamtlebensalter 16 Jahre**". D. h. sie schauen Richtung Zukunft. Also von dem, was Gott für mich vorbestimmt hat erreiche ich gerade 16 Jahre.
- Auf **Französisch** verwendet man in dem gleichen Fall das Hilfsverb "haben" (Besitzbedeutung): "**J'ai 16 ans**", wortwörtlich übersetzt: "**Ich habe 16 Jahre**".

Also wenn unsere Schüler mehr Sprachen können, bedeutet dies logischerweise, dass sie über mehrere Denkstrategien bzw. mehrere Eingänge zu Ideen verfügen. Dies soll den Schüler beim Tertiärsprachenlernen in die Lage versetzen, der Urheber seines Wissens zu sein, indem er u. a. seinen Lernprozess selbst überprüft und steuert.

6.2.4.1.4 Entfaltung der kulturellen Kompetenz des Schülers

Auch wenn die Mehrheit der algerischen Schüler keine Möglichkeit hat, weder auf eigene Kosten noch durch Förderung des Staates (bspw. im Rahmen schulischer Austauschprogramme), ins Zielsprachenland zu reisen, besteht die Möglichkeit, dass unsere mehrsprachigen Schüler Wissen mittels der Fremdsprache über die Zielsprachenkultur sammeln. Viele Strukturen und Ausdrucksweisen beinhalten einen kulturellen bzw. kulturell historischen Hintergrund, den man in einem kommunikativen Unterricht zusammen mit der Bedeutung des Ausdrucks lernt. Als Erklärung führe ich das folgende Beispiel an: "**Jemand ist steinreich**". D. h. er ist sehr reich²⁶; umgangssprachlich bedeutet dies jemand ist so reich, sodass er sein Haus aus Steinen bauen kann. Dies hat einen kulturellen Hintergrund, nämlich früher im Süden Deutschlands (in Nürnberg, Bayern, ...) konnten nur reiche Leute Häuser aus Steinen bauen, weil Steine sehr teuer waren.

6.2.4.2 Auf der affektiven und motivationalen Ebene

²⁵ Dieser Ausdruck bezieht sich auch auf den Glauben an der Vorbestimmung im Islam, dass "Allah" alles vorbestimmt hat inklusiv den Lebensdauer jedes Menschen.

²⁶ Im Spät mhd. steinriche = reich an Edelsteinen (Duden 2007). Jedoch bestreitet Seebold (1999: 792) diese Bedeutung und weist darauf hin, dass dieser Betonungsmuster eher eine Vergleichsfügung ist, wie bspw. steinalt, steinhart.

Im Gegensatz zu dem kognitiven Bereich, lassen sich die affektiven Prozesse nur in authentischen und genuinen Kontexten hervorrufen (*siehe 6.1.1.3*). Die intrinsische Motivation, die als die überlegene und bedeutende Motivationsform für den Lernprozess gilt (vgl. Riemer 1997: 27, Deci / Ryan 1993: 227), kommt erst zustande, wenn zwei Bedingungen vorhanden sind und zwar die geltenden Motive (wie Neugier, Lust etc.) und die entsprechenden Situationsfaktoren (Grünewald 2006: 57, Seel 2003: 78). Dies bedeutet im schulischen Kontext, dass die Unterrichtsfaktoren, Lernaktivitäten und die Lernaufgaben den Motiven des Schülers entsprechen und sie ansprechen sollen (*siehe auch 6.3*). Ansonsten erfolgt das Lernen als bloße Reaktion auf von außen kommende Aufforderungen des Lehrers.

6.2.4.2.1 Entfaltung der affektiven Lernstrategien

Der affektive Bereich des Schülers ist nicht wenig wichtiger als der kognitive Bereich. Um eine effektive Förderung der Lernprozesse der Schüler zu realisieren, müssen alle Lernbereiche ungehemmt in Gang gesetzt werden. Alleine die kognitiven Prozesse können nicht etwas zustande bringen, erst wenn die dazu notwendigen und entsprechenden Faktoren von anderen Lernbereichen miteinbezogen werden: "Ohne die Annahme einer entsprechenden intrinsischen Motivation und einer stützenden affektiven Lage könnten viele Menschen ihre kognitiven Leistungen gar nicht erbringen" (Finkbeiner 2001: 74).

Die Mehrsprachigkeit bietet dem Schüler, jedesmal wenn er eine Fremdsprache erlernt, die Möglichkeit, dass er neue Erfahrungen mit seinen individuellen Lernhemmungen und Lernschwierigkeiten macht. Er entwickelt somit affektive Strategien, die ihm dabei helfen, wie er mit diesen Hemmungen bzw. Misserfolgserlebnissen umgeht. Er lernt zum Beispiel wie er Prüfungs-, Sprech- und Kommunikationsangst beim Sprachgebrauch reduziert, wie er sich selbst motiviert, wie er mit den unangenehmen Mitschüler- und Lehrerrückmeldungen umgeht, wie er seine Einsatzbereitschaft, Selbstbewertung und Selbsteinschätzung verbessert. Er entwickelt z. B. Bewältigungsstrategien und Vermeidungsstrategien, mit denen er die Lernschwierigkeiten umgänglich macht (*Siehe 3.3.4.3*).

6.2.4.2.2 Förderung des intentionalen Lernens

Der mehrsprachige hat vor dem monosprachigen Schüler den Vorsprung, indem er auf einer kontrastiven Weise lernen kann (*siehe 7.3.4.3*). Er kann sich über den Unterschied zwischen Sprachen Gedanken machen. Er kann den Sprachvergleich mit den Mitschülern oder auch mit

dem Lehrer thematisieren und besprechen. Diese Reflexion über die gelernten Sprachen und Diskussionen, die der Schüler führt, fördern die **Authentizität des Lernprozesses**, indem diese vergleichenden Lernaktivitäten **das intentionale** und konstruktivistische Lernen ermöglichen. D. h. der Lernende ist somit der "Hersteller" seiner eigenen Lernwelt und der Urheber seines Wissens einerseits, andererseits lernt er prozessorientiert, indem er den Prozess seines Lernens von den Gegebenheiten (Vorkenntnisse über Sprachen und Sprachlernprozesse) über die Verarbeitung (Sprachenvergleich) bis zu den Ergebnissen (Gemeinsamkeiten, Unterschiede, etc.) durchführt und erlebt²⁷. Anhand des kontrastiven Lernens ermöglicht die Mehrsprachigkeit auch das entdeckende Lernen. Sowohl der Prozess als auch die Ergebnisse des Sprachvergleichs wie Unterschiede, Ähnlichkeiten, Zusammenhänge, kulturelle Spezifitäten der gelernten Sprachen kann der mehrsprachige Schüler selbst beabsichtigen, entdecken und steuern.

6.2.4.2.3 Förderung der Motivation

Im Folge des intentionalen und authentischen Lernens soll beim Schüler eine große Lust am Lernen und Neugier auf mehr selbst konstruiertes Wissen entstehen, was zur Selbstmotivation führen kann (vgl. Neuner 2003: 28). Selbst das intentionale Lernen alleine ermöglicht das Zustandekommen der **intrinsischen Motivation**²⁸, weil der Schüler die dafür notwendigen Motive nämlich Neugier und Lust am Lernen hat. Die Erfolgserlebnisse, die der mehrsprachige Schüler in seinem Fremdsprachenlernen durch das entdeckende Lernen erreichen kann, tragen dazu bei, die Leistungsmotivation zu erhöhen (*siehe 6.3.5*).

Der Mehrsprachige Schüler hat in der Regel ein umfangreiches Repertoire an Strategien der Selbstmotivation. Anhand seiner eigenen Erfahrungen in vorher erlernten Fremdsprachen, weiß er schon, bei welchen Unterrichtsaktivitäten ist er am meisten und am stärksten motiviert bzw. welche Art von Aufgaben, Sozialformen und Lerninhalten seinen eigenen Interessen ansprechen und demzufolge seine Motivation zustande kommen lassen und aufrecht erhalten. Die Lernerfahrungen des mehrsprachigen Schülers sollen ihn in die Lage versetzen, die Weise zu

²⁷ Mehr Informationen über konstruktivistische Unterrichtsprinzipien bzw. Lernmodel für Fremdsprachen findet man bei Wolff (2002), Wendt (2000), Rüschoff / Wolff (1999).

²⁸ Mehr Informationen über Motivationsarten sind bei Riemer (1997: 7f.), (2000: 73), (2004: 40), (2006: 45), Grünwald (2006: 67), Dörney (1994: 276), Deci / Ryan (1993: 227f.), u.a. zu finden.

wissen, wie er seine Motivation zielgerichtet steigert. Er weiß beispielsweise, wie er seine eigenen Lernziele an dem Unterrichtsziel knüpft und demzufolge sich in das Lerngeschehen involviert und wie er sich belohnt und seine eigenen Lernerlebnisse und -ergebnisse positiv einschätzt (vgl. Grünewald 2006: 68 f.).

6.2.5 Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die Aufgabentypen

Mit den mehrsprachigen Schülern kann man im Unterricht zusätzliche Übungstypen verwenden. Im Deutsch als Tertiärsprache (L_4) in den algerischen Schulen verfügen die Schüler prinzipiell über mehr oder weniger Vorkenntnisse aus einer Muttersprache (L_1) und zwei weiteren Fremdsprachen (L_2 und L_3), d. h. über drei Sprachsysteme und zwei Zielsprachenkulturen. Dies ermöglicht den Lehrkräften und zugleich den Schülern, den Lernprozess bzw. Lernrhythmus zu beschleunigen, indem man den positiven Transfer (Transferbrücken) im Unterricht thematisiert, d. h. Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den vier Sprachen durch Übungen bewusst macht und expliziert. Somit gewinnen die Schüler Zeit und erreichen mit weniger Mühe eine gute Leistung in der zu erlernenden Sprache Deutsch (vgl. Neuner 2003: 31).

Übungen und Aufgaben über die sogenannten Internationalismen sind ein bekanntes Beispiel für Übungstypen, die durch die Mehrsprachigkeit ermöglicht werden (*siehe z.B. Arbeitsblätter 51-52- 54*). Es geht hier um Wörter, die in vielen Sprachen fast die gleichen Schriftzeichen (Graphen) und Bedeutungen haben. Als Beispiele dafür (*siehe 7.3.4.3*).

6.3 Förderung durch Motivationssteigerung im schulischen Unterricht

Das Zustandekommen der Motivation bezieht sich auf die Wechselwirkung von zwei Faktoren nämlich die Motive und Interessen des einzelnen Lernenden und die Faktoren der Handlungssituation in der Lernumgebung. "Die Entstehung der Motivation lässt sich als Interaktion zwischen Motiven des Lerners und die motivierenden äußeren Situationsfaktoren begreifen." (Grünewald 2006: 57). Motive des Lernenden umfassen die verschiedenen Motiven wie Neugier-, Abwechslungs-, Spaß-, Leistungsmotive, ... und die daraus ergebenden Ziele, Interessen, Erwartungen, Wünsche und Einstellungen. Sowohl das Zustandekommen als auch die Intensität sowie der Ausdauer der Motivation können sich aufgrund der verschiedenen Motive der Lernenden individuell stark von einem Lernenden zu einem andren unterscheiden. Die Situationsfaktoren beziehen sich direkt auf alle Unterrichtsfaktoren wie die angebotenen Lerninhalte und Lernaufgaben (vgl. Seel 2003: 78). Die Berücksichtigung der

Schülerindividualitäten in den Unterrichtsprinzipien, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsaktivitäten und Aufgabenstellungen spielen eine bedeutende Rolle in der Förderung der Motivation des einzelnen Schülers bzw. auf seine autonome Aneignung der Fremdsprache. Die Unterrichtsfaktoren bzw. die Lernaufgaben und Aktivitäten sollen also den Motiven und Interessen des einzelnen Schülers entsprechen, damit die Motivation begünstigt werden kann.

Im Folgenden werde ich auf die Förderung der Lernerautonomie durch die Steigerung der Motivation vom Schüler anhand der Schülerzentrierten Lernaufgaben eingehen.

6.3.1 Bedeutung der Motivation für Lernerautonomie

Die Motivation wird für Lernerautonomie als sehr wichtiger Faktor bezeichnet, der wiederum durch Autonomie begünstigt werden kann. Die beiden Faktoren stehen miteinander in einer reziproken Wechselwirkungsbeziehung. Damit man autonom lernen kann, benötigt man eine starke Motivation und umgekehrt, wenn man die Motivation begünstigen will, soll man Autonomie des Lernenden fördern.

Man geht davon aus, dass Autonomie und Motivation Hand in Hand gehen. Nur wenn Lerner die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich Erfolg aber auch Misserfolg den eigenen Anstrengungen, Lern- und Arbeitsstrategien eher als äußeren Faktoren zuschreiben, dann sind sie auch motiviert (Kleppin 2004: 6).

In verschiedenen empirischen Studien wurde nachgewiesen, dass die Art der Motivation und insbesondere der Grad der erlebten Autonomie eine große Auswirkung auf die Qualität der Handlungsergebnisse und das Gefühl des Wohlbefindens haben (vgl. Krapp / Ryan 2002: 63). Autonome Handlungen, d. h. Handlungen, deren Anlass aus autonomer Formen der Motivation herrühren wie intrinsische Motivation führen zu besseren Lernergebnissen als Handlungen, deren Anlass aus heteronom basierter Form von Motivation (extrinsische Motivation). Schüler mit autonomer Handlungsregulation weisen bessere Leistungen auf als weniger autonome Schüler. Sie schneiden insbesondere besser als die anderen ab, wenn es um konzeptuelles Lernen geht. Dazu streben sie höhere Schulabschlüsse an. Autonome Schüler zeigen sich besser als wenig autonome auch mit dem Umgehen mit Misserfolgserlebnissen. Sie verwenden günstigere Bewältigungsstrategien (vgl. Ryan/ Connell 1989 zit. n. Krapp/ Ryan 2002: 64). Nach den verschiedenen empirischen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass die erlebte Autonomie ein wichtiger Faktor für die Verhaltensregulation ist. Sie ist ein Bedeutsamer Faktor sowohl für

die Erlebensqualität als auch für die Persistenz sowie für das Leistungsniveau (*siehe 6.3.5*) des Verhaltens. (vgl. Krapp/ Ryan 2002: 64).

In der Auffassung der Selbstbestimmungstheorie stimmt man nicht der Konzeption zu, die den Begriffsinhalt der Autonomie verabsolutiert und ihn als die totale Unabhängigkeit des Verhaltens von der äußeren Umgebung begreifen (*siehe 4.1.2*). Im Gegensatz dazu unterscheidet man in der Selbstbestimmungstheorie drei verschiedene, angeborene psychologische Bedürfnisse, die in der intrinsischen und extrinsischen Motivation des Einzelnen eine bedeutende Rolle spielen, nämlich das Bedürfnis nach Kompetenz, die Autonomie oder die Selbstbestimmung und die soziale Eingebundenheit oder die soziale Zugehörigkeit.

Wir gehen also davon aus, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind in erster Linie mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden [...] extrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind v. a. während ihrer Entwicklung mit allen drei Bedürfnissen verbunden." (Deci / Ryan 1993: 230).

Dies betrifft auch die soziale Dimension innerhalb der schulischen Klasse. Ein autonomes Verhalten von einem Schüler bedeutet nicht, dass es von der sozialen Umgebung isoliert lernt (*siehe 4.1.6.1. und 4.1.6.2*).

Wenn z. B. ein Lehrer seinen Schüler davon überzeugt, dass der Erwerb einer bestimmten Fähigkeit sinnvoll oder für ihn nützlich ist, kann der Schüler dies einsehen und er wird künftig solche Aufgaben in autonomer Weise angehen als wenn sie ihm einfach ohne Begründung befohlen werden (Deci u. a. 1994; Ramseier 2001 zit. n. Krapp/ Ryan 2002: 64). Ebenso handelt eine Person autonom, wenn sie ein Gesetz befolgt, das sie für richtig hält. Sie agiert auch dann noch selbstbestimmt, wenn die Umwelt einen Anstoß für ein bestimmtes Verhalten gibt." (Krapp / Ryan 2002: 64f.).

Das Verhalten wird auch als autonom betrachtet, wenn man die äußerlichen Anregungen (extrinsische Motivation) und Normen introjeziert bzw. sie mit den innerlichen Angaben freiwillig in Übereinstimmung bringt (*siehe 4.1.6.2*). Man orientiert das eigene Verhalten freiwillig an der sozialen Umgebung (ebd.).

6.3.2 Steigerung der intrinsischen Motivation

Man hat in der psychologischen Selbstbestimmungstheorie zwei Arten der Motivationskonzepte entwickelt, nämlich *die intrinsische und die extrinsische Motivation*. Die Unterscheidung der zwei Motivationsarten geht auf die von Deci und Ryan (1985) entwickelte „self-determination Theory“ zurück (vgl. Riemer 2004: 40, 2006: 45). Die Theorie der Selbstbestimmung basiert

grundsätzlich auf dem Konzept der Intentionalität und Selbststeuerung des Verhaltens. Deci und Ryan unterscheiden zwischen motivierten Handlungen durch den Grad der Selbstbestimmung bzw. der Autonomie des Täters. Wenn die Handlungen frei gewählt erlebt werden, indem sie den Zielen und Wünschen des Individuums entsprechen und aus einem Interesse an der Sache herrühren, dann gelten sie als selbstbestimmt bzw. als autonom. Dagegen gelten Handlungen, die man wegen Zwänge von anderen Personen oder auch wegen intra-psychischer Zwänge als aufgezwungen und kontrolliert erlebt, also nicht selbstbestimmt bzw. nicht autonom (vgl. Deci / Ryan 1993: 225).

"Von intrinsischer Motivation [spricht man], wenn der Anreiz, der aus der Handlung selbst entsteht, ausreicht und andere Reize nicht notwendig sind." (Harteringer 2002: 36, zit. nach Grünewald 2006: 67). Also von intrinsischer Motivation wird gesprochen, wenn die Handlung aus rein freiwilliger Intention herrührt, frei von äußerlichen Zwängen geschieht und ihre Aufrechterhaltung keine äußerlichen Anstöße (z. B. Bedrohung, Bestrafung, Versprechungen, Belohnungen) erfordert. Der Ausgangsfaktor der intrinsischen Motivation bezieht sich auf die psychische Disposition der Neugier, auf Selbstbestimmung und auf das Gefühl der Kompetenz, also auf eine positive Einstellung gegenüber der eigenen Kompetenzen und der auszuführenden Aufgabe (vgl. Deci / Ryan 1993: 226, Seel 2003: 81).

In Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache gilt der Schüler als intrinsisch motiviert, wenn er die motivierenden Faktoren des Zielsprache-Erlernens in sich hat und wenn sein Interesse auf die Zielsprache an sich zielt. Er erlernt die Sprache, weil er bspw. daran Freude hat oder, um seine intellektuelle Neugier zu befriedigen bzw. um ein gewünschtes Sprachniveau zu erreichen. Das Verhalten des intrinsisch motivierten Lernenden ist also freiwillig, weil es mit Spaß und Freude verbunden ist und eine Herausforderung an die eigenen Fähigkeiten darstellt, die frei gewählt und gewollt ist (vgl. Riemer 2006: 46). In Bezug auf die Durchführung der einzelnen Lernaufgabe gilt der Lernende als intrinsisch motiviert, wenn er die Aufgabe selbst auswählt oder an der Auswahl mitbestimmt, wenn er die Aufgabe für nützlich und Bedeutsam für seinen Lernprozess feststellt und wenn er mit der Durchführungsweise zufrieden ist (*siehe 6.3.4 und 6.3.5*).

6.3.3 Steigerung der extrinsischen Motivation

Extrinsisch motivierte Fremdsprachlernende bekommen die motivierenden Faktoren aus ihrem Umfeld. Die Motivation entspringt der Reaktion auf Erwartungen des Lernenden und der

äußerlichen Reize (wie Belohnung, gute Note, Lob). Der Lernende gilt als extrinsisch motiviert, wenn er sich durch das Erlernen der Fremdsprache bemüht, gelobt zu werden, Strafe, Unterschätzung oder Missbilligung zu vermeiden (vgl. Riemer 2006: 46).

Eine trennscharfe Abgrenzung der beiden Motivationsarten (d. h. intrinsische und extrinsische) von einander, scheint in der Praxis nicht fest zu sein, zumal eine extrinsische Motivation keinen positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben kann, ohne dass ein extrinsischer Reiz vom Lernenden "intern" registriert wird. Und ebenso gilt in Umkehrschluss, dass jede intrinsische Motivation mehrere extrinsische Quellen und Ursachen haben muss (vgl. Edmondson 1996: 73, zit. nach Feuerhake 2004: 9). Das bedeutet, dass eine extrinsische Motivation mit Laufe der Zeit internalisiert wird und somit zu intrinsischer Motivation werden kann.

Deci und Ryan meinen, dass die intrinsische Motivation als die überlegene Form der Motivation angesehen werden kann, weil sie eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bewirkt. Sie kann jedoch von einer extrinsischen Motivation vermindert werden, wenn diese stark hinzukommt. Diese Verminderung hängt allerdings von dem Maß der Selbstbestimmung bei dem Lernenden ab und zwar dann, wenn er über ein geringes Ausmaß an Selbstbestimmung gegenüber der auszuführenden Aufgabe verfügt und wenn er den Erfolg mit dieser Aufgabe nicht auf seine eigenen Fähigkeiten zurückführt. Hat der Lernende hingegen ein hohes Ausmaß an Selbstbestimmung bzw. Autonomie, können Formen der extrinsischen Motivation - wie bspw. Belohnung - auf Dauer zur intrinsischen Motivation werden (vgl. Deci / Ryan 1993: 227).

Im Hinblick auf die investierte Mühe und Lernbereitschaft des Lernenden sieht Riemer (1997: 27), dass die intrinsische Motivation auf Dauer gesehen als effektiver und bedeutender im Vergleich zu der extrinsischen Motivation erachtet wird. Im Schulkontext ist aber eine klare Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation sehr schwierig zu erfassen. Das Schulsystem ist so gestaltet, dass die Schüler und deren Schul- und Lernleistungen durch Prüfungen und Noten bewertet werden. Dazu sind die Schulstufen, die man bestehen soll, mit einem Zeugnis abzuschließen (vgl. Grünewald 2006: 67). In diesem Fall ist der Lernende von einem äußeren Anreiz zum Lernen motiviert, damit er in der Schule gute Leistung erbringt.

Also beide Arten der Motivation schließen einander nicht aus und lassen sich nicht als Dichotomien verstehen, sondern sie wirken komplementär miteinander:

Spätere Studien (z. B. HARACKIEWICZ 1979; RYAN 1982; RYAN/MIMS/KOESTNER 1983) zeigten allerdings, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation

eher aufrechterhalten als schwächen. Zunehmend wurde klar, dass extrinsische und intrinsische Motivation keine Antagonisten darstellen, und es verstärkte sich die Vermutung, dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten durchaus selbstbestimmt sein kann (Deci / Ryan 1993: 227).

Besonders in dem schulischen Fremdsprachenunterricht können beide Arten von Motivation einander nicht ausschließen, sondern eher begünstigen: extrinsische Reize bzw. Motivation können als Zwischenziele, z. B. in Prüfungen, motivierend auftreten und eine Kontinuität im Lernen fordern bzw. fördern. (Vgl. Dörnyei 1994: 276, zit. nach Feuerhacker 2004: 10).

In der Realität können beide beschriebenen Arten von Motivation bei einem einzelnen Lernenden vorhanden sein, aber vielleicht in verschiedenen Ausmaßen. Im Hinblick auf die Relevanz und Bedeutung für das Fremdsprachenlernen und für die autonome Steuerung des Lernprozesses wird die intrinsische Motivation favorisiert: Im Hinblick auf die Wahl der Lernstrategien und die Autonomie des Lernenden wird die intrinsische Motivation als bedeutenderer Prädiktor erachtet (vgl. Riemer 1997: 27).

Also die intrinsische Motivation korreliert positiv sowohl mit der Bestimmung der Lernstrategien als auch mit der Lernerautonomie sowie mit der Selbstbestimmung bei der auszuführenden Lernaufgabe.

Im Folgenden führe ich die Ansatzpunkte, durch die die Lehrer die intrinsische und die extrinsische Motivation der Schüler begünstigen und steigern können, um die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Steigerung der intrinsischen Motivation

Lerninhalte: Den Lernenden soll ermöglicht werden, dass sie gemäß ihren jeweiligen individuellen Interessen Schwerpunkte im Stoff selbstbestimmt wählen. Dieses kann geschehen, indem man z. B. den Schülern ein *Themenkatalog* (siehe 7.1.2.3.2) vorgibt, von dem sie Themen auswählen können, die ihren eigenen Interessen entsprechen. Ein anderes Beispiel ist das Mitentscheidungsrecht der Lernenden bei der Auswahl von Texten, Musik, Filmen, Videos usw.

Materialien und Medien: Eine ästhetische, originelle bzw. authentische, humorvolle oder auch provokative Gestaltung weckt Neugier und steigert die Freude an der Auseinandersetzung und Lust auf Lernen.

Lernaktivitäten: Lernende sind "ganz bei der Sache", wenn sie aktiv involviert sind, *spielerisch* etwas ausprobieren oder selbst kreieren sollen, an einer konkreten Problemlösung

(reale schriftliche Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache, z. B. als e-Mail-Projekt zur Vorbereitung eines Austausches) arbeiten oder miteinander diskutieren. Auf diese Weise werden Situationen zur Viabilisierung der Wirklichkeitskonstruktionen der Schüler geschaffen.

Lernumgebung: Sie sollte so beschaffen sein, dass den menschlichen Grundbedürfnissen Rechnung getragen wird und sie als positiv erlebt wird (z. B. genügend Platz, angenehme Raumtemperatur, bequeme Stühle, frische Luft). Darüber hinaus sollte 'kulturell' und 'gesellschaftlich' gewachsenen Bedürfnissen Rechnung getragen werden (z. B. computergestützter Fremdsprachenunterricht).

Tabelle 13 : Steigerung der intrinsischen Motivation

Quelle: In Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument) und Grünewald (2006: 68)

Steigerung der extrinsischen Motivation
<p>Strukturierung: Indem man einzelne Arbeitsschritte markiert, wird der Lernprozess strukturiert und Zwischenergebnisse können explizit belohnt werden. Die Lernenden stehen nicht 'vor einem Berg von Stoff', sondern erkennen konkrete, zu bewältigende Teilaufgaben (z. B. nachvollziehbare Progression). Jede Aufgabe soll getrennt bewertet und belohnt werden (<i>siehe autonomiefördernde Aufgaben unter 7.2.2</i>).</p>
<p>Priorisierung: Die Dosierung der Belohnung (z. B. Anzahl der Punkte) sollte erkennen lassen, wie relevant oder grundlegend bestimmte Teilergebnisse oder Inhalte sind. Ein 'Verzetteln' in Neben-aspekten kann somit eher verhindert werden (z. B. Offenlegung der Evaluationsmaßstäbe).</p>
<p>Feedback (Rückmeldung): Indem die Vergabe von Belohnungen an überprüfbare Arbeitsergebnisse gekoppelt wird, erhalten die Lernenden eine Rückmeldung über ihren Kenntnisstand bzw. über ihr Leistungsniveau. Somit kann der Gefahr begegnet werden, dass die Lernenden nur der Illusion nachhängen, etwas verstanden oder gelernt zu haben (z. B. durch Evaluationsgespräche, Rückmeldungen nach Klassenarbeiten und Tests).</p>

Tabelle 14: Steigerung der extrinsischen Motivation

Quelle: In Anlehnung an Stangl (1998: Online Dokument) und Grünewald (2006: 68)

6.3.4 Steigerung der Lernmotivation

Lernmotivation wurde definiert als "Jene motivationale Strukturen und Prozesse, die am Zustandekommen und den Effekten des Lernens bzw. einer Lernhandlung beteiligt sind." (Krapp 1999: 388). Das Lernen wird dabei als *intentional, Zielgerichtet und bewusst* gesteuert (ebd.).

Im Allgemeinen bezeichnet die Lernmotivation die Bereitschaft, sich aktiv und mehr oder weniger dauerhaft mit bestimmten Inhalten zu beschäftigen, um Wissen aufzubauen und die eigenen Fertigkeiten zu verbessern. Die Lerninhalte und Fertigkeiten werden vom Lernenden beabsichtigt, um die antizipierten Folgen zu erreichen oder zu verhindern. Die Erwartungen des Lernenden bilden daher einen wesentlichen Bestandteil der Lernmotivation (vgl. Grünewald 2006: 59).

Die Lernmotivation umfasst drei wesentliche Komponenten, die ihr ausmachen, nämlich die *Leistungsmotivation* in Verbindung mit dem *Erreichbarkeitsgrad* des beabsichtigten Ziels und *der Anreiz der Aufgabe*. Ob eine Aufgabe als erreichbar betrachtet wird, ob sie mit Erfolg abgeschlossen wird oder nicht, hängt das mit der subjektiven Einschätzung des Schülers zusammen. Wenn einer von den drei Komponenten gleich Null ist, wird nach Heckhausen die Lernmotivation gleich Null. Die erste Komponente d. h. Leistungsmotivation ist als ein überzeitlicher Persönlichkeitsfaktor, während Erreichbarkeitsgrad und Aufgabenanreiz als

situative Anregungsvariablen bezeichnet. Die situativen Komponenten und deren wesentlichen Stellenwert in der Lernmotivation deuten auf die Wichtigkeit der didaktischen und methodischen Unterrichtsfaktoren wie die Auswahl der Aufgaben und deren Schwierigkeitsgrad. Desweiteren lässt sich Leistungsmotivation stark von dem Aufgabenanreiz und Erreichbarkeitsgrad beeinflussen (vgl. Grünewald 2006: 60). Zusätzliche wichtige Komponente, die die Lernmotivation beeinflussen sind das Neuigkeitsgehalt des Lernstoffes (Welsches neues Wissen bzw. welche neue Erkenntnisse bringt mir der Lernstoff) und der Sachbezogene Anreiz d. h. die Werteinstellung des Lerninhaltes. (ebd. 59f.). Dabei sind die Ausgangslage des Schülers, seine Interessen und Ziele, die er durch das Lernen in der Schule befriedigen bzw. erreichen will, von großer Bedeutung. Wenn die Schüler einen Lernstoff bzw. eine Aufgabe subjektiv für nicht nützlich beurteilen, dann sind sie nicht motiviert, ihn anzueignen und nicht an den Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

Weitere Faktoren, die optional auftreten können und in der Entstehung bzw. Förderung der Lernmotivation eine Rolle spielen sind das Bedürfnis nach Identifikation mit dem Erwachsenenvorbild, das Bedürfnis Zustimmung zu erhalten, das Bedürfnis nach Abhängigkeit von Erwachsenen, das Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung und das Bedürfnis nach Strafvermeidung (ebd.). All diese zuletzt erwähnten Variablen haben eine *soziale Natur*. Sie ergeben sich aus der Interaktion der Bedürfnisse des Einzelnen mit den sozialen Angaben in der Umgebung. Die wesentliche Komponente der Lernmotivation, nämlich die Leistungsmotivation bezieht sich direkt auf die Hoffnung des Lernenden auf den Erfolg, während Anregungsvariablen (d. h. Erreichbarkeitsgrad, Aufgabenanreiz), Neuigkeitsgehalt des Lernstoffes und Sachbezogenheit des Lerninhaltes beziehen sich auf den Lernstoff und auf das Mittel, dadurch man ihn dem Lernenden vermittelt (die Art der Aufgabe, die Sozial- und Arbeitsformen). Das heißt sie beziehen sich auf didaktische (Lernstoff und Lerninhalt: "was" wird gelernt) und methodische ("wie" wird gelernt) Aspekten des Unterrichts. Allerdings sind diese methodisch-didaktisch bezogenen Unterrichtsfaktoren von den subjektiven Urteilungen bzw. antizipierten Erwartungen des Schülers abhängig, die sich von einem Schüler zu einem anderen qualitativ und quantitativ unterscheiden.

Aufgrund dieser heterogenen Angaben der Lernenden weisen "die motivationspsychologischen Hypothesen darauf hin, dass unterrichtliche Lernprozesse nur in Form weitgehender Differenzierung und Individualisierung zum Lernerfolg für jeden einzelnen Lernenden führen." (ebd. 60). Noch ein wichtiger Faktor ist im Kontext der Lernmotivation zu erwähnen und zwar

die tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize, darunter versteht Heckhausen (1989) das angenehme Gefühl bei dem Durchführen der Lerntätigkeiten.²⁹ Es geht hier um das Lernen mit "Spaß". Das Lernen gehört dann zu den Spaßerlebnissen des Schülers und somit fällt es dann leichter und am effektivsten (Grünewald 2006: 60). Spaß am Lernen kann im schulischen Kontext mit zwei Sachen verbunden werden. Spaß an der Verwendung (z. B. Sprechen oder Schreiben) der Fremdsprache von der einen Seite und von der anderen Seite Spaß an der Tätigkeit, durch die man das Lerngeschehen durchführt wie die Art der Übungen, Aufgaben, Arbeitsformen (z. B. Rollenspielen, Kugellagerübung, Rückendiktat, heisser Stuhl, Wörterpflück, Lernen mit Würfel, handlungsorientierten Aufgaben u. ä.) und die Sozialformen wie Gruppen- Partner- Projektarbeiten usw. (*siehe 7.2 und 7.3*).

Um die Lernmotivation *im schulischen Fremdsprachenunterricht* zu fördern, soll der Lehrer den Unterricht so gestalten, dass der Lernstoff den Interessen der Schüler entspricht und die Durchführungsaktivitäten des Lerngeschehens positive und bedeutsame Erlebnisse erreichen. Man versucht, die Lerninhalte mit den Zielen und Erwartungen des Schülers zu knüpfen, indem man ihn auf deren Stellenwert und Nutzen in den tatsächlichen und authentischen Situationen aufmerksam und bewusst macht (*siehe 5.3.1.1*). Dabei sollen die Lerninhalte einen Sitz im Leben haben (*siehe 4.1.6.3, 5.2.2, 5.3.1.2, 5.3.1.3*) und sollen so dargestellt werden, dass der Schüler von deren Nützlichkeit überzeugt wird. Dementsprechend sollen bei jeder Aufgabe und auch bei jeder Lerneinheit (Lektion) kurzfristige Ziele festgelegt und am Anfang des Unterrichts beschrieben werden (*siehe 7.1.2.3.2*), damit sie deren Interessen mit dem Unterrichtsziel verknüpfen können. Festlegung der kurzfristigen Ziele ermöglichen das intentionale Lernen und das Erfolgserleben, da sie u. a. die Erreichbarkeitsgrad hinsichtlich der Realisierungsdauer erhöhen. Die Auswahl der Aufgabentypen soll seinerseits auch variationsreich sein, damit sie möglichst vielen Lerntypen und Lernstile der Schüler entsprechen (*siehe 3.1 und 3.2.2*). Aufgaben und Unterrichtsaktivitäten sollen in Bezug auf den Inhalt und auf die Durchführungsweise spaß-, abwechslungs- und konkurrenzerregend sein. Der Schüler kann somit das Lernen als positives Erlebnis wahrnehmen und demzufolge sein Lernen aktiv und Autonom steuern.

²⁹ Heckhausen (1989) bestreitet, dass die Handlungen per se einen Anreizwert hatten. Der Anreizwert entsteht erst durch die Folgen des Handlungsergebnisses. Rheinberg (2000) und Prenzel (1988) setzen sich gegen diese Stellungnahme vom Heckhausen und schreiben dem Handlungsvollzug einen Anreizwert zu.

Um die Lernmotivation zu begünstigen, sollen kurz gefasst zwei Voraussetzungen erfüllt werden. Eine bezieht sich auf das Lernende-Subjekt und eine bezieht sich auf die Art der Lernaufgaben an sich und die Weise, wie man sie im Unterricht durchführt. Anders gesagt geht es um die Schülerindividualitäten (*siehe Kapitel 3 und 5.2.4*) und die Lernaufgaben (*siehe 5.3.3.3*).

- a) **Die lernerbezogene Voraussetzung:** Diese umfasst die Berücksichtigung der individuellen Angaben des Lernenden wie Interessen, Ziele, Vorwissen und Vorerfahrungen, Bedürfnisse, Einstellungen, Zuneigungen, Wahl- und Mitentscheidungsrecht etc. in der Unterrichtsplanung, während der Aufgabendurchführung und Unterrichtsablauf.
- b) **Die aufgabenbezogene Voraussetzung:** Sie umfasst die Aufgabenart, den Schwierigkeitsgrad, Neuigkeitsgehalt der Aufgaben, Aufgabenanreiz, die Durchführungsweise bzw. Arbeits- und Sozialformen, ob sie den Schüler-Angaben entsprechen, ob sie den Lebensaktivitäten ähnlich sind. Dies bedeutet, dass die Aufgaben authentisch, handlungsorientiert, interaktiv und prozessorientiert sein sollen (*siehe 5.2.5*).

6.3.5 Steigerung der Leistungsmotivation

Leistungsmotivation bezeichnet *"das Streben, als wichtig empfundene Aufgaben mit Energie und Ausdauer bis zum erfolgreichen Abschluss durchzuführen"* (Grünewald 2006: 62). Die Wichtigkeit der Aufgabe und die positive Bewertung des Erfolgs folgen aus der subjektiven Einsicht des Schülers. Die Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg, welche situationsabhängig sind, spielen dabei eine entscheidende Rolle. Wenn der Schüler Erfolg bei der Durchführung einer bestimmten Aufgabe erhofft, dann ergreift er die Initiative und vollzieht die damit verbundene Handlung. Wenn er hingegen Misserfolg antizipiert und somit die Misserfolgsbefürchtungen vorhersieht, zieht er sich zurück (vgl. Stangl 1998: Online Dokument). In der Entstehung der Leistungsmotivation spielt die Erfolgswahrscheinlichkeit, die der Lernende mit der bestimmten Aufgabe verbindet, eine entscheidende Rolle. Aufgrund des starken und schwachen Aufgabenanreizes, entscheidet sich der Schüler nicht für die leichten Aufgaben, weil sie wenig Ansporn und eine schwache Herausforderung darstellen, aber auch nicht für die sehr schwierigen Aufgaben, weil die Erfolgswahrscheinlichkeit dabei sehr gering ist. Daraus ist festzustellen, dass Erfolgswahrscheinlichkeit und Anreiz in einer gegensätzlichen Beziehung stehen. Wenn der Aufgabenanreiz wegen Schwierigkeitsgrad stark ist, ist der Erfolgswahrscheinlichkeit gering und umgekehrt. Die Auswahl des Schülers steht also prinzipiell

zwischen den Aufgaben, die mehr Erfolgserlebnisse versprechen, aber nicht sehr leicht zu lösen sind und den Aufgaben, die ihn stark anreizen, aber die nicht sehr schwierig sind. Der Schüler wählt also in der Regel die mittelschweren Aufgaben. Er sichert somit die Erfolgswahrscheinlichkeit und den Vollzugsanreiz zusammen, die eine hohe Leistungsmotivation begünstigen (vgl. Grünewald 2006: 63).

Dass alle Schüler für die nicht schwierigen Aufgaben entscheiden, stimmt in dem schulischen Kontext nicht so ganz. Die Schulrealität besagt, dass z. B. die risikobereiten Schüler (*siehe 3.1.1.2*) die Lösung von schwierigen Aufgaben annehmen. Wenn sie einen Misserfolg bei der Lösung erleben, dann können sie dies vor sich selbst und vor den Mitschülern durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe rechtfertigen. Wenn sie hingegen damit Erfolg erreichen, dann übersteigt ihre Leistungsmotivation stark. Also je riskanter der Erfolg ist, desto motivierender ist er. Im Gegensatz dazu ergreifen die wenig risikobereiten Schüler oft die Initiative, eine Aufgabe zu lösen, meistens erst, wenn die Aufgabe leicht zu bewältigen ist, sodass sie sicher von der erfolgreichen Antwort sind (*siehe 3.1.1.2*). Eine wichtige Bemerkung ist hier zu erwähnen und zwar die Subjektivität der von den Schülern antizipierten Erfolgserlebnisse; Ob die Aufgabe Erfolg verspricht oder nicht, kann sich stark von einem Schüler zu einem anderen unterscheiden. Das hängt von vielen individuellen Faktoren und Kompetenzen ab. Schülerautonomie in diesem Kontext ist stark empfohlen. Man gibt den Schülern z. B. die Möglichkeit, Aufgaben zu wählen, die für ihre Kompetenzen und Lernpräferenzen angemessen sind. Oder man geht nach dem Spiralmodell von Sanchez (2015) von Heteronomie bedingten Aufgaben bis zur Autonomie (*siehe 5.3.2*) und von vorbereitenden Übungen über aufbauende Aufgaben bis zu den strukturierenden Projekten (*siehe 4.3.3, 7.1.2.4 bzw. Abb. 15*).

Im *schulischen Kontext* kann die Leistungsmotivation entstehen und zu einer motivierten Handeln führen, wenn sich die angebotene Lernsituation dem Leistungsmotiv (das Bedürfnis etwas zu erzielen und erreichen) entspricht bzw. es anspricht. Also in Verbindung mit den Komponenten der Lern- und Leistungsmotivation besteht die Aufgabe des Lehrers darin, dass er eine Lernatmosphäre schafft, in der die Schüler deren individuellen Erwartungen und Ziele erreichen können. Er schafft Lernsituationen, die den Motiven und Bedürfnissen der Schüler entsprechen. Dazu soll er seine Rolle als Lernberater und Lernumgebungsgestalter im Zusammenhang und mit der Berücksichtigung der Schülerindividualitäten durchführen. Im Unterricht soll er einen großen Freiheitsrahmen schaffen, damit die Schüler ihre Lernhypothesen selbst testen, deren Lernstrategien anwenden und Lernprozesse intentional steuern können (vgl.

Grünewald 2006: 64f.). Weil sich die Wichtigkeit der Aufgabe, Erfolgswahrscheinlichkeit und Stärke oder Schwäche des Aufgabenanreizes von einem Schüler zu einem anderen stark voneinander unterscheiden können, ist die Förderung des autonomen Lernens, bzw. die Gestaltung und Durchführung eines autonomiefördernden Unterrichts unentbehrlich.

Um die *Lern- und Leistungsmotivation* im Kontext der *Lernerautonomie* Förderung steigern zu können, soll man im Unterricht zusammengefasst folgende Punkte in Betracht nehmen:

- Förderung des intentionalen und bewussten Lernens z. B. durch Orientierung im Lernprogramm, Erklärung des Lernziels, Unterstützung durch bewusst machende und aufgabenbezogene Strategien (*siehe 7.1.2.3. und 7.3*).
- Berücksichtigung der Individualitäten des Lernenden z. B. durch Aufgabenvielfalt, Mitentscheidungs- und Mitbestimmungsrecht in der Auswahl der Lernaufgaben, Sozial- und Arbeitsformen.
- Berücksichtigung des Anreizes und Anregungsgrads der Aufgaben z. B. durch die Steigerung von leichten Übungen (*siehe z.B. 7.2.1.3*) bis zu den anspruchsvollen Projekten (*siehe z.B. 7.2.6.2.*), durch Aufgaben, die die Schüler als Ganzes aktivieren d. h. Aufgaben, die die Schüler kognitiv, affektiv, emotional und motorisch aktiv machen (*siehe z.B. 7.2.3.1*).
- Ausgewogenheit in der Auswahl der Aufgaben in Bezug auf Schwierigkeits- und Erreichbarkeitsgrad bzw. Aufgaben, welche die Erfolgswahrscheinlichkeit und Aufgabenanreiz garantieren.
- Neuigkeitsgehalt des Lernstoffs, der Arbeitsformen und Lernaufgaben z. B. durch Vielfältigkeit des Lernstoffs, der abwechslungsreichen Vermittlungs- und Durchführungsmethoden. Durch die Mitbestimmung an der Wahl der Themen und Aufgaben.
- Tätigkeitsspezifischer Vollzugsanreiz bzw. Spaßerlebnisse beim Lernen. z. B. durch Aufgabentypen, die handlungsorientiert sind und die einen Bezug auf das außerunterrichtliche Leben haben.

6.4 Zusammenfassung des Kapitels

Viele Gründe sprechen dafür, dass Lernerautonomie im DaF-Unterricht gefördert werden muss. Wenn der Schüler in der Tat sein Wissen selbst nach seinen Individualitäten konstruiert und

wenn das Fremdsprachenlernen eine Veränderung seiner eigenen Denkstrategien verlangt, dann folgt eine Fremdsteuerung seines Lernprozesses schwierig.

Das Wissen, das die Schüler im Unterricht lernen, können sie nicht in den authentischen Situationen anwenden. Es fehlt ihnen an mehr Zeit für die konkrete Anwendung der Fremdsprache in der Klasse. Die wissensbezogenen Gründe für die Förderung der Lernerautonomie zeigen sich im Veränderungsrhythmus der Wissensbestände, die ein lebenslanges Lernen fordern.

Durch die Entfaltung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit stellt die Mehrsprachigkeit den Boden bereit für die Förderung der Lernerautonomie. Der mehrsprachige Schüler wird in die Lage versetzt, seinen Lernprozess bewusst zu steuern und nach seinen individuellen Lernpräferenzen und Lernstrategien zu lernen. Dazu ermöglicht die Mehrsprachigkeit dem Schüler, ein explizites und kognitiviertes Wissen über seinen Lerngegenstand zu erwerben. Sie bereichert die Sprachlernbewusstheit, das Weltwissen und die Denkstrategien des Schülers. Dies bedeutet für die Lernerautonomie, dass er befähigt wird, in Problemsituationen beim Sprachenlernen schnelle Lernentscheidungen zu treffen bzw. Problemlösungen, sprachhandlungs- und sprachgebrauchsbezogene Alternativen zu finden.

Ein lernerautonomiebasierter Unterricht fußt u.a. auf der intrinsischen Motivation. Wenn die Schüler motiviert sind, können sie autonom lernen und im Umkehrschluss, wenn sie autonom lernen, erhöht sich deren Motivation. Die Mehrsprachigkeit fördert die Entstehungsfaktoren der Motivation, indem sie ein authentisches und konstruktivistisches Lernen ermöglicht.

Im DaF-Unterricht kann man die Mehrsprachigkeit zu Dienste der Lernerautonomie machen, indem man Aspekte der Mehrsprachigkeit bei den Schülern explizit im Unterricht berücksichtigt. Dies kann man als Lehrer dadurch realisieren und zwar, dass man

- ✓ die Schüler auf ihre mehrsprachigen Kompetenzen aufmerksam macht,
- ✓ entsprechende Unterrichtsaktivitäten, -methoden und Aufgabentypen (z.B. Internationalismen, sprachvergleichende Aufgaben) erstellt,
- ✓ kontrastives Lernen (von Inhalten, Strukturen und Kultur) fördert, bzw.
- ✓ interkulturell bezogene Sprachinhalte thematisiert.

Für die Förderung der Lernerautonomie spielt die Steigerung aller Motivationsarten der Schüler eine bedeutende Rolle. Intrinsische, extrinsische, Lern- und Leistungsmotivation kann man im Unterricht steigern, indem man den Individualitäten und Interessen der Schüler in der Auswahl der Lerninhalte, Lernaufgaben, und Vorgehensweisen und Arbeitsformen Rechnung trägt. Dabei

muss man ebenso den Neuigkeitsgehalt, Aufgaben-, Vollzugsanreiz, die Anregungsvariablen wie Erfolgswahrscheinlichkeit, Schwierigkeits- und Erreichbarkeitsgrad der Lernaufgaben in der Unterrichtsplanung und während des Unterrichtsablaufs berücksichtigen.

7 Praktisches Teil: Unterrichtsmodell für Autonomieförderung

Ziel dieses Kapitels ist die konkrete Anwendung der Lernerautonomie in der schulischen DaF-Unterrichtspraxis. Dabei werden Autonomiefaktoren mit den curricularen Vorgaben, Unterrichtsfaktoren und Schülerindividualitäten in Gereimtheit und Einklang gebracht. Lernerautonomie wird ins Unterrichtsgeschehen graduell und flexibel - d.h. je nach Angaben und Bedarf - zwischen Ohnmacht und Allmacht des Schülers eingebettet.

Ein Weiteres Ziel betrifft die methodologische Angelegenheit in dieser Arbeit, nämlich es gilt als Sicherheit für die Reliabilität und die Validität der Datenerhebung. Bevor die Schüler nach Begriffen und Konzepte durch Fragebögen befragt werden, erleben sie die damit verbundenen Bedeutungen zuerst praktisch und konkret im Unterrichtsmodell.

7.1 Forschungsdesign und Forschungsinstrumente

Diese Studie enthält zwei praktische Teile. Das erste Teil befasst sich mit einem Unterrichtsmodell für Lernerautonomie Förderung. Im Unterricht werden Autonomie Förderungsfaktoren ins Unterrichtsgeschehen bzw. in die Unterrichtsaktivitäten eingebettet. Der Unterricht wird so geplant und gestaltet, dass er den individuellen Faktoren des einzelnen Schülers Rechnung trägt. Die Lernaufgaben und die Arbeitsweisen werden schülerzentriert und handlungsorientiert durchgeführt. Dieses Teil gilt u. a. als Vorbereitungsschritt für das zweite empirische Teil, das in Form von Fragebogen dargestellt wird. Das zweite Teil umfasst drei Fragebögen für die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse (*siehe Kapitel 8*).

Das praktische und empirische Teil dieser Forschungsarbeit wird durch das Verfahren des Mehrmethodenansatzes³⁰ durchgeführt (*siehe 1.2*). In diesen praktischen Teilen wird die experimentelle Methode in der Durchführung des Unterrichtsmodells angewendet. Die Quantitative Methode wird im empirischen teil eingesetzt (*siehe 8.1*).

Das Unterrichtsmodell in diesem praktischen Teil hat zweierlei Funktionen und zwar auf der didaktischen Ebene gilt es als eine konkretisierte Anwendung der Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts und auf der methodologischen Ebene gewährleistet es *die Reliabilität* und *die Validität* der Datenerhebungen, indem die Schüler die Sachverhalte und die konzeptuellen

³⁰ Mehr Informationen über Mehrmethodenansatz findet man bei Riemer (1997; 79-86); Riemer (2008); Hinrici/Grotjahn (2001).

Bedeutungen der Fachbegriffe, danach sie durch Fragebögen befragt werden, in der Unterrichtsrealität erkennen und eingebettet in konkrete Situationen im Unterrichtsgeschehen erleben. D. h. die Schüler beantworten die Fragebögen durch valide Erkenntnisse, die sie in der Praxis erworben und deren Wirklichkeitsbezüge im Unterricht erlebt haben.

7.1.1 Unterrichtsangaben und Materialien

An der Studie sind vier Schulen (Gymnasien) aus verschiedenen Provinzgebieten in Skikda beteiligt. In jeder Schule wurde die DaF-Klasse von Abiturienten ausgewählt und mit ihr Deutschunterricht im Zeitraum von zwei Wochen (5 Stunden pro Woche) durchgenommen. Am Ende der gesamten Unterrichtsstunden wurden Daten durch Fragebögen erhoben. Es gibt insgesamt 107 Probanden und 10 Unterrichtsstunden. Der Lerninhalt wurde in allen Klassen geeinigt. Es handelt sich um das Thema "Umweltprobleme" Lektion 4 im algerischen Lehrbuch "Vorwärts mit Deutsch" Band 2. Jede Klasse wurde in vierer manchmal auch in Fünfer Gruppen geteilt. Alle Lernaufgaben und Übungen wurden durch Materialien präsentiert, die Handlungsorientierung, Autonomie und Interaktion fördern. Es wurde Videos, stumme Videos Fotos, Arbeitsblätter, Satzchnipseln, Würfel, Karten, Kärtchen, Tafel, CDs und PC verwendet. Am Anfang des Unterrichts wurden die Schüler über das Lernprogramm, Groblernziele und Lernziele des jeweiligen Themas bewusst gemacht. Jeder Lehrer sollte den Schülern das Lernprogramm und die damit verbundenen Zielen sowie das Lernziel im Bezug auf das jeweilige Lernkapitel erklären. Er sollte den Schülern helfen, ein Lerntagebuch auszustellen und sie auf seinen Nutzen aufmerksam machen. Jeder Schüler soll dann sein Lerntagebuch haben, damit er seinen Lernprozess und sein Umgehen im Unterrichtsgeschehen kommentieren und Kontrollieren kann.

Der Unterricht wurde in Phasen geteilt, wobei jede Phase bestimmte Teillernziele erstrebt und Lernaufgaben beinhaltet. Er besteht aus Einstiegs-, Präsentations-, Semantisierungs-, Systematisierungs-, Festigungs-, Anwendungs- und Evaluationsphase. Bei jeder Phase wurde das erstrebte Lernziel erklärt, Aufgaben zur Förderung der Lernerautonomie implizit und explizit durchgeführt und die passenden Lernstrategien vermittelt (*siehe 7.2*).

Danach wurden intensive Aufgaben und Übungen zur Förderung der Lernerautonomie in den vier Fertigkeiten durchgeführt (*siehe 7.3*). Die Anzahl der Schüler unterscheidet sich von einer Klasse zu einer anderen. Klasse A besteht aus 28, Klasse B 22, Klasse C 33 und Klasse D 24 Schülern, die im Alter zwischen 18 und 20 Jahre sind. Jeder von ihnen lernt Deutsch als

Hauptfach nach bzw. neben Französisch und Englisch. Deutsch für sie gilt als Tertiärsprache (L₄) nach Englisch.

Alle Schüler haben Deutsch schon ein Schuljahr gelernt und somit haben sie prinzipiell das Niveaustufe A1 bestanden. In diesem Jahr d. h. im Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie erstreben sie die Niveaustufe A2.

In dieser Arbeit habe ich verschiedene Kategorien von Aufgabentypen angewandt (*siehe 7.2 und 7.3*), die nach Unterrichtsprinzipien sortiert werden können nämlich,

1: Schülerorientierte und bewusst machende Aufgaben wie Aufgaben zur Auswahl der Themen, der Lernaufgaben und der Lernstrategien. Aufgaben zur Selbstkorrektur, Aufgaben zur Erklärung des Lernprogramms und der Lernziele, Erstellung der Lerntagebücher. Aufgaben zum Erkennen des Lernstils und Lernertypen.

2: Interaktionsorientierte und Schüleraktivierte Aufgaben und Sozialformen wie Kugellager (Karussell) Gruppen und Partnerarbeiten, Projekte, Dialoge, Interviews usw.

3: Prozessorientierte Aufgaben wie Wortgitter, Würfelübungen, Satzschnipsel, Lückenwort, Wort-Umformungsübungen usw.

4: Lern-Reflexionsorientierte Aufgaben wie Selbstbewertungs-, Selbstkorrekturaufgaben, Kritik des Unterrichts und des Lehrers...

5: Mehrsprachigkeitorientierte und kontrastive Aufgaben wie Internationalismen, Sprachmittlungs- Übersetzungsaufgaben, Denkmorientierungübungen (Ideen vergleichen).

6: Handlungs- und authentizitätsorientierte Aufgaben und Arbeitsformen wie Kugellager, Würfelübungen, Stumm-Videos, Aufgaben zur funktionellen Grammatik usw.

Dabei haben die meisten Aufgaben und Arbeitsformen einen multifunktionellen Charakter. sie können unter verschiedenen Kategorien eingeordnet und den verschiedenen Unterrichtsprinzipien zugeordnet werden.

7.1.2 Erklärung des autonomiefördernden Unterrichtsmodells

Eingangs möchte ich auf zwei Sachen aufmerksam machen, erstens wenn man etwas neues in den Unterricht einbeziehen möchte, sei es eine Unterrichtsmethode oder ein Unterrichtsprinzip, soll man nicht auf das Alte total verzichten, solange dafür ein didaktisch-methodisches Beweis spricht, sondern man versucht, Anpassungen zu finden, indem man jede Sache da stellt, wo sie am besten passt. Ich nehme als Beispiel den Frontalunterricht, der den herkömmlichen Sozialformen zuzuordnen ist. Der passt jedoch weiterhin besser im Unterricht, aber nur eingeschränkt und zwar, wenn man die Lernziele und Aufgaben am Unterrichtsbeginn erklärt

und die Ergebnisse von Arbeitsgruppen bespricht und vergleicht. Mit anderen Worten; die Autonomieförderung muss nicht unbedingt den bestehenden Unterricht in den algerischen Schulen radikal und gründlich verändern, sondern man versucht Optimierungen zu finden und Aufgaben zur Lernerautonomie da einzubetten, wo es möglich ist. Zweitens Lernerautonomie wird in diesem Modell der Unterrichtspraxis einerseits als Prinzip bzw. als Verfahren, damit man u. a. den jeweiligen Lernstoff behandelt, andererseits als Lernziel, dass man durch Training erreichen soll, um autonomes Lernen in der nachschulischen Ausbildung weiter geübt werden zu können (*siehe 4.1.6.3*).

Den Unterricht werde ich in Phasen teilen. Am Anfang jeder Phase erörtere ich kurz ihr Ziel und Rolle im Unterricht. Unter jeder Phase ordne ich die jeweiligen Übungen bzw. Aufgaben ein. Dabei werden sowohl Aufgaben zur Autonomieförderung als auch zur Vermittlung der Lernstrategien integriert mit der Behandlung des Lernstoffs in der Unterrichtsstunde durchgeführt. D. h. in jeder Unterrichtsphase und bei jedem Global- oder detaillierten Lernziel werden die jeweiligen Aufgaben zur Autonomie ausgeführt und die passenden Lernstrategien vermittelt. In dem Fall, wo Lernerautonomie als Lernziel behandelt wird, werden Aufgaben in einer separaten Unterrichtsstunde durchgeführt. Im Folgenden erkläre ich die integrierte und die Separate Durchführung der Autonomiefördernden Aufgaben und Strategien:

7.1.2.1 Die implizite Förderung der Lernerautonomie

Lernerautonomie wird implizit im Laufe des Unterrichts gefördert,

- wenn der Lehrer das Globallernziel erklärt und mit den Schüler darüber diskutiert, damit sie ihre eigenen Meinungen dazu äußern und ihre eigene Lernziele damit verbinden können. (*siehe 7.2.1.1*).
- wenn die Schüler am Anfang der Unterrichtsstunde und nachdem der Lehrer das Lernziel dargestellt hat, die eigenen Lernziele im Lerntagebuch formulieren und mit dem Unterrichtsziel verknüpfen (*siehe 7.2.1.1*).
- wenn die Schüler die Lerninhalte und ihre Bearbeitung selbst auswählen oder mitbestimmen zum Beispiel die Mitentscheidung in der Auswahl der Themen aus einem Themenkatalog (Man kann dann die Gruppen nach Themeninteressen teilen), Auswahl der Übungen und Texte aus dem Lehrbuch (*siehe 7.2.2.1*), in der Auswahl der sozialformen und der Lernstrategien aus einem Strategiekatalog.

- wenn die Schüler Notizen machen und Bemerkungen im Lerntagebuch aufschreiben, damit sie am Ende der Lerneinheit den Unterricht, den Lehrer kritisieren und den eigenen Lernprozess reflexiv kontrollieren und evaluieren können.
- wenn die Schüler bei jeder Aufgabe Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur bekommen und deren Leistungen selbst durch Notengabe bewerten (*Siehe alle Arbeitsblätter für Selbstkorrektur und Selbstbewertung im Unterkapitel 7.2*).
- Wenn die Schüler Lernstrategien vor der Durchführung jeder Aufgabe bzw. Übung als Hilfestellung für die bewusst Aufgabenlösung vermittelt bekommen (*siehe die Arbeitsanweisungen: "Lernstrategievermittlung" im ganzen Unterkapitel 7.2*).

7.1.2.2 Die explizite Förderung der Lernerautonomie

Die Aufgaben zur Lernerautonomie Förderung werden in einem separaten Unterricht durchgeführt,

- wenn die Schüler zum ersten Unterricht am Anfang des Schuljahres im Curriculum orientiert werden, indem die Lehrkraft eine Übersicht auf das gesamten Jahresprogramm darstellt und die damit verbundenen Grobziele erklärt. (*siehe 7.1.2.3.1 und Tabellen 15, 16*).
- wenn die Schüler am Anfang des Schuljahres ihre eigenen Lerntagebücher erstellen und die damit verbundenen Erklärungen zu deren Nutzen und Funktion vom Lehrer thematisiert werden.
- wenn die Schüler die Fragebögen zur Feststellung der Lernertypen und Lernstile ausfüllen und die Ergebnisse zum Lerntagebuch hinzufügen oder aufkleben (*siehe 7.1.2.3.3 und Abb. 12, 13,14*).
- wenn sie am Ende jeder Lektion eigenes Lernen selbsteinschätzen, indem sie die dafür geeigneten Aufgabe durchführen sollen (*Siehe 7.1.2.3.2 (D) und Abb.11*).

7.1.2.3 Autonomiefördernde Aufgaben im schulischen Programm

Die Funktion einer Aufgabe im schulischen Unterricht ist die Anleitung der Schüler, damit sie einen bestimmten Inhalt, eine Frage oder ein Problem durch eigene Vorgehensweise bzw. Herangehensweise bearbeiten können. Lernerautonomie Förderung im Fremdsprachenunterricht erfolgt nicht unbedingt, wenn die Schüler in Einzel-, Partner- und in Gruppenarbeiten die Aufgaben selbständig lösen; ansonsten dienen alle Übungen und Aufgaben, die im herkömmlichen Unterrichten vorgegeben wurden (wie die Beantwortung von W-Fragen, das Verfassen eines Aufsatzes usw.) zur Autonomie Förderung. Förderung der Lernerautonomie ist tiefergehend als die bloße Selbständigkeit beim Lösen von Aufgaben. In einem Lernerautonomie

fördernde Fremdsprachenunterricht müssen die Schüler bei jeder Unterrichtsaktivität Orientierung bekommen, indem ihnen das Lernziel, den Lerninhalt, den Nutzen der Aufgabe und die damit verbundenen Lernmethoden erklärt werden. Der Schüler kann somit seine individuellen Lernintentionen, Interessen, Lernstrategien und Lerntechniken zielgerichtet mit dem Unterrichtsziel verbinden bzw. sie ins Unterrichtsgeschehen einbeziehen. Wenn die Schüler intentional und bewusst im einzelnen Lerngeschehen involviert sind, können sie so beim Lernen gezielt handeln, deren Lernprozess planen und mehr oder wenig ihn selbst steuern (*Siehe 6.3.1 und 6.3.2*). Nach Nodari (1994) sind für die Förderung der Lernerautonomie vier Bedingungen zu erfüllen, nämlich die Orientierung der Schüler im Lehr- und Lerngeschehen, das Übernehmen der Lernverantwortung, die eigenen Lernweisen kennenlernen und optimieren und die eigenen kulturbedingten Verhaltensweisen kennenlernen. Für Jede Bedingung steht eine Reihe von Aufgaben, die zur Förderung der Lernerautonomie im schulischen Fremdsprachenunterricht dienen. Ich gehe hier nicht auf alle Aufgabentypen, die von Nodari den Bedingungen zugeordnet hat, sondern befasse ich mich nur mit Aufgaben, deren Durchführung in den algerischen Schulunterricht möglich ist bzw. werde ich in Anlehnung von Nodari Aufgaben den algerischen Schulbedingungen anpassen.

7.1.2.3.1 Aufgaben in Bezug auf Orientierung der Lernenden

Diese Aufgaben dienen zur Bewusstheit der Schüler über das Lerngeschehen im Allgemeinen und im einzelnen. Man soll den Schülern die Ziele erklären, wozu sie einen bestimmten Lernstoff aneignen sollen. Der Schüler soll somit nicht den Lernschritten im Unterricht blind folgen und sich bei seinem Lernen wie in einem Vakuum fühlen, sondern er muss Wissen wohin sein Lernen führt und welche Ziele sollen dabei kurz- und langfristig erreicht werden. In Bezug auf die Orientierung der Schüler unterscheidet man zwei Arten von Aufgaben:

a: Orientierung der Schüler im Curriculum:

In Bezug auf das algerische Schulsystem soll man den Schülern am Anfang des Jahres das Jahresziel vom Lernen erklären und die vorgegebenen Themen im Lehrbuch besprechen bzw. beschreiben. Die Schüler müssen dabei Bescheid wissen, dass das Programm vom DaF-Unterricht in den algerischen Schulen mit dem Ziel festgelegt ist, dass sich die Schüler für eine Bakkalaureat-Prüfung vorbereitet werden sollen. Man bespricht mit ihnen die Ziele und Inhalte einzelner Lektionen im Lehrbuch. Dies kann man in Form einer Aufgabe vermitteln, indem man den Schülern beauftragt für Jede Lektion den passenden Inhalt und das passende Lernziel zu erraten. Als Hilfsmittel kann man verschiedene Lernziele in einer Liste vorgeben, die von den

Schülern den Inhalten und Lektionen zugeordnet werden - dabei sollen auch Lernzielen vorhanden sein, die den bestehenden Lektionen überhaupt nicht passen. Es ist wichtig, dass die erwünschten Themen der Schüler abgefragt werden z. B. was sie im Programm gerne als Thema haben bzw. nicht haben.

In der folgenden Tabelle führe ich eine Übersicht auf das ganze Jahres Programm für algerische Abiturienten vor, anhand dessen man mit den Schülern das Programm, die Themen und die Lernziele besprechen und kommentieren kann.

Globallernziel: Die Schüler befähigen, eine Bakkalaureat-Prüfung in Deutsch erfolgreich abzulegen bzw. die sprachliche Niveaustufe A2 in Deutsch zu erreichen.							
Themen	Lektion 1 Geographie	Lektion 2 Biographie	Lektion 3 Technik	Lektion 4 Umwelt	Lektion 5 Medien	Lektion 6 Kommunikationsmittel	Lektion 7 Jugend
Globlernziel	Einen geografischen Bericht schreiben und Texte darüber verstehen	Eine kurze Biographie schreiben und Texte darüber verstehen	Einen Aufsatz über vor- und Nachteile der Technik schreiben und Texte darüber verstehen	Einen Aufsatz über Umweltprobleme bzw. Umweltschutz verfassen und Texte darüber verstehen	Einen Aufsatz über vor- und Nachteile der Massenmedien schreiben und Texte darüber verstehen	Einen Aufsatz über vor- und Nachteile der Kommunikationsmittel schreiben und Texte darüber verstehen	Über Jugendangelegenheiten berichten und Texte darüber verstehen

Tabelle 15: Orientierung der Schüler im Lernprogramm in Bezug auf Globlernziele
Quelle: Eigene Tabelle

b. Orientierung der Lernenden im aktuellen Lerngeschehen (im einzelnen Lerneinheit)

Diese Art von Orientierung soll am Anfang jeder Lektion stattfinden und dann am Anfang jeder Unterrichtsstunde. Dabei soll man mit den Schülern auf das Globlernziel der Lektion ausführlich eingehen, indem man die gewünschten Kompetenzen, die man vom Lernenden erwartet festlegt und beschreibt. Dazu beschreibt man die Lerninhalte und Themen, die zum Ziel führen, das verwendete Lernmaterial und Evaluationsformen. Ich nehme als Beispiel die erste Lektion aus

dem algerischen Lehrwerk für das Fach Deutsch "Vorwärts mit Deutsch"; Lektion 1: "Deutschsprachige Länder und Algerien". Die folgende Tabelle soll zusammen mit den Schülern erstellt und in Schülern Heften abgeschrieben. Im Laufe der Unterrichtsstunden kann sich jeder Schüler somit das Lernziel vergegenwärtigen und das Gelernte damit verbinden. Dazu kann sich der Schüler somit auf den nächsten Lernschritt bzw. Unterricht vorbereiten.

Groblernziel: Einen kurzen geografischen Bericht über ein bestimmtes Land schreiben und Texte darüber verstehen.				
Zeitaufwand	Themen	Grammatik	Lernmittel	Evaluation
15 Stunden: (5 Stunden pro Woche)	Texte über: - deutschsprachige Länder. - Algerien heute - Österreich - die Schweiz	-das Passiv ohne und mit Modalverben. - Verben in fester Verbindung mit Präpositionen. -das Futur - Komposita: Subst. + Subst.	- Landkarten - Kärtchen - Arbeitsblätter - Satzschnipsel -Würfel - Wörterbuch -Lernstrategien - Beamer	Durch ein Projekt: Informationen aus Wikipedia über ein selbstausgewähltes Land sammeln und einen Bericht darüber verfassen.

*Tabelle 16: Orientierung der Schüler in der einzelnen Lektion
Quelle: Eigene Tabelle*

7.1.2.3.2 Aufgaben in Bezug auf Übertragung von Lernverantwortung

Die Verantwortung des Schülers über seinen eigenen Lernprozess bezeichnet man als das wesentliche Element in der Lernerautonomie Förderung (siehe 4.1.1 / 4.1.3 / 4.1.4 und 4.1.6.4). Die allmähliche Übertragung der Lernverantwortung vom Lehrer zum Schüler geschieht in der Unterrichtspraxis in vier Bereichen.

a: Lernziele

In den schulischen Unterrichten und besonders im Anfangsunterricht sind die Lernziele entweder im Lehrbuch und/oder von der Lehrperson fremdbestimmt. Man kann aber trotzdem den Schülern beauftragen, eigene Lernziele in Bezug auf Themen und in Bezug auf deren Interessen zu formulieren und dies in deren Tagebücher eintragen. In Gruppen können die Schüler individuelle Lernziele vergleichen und besprechen. Sie können auch ihre Einstellungen und Kritikpunkte gegenüber den vorgegebenen Lernzielen im Lehrbuch formulieren und untereinander bzw. mit dem Lehrer besprechen. Die Schüler fangen so an, fremdbestimmte

Lernziele zu kommentieren und besprechen, dann auf Basis der Besprechungen fügen sie eigene Lernziele ein, bis sie selbständig Ziele separat von Vorgaben einsetzen können.

b: Lerninhalte:

Auch Lerninhalte sind im Lehrbuch vorgegeben bzw. Fremdbestimmt. Allerdings besteht die Möglichkeit auf einer kleineren Ebene den Schülern das Mitbestimmungsrecht zu gewährleisten. Innerhalb einer Lektion können die Schüler ein bestimmtes Thema auswählen, indem man für sie einen Themenkatalog erstellt, daraus sie jedesmal ein Thema auswählen, das man im Unterricht zusammen durchnimmt. Man gibt den Schülern die Gelegenheit, eigenes Lernmaterial mitzubringen z. B. Texte, Bilder, Landkarten usw. Die Schüler können so anfangen, über Lerninhalte mitzuentcheiden bis sie in der Lage sein werden, Lerninhalte selbst zu suchen und zu bestimmen.

c: Bearbeitung der Lerninhalte:

Übertragung der Lernverantwortung bedeutet in diesem Punkt, dass man den Schülern die Möglichkeit gibt, sich für eine Bearbeitungsweise einer bestimmten Lerninhalt zu entscheiden. Man bietet hier den Schülern eine Reihe von Übungen an, damit sie eine oder zwei davon zu lösen. Die Aufgabenstellung soll folgendermaßen formuliert werden; Wählen Sie aus dem Lehrbuch eine der Übungen 1, 2 oder 3, dann lösen Sie sie! Für Texte innerhalb einer bestimmten Lektion, soll man dem Schüler die Entscheidung überlassen, indem man ihm verschiedene Titel von Texten anbietet (*siehe 7.2.2.1.*). Der Text, daran er Interesse hat, soll er lesen und bearbeiten. Dementsprechend bietet man den Schülern eine Reihe von Lerntechniken in einer Liste an, damit sie die passenden für sich auswählen und sie ausführen. Wenn der Schüler in die Lage versetzt werden, die Verantwortung total zu übernehmen, kann er selbst Lerninhalte (z. B. im Internet oder in verschiedenen Büchern) suchen und bearbeiten.

d: Evaluation:

Die Lernverantwortung wird in Bezug auf Evaluation übertragen, wenn man den Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Lernprodukte und Kompetenzen selbst zu beurteilen. Dies kann im Unterricht damit gefördert werden, indem man den Schülern einen Lösungsschlüssel zu einer bestimmten Übung zur Verfügung stellt, anhand dessen er seine Arbeit selbst korrigiert. Für die Selbsteinschätzung bekommt jeder Schüler am Ende jeder Lektion bzw. Lehrbuchkapitel ein Selbsteinschätzungsblatt, darauf er die jeweiligen Sprachkenntnisse, die er nach der Bearbeitung der Lektion angeeignet hat, ankreuzt. Die Arbeitsanweisung lautet: Was haben Sie in dieser

Lektion gelernt? ³¹ . Die Selbsteinschätzung kann auch ausführlicher vom Schüler bekanntgegeben werden. Mit Hilfe von Gesichtchen (siehe Abb. 11), zeichnen die Schüler die Mimik, die -in Skala - deren Könnens-Niveaus passen. Die Arbeitsanweisung lautet dabei: Das kann ich jetzt... (Mimik = ...gut; ... mit Hilfe; ... das übe ich noch). Im Folgenden führe ich eine Variante bzw. ein Muster für die Selbsteinschätzung von Schülern zum Thema Umwelt:

Zeichne die Gesichtchen ein: 😊 = (kann ich) gut. 😐 = mittelmäßig ☹️ = noch nicht.

<i>Das kann ich</i>	<i>Das verstehe ich....</i>
<input type="radio"/> Umwelt definieren, Elemente nennen	<input type="radio"/> Schlüsselwörter in einem Text über Umwelt.
<input type="radio"/> Einige Umweltprobleme und Lösungen nennen	<input type="radio"/> Text in Abschnitten teilen (Ursachen, Lösungen)
<input type="radio"/> Einige Verschmutzungsursachen nennen	<input type="radio"/> Bedeutungen von Modalverben sollen, müssen
<input type="radio"/> Eine Aufforderung formulieren	<input type="radio"/> Ziel einer Aktion für Umweltschutz (Radfahren, um CO ₂ zu reduzieren.
<input type="radio"/> Einen Relativsatz bilden	

Abb.11: Aufgabe zur Selbsteinschätzung im DaF-Unterricht

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Fleer et. al. (2014: 38) und Nodari(1994: 42).

Die Evaluation in Bezug auf einzelne Aufgaben innerhalb eines Unterrichts umfassen Übungen zur Selbstkorrektur. Jeder einzelne Schüler bekommt einen Lösungsschlüssel, damit er seine Aufgabe selbst korrigiert und durch Note bewertet (siehe alle Arbeitsblätter zur Selbstkorrektur unter 7.2).

7.1.2.3.3 Aufgaben in Bezug auf Reflexion über Lernweisen

Lernerautonomie fordert, dass die Schüler den eigenen Lernprozess unter Kontrolle stellen und ihn bewusst steuern. Die Schüler brauchen dazu praktische Aufgaben im Unterricht, die ihnen eine Reflexion über die Lernschritte ermöglichen und die sie im Unterrichtsgeschehen bewusst machen. Im Folgenden führe ich Instrumente und Aufgaben, die die Reflexion der Schüler über die eigenen Lernweisen in dem praktischen Unterrichtsgeschehen ermöglichen

³¹ In deutschen Lehrbüchern wie "em neu (2008) und Ideen 3 (2012)" kommen Lernkontrollen bzw. Selbsteinschätzungsaufgaben im Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion vor (vgl. Krenn/ Puchta 2012: 48 und Perlmann / Schwalbe 2008: 22).

7.1.2.3.3.1 Erstellung von Lerntagebüchern

Im Lerntagebuch schreibt der Schüler die Beobachtungen, Gedanken und Gefühle über das eigene Lernen auf. Das Lerntagebuch dient dazu, dass der Schüler seine Stärke und Schwäche kennenlernt, sein Lernprozess über einen längeren Zeitraum und in verschiedenen Lernsituationen bzw. -einheiten verfolgt und somit auch einschätzt und bewertet, an seinen Schwächen arbeiten und seine Stärken ausbauen. Dem Lehrer (auch den Eltern) kann das Lerntagebuch dienen, indem er dadurch Wissen über den Ist-Zustand seiner Schüler erhalten und infolgedessen Hilfestellungen zielgerichtet anbieten kann. Dies kann in verschiedenen Lernetappen stattfinden. Im Lerntagebuch können Notizen z. B. Am Ende jeder Lektion oder jedes Trimesters aufgeschrieben werden. Es ist aber m. E. besser, wenn der Schüler nach jeder Lektion und wenn es möglich ist, während jeder Unterrichtsstunde in seinem Tagebuch aufschreibt, um eigenes Lernen besser zu kontrollieren und Verbesserungschancen zu vermehren. Im Anfängerunterricht kann das Lerntagebuch in der Muttersprache ausgestellt und verfasst werden.

Das Lerntagebuch soll schon am ersten Unterricht von den Schülern und mit Hilfe des Lehrers ausgestellt werden. Über den Nutzen des Tagebuchs muss explizit mit den Schülern gesprochen werden, damit deren Interesse daran geweckt wird und damit sie es zielgerichtet und motiviert benutzen können.

Ein Lerntagebuch kann die Antwort auf folgende Fragen beinhalten. In der Anfängerstufe können die Notizen in der Muttersprache aufgeschrieben werden:

Deutsch	Arabisch
1: Fragen zum Unterricht:	أسئلة تتعلق بالدرس
<ul style="list-style-type: none"> - Was habe ich Neues in dieser Lektion gelernt? - Was davon ist wichtig für mich? und warum? -Wie kann mir das Gelernte im meinem persönlichen und sozialen Leben nutzen? - Was will ich noch nachholen, was noch klären? - was plane ich für die kommenden Unterrichte 	<ul style="list-style-type: none"> - ماهو الشئ الجديد الذي تعلمته في هذه الوحدة؟ - ماهو الشئ المهم من هذا الجديد بالنسبة لي؟ - كيف يمكنني الاستفادة مما تعلمته في حياتي الشخصية والاجتماعية؟ - مالذي أريد استدرأه واستيضاحه بعد؟ - مالذي أخطط له في الدروس المقبلة؟
2: Fragen zur Selbsteinschätzung des eigenen Lernens	أسئلة تتعلق بالتقييم الذاتي للتعلم
<ul style="list-style-type: none"> - Was fällt mir besonders leicht? - Was fällt mir besonders schwer? - Was lerne ich am liebsten? - Was macht mir beim Lernen Freude? - In welcher Umgebung lerne ich am liebsten? - Lerne ich gerne mit Musik? - Was lenkt mich ab? - Lasse ich mich gerne ablenken? -Nach welcher Zeit muss ich eine Pause machen? -Welche Lernstrategien bzw. Lerntricks helfen mir? - Lerne ich am liebsten alleine oder mit anderen? - Vor welchen Situationen im Unterricht habe ich Angst? - Was verursacht diese Angst? - Besonders gut gelernt habe ich, als... - Besonders schlechte Leistung hatte ich, als.. - Welchem Lerntyp gehöre ich an (auditiv, visuell, kommunikativ, haptisch-motorisch)? -Welchem Lernstil gehöre ich an? 	<ul style="list-style-type: none"> - ما هو الشئ الذي وجدته سهلا؟ - ما هو الشئ الذي وجدته صعبا؟ - ما هو الشئ الذي أرغب في تعلمه بشغف؟ - ما هو الشئ الذي يفرحني حال التعلم؟ - في أي الوضعيات أجدني أتعلم بشغف؟ - هل أتعلم أفضل بالموسيقى؟ - ما هو الشئ الذي يصرف انتباهي عن الدرس؟ - هل أحبذ أن أصرف عن الدرس؟ - بعد أي مدة عمل يلزمي أخذ قسط من الراحة؟ - ما هي الحيل و الخطط التي تعينني على التعلم؟ - هل أتعلم لوحدي أفضل أم مع جماعة؟ - ماهي الحالات التي يبتأني فيها الخوف في الحصة؟ - ماهو سبب هذا الخوف؟ - تعلمت بشكل جيد للغاية لَمَّا - كان مردودي سيء للغاية لَمَّا - لأي نوع من المتعلمين أنتمي (سمعي- بصري- تواصل- لمسي حركي)؟ - ماهو أسلوب التعلم الذي أنتمي إليه.

Tabelle 17: Fragen bzw. Inhalt zur Erstellung des Tagebuchs
Quelle: Eigene Tabelle in Anlehnung an Scholz (2012: 52f.).

7.1.2.3.3.2 Festlegung der Lernertypen und Lernstile der Schüler

Beim Lernen weisen Lernenden Präferenzen auf. Jeder Schüler lernt durch eine oder zwei Kanäle am besten und gehört einer bestimmten Art der Lernstile an. Die Schüler wissen aber meistens nicht zu welchem Lernertyp bzw. Lernstil sie angehören. Im Unterricht ist es von größerer Bedeutung, dass die Schüler über die eigenen Lerntypen bewusst gemacht werden, sie können somit zielgerichtet für die effizienten und passenden Übungen für deren Lernprozess entscheiden. Man unterscheidet verschiedene Lernertypen nämlich Visuell orientierte Lerner, Auditiv, kommunikativ bzw. kooperativ, haptisch bzw. motorisch, abstrakt-analytische und erfahrungsorientierte Lerner (*siehe 3.2.2*) und zugleich verschiedene Lernstile (*siehe 3.1*). Für die Autonomie Förderung durch Aufgaben erstellt man Fragebögen zur Ermittlung des Lernertyps und des Lernstils, die von den Schülern ausgefüllt werden sollen. Die Ergebnisse des jeden Schülers müssen in seinem Lerntagebuch aufgeschrieben werden (*siehe 7.1.2.3.3.1*). Man stellt den Schülern folgende Fragebögen zur Verfügung, die mit folgender Arbeitsanweisung eingeleitet werden:

Wie verstehen Sie die geschriebenen Texte? Kreuzen Sie im Kästchen die Antwort, die für Sie stimmt.

Lerntyp, den der Schüler für gut ankreuzt, bezeichnet seine primäre Lernpräferenz. Eins (1) ist primär Auditiv, (2) ist visuell, (3) ist Verbalabstrakt, (4) ist kontaktorientiert, (5) ist Taktile und 6) ist kinästhetisch.

	gut	mittig	schlecht
Ich verstehe geschriebene Texte,			
1. wenn ich oder jemand den Text vorliest.			
2. wenn es Bilder zum Text gibt.			
3. wenn der Text interessant ist und ich lese ihn alleine durch.			
4. wenn ich den Textinhalt in der Gruppe bespreche.			
5. wenn ich den Text mehrere Male schreibe.			
6. wenn ich mich beim Lesen bewege, Mimik und Gestik mache.			
7. wenn...			

Abb.12: Fragebogen zur Feststellung des Lernertyps.

Quelle: Eigene Abbildung

Fragebogen zur Feststellung des Lernstils:

<p>Was stimmt für Sie? Kreuzen Sie an.</p> <p>1. Ich melde mich zum Wort nur, wenn ich von der Richtigkeit der Antwort sicher bin</p> <p>2. Bevor ich spreche, muss ich zuerst die Antwort in meinem Kopf gut vorbereiten.</p> <p>3. Damit ich den Sinn begreife, muss ich jedes einzelne Wort genau verstehen.</p> <p>4. Ich lerne lieber alleine als in Interaktion mit den anderen.</p>	<p>Ja</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>nein</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
---	--	--

Abb.13: Fragebogen zur Feststellung des Lernstils

Quelle: Eigene Abbildung

- Finden Sie in fünf Minuten das Figur rechts in dem komplexen Figur links. Falls Sie es nicht finden, dann schreiben Sie: "es gibt nicht"

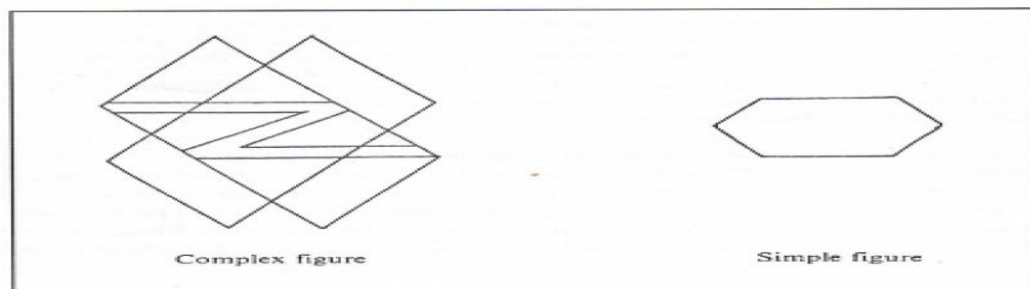


Abb. 14: Test zur Feststellung des Lernstils Feld[un-]abhängigkeit

Quelle: Riemer 1997: 67

Für die Auswertung des Fragebogens stelle ich die folgende Tabelle zur Verfügung.

Ja	nein
1: nicht risikobereit	1: risikobereit
2: reflexiv	2: impulsiv
3: ambiguitätsintolerant	3: ambiguitätstolerant
4: introvertiert	4: extrovertiert

Tabelle 18: Auswertungsschlüssel des Fragebogens zum Lernstil

Quelle: Eigene Tabelle.

Was der Test auf der Abbildung 14 anbelangt, so gilt der Schüler als Feldunabhängig, wenn er das Figur rechts in der komplexen Figur links findet, wenn nicht dann ist er Feldabhängig.

Andere Förderungsmöglichkeiten der Lernerautonomie bestehen darin, dass die Schüler über ihre Vorlieben bei Lerntechniken diskutieren und deren Einstellungen gegenüber den gestellten Übungen und Aufgaben bekannt geben. Dazu soll der Schüler alles über sein Lernverhalten im Lerntagebuch (*siehe 7.1.2.3.3.1*) dokumentieren.

7.1.2.3.3 Fragen zur Kritik des Unterrichts bzw. des Lehrers

Die Schüler sollen schon von vorne herein Wissen, dass es am Ende jeder Lektion bzw. Lehrbuchkapitel eine Kritik des Unterrichts und des Lehrers stattfindet. So können sie ihre Bemerkungen und Kommentare während der einzelnen Unterrichtsstunden aufschreiben. Die Aufgabe bei diesem Punkt kann in Form eines Fragebogens zum Unterricht und zum Lehrer sein, die von den Schülern anonyme ausgefüllt werden soll oder durch offene Fragen, die man den Schülern stellt.

Kritik des Lehrers	Kritik des Unterrichts
-Wie finden Sie den Lehrer? -Wie finden Sie seine Lehrmethoden? -Wie finden Sie seinen Umgang mit den Schülern? - Wie finden Sie seinen Charakter als Lehrer? - Welche Veränderungen wünschen Sie? Andere.....	Wie gefällt Ihnen den Unterricht? Was finden Sie daran schlecht /gut? Was vermissen Sie im Unterricht? Welche Veränderungswünsche haben Sie? Andere.....

*Tabelle 19: Fragen zur Kritik des Unterrichts und des Lehrers
Quelle: Eigene Tabelle*

7.1.2.4 Steigerungsmöglichkeiten im Unterricht

Die folgenden dargestellten Steigerungsmöglichkeiten haben zwei Bezüge. Einige davon beziehen sich auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wie die Steigerung Übung, Aufgabe, Projekt (*siehe 5.3.3.3*), andere auf die Steigerung von Heteronomie zur Autonomie (*siehe 5.3.2.2 und 5.3.3.1*). Bei allen Steigerungen unterscheidet man drei Stufen, die man nacheinander durchlaufen muss, um Autonomie der Schüler zu fördern und die Aufgabenschwierigkeiten zu ebnet und zu meistern. In Bezug auf die Planung skizziert man das Lernkapitel (die Lektion) in Unterrichtsstunden aufgrund der drei Stufen der Autonomie und zwar Heteronomie, Transferphase zur Autonomie, dann funktionelle Autonomie, indem man die funktionelle Autonomie auf einer Mikroebnen, d. h. in Bezug auf den Lernstoff im jeweiligen Kapitel, als

Ziel setzt. Der Schüler fängt im Unterricht heteronom an, das heißt er bekommt Hilfestellungen und Orientierungen von seinem Lehrer, er kommuniziert und interagiert mit ihm und mit den Mitschülern über die bestimmte Lernaufgabe, dann befreit er sich situativ (im Sinne während der Aufgabendurchführung) allmählich von seinem Lehrer, indem er die Aufgabe weit von der Lehrerkontrolle, prozess- und handlungsorientiert durchführt. Die letzte Stufe, die man im Unterricht erzielt, ist die Stufe der funktionellen Autonomie³². Es geht hier um die kompetente und selbständige Anwendung aber nur in Bezug auf die bestimmten Aufgaben. (Siehe 5.3.2.2 und 4.1.6.2).

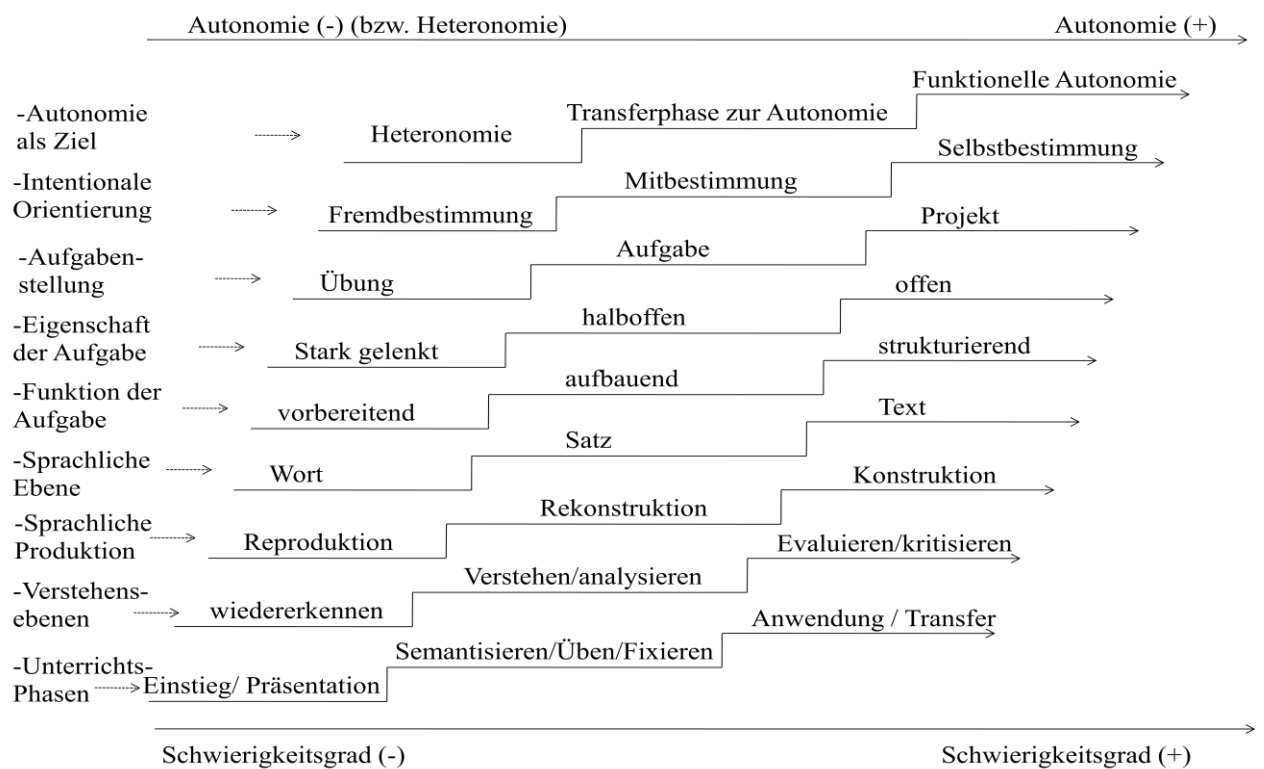


Abb.15: Steigerungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht

Quelle: Eigene Arbeit des Autors

Ich unterscheide im Kontext des schulischen DaF-Lernens zwei Arten von Steigerungen. Eine Steigerung auf der Mikro- und eine auf der Makroebene. Die erste bezieht sich auf die Steigerung in Bezug auf das einzelne Lernkapitel (Lektion). Die Schüler beginnen mit einem

³² Im Autonomie Modell von Sanchez (2015) sind Autonomiephasen in Verbindung mit den sprachlichen Niveaustufen gestuft. Ihre Phasierung kann sich auf der Makroebene d. h. auf der curricularen Ebene bezogen werden.

großen Grad an Heteronom (z. B. mit den Aufgaben in der Einstiegs- Präsentationsstufe...) bis sie die freie Anwendungsstufe erreichen, die einen großen Grad an Lernerautonomie erlaubt. Diese Ebene betrifft die Steigerungen in Bezug auf die Aufgabenstellung und deren Art und Funktion, Verstehensebenen und Unterrichtsphasen (*siehe Abb. 15*).

Die zweite Art der Steigerung bezieht sich auf das Jahresprogramm bzw. auf das Programm der ganzen Schulstufe. Die Schüler werden im Laufe des Lernprogramms allmählich befähigt, die nächsten Stufen der Autonomie zu erwerben. Damit sind die zwei oberen Steigerungen gemeint (*siehe Abb.15*) d. h. Steigerungen in Bezug auf den Grad der Autonomie und die intentionale Orientierung. Beide Steigerungen betreffen die Lernzielsetzung, Lerninhalten und Themen, Lernmethoden, Lernaufgaben und Sozialformen. In den Anfängerstufen bekommt der Schüler diese Angaben als Vorgaben vom Lehrer und im Lehrbuch. Seine Autonomieaufgabe dabei beschränkt sich in der Regel darauf, seine eigenen Individualitäten daran zu knüpfen und Mitbestimmungsrecht zu üben. Mit Laufe der Lernzeit soll er in die Lage versetzt sein, selbst und möglichst autonom für Lerninhalte, Lernziele usw. zu entscheiden.

7.1.2.5 Unterrichtsprinzipien

Bei der Planung des Lernerautonomie fördernden Unterrichts soll den Fokus auf das Prinzip der Lernerautonomie gestellt werden. Dabei müssen Lernerautonomie fördernde Aufgaben implizit und explizit durchgeführt, effiziente Lernstrategien vermittelt bzw. die Schüler über deren Lernprozess bewusst gemacht werden. Eine Reihe von Unterrichtsprinzipien³³ sollen allerdings mitberücksichtigt werden, die eigentlich mit dem Autonomieprinzip stark verbunden sind bzw. die Lernerautonomie mehr oder weniger untermauern und ergänzen. Sie können nicht losgelöst voneinander verstanden werden, sondern sie ergänzen einander. Diese Prinzipien sind:

Schülerorientierung: Dabei werden die Individualitäten wie Lerndispositionen, Motivation, Lernbedarf, Stärken und Schwächen usw., die Interessen, die Schülerlernbiographischen Gegebenheiten berücksichtigt werden. (*Siehe 5.2.4*). Dieses Prinzip fordert, dass der Unterricht den Sprachlernbedürfnissen der Schüler entgegenkommen soll.

Handlungsorientierung und Schüleraktivierung: Die Schüler sollen nicht als passive Empfänger von Informationen betrachtet werden, sondern als Gestalter und aktive Teilnehmer im Unterrichtsgeschehen. Dazu dürfen sie in allen Unterrichtsaktivitäten, Lerninhalten,

³³ Mit Unterrichtsprinzipien sind generell Leitlinien gemeint, die das Handeln von Lehrkräften im Unterricht steuern und ihnen dadurch Orientierung bieten. Grundliegende Prinzipien legen wiederum bestimmte Organisationsformen, Verfahrensweisen und methodische Prinzipien für den Unterricht nahe. (Schmidjell / Ziebell 2012).

Lernaufgaben, sozialformen aktiv mitentscheiden. Die Schüler sollen nicht nur einseitig d. h. nur mit kognitiven Lernbereich, sondern auch affektiv, emotional und auch motorisch im Unterricht angesprochen und aktiviert werden. Sie benutzen die Fremdsprache im Unterricht möglichst genau so, wie sie in den authentischen Kommunikationssituationen gebraucht wird. Sie lernen, indem sie etwas nicht nur mit Kopf, sondern auch mit Herz (Intention) und Hand (motorisch) tun. Dabei müssen die Schüler wissen, dass grammatische Strukturen nicht ein Selbstzweck sind, sondern ein Mittel zur sprachlichen Kommunikation (*siehe 5.2.2 und 5.3.1.2*).

Kompetenzorientierung: Kompetenzen, die die Schüler erreichen sollen, müssen explizit als globale und Teillernziele bei jeder Lektion bzw. jeder Unterrichtsstunde als Kann-Beschreibung formuliert werden³⁴. Dem Schüler soll erklärt werden, welche Kompetenzen er bei jeder Lerneinheit erreichen soll, damit er kurzfristige Teillernziel planen und sie zielgerichtet erstreben kann. Kompetenzen müssen dabei konkret beschrieben und festgelegt, sodass man sie praktisch beobachten, prüfen, und evaluieren kann.

Interaktionsorientierung: Im Unterricht werden das soziale und das kooperative Lernen gefördert (*siehe 4.1.6.1*), indem die Aufgaben und Übungen so gestaltet werden, dass die Kommunikation in allen Richtungen läuft d. h. nicht nur Lehrer- Schüler, sondern auch Schüler-Lehrer und Schüler- Schüler. Dazu sollen die Aufgaben in einer interaktiven Umgebung durchgeführt werden (*siehe 5.2.1*). Die Ausführung der Aufgaben muss die Lernenden zur Interaktion miteinander bringen z. B. durch Arbeitsformen wie Kugellager, Rollenspielen u. ä. (*siehe 5.3.3.1*).

Produkt- und Prozessorientierung: Neben Produkten sind auch Prozesse, die zu den Produkten führen wichtig. Wenn man im Unterricht den Fokus auf die Prozesse des Lernens stellt, dann hilft man dem Schüler, über seinen Lernprozess zu reflektieren und infolgedessen seine Lernschritte bewusster zu machen. Prozessorientierung durch Vermittlung der Lernstrategien gibt dem Schüler Tipps, wie er zielgerichtet und effektiv lernt und wie er seine eigenen Lernstrategien bewusster verwendet (*siehe 5.2.3*). Im Vergleich zur Produktorientierung stellt man durch Prozessorientierung einen größeren Zeitraum für das Lernen zur Verfügung. Ich nehme als Beispiel die Prozessorientierung bei der Fehlerkorrektur: Anstatt die Fehler direkt zu bestimmen und zu korrigieren (wie bei der Korrektur der Schreibproduktion), stellt man dem Schüler nach der Durchführung der Aufgabe einen Lösungsschlüssel zur Verfügung, damit er nach seinen Fehlern selbst sucht, sie entdeckt und selbstkorrigiert. Man merkt, dass Fehlerkorrektur hier einen Zeitraum einräumt, in dem der Schüler einen ganzen

³⁴ Mehr Informationen über Kannbeschreibungen findet man bei (Glaboniat et al. 2002).

Korrekturprozess selbst und bewusst durchgeht, wenn er seine Antworten mit dem Lösungsschlüssel vergleicht und nach Fehlern sucht.

Mehrsprachigkeitsorientierung: Das Sprachrepertoire und die Spracherfahrungen, welche die Schüler in vorigen oder in parallel laufenden Unterrichten erworben haben, müssen auch im Unterricht berücksichtigt werden. Man bietet dem Schüler Hilfestellungen in Form von Aufgaben und Übungen (z. B. Internationalismen), die ihm erlauben, Strukturen und Wortbedeutungen, kulturelle Hintergründe in den verschiedenen Sprachen zu vergleichen (*Siehe 6.2.5*). Die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht entfaltet und begünstigt die individuellen Faktoren des einzelnen Schülers (*Siehe 6.2.4*).

All diese Prinzipien sollen im Unterrichtsplanung und Unterrichtsablauf berücksichtigt werden.

7.1.2.6 Klassengestaltung

Lernerautonomie fördernde Klassengestaltung (*siehe Abb.16*) ist einfach und finanziell nicht aufwändig. Fünf runde Tische, eine Weißtafel, ein Festgehängtes Beamer verbunden durch Anschlusskabel mit einem Lehrer-PC, sind die Einzelteile, daraus das Klassenzimmer für den DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht bestehen soll.

-*Runde Tische* für alle Sozialformen: Runde Tisch sind in Bezug auf sozialformen "Allzweck-Tische"³⁵. Die Klassengestaltung damit ermöglicht die Arbeit mit vielen Sozialformen. Man kann damit Gruppen-, Partner- und Einzelarbeiten durchführen. Plenum und Frontalform kann man auch in dieser Form von Klassen durchführen, wenn die Schüler einfach die Stühle Richtung Tafel drehen. Ein runder Tisch kann auch aus zwei Teilen in Form eines Halbkreises zusammen gebaut werden, die auseinander gehen können. Wenn man einen Frontalunterricht führen will, dann zieht man die zwei Teile des Tisches von einer Seite bisschen auseinander, indem man eine "V-Form" Richtung Tafel bildet. Um Jeden runden Tisch können 4 bis 6 Schüler sitzen. D.h. die Klasse kann 25 bis 30 Schüler haben.

-*Eine Weißtafel* gebraucht man, um etwas zu visualisieren, oder aufzuschreiben, wie beispielsweise grammatische Regeln, Wörter und Satzsegmentierungen, Schlüsselwörter, Schemas, Strategien und Mind Maps.

³⁵ Die gleichen Tischen verwendet Goethe Institut in München (2010) und in Schwäbisch Hall (2014) in den Klassen.

- Ein Beamer dient dazu, multimediales und audiovisuelles Lernmaterial vorzuführen wie Videos, Filme, Fotos, Standbilder, Diagramme, Google Earth, Landkarten... usw.

Diese Form von Klassenzimmern lässt im Vergleich zu der Form des Frontalunterrichts einen großen freien Raum, in dem sich die Schüler frei bewegen können. Dazu erlaubt der freie Raum zwischen den Tischen die Durchführung verschiedener Arbeitsformen wie Kugellager, Wörterpflück, Rückendiktat, Klassenspaziergang, Karussell, Heißer-Stuhl, Klassendiskussionen in Kreisformen u. ä. Diese Art von Klassenzimmern ist geeignet für einen Fremdsprachenunterricht, der die Interaktion und Kommunikation fördert und der vielfältig an Sozial- und Arbeitsformen ist.

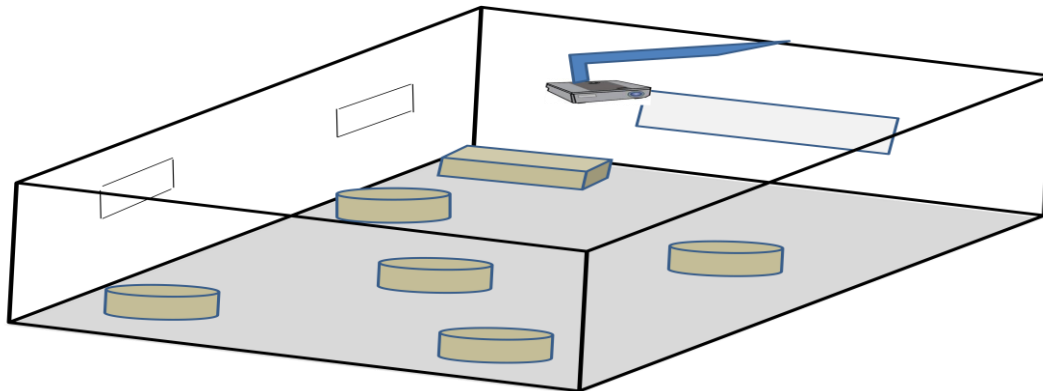


Abb. 16: Klassenorganisation im Autonomiefördernden Unterricht

Quelle: Eigene Arbeit des Autors.

7.1.2.7 Unterrichtsplan

Zu einem guten Unterricht gehört die ausführliche Planung des Unterrichtsablaufs. Damit kann man die Schritte des Unterrichtsgeschehens im Voraus organisieren und die Unterrichtsaktivitäten nach Prinzipien und Zielen bestimmen. Der Unterrichtsplan dient dazu, dass der Unterricht eine bestimmte didaktisch-methodische Leitlinie verfolgt. Er hilft dem Lehrer, sich im Unterrichtsgeschehen ausführlich zu orientieren bzw. den vorgesehenen Lernerfolg und die Ziele bewusst zu erstreben.

Im Folgenden präsentiere ich die detaillierte Unterrichtsplanung, welche die Lehrer und Schüleraktivitäten, Materialien, Sozialformen, methodische Hinweise und den Zeitaufwand festlegt. Dabei bezeichne ich den Schüler als Teilnehmer (TN.) und der Lehrer als Kursleiter (KL.)

Datum: 26. 01. 2017		Zielgruppe: 3. Gymnasialjahr		Groblernziel: Einen Aufsatz über Umweltschutz schreiben, Texte darüber verstehen.		Zeitraumen:15 Unterrichtsstunden		
Unterrichtsprinzipien: Kommunikations-, Lernerautonomie förrender, handlungs-, aufgaben- und prozessorientierter Unterricht								
Zeit	Teillernziele	Lerninhalte	Unterrichtsphasen	Lehreraktivitäten	Lerneraktivitäten	Sozialformen	Materialien	Methodische Hinweise
10 Min.	TN. können Lernziele verstehen.	- Curriculare vorgaben bzw. Lerneinheit und -ziele.	Einstieg in die Lernerautonomie Aktivitäten	- KL. erklärt die jeweiligen Lernziele.	- TN. verknüpfen eigene Ziele mit dem Lernziel bzw. kommentieren die Lernziele.	PI. + GA.	- Tafel+ Arbeitsblätter	- Bewusstmachung und Orientierung im Lernprogramm
25 Min.	- TN. können Lerntagebücher erstellen und deren Nutzen verstehen	- Inhalt des Tagebuchs		- KL. hilft bei der Erstellung des Tagebuchs und erklärt seinen Nutzen und seine Verwendung.	TN. erstellen die eigenen Lerntagebücher		EA. + PA.	- Hefte /Tagebuch	-Kontrolle über den Ablauf des eigenen Lernprozesses und des Unterrichts
15 Min.	TN. können Vorwissen aktivieren	- Wortschatz		Einstieg ins Thema	- KL. schreibt Wortigel an der Tafel und verteilt Kärtchen. - KL. vermittelt Lernstrategien.	-TN. finden Wörter und schreiben sie auf. - TN. wenden Lernstrategien bewusst an.	PA./ GA	- Tafel +Kärtchen (siehe Abb. 17) - Arbeitsblatt (1)	- Brainstorming / writestorming -Lernstrategien verwenden

<p>90 Min.</p>	<p>- TN. können Begriffe zum Thema erkennen sortieren und differenzieren.</p>	<p>- Wortschatz</p>	<p>Präsentation</p>	<p>- KL. verteilt Arbeitsblätter. - KL. zeichnet eine Tabelle an der Tafel. - KL. bietet den Textkatalog an.</p>	<p>- TN. verbinden Wörter mit Bildern - TN. sortieren Wörter in der Tabelle. -TN. führen Selbstkorrekturen. - TN. wählen Texte aus.</p>	<p>GA./PA PA. GA.</p>	<p>-Arbeitsblätter (2, 3 und 4) -Tafel</p>	<p>Handlungsorientierung und Selbstkorrektur</p>
	<p>- TN. können Wörter im Kontext erkennen und verstehen - TN. können Definitionen und Bedeutungen erschließen</p>	<p>-Wortschatz (Wörter und Sätze) Redemittel</p>		<p>-KL. liest den/die Text/e vor. KL. verteilt Arbeitsblätter. -KL. vermittelt Lernstrategien -KL. führt Übung zum Hörverstehen (richtig oder falsch). - KL. verteilt die Arbeitsblätter und erklärt die Aufgaben</p>	<p>- TN. suchen im Text nach Wörtern, erschließen und sortieren sie. - TN. finden Definitionen heraus. - TN. sortieren Aussagen und ordnen Satzchnipsel - TN. wenden Lernstrategien an. - TN: lösen die Übung zum Hörverstehen. -TN. führen Aufgaben durch und arbeiten mit Kärtchen.</p>	<p>FRU./PI. PA./GA . EA./PA. GA</p>	<p>- Lehrbuch - Arbeitsblätter mit Satzchnipseln (5 A/ 5B und 6). - Arbeitsblätter (7,8,9 und 10) - Kärtchen.</p>	<p>-Eigene Lesestrategien anwenden. -Kursives und selektives Lesen -Assoziogramme. Prozessorientierung.</p>
<p>90 Min.</p>	<p>- TN. können Alternative für</p>	<p>Wortschatz -Synonyme/</p>	<p>Semantisierung</p>	<p>- KL. verteilt Arbeitsblätter, organisiert</p>	<p>TN. finden Syn. /Gegenteile und</p>	<p>EA./PA.</p>	<p>- Arbeitsblätter (11. A und 11 B)</p>	<p>-Spielerisches Lernen</p>

<p>90 Min.</p>	<p>Wörter finden und Redemittel verwenden.</p> <p>- TN. können Fragen verstehen und darauf antworten</p> <p>- TN. können wörter strukturieren</p>	<p>Gegenteile</p> <p>- W-Fragen -Wortschatz</p> <p>Worterschatz</p>		<p>Kugellager und bietet Hilfestellungen an.</p> <p>- KL. stellt Fragen aus dem Lehrbuch. - KL. vermittelt Lernstrategien.</p> <p>-KL. verteilt Arbeitsblätter und erklärt die Aufgaben.</p>	<p>Übersetzungen</p> <p>-TN. antworten auf die Fragen bzw. suchen nach Antwort im Lehrbuch</p> <p>TN. erkennen die Wörter wieder und strukturieren sie.</p>	<p>PA./GA</p> <p>PA./GA</p> <p>PA/GA.</p>	<p>- Arbeitsblätter (12, 13, 14 und 15)</p> <p>Lehrbuch</p> <p>Arbeitsblätter (16, 17, 18, 19, 20 und 21)</p>	<p>-Kugellager</p> <p>-selektives und Intensives Lesen</p>
<p>90 Min.</p> <p>45Min.</p>	<p>- TN. können grammatische Strukturen vergleichen und Regeln selbst finden</p> <p>- TN. können Absichten mit Aussagen verbinden</p> <p>TN. können begriffe verbinden,</p>	<p>- Systematische Grammatik</p> <p>- Funktionelle Grammatik</p> <p>Wortschatz</p>	<p>Systematisierung</p> <p>Festigung</p>	<p>KL. verteilt Arbeitsblätter und vermittelt Lernstrategien</p> <p>KL. verteilt Arbeitsblätter und erklärt die Aufgaben</p> <p>KL. verteilt Kärtchen, Arbeitsblätter und erklärt die Aufgaben</p>	<p>TN. vergleichen Sätze und finden die grammatische Regel heraus.</p> <p>TN. erkennen und differenzieren die Funktion des Relativsatzes.</p> <p>TN. ergänzen Wörter und Texte.</p>	<p>GA./PA</p> <p>.</p> <p>GA.</p> <p>GA./PA</p>	<p>Arbeitsblätter (22, 23) und Tafel.</p> <p>Arbeitsblatt 24</p> <p>Kärtchen und Arbeitsblätter (25, 26)</p>	<p>Induktive und deduktive Methoden</p>

45 Min.	Text und Wörter ergänzen. - TN. können den Wortschatz mit der authentischen Situationen verbinden	Wortschatz und Handlungen		KL. verteilt Kärtchen, Arbeitsblätter und erklärt die Aufgaben	TN. verbindet Wörter mit Bildern bzw. Handlungen	GA./PA	Arbeitsblätter (27, 28)	
90 Min.	- TN. können den gelernten Wortschatz und die gelernten Strukturen transferieren. - TN. können Einen Aufsatz über Umwelt schreiben	Wortschatz und Textstruktur	Anwendung	- KL. verteilt Arbeitsblätter erklärt die Aufgabe und das Projekt KL. vermittelt Lernstrategien.	-TN. stellen sprachliches Material zusammen. TN. vertexten die Bildgeschichte und schreiben einen Aufsatz	GA./PA .	- Arbeitsblatt (29, 30) - Bildgeschichten	-Projektarbeit
90 Min.	TN. können selbst ihr eigenes Lernen evaluieren und kontrollieren.	Kompetenzen	Evaluation	KL. verteilt Arbeitsblätter und erklärt die Evaluationsmethode	TN. bestimmen, was sie verstehen und können und was noch nicht	GA./PA ./EA.	Arbeitsblätter (31, 32 und 33)	Selbstevaluation

Tabelle 20: Der Unterrichtsplan
Quelle: Eigene Tabelle

7.2 Praktische Umsetzung des Unterrichtsmodells

Die Umsetzung dieses Unterrichtsbeispiel wird durch Unterrichtsphasen durchgeführt. Die Planung des Unterrichts nach Phasen wird nach dem Linearen Modell durchgeführt, das von dem Dreischritt PPP-Modell³⁶ ausgeht. In diesem Modell geht die Steigerung von den rezeptiven Handlungen über reproduktiven Lernhandlungen bis zum produktiven Sprachhandeln.

7.2.1 Einstiegsphase (Einführungs-, Vorbereitungsphase)

Ziel der Phase: Diese Phase wird auch Einführungsphase genannt. Die Lernaktivitäten in dieser Phase haben eine vorbereitende Rolle. Man zielt damit ab, die Neugier der Schüler zum Thema zu wecken bzw. ihre Aufmerksamkeit zu lenken, Motivation zu erzeugen und Vorwissen der Schüler zu aktivieren. Durch diese Phase stellt man die Schüler in eine bestimmte Ausgangsposition. *Häufige Übungs- und Arbeitsformen in dieser Phase sind:* Brainstorming oder Writestorming durch Wortigel, Assoziogramme, Arbeit mit Bildkarteien (über Bilder sprechen oder Bilder betiteln), Arbeit mit Textsegmenten über Begriffe und Schlüsselwörter.

7.2.1.1 Aufgaben zur Lernerautonomie

Der Lehrer erklärt den Schülern das globale Lernziel in Bezug auf diese Lektion, indem er ihnen kurz gefasst deutlich macht, welche Kompetenzen sie erreichen bzw. welche Leistungen sie am Ende dieser Lektion erbringen sollen. Darüber können die Schüler in der Klasse diskutieren und eigene Lernziele, wenn möglich, im Tagebuch formulieren.

Erklärung des Lernziels: Das Globalziel dieser Lektion ist Texte über Umwelt (Umweltprobleme, Ursachen und Lösungsmaßnahmen) verstehen und produzieren. Am Ende der Lektion kann der Schüler einen Text über Umweltprobleme (Niveaustufe zwischen A1- 2 und A 2 - 2) verstehen, auf Fragen zum Inhalt verständlich und richtig antworten und einen Aufsatz darüber schreiben. Dabei werden die Schüler aufmerksam gemacht, dass sie durch diese Lektion dazu befähigt werden, eine Schulabschlussprüfung (das Abitur) erfolgreich abzulegen.³⁷

Formulierung der schülereigene Lernziele: Als Hilfestellung für das Formulieren der Schülereigenen Lernziele, stellt der Lehrer die folgende Frage: Welche Ziele haben Sie bei der Behandlung ähnlicher Themen in den vorher erlernten Fremdsprachen (Französisch und

³⁶ PPP-Modell= Present (Einstieg und Präsentation), Practice (Erarbeitung) und Produce (Sicherung / Anwendung. (Schmidjell 2012: 8).

³⁷ Abitur in Algerien wird nur schriftlich abgelegt.

Englisch) erreicht? wie sind sie damit umgegangen. Die Schüler können somit in deren Sprachrepertoire aufgreifen und über die eigenen Lernstrategien reflexiv nachdenken.

7.2.1.2 Wortigel zum Brainstorming

Diese Aufgabe, d. h. Brainstorming, kann man in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit durchführen. Sie dient dazu, Vor- bzw. Weltwissen der Schüler in Bezug auf das jeweilige Thema zu aktivieren.

Der Lehrer zeichnet einen Wortigel auf der Tafel und in der Mitte schreibt er den Hauptbegriff des jeweiligen Themas (*siehe Abb. 17*). Die Schüler werden aufgefordert, sich zu dem Thema zu äußern, indem sie spontan ihre Einfälle zu dem Begriff auf der Tafel schreiben. Die Wörter Sammlungen von Schülern werden dabei nicht kommentiert und nicht gleich beim Aufschreiben gewertet.³⁸

Die Arbeitsanweisung soll klar, direkt und kurz formuliert: z.B. was ist Umwelt? Was gehört dazu?

Lernstrategievermittlung: Der Lehrer vermittelt Lernstrategien, die den Schülern bei der Lösung der Übung und beim Lernen (das Lernen lernen) helfen können. Die Lernstrategien lauten:

a- Denken Sie an Sachen aus Ihrer nächsten Umgebung.

b- Erinnern Sie sich, ob Sie das gleiche Thema in Muttersprache bzw. in anderen Fremdsprachen (Französisch und Englisch) behandelt haben.

c- Schülereigene Lernstrategien:

Wenn die Schüler in Anlehnung an den vom Lehrer vermittelten Lernstrategien eigene Strategien noch dazu verwenden, sollen sie diese in deren Lerntagebüchern eintragen.

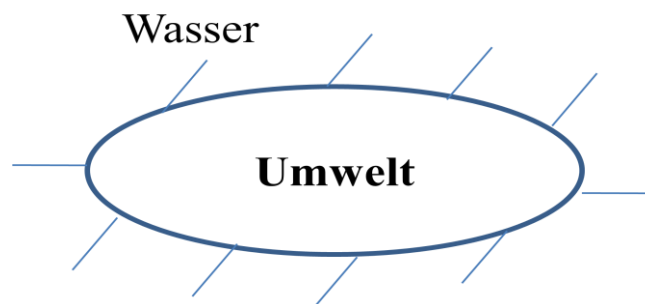


Abb. 17: Wortigel zum Brainstorming

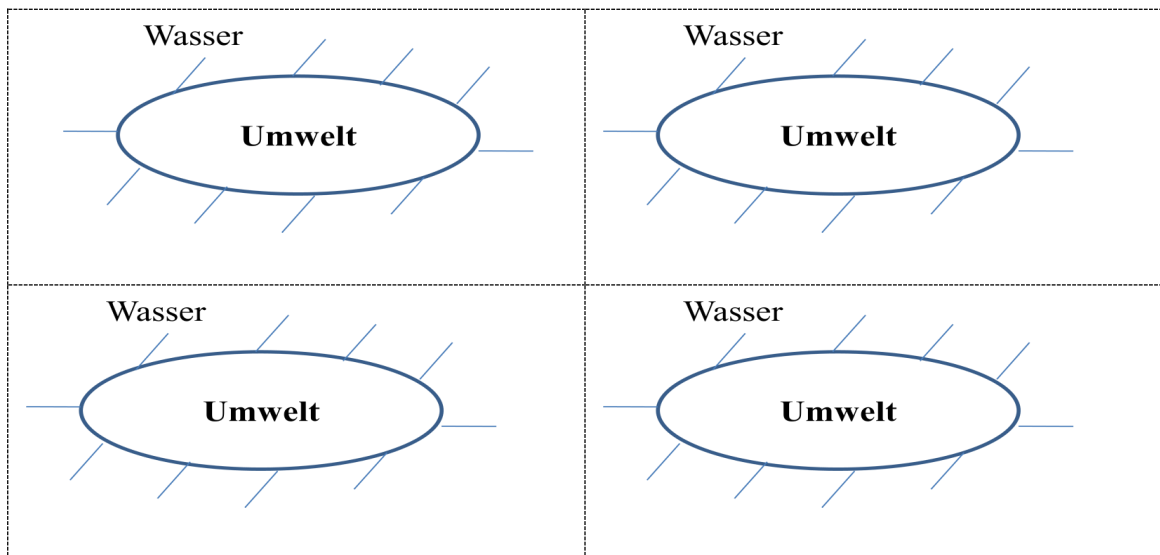
Quelle: Eigene Abbildung

³⁸ Mehr Informationen über Methoden findet man bei Scholz (2012).

7.2.1.3 Wortigel zum Writestorming

Diese Aufgabe soll in Gruppenarbeit durchgeführt werden. Sie dient dazu, nicht nur den aktiven, gespeicherten Wortschatz der Schüler zum Thema zu lenken, sondern auch den passiven Wortschatz abzurufen. Der gespeicherte Passiv Wortschatz wird erst aktiviert bzw. hervorgerufen werden, wenn man Wörter interaktiv rezipiert, die damit vernetzt sind. Weil das Lesen ein aktiver und interaktiver Prozess zwischen gespeichertem Vorwissen und Informationsinput ist, kann man durch diese Aufgabe den passiven Wortschatz beim Lesen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen und vergegenwärtigen.

Writestorming ist eine andere Übungsvariante in der Einstiegsphase und eignet sich besser für kooperatives Lernen und Gruppenarbeiten. Der Lehrer verteilt Wortigel-Kärtchen (*siehe Abl. 1*), sodass jeder Schüler ein Kärtchen in die Hand bekommt, dann jeder schreibt auf, was ihm über den Begriff (Umwelt) einfällt. Wenn der Schüler fertig ist, gibt er seine Kärtchen dem Partner in der Gruppe weiter und bekommt die Kärtchen eines anderen Schülers. Jeder liest, was auf dem neuen Kärtchen geschrieben ist und versucht, seine Einfälle zum Thema hinzufügen. Am Ende sammeln sich alle Wörter zum Thema Umwelt auf jedem Kärtchen. Ergebnisse jeder Gruppe werden dann auf der Tafel geschrieben. Der Nutzen der Writestorming besteht darin, dass man nicht nur den abrufbaren, sondern auch den passiven Wortschatz vergegenwärtigen kann. Wenn man ein Wort liest, erinnert man sich an ein anderes, das mit ihm vernetzt wurde.



Arbeitsblatt 1: Wortigel (-Kärtchen) zum Writestorming

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.1.4 Einstieg mit Bildkarteien

Das Sprichwort "Ein Bild sagt mehr als tausende Wörter" besagt, dass die Darstellung der Sachverhalte durch Bilder besser als Wörter und Sätze ist. "Die Bilder prägen sich viel leichter ein, sie bleiben dauerhaft im Gedächtnis und ermöglichen eine rasche Erinnerung. Bilder bringen den Betrachter schnell in Kontakt zu dem dargestellten Thema." (Scholz 2012: 01). Daher eignen sich Bilder besser für die Einstiegsphase.

Der Lehrer bereitet die Übungen auf Arbeitsblätter vor (*siehe Abl. 2, 3 und 4*), die Bilder und Begriffe zum Thema "Umwelt" beinhalten. Die Begriffe werden oben im Arbeitsblatt geschrieben, sie werden dann als Titel für die Bilder eingefügt. Jede Gruppe bekommt ein oder zwei Arbeitsblätter je nach der Gruppengröße. Wenn die Gruppen fertig mit der Arbeit sind, bekommen sie ein Lösungsblatt für die Selbstkorrektur (*siehe Abl. 3*).

Lernstrategievermittlung: Damit die Schüler im ersten Kontakt mit dem Lernstoff zurechtkommen können, sollen sie die Schlüsselwörter zu dem jeweiligen Thema verstehen. Die Schlüsselwörter sind für die Schüler mehr oder weniger fremd, deshalb bekommen sie Lerntipps bzw. eine Reihe von Hilfestellungen, damit sie die Bedeutungen selbständig erschließen können. Die Schüler greifen dabei in deren sprachlichen Vorwissen bzw. Internationalismen auf. Folgende Lernstrategien können von den Schülern eingesetzt werden.

- a. Zusammensetzungen in einzelne Wörter teilen, dann die Bedeutung erschließen (z.B. Sonnenenergie = die Sonne + die Energie / Sparen + Lampe / Auto+ ab+ Gas ... usw.).
- b. Abgeleitete Wörter in die Grundbedeutung zurückführen, dann Stammwort verstehen und mit abgeleitetem Wort vergleichen (z. B. Sammlung = sammeln + ung).
- c. Die Bedeutungen von einzelnen Wörtern durch das Wörterbuch erschließen.
- d. *Schülereigene Lernstrategien* :.....

Die Arbeitsanweisung für diese Übung lautet: ordnen sie die Begriffe den Bildern zu. Oder Geben Sie den Bildern den passenden Titel.

Bilderkarteien: A: Ordnen sie die Begriffe den Bildern zu.

1. Müll, 2 Sparlampen, 3. Meeresverschmutzung , 4. Wasser klären, 5. Tiere sterben, 6.Fische sterben ,7 Wald verdrängen , 8 Bäume pflanzen, 9 giftiger Rauch von Fabriken, 10 Müllrecycling, 11 Müll im Wasser, 12 Autoabgase, 13 Müllsammlung organisieren, 14 Eisschmelzen, 15 Rauch von Zigaretten, 16 Plastikmüll im Wald, 17 Sonnenenergie, 18 Windenergie.

Der Lehrer sammelt entsprechende Bilder aus dem Internet, oder besser für den Lernprozess, dass die Schüler selbst nach Bildern im Netz Suchen, die den gegebenen Begriffen passen. Dann ordnen sie die Begriffen den Bildern zu.

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung: Als Förderung für Lernerautonomie bekommen die Schüler einen Lösungsschlüssel für die Selbstkorrektur. Jede Gruppe bekommt einen Lösungsschlüssel (*siehe Abl. 3*). Das Arbeitsblatt muss geschnitten werden, sodass jeder Schüler ein Blatt-Schnipsel mit Lösungen bekommt. Jeder Schüler soll seine Antworten mit den Lösungen vergleichen, korrigieren und dann selbst bewerten bzw. eine Note geben (.../18). Der beste ist derjenige, der mehr Punkte bekommt. Die Selbstkorrektur durch Blatt-Schnipsel ist auch finanziell nicht aufwendig. Für eine ganze Klasse braucht man nur ein Blattpapier bzw. ein Arbeitsblatt.



a-14	a-15	a-14	a-14	a-14	a-14	a-14	a-14	a-14	a-14	a-14
b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3	b- 3
c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8	c- 8
d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7	d- 7
e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4	e- 4
f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2	f- 2
g-12	g-12	g-12	g-12	g-12	g-12	g-12	g-12	g-12	g-12	g-12
h-13	h-13	h-13	h-13	h-13	h-13	h-13	h-13	h-13	h-13	h-13
i-15	i-15	i-15	i-15	i-15	i-15	i-15	i-15	i-15	i-15	i-15
j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5	j- 5
k-18	k-18	k-18	k-18	k-18	k-18	k-18	k-18	k-18	k-18	k-18
l-11	l-11	l-11	l-11	l-11	l-11	l-11	l-11	l-11	l-11	l-11
m-17	m-17	m-17	m-17	m-17	m-17	m-17	m-17	m-17	m-17	m-17
n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6	n- 6
o-16	o-16	o-16	o-16	o-16	o-16	o-16	o-16	o-16	o-16	o-16
p-10	p-10	p-10	p-10	p-10	p-10	p-10	p-10	p-10	p-10	p-10
q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1	q- 1
r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9	r- 9
.../18	.../18	.../18	.../18	.../18	.../18	.../18	.../18	.../18	.../18	.../18

Arbeitsblatt 3: Lösungsschlüssel der Bilderkarteien (für Selbstkorrektur)

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Nachdem die Schüler mit der Selbstkorrektur fertig sind, bekommen sie das zweite Teil der Übung. Jeder bekommt ein rotes und ein grünes Kärtchen. Sie sollen die gelernten Wörter in der Übung (A) in der Tabelle in Übung (B) nach den Begriffen "Umweltschutz" und

"Umweltverschmutzung" sortieren (siehe Abl. 4). Die Korrektur dieser Aufgabe wird einerseits durch eine motorische Bewegung andererseits durch Visualisierung der Antwort d. h. sowohl durch "rote /grüne Farbe" als auch durchs "Hochheben der linken/ rechten Hand". Ein Schüler liest den jeweiligen Begriff vor und die Mitschüler reagieren mit Handheben und mit der Kartenfarbe. Dabei bezeichnen die grüne Farbe und die rechte Hand den Umweltschutz, die rote Farbe und die linke Hand die Umweltverschmutzung.

B: Sortieren Sie die Wörter in (Abl. 2) nach den folgenden Begriffen (Gruppenarbeit).

Umweltschutz	Umweltverschmutzung
.....
.....
.....
.....
.....
Umweltschutz	Umweltverschmutzung
.....
.....
.....
.....
.....

Arbeitsblatt 4: Kärtchen zum Sortieren des thematischen Wortschatzes

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.2 Präsentationsphase

Das Ziel der Phase besteht darin, dass man das neue Sprachmaterial darbietet und einführt bzw. den neuen Lernstoff (Wortschatz, Strukturen, Redemittel,...) präsentiert. Meistens soll hier einen Hör- oder Lesetext im Lehrbuch behandelt werden. *Häufige Arbeits- und Übungsformen* sind rezeptive Hör- und Leseaufgaben, die sich auf das Grobverständnis beziehen, wie z.B. Hauptinformationen herausfinden, W-Fragen zum Text beantworten, Überschriften für den ganzen Text oder für einzelne Abschnitte geben, Assoziogramme zu den Hauptbegriffen und Schlüsselwörtern aus dem Text herausschreiben u.ä.

7.2.2.1 Aufgabe zur Lernerautonomie

Für die Förderung der Lernerautonomie soll den Schülern die Möglichkeit angeboten werden, sich für die Auswahl der Texte mitzuentcheiden. Im algerischen Lehrbuch "Vorwärts mit Deutsch" stehen in einer Lektion viele Lesetexte zur Verfügung. Der Lehrer schreibt die Titel der vorgegebenen Texte auf der Tafel und fordert die Schüler auf, einen Text auszuwählen:

Wählen Sie einen der folgenden Texte:

Text 1: um uns die Umwelt. Text 2: der Umweltschutz. Text 3: Begräbt uns der Müll? Text 4: unser Klima. Text 5: Meinungen zu Umweltschutz. Dialogtext 6: Kinder haben gute Ideen zum Umweltschutz.

Falls die Schüler verschiedene Texte auswählen, dann kann man die Klasse nach Interessengruppen teilen. Jede Gruppe behandelt den ausgewählten Text.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass man den Schülern einen Textkatalog über das Thema Umwelt anbietet. Die Schüler selbst können an Erstellung eines Textkatalogs teilnehmen, indem sie Texte im Internet suchen und mitbringen. Dazu soll der Lehrer das Teillernziel der Unterrichtsstunde in Bezug auf die Textbehandlung erklären.

Text vorlesen: Der Lehrer liest den jeweiligen Text vor z. B. der Text "Umweltschutz" aus dem Lehrbuch "Vorwärts mit Deutsch" (Bd. 2, S. 75). Danach sollen die Schüler Fragen zum Hörverstehen beantworten:

- Übung zum Hörverstehen aus dem Lehrbuch (*Übung 1 S. 75*): Die Arbeitsanweisung lautet: *richtig oder falsch. kreuzen Sie an. Begründen Sie Ihre Antwort mit einem Zitat aus dem Text.*
- Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass die Schüler den Text stilllesen, dann bekommen sie eine Reihe von falschen Sätzen, die das Gegenteil besagen, was im Text steht. Die Schüler sollen die richtigen Sätze aus dem Text schreiben. Die Arbeitsanweisung lautet:

Diese Sätze sind falsch. Schreiben Sie richtig.

- Die Umwelt ist nicht verschmutzt. Richtig aus dem Text:
- Die Industrie Entwicklung schadet der Umwelt nicht. Richtig:
-

Lernstrategievermittlung: Bei der Suche nach der Antwort und dem Begründungszitat können Lesestrategien vermittelt werden z. B. *kursives und selektives Lesen*:

Markieren Sie (mit dem Textmarker) die Schlüsselwörter im Text und auch in der gestellten Frage. Dann lesen sie nur die Stelle bzw. den Satz, in dem das gesuchte Schlüsselwort erwähnt wird.

7.2.2.2 Assoziogramme mit Satzsnipseln

Der jeweilige Text (z. B. Umweltschutz) wird in vollständigen Sätzen geteilt und in Satzsnipseln geordnet (*siehe Abl. 5/A*). Die Schüler können somit die Übung zu Assoziogrammen nicht nur kognitiv, sondern auch motorisch lösen, indem sie die Sätze auf den

Schnipseln lesen, anfassen und konkret nicht nur mit Kopf, sondern auch mit Hand den übergeordneten Begriffen zuordnen. Jede Gruppe bekommt eine Kopie vom Arbeitsblatt. Die Sätze werden in Satzschnipsel geschnitten. Die Schüler in jeder Gruppe sollen die Sätze den drei Hauptbegriffen " Umweltverschmutzung", " Ursachen der Verschmutzung" und " Schutzmaßnahmen und Lösungen" unterordnen (Siehe Abl. 5/B). Diese drei Begriffe der Assoziogramme deuten auf die Titel der drei Textabschnitte.

Die Arbeitsanweisung lautet: Sortieren Sie die Satzchnipsel nach den gegebenen Begriffen:



1. Reinhaltung des Wassers und der Luft.	1. Reinhaltung des Wassers und der Luft.
2. Tierarten aussterben	2. Tierarten aussterben
3. Menschen umweltfreundlich erziehen	3. Menschen umweltfreundlich erziehen
4. Luftverschmutzung	4. Luftverschmutzung
5. Giftiger Rauch aus Fabriken und Industrieanlagen	5. Giftiger Rauch aus Fabriken und Industrieanlagen
6. Die Reinhaltung der Nahrung	6. Die Reinhaltung der Nahrung
7. Autobahne verdrängen die Wälder und Felder	7. Autobahne verdrängen die Wälder und Felder
8. Die unschädliche Beseitigung von Industrieabfällen	8. Die unschädliche Beseitigung von Industrieabfällen
9. Zerstörung des Ökosystems	9. Zerstörung des Ökosystems
10. Klimaerwärmung und Atommüll	10. Klimaerwärmung und Atommüll
11. Filter für Abgasen und Kläranlagen für Abwässern	11. Filter für Abgasen und Kläranlagen für Abwässern
12. Plastikmüll in den Wäldern werfen.	12. Plastikmüll in den Wäldern werfen.
13. Müllberge wachsen immer höher	13. Müllberge wachsen immer höher
14. Autoabgase verursachen Smog	14. Autoabgase verursachen Smog
15. Schutz vor schädlichem Gebrauch chemischer Mittel	15. Schutz vor schädlichem Gebrauch chemischer Mittel
16. verschmutzte Meere und Flüsse	16. verschmutzte Meere und Flüsse
17. Strenge Maßnahmen gegen die Umweltverschmutzung treffen	17. Strenge Maßnahmen gegen die Umweltverschmutzung treffen

Arbeitsblatt 5/A: Satzchnipsel zur Textarbeit

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung:

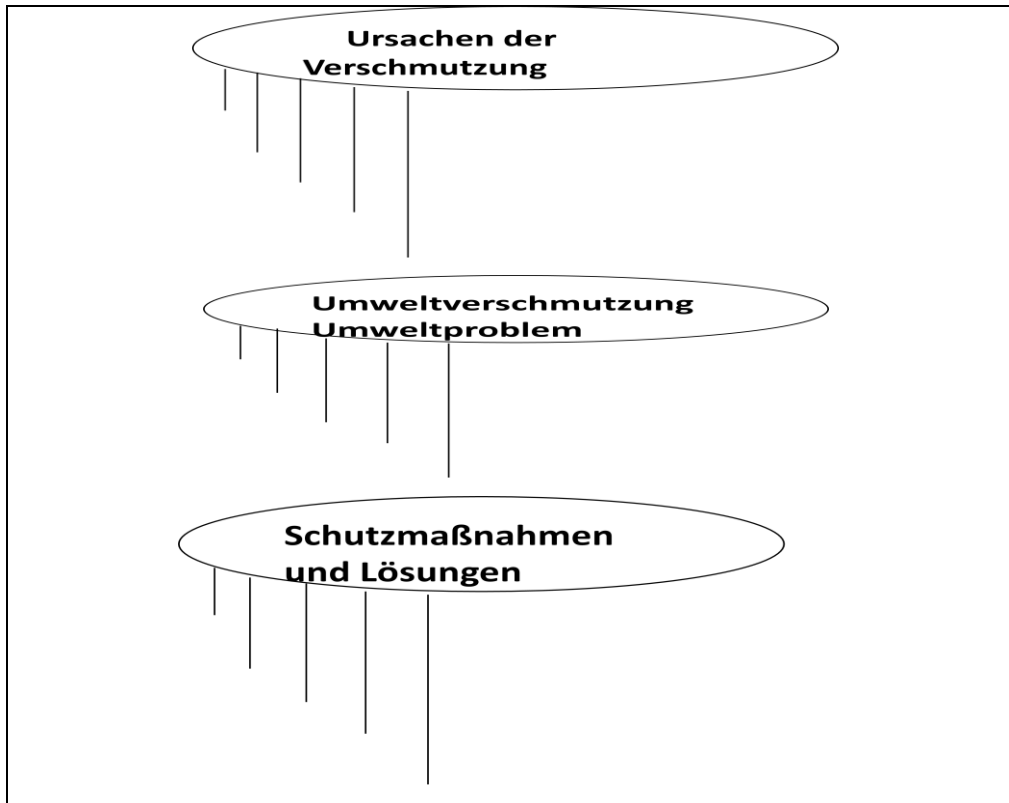
Jeder Schüler in der Gruppe bekommt eine Kopie des Lösungsschlüssels (siehe Abl. 6) und vergleicht seine Antworten mit der Lösung. Er soll sich selbst eine Note geben (.../17). die Leistungen werden dann in der Gruppe verglichen. Der beste ist derjenige, der mehr richtige Antworten getroffen hat.

Umweltproblem (Verschmutzung)	Sätze: 2, 4, 9,10, 13,16,/6	:
-------------------------------	---------------------------	---------	---

Ursachen der Verschmutzung	Sätze: 5, 7, 12, 14	..../4	
Schutzmaßnahmen (Lösungen)	Sätze: 1, 3, 6, 8, 11, 15,17	..../7	

Arbeitsblatt 6: Lösungsschlüssel zum Satzchnipsel (Selbstkorrektur)

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt



Arbeitsblatt 5/ B: Assoziogramme zur Textarbeit

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt.

7.2.2.3 Aufgaben zu Strukturen und Redemitteln mit Substantiven

Zur Entwicklung solcher Aufgaben sollen die Lehrer, die wichtigsten Schlüsselwörter und Strukturen im Thema bzw. aus dem Text aussuchen und damit eine Schüleraktive Aufgabe erstellen. Z. B. in diesem Text bzw. im Thema Umweltprobleme und -schutz, sind Verben wie: *verursachen, emittieren, Produzieren, ausstoßen, verdrängen u. ä.* wichtig für Strukturen, die sich auf die Ursachen der Umweltprobleme beziehen. Wenn sich die Schüler über Lösungen und Schutzmaßnahmen der Umwelt äußern möchten, brauchen sie Verben wie: *die Modalverben sollen und müssen, Vollverben wie: filtern, wiederverwerten, reduzieren, schützen...* (Siehe Abl. 9). Zur Vermittlung der Redemittel und Wortschatzstrukturen wird die folgende Aufgabe durchgeführt werden. Jeder Schüler in der Gruppe bekommt einen Zettel, welche die Ursachen und Folgen der Umweltverschmutzung beinhaltet. In Partnerarbeit sollen die Schüler zuerst für

jede Folge oder Ursache die passende oder die passenden Ursachen/Folgen herausfinden. Dann in Gruppenarbeit liest jedesmal ein Schüler entweder eine Ursache oder eine Folge vor, die Gruppenmitglieder sollen die passende Folge /Ursache dafür suchen. Als letzte Aufgabe schreiben die Schüler vollständige Sätze zu Jeder Ursache, indem sie die vorgegebenen Verben verwenden. Es ist auch erwünscht, dass die Schüler eigene gleichbedeutende Verben verwenden.

Lernstrategievermittlung:

-*Wort-Segmentierungsstrategie:* Wenn ein Wort in der Aufgabe unbekannt für Sie ist, dann versuchen Sie es in Hauptkonstituenten zu segmentieren: z. B. Autoabgas = Auto + (ab)+ Gas.

-*Strategie der Satzbaupläne:* Der Lehrer macht die Schüler auf die einfache Satzstruktur aufmerksam: Denken Sie bei der Formulierung von Sätzen an den folgenden Satzbauplan:

Subjekt + Verb + Akkusativobjekt.

Die Arbeitsanweisungen lauten: a. Finden Sie für jede Ursache eine oder mehrere Folgen? (PA.)

b. Jedesmal liest ein Schüler eine Ursache vor, die anderen suchen dafür die passenden Folgen (GA.)

c. Bilden Sie Sätze mit folgenden Verben: verursachen, produzieren, emittieren,

Beispiel: Autoabgase *verursachen* Luftverschmutzung.



Ursachen	Folgen	Ursachen	Folgen
1-Autoabgase/Motoren	a-Atommüll	1-Autoabgase/Motoren	a-Atommüll
2-Waschmittel	d-Plastikmüll /Restmüll	2-Waschmittel	d-Plastikmüll /Restmüll
3-Atomindustrie	c-Lärm	3-Atomindustrie	c-Lärm
4-Fabriken	d- giftiger Rauch	4-Fabriken	d- giftiger Rauch
5-Industrieanlagen	e- Abwasser	5-Industrieanlagen	e- Abwasser
6-Flugzeuge/Züge	f- Luftverschmutzung	6-Flugzeuge/Züge	f- Luftverschmutzung
7-Autobahnen	g- Klimawandel	7-Autobahnen	g- Klimawandel
8-Plastiktüten /Hausmüll	h-Vernichtung der Wälder	8-Plastiktüten /Hausmüll	h-Vernichtung der Wälder
9-Treibhausgas	i- Smog	9-Treibhausgas	i- Smog
Ursachen	Folgen	Ursachen	Folgen
1-Autoabgase/Motoren	a-Atommüll	1-Autoabgase/Motoren	a-Atommüll
2-Waschmittel	b-Plastikmüll /Restmüll	2-Waschmittel	d-Plastikmüll /Restmüll
3-Atomindustrie	c-Lärm	3-Atomindustrie	c-Lärm
4-Fabriken	d- giftiger Rauch	4-Fabriken	d- giftiger Rauch
5-Industrieanlagen	e- Abwasser	5-Industrieanlagen	e- Abwasser
6-Flugzeuge/Züge	f- Luftverschmutzung	6-Flugzeuge/Züge	f- Luftverschmutzung
7-Autobahnen	g- Klimawandel	7-Autobahnen	g- Klimawandel
8-Plastiktüten /Hausmüll	h-Vernichtung der Wälder	8-Plastiktüten /Hausmüll	h-Vernichtung der Wälder
9-Treibhausgas	i- Smog	9-Treibhausgas	i- Smog

Arbeitsblatt 7: Kärtchen für Strukturen und Redemittel mit Substantiven

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung:

Vergleichen Sie Ihre Antworten mit den Antworten im Lösungsschlüssel und zählen Sie selbst Ihre Noten (*siehe: Abl. 8*). Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Gruppenmitgliedern.



1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f	1- f
2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e	2- e
3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a	3- a
4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d	4- d
5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i	5- i
6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c	6- c
7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h	7- h
8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b
9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g	9- g
.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9

Arbeitsblatt 8: Lösungsschlüssel für die Selbstkorrektur

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.2.4 Aufgaben zu Strukturen und Redemitteln mit Verben

Eine weitere Übung für Vermittlung der Strukturen und Redemittel bezieht sich auf Verben, die man verwendet, damit man sich über Schutzmaßnahmen bzw. über Lösungen der Umweltprobleme äußern kann. Genauso wie bei der Aufgabe auf dem Arbeitsblatt 8 bekommt jeder Schüler in der Gruppe einen Zettel, der Umweltprobleme und Lösungen beinhaltet. In Partnerarbeit sollen die Schüler für jedes Problem die passende Lösung herausfinden. Dann in Gruppenarbeit liest jedesmal ein Schüler ein Umweltproblem vor, die Gruppenmitglieder sollen die passende Lösung dafür suchen. Als letzte Aufgabe schreiben die Schüler vollständige Sätze zu Jedem Problem, indem sie die vorgegebenen Verben verwenden (*Siehe Abl. 9*).

Lernstrategievermittlung: Der Lehrer macht die Schüler auf die einfache Satzstruktur aufmerksam: Denken Sie bei der Formulierung der Sätze an den folgenden Satzbauplan:

Subjekt + Modalverb + Akkusativobjekt + Infinitiv.

Die Arbeitsanweisungen lauten:

- a. Finden Sie für jedes Umweltproblem eine Lösungen? (PA.)
- b. Jedesmal liest ein Schüler ein Problem vor, die anderen suchen dafür die passende Lösung (GA.)
- c. Bilden Sie Sätze mit den Modalverben: sollen, und müssen
Beispiel: Man **soll** Abwasser klären.



Umwelt (-Problem)	Lösungsverb	Umwelt (-Problem)	Lösungsverb
1.Abwasser	a- pflanzen	1.Abwasser	a- pflanzen
2.Abgase	b- beseitigen	2.Abgase	b- beseitigen
3.Müll	c- filtern	3.Müll	c- filtern
4.Industrieabfälle	d- benutzen	4.Industrieabfälle	d- benutzen
5.Bäume	e- reduzieren	5.Bäume	e- reduzieren
6.Wälder /Tiere	f- schützen	6.Wälder /Tiere	f- schützen
7.chemische Produkte	g- wiederverwerten	7.chemische Produkte	g- wiederverwerten
8.Plastik/ Atommüll	h- klären	8.Plastik/ Atommüll	h- klären
9.saubere Energie	i- organisieren	9.saubere Energie	i- organisieren
Umwelt (-Problem)	Lösungsverb	Umwelt (-Problem)	Lösungsverb
1.Abwasser	a- pflanzen	1.Abwasser	a- pflanzen
2.Abgase	b- beseitigen	2.Abgase	b- beseitigen
3.Müll	c- filtern	3.Müll	c- filtern
4.Industrieabfälle	d- benutzen	4.Industrieabfälle	d- benutzen
5.Bäume	e- reduzieren	5.Bäume	e- reduzieren
6.Wälder /Tiere	f- schützen	6.Wälder /Tiere	f- schützen
7.chemische Produkte	g- wiederverwerten	7.chemische Produkte	g- wiederverwerten
8.Plastik/ Atommüll	h- klären	8.Plastik/ Atommüll	h- klären
9.saubere Energie	i- organisieren	9.saubere Energie	i- organisieren

Arbeitsblatt 9: Kärtchen für Strukturen und Redemittel mit Verben

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung :

Wie bei jeder Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung der eigenen Leistungen bekommt jeder Schüler einen Lösungsschlüssel auf einem Schnipsel und vergleicht seine Antworten mit denen im Lösungsschlüssel. Am Ende zählt er die richtigen Antworten und gibt sich selbst eine Note (.../9).



1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h	1- h
2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c	2- c
3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i	3- i
4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g	4- g
5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a	5- a
6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f	6- f
7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e	7- e
8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b	8- b
9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d	9- d
.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9	.../9

Arbeitsblatt 10: Lösungsschlüssel für die Selbstkorrektur

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.2.5 Fragen zum Textverständnis

Diese Fragen sollen von den Schülern aus dem Lehrbuch beantwortet werden.

- Nennen Sie vier Ursachen der Umweltverschmutzung aus dem Text.
- Welche Folgen hat die Verschmutzung auf der Umwelt?
- W.....

Vermittlung der Strategien zum Leseverstehen:

Um mit der Übung zum Verständnis durch (W-)Fragen effektiv umgehen zu können, brauchen die Schüler Strategien zum Leseverstehen. Der Lehrer macht die Schüler auf folgende Strategien aufmerksam:

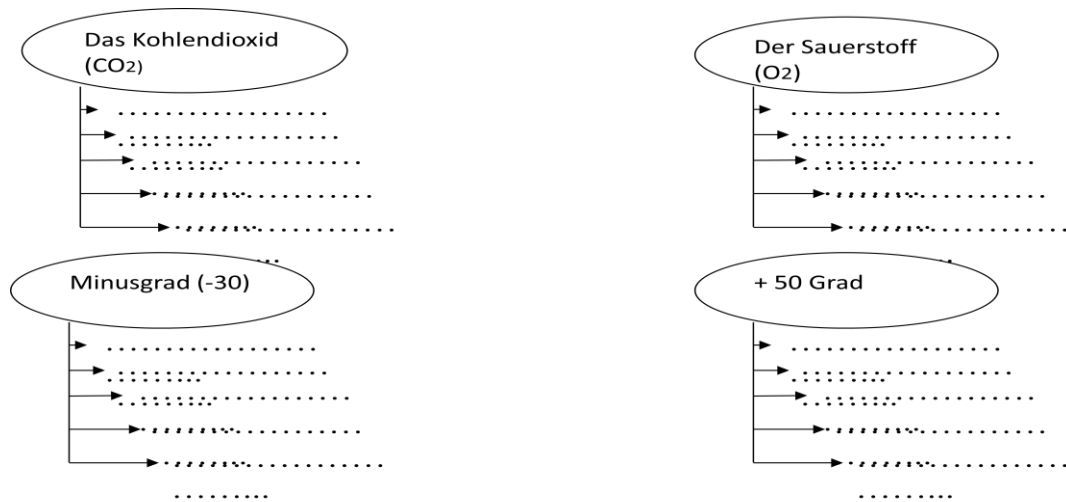
- a: Versuchen Sie die Schlüsselwörter zum Thema Umwelt herauszufinden (*siehe 7.3.1.1.1.3*)
- b: *Hervorhebungsstrategie*: Markieren Sie die Schlüsselwörter in der Frage mit dem Textmarker.
- c: *Überfliegende und selektive Lesestrategien* (*siehe 7.3.1.1.1.1*): Suchen Sie im Text nach Schlüsselwörtern, die Sie in der Frage festgelegt haben und heben Sie sie mit dem Textmarker hervor.
- d. *Analytische Lesestrategie*: Lesen Sie die Stellen im Text aufmerksam, wo sich die Schlüsselwörter befinden.
- e. Konzentrieren Sie sich auf dem verstandenen Wortschatzes (*siehe 7.3.1.1.1.2*).

7.2.2.6 Assoziogramme zum Text "Unser Klima"

Die folgende Arbeitsanweisung bezieht sich auf den Text "Unser Klima" aus dem algerischen Lehrbuch "Vorwärts mit Deutsch", Band 2 (vgl. Elahcene et. al 2007: 84).

-Die Arbeitsanweisung lautet: *Ordnen Sie folgende Ausdrücke bzw. Wörter den Begriffen zu.*

-Abgas. - Es wird sehr warm. Wasser wird verdampft - Sehr notwendig fürs Leben.
-die Atmosphäre geht dadurch kaputt. -Naturkatastrophen entstehen. - Man atmet gut. - wird von Autos produziert. - Die Temperatur senkt. -Co² macht Ozonschicht kaputt. Eisberge entstehen. - wird von Fabriken emittiert. -Das Klima wird schlecht. -Man kann nicht gut atmen. – Die Temperatur steigert. - Die Pflanzen sterben. - Menschen, Tiere und Pflanzen brauchen ihn. Atemkrankheiten entstehen. Trockenperioden

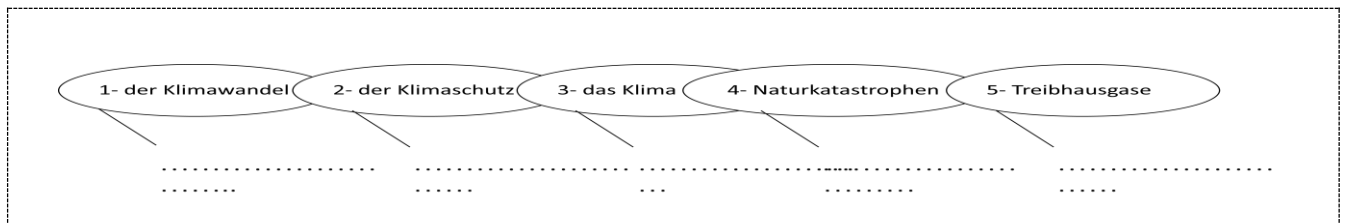


Arbeitsblatt 11A: Assoziogramme zum Text unsere Klima

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- Arbeitsanweisung zu dieser Übung lauter: Welche Definition passt zu welchem Begriff?
Ordnen Sie die Definitionen im Kasten B zu den Begriffen in Kasten A.

Kasten (A):



Kasten (B):

- A: Gesamtheit der Maßnahmen zum Schutz des Klimas.
- B: Der jährliche Ablauf des Wetters in einem geographischen Gebiet.
- C: Die negative Veränderung des Klimas.
- D: Katastrophen, die in der Natur passieren.
- E: Abgase in der Luft, die die Temperatur auf Erde erhöhen.

Arbeitsblatt 11B: Aufgabe zum Text unsere Klima

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.3 Semantisierungsphase

Ziel dieser Phase: Diese Phase heißt auch Phase der Bewusstmachung bzw. der Wortschatzarbeit. Dabei wird das detaillierte Verständnis des Lernstoffs bzw. des Textes auf Wort-, Satz- und Textebene erzielt, Bedeutung vom Unbekannten ermittelt. Was die Schüler bis her nicht verstanden haben, sollen sie in dieser Phase verstehen und somit die neuen sprachlichen Einheiten erfassen. Die *häufigen Arbeits- und Übungsformen in dieser Phase sind z. B.* Worterklärungen oder Wortbedeutung durch Wortsegmentierungsstrategien und Wörterbücher erschließen, Synonyme und Gegenteil suchen, Kärtchen, Übersetzungsübungen, Satzschnipsel bzw. Sätze eines Textes in die richtige Reihenfolge bringen, grammatische Strukturen entdecken u. ä.

7.2.3.1 Wortschatzarbeit mit Kugellagermethode

Kugellager (*siehe Abb. 18*), auch rotierendes Partnergespräche³⁹ ist eine Übungen-Methode bzw. eine Arbeitsform, welche die Kommunikation und die Interaktion zwischen den Schülern effektiv fördert. Damit kann man die ganze Klasse in eine interaktive Bewegung bringen, ohne dass man dabei viel Zeit verlieren zu müssen. Alle Schüler sprechen, fragen und antworten gleichzeitig. Durch Kugellagermethode gewöhnt sich der Schüler daran, sich auf seine Sprachproduktion zu konzentrieren, während er seine Aufmerksamkeit auf den Gesprächspartner richtet. Diese Methode trägt somit dazu bei, das Selbstvertrauen der Schüler zu erhöhen, wenn sie vor den anderen sprechen.

Organisation des Kugellagers: Die Schüler bilden zwei große Kreise, einen äußeren und einen inneren Kreis, sodass jeder Schüler (A) einem Schüler (B) gegenübersteht. Alle Schüler fangen an, die Übung mit dem Gesprächspartner durchzuführen. Auf einem Signal vom Lehrer drehen die Schüler im inneren Kreis nach einer bestimmten Zeit eine Position nach links, der äußere Kreis (Bs-Schüler) bleibt stehen, genau nach dem Prinzip des Kugellagers. Die Übung geht weiter bis jeder Schüler im inneren Kreis in seine Ausgangsposition zurückgeht. Die Übungsdauer hängt von der Schüleranzahl im Kreis. Wenn die Klasse zahlreich ist z. B. mehr als 20 Schüler hat, dann ist es empfohlen zwei Kugellager zu bilden, damit man Zeit spart. Optimale Anzahl in einem Kugellager ist 16 bis 20 Schüler. So dauert die Übung ungefähr 10 bis 12 Minuten. Diese Übung eignet sich für verschiedene Lernaktivitäten. Man kann damit in höheren Sprachlichen Niveaustufen Gedanken, Meinungen, Lernergebnisse, Hausaufgaben,

³⁹ Andere Varianten der Kugellagermethode befinden sich bei Scholtz (2012: 4f.).

Textwiedergaben austauschen. Mit Anfängern ist Kugellagermethode auch gut geeignet für die Wortschatzarbeit auf der Wort- und Satzebene: Wörter auswendig lernen und abrufen, Wortbedeutungen finden, auf einfachstrukturierte Fragen antworten, kurze Interviews führen u. ä.

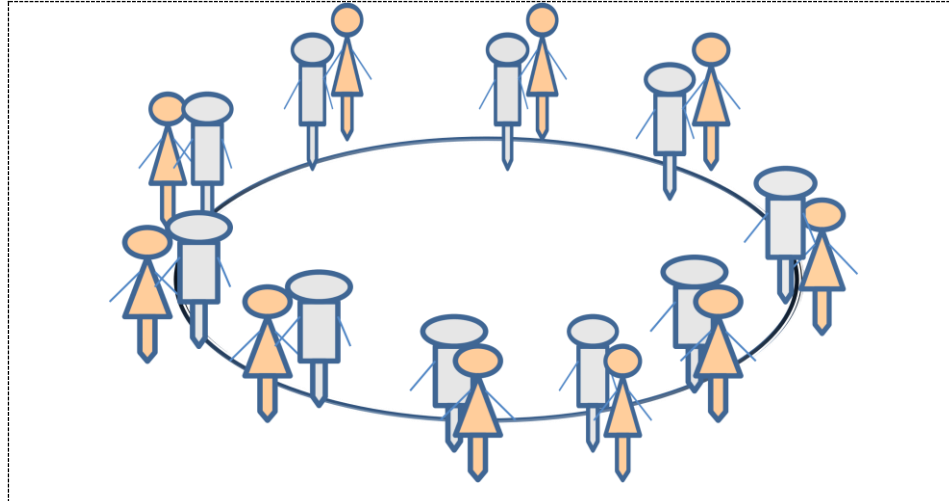


Abb. 18 : Kugellagermethode für DaF-Unterricht

Quelle: Eigene Arbeit des Autors

Durch die Arbeitsform Kugellager können die Schüler ein Interview führen. Die Schüler sollen zuerst Fragen und Antworten zum Interview vorbereiten. Sie versuchen, Zettel zu erstellen, die sie mit dem Gesprächspartner benutzen. Um Interviewfragen zu entwickeln, können sie die Kärtchen über Redemittel mit Substantiven und Verben verwenden (Siehe Abl. 7 und 9) und die damit verbundenen Sätze, die sie selbst in der Aufgabe zu Redemittel geschrieben haben (siehe 7.2.2.4 und 7.2.2.5).

(As) Schüler im inneren Kreis stellen (Bs) Schüler Fragen über Ursachen der Umweltverschmutzung. Dann Umgekehrt (Bs) Schüler stellten Fragen und (As) Antworten. Die Antworten von beiden Schülern sollen im Laufe des Interviews aufgeschrieben werden. Am Ende vergleichen die Gesprächspartner die Antworten und versuchen untereinander die entdeckten Fehler zu korrigieren. Falls sie etwas bezweifeln oder damit nicht klar kommen, können sie erst die Hilfe des Lehrers erbitten. Wenn der Lehrer Signal gibt (z.B. durch Klatschen) drehen die (As) Schüler im inneren Kreis eine Position nach Links weiter. Sie beginnen wieder ein neues Gespräch mit einem neuen Gesprächspartner, der mehr oder weniger neue Fragen zum Thema hat. So geht die Aufgabe weiter, bis der Schüler im inneren bewegenden Kreis zu seiner Ausgangsposition zurückkehrt.

Man merkt, dass diese Aufgabe dank der Kugellager-Arbeitsform kommunikativ-, interaktiv-, Handlungs- und prozessorientiert durchgeführt ist. Dazu das sprachliche Handeln ähnelt im

größten Teil der jeweiligen authentischen Kommunikationssituation. Durch diese Methode bekommt der Schüler Freude und Lust am Lernen. Die Lern- und Leistungsmotivation wird begünstigt, weil die Aufgabe einen großen Neuigkeitsgehalt (hinsichtlich des Gesprächspartners, der nicht immer der gleiche ist, der gestellten Fragen, der gegebenen Antworten und Ergebnisse, die sich immer wieder von einem Schüler zu einem anderen unterscheiden) und einen starken Aufgabenanreiz hat - insbesondere im Hinblick auf die Bewegungsfreiheit, die spielerische Durchführungsweise der Aufgabe, den Konkurrenzgeist der Schüler usw. (siehe 6.3.4 und 6.3.5). Desweiteren Spüren die Schüler, bei der tatsächlichen Verwendung der deutschen Sprache im Interview, dass deren gelernten Fremdsprache brauchbar ist.

Durch die Kugellagermethode können die Schüler den thematischen Wortschatz auswendig lernen. Insbesondere mit Übungen zu Synonymen und Gegenteilen eignet sich die Kugellagermethode am besten. Nachdem die Schüler Synonyme und Gegenteile für die jeweiligen Wörter finden, bilden sie ein Kugellager und fragen sie sich spontan gegenseitig: *Was ist das Synonym vom Wort " x"? Was ist der Gegenteilvom Wort "y"*. Sie verwenden dabei die Kärtchen auf *den Arbeitsblättern (12 und 14)*. Die gleiche Methode eignet sich ebenso für Übersetzung der Wörter und Sätzen sowie für Wortbedeutungen.

7.2.3.2 Kärtchen zur Wortschatzarbeit: Gegenteile

Diese Art von Aufgaben kann man als Alternative oder nachdem man Übungen zur Wortschatzarbeit durchgeführt hat, indem man synonyme und Gegenteile in einem Text sucht. Die Schüler sollen zuerst in Partner- oder in Einzelarbeit für jedes Wort ein Gegenteil finden.

Arbeitsanweisung: A. Finden sie für jedes Wort in 1-10 einen Gegenteil in A-J. Diese Übung kann man in Einzelarbeit (EA.), Partnerarbeit (PA) oder in Gruppenarbeit führen. Die Lehrer sollen den Schülern erlauben, für die ihnen passende Sozialform zu entscheiden.



1.Wasser	a. Umweltfeindlich	1.Wasser	a. Umweltfeindlich
2.Gas	b. weiterexistieren	2.Gas	b. weiterexistieren
3.verschmutzen	c. nützen	3.verschmutzen	c. nützen
4.zerstören	d. verschmutzt	4.zerstören	d. verschmutzt
5.schaden	e. Verschlechterung	5.schaden	e. Verschlechterung
6.aussterben	f. unrein	6.aussterben	f. unrein
7.Verbetterung	g. Abwasser	7.Verbetterung	g. Abwasser
8.rein	h. reinhalten	8.rein	h. reinhalten
9.Umweltfreundlich	i. Abgas	9.Umweltfreundlich	i. Abgas
10.sauber	j. schützen	10.sauber	j. schützen

1.Wasser	a. Umweltfeindlich	1.Wasser	a. Umweltfeindlich
2.Gas	b. weiterexistieren	2.Gas	b. weiterexistieren
3.verschmutzen	c. nützen	3.verschmutzen	c. nützen
4.zerstören	d. verschmutzt	4.zerstören	d. verschmutzt
5.schaden	e. Verschlechterung	5.schaden	e. Verschlechterung
6.aussterben	f. unrein	6.aussterben	f. unrein
7.Verbesserung	g. Abwasser	7.Verbesserung	g. Abwasser
8.rein	h. reinhalten	8.rein	h. reinhalten
9.Umweltfreundlich	i. Abgas	9.Umweltfreundlich	i. Abgas
10.sauber	j. schützen	10.sauber	j. schützen

Arbeitsblatt 12: Kärtchen zur Wortschatzarbeit mit Gegenteilen

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Bevor sie das zweite Teil (B-Teil) der Übung ausführen, sollen sie das erste Teil selbstkorrigieren, indem Sie wie bei jeder Übungen ihre eigenen Antworten mit dem Lösungsschlüssel vergleichen und schließlich eigene Leistungen selbst benoten.

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung:



1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g	1-g
2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i	2-i
3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h	3-h
4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j	4-j
5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c	5-c
6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b	6-b
7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e	7-e
8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f	8-f
9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a	9-a
10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d	10-d
.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10

Arbeitsblatt 13: Lösungsschlüssel zu Gegenteilen (für Selbstkorrektur)

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

B- Arbeitsanweisung:

a: Fragen Sie Ihren Gesprächspartner nach dem Gegenteil der einzelnen Wörter und zählen Sie die richtigen Antworten auf einem Zettel.

b: Korrigieren Sie die abweichenden Antworten untereinander. Benutzen Sie dabei den Lösungsschlüssel (siehe Abl. 13). Jeder Schüler nimmt sein Kärtchen mit (Siehe Ab. 12) und bilden zusammen ein Kugellager (siehe Abb. 18): As-Schüler im inneren Kreis und Bs-Schüler im äußeren. Die Gesprächspartner fragen sich gegenseitig nach dem Gegenteil von Wörtern.

Schüler A beginnen mit den Fragen "Wie heißt das Gegenteil von?". Schüler B soll das Gegenteil finden. Die Übung soll in Form einer Wettkampf ablaufen, indem die Wörter nicht in Reihenfolge wie auf dem Kärtchen abgefragt werden, die Zeit der Suche wird von dem Fragestellenden gezählt (5 Sekunden) und die Antworten werden benotet; für jede richtige Antwort zählt eine Note. Der Gewinner ist der, der mehr Noten sammelt. Wenn die As-Schüler mit den Fragen fertig sind, werden sie dann von Bs-Schüler gefragt. Die Gesprächspartner vergleichen dann die Noten untereinander und verkünden den Gewinner. Wichtig ist hier zu beachten, dass die falschen Antworten von den Schülern selbst verbessert werden. Nur bei verzögerten Antworten kann man die Lehrerhilfe verlangen. Nach einem Signal vom Lehrer (z. B. Klatschen) dreht der innere Kreis, indem As-Schüler einen Platz nach links rücken. Die Schüler bekommen somit einen neuen Gesprächspartner, mit dem sie das gleiche machen wie am Anfang.

Kärtchen zur Wortschatzarbeit mit Synonymen. Das Gleiche wie mit Gegenteilen sollen die Schüler zuerst synonyme suchen und dann sich in Kugellager gegenseitig testen. Diese Übung dient auch dazu, Wörter durch kursives lesen zu suchen, auswendig zu lernen und abzurufen.

Die Arbeitsanweisung lautet: A. Finden sie für jedes Wort in 1-10 ein Synonym in A-J. (GA/PA / EA.)



<p>1. machen 2. liegen 3. verdrängen 4. rein 5. herstellen 6. bewahren 7. Folgen 8. verschwinden 9. bedrohen 10. Müll</p>	<p>a. Ergebnisse b. produzieren c. aussterben d. tun e. Abfall f. sich befinden g. einengen h. gefährden i. sauber j. schützen</p>	<p>1. machen 2. liegen 3. verdrängen 4. rein 5. herstellen 6. bewahren 7. Folgen 8. verschwinden 9. bedrohen 10. Müll</p>	<p>a. Ergebnisse b. produzieren c. aussterben d. tun e. Abfall f. sich befinden g. einengen h. gefährden i. sauber j. schützen</p>
<p>1. machen 2. liegen 3. verdrängen 4. rein 5. herstellen 6. bewahren 7. Folgen 8. verschwinden 9. bedrohen</p>	<p>a. Ergebnisse b. produzieren c. aussterben d. tun e. Abfall f. sich befinden g. einengen h. gefährden i. sauber</p>	<p>1. machen 2. liegen 3. verdrängen 4. rein 5. herstellen 6. bewahren 7. Folgen 8. verschwinden 9. bedrohen</p>	<p>a. Ergebnisse b. produzieren c. aussterben d. tun e. Abfall f. sich befinden g. einengen h. gefährden i. sauber</p>

10. Müll	j. schützen	10. Müll	j. schützen
----------	-------------	----------	-------------

Arbeitsblatt 14: Kärtchen zur Wortschatzarbeit mit Synonymen

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung



1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d	1-d
2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f	2-f
3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g	3-g
4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i
5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b	5-b
6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j	6-j
7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a	7-a
8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c	8-c
9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h	9-h
10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e	10-e
.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10	.../10

Arbeitsblatt 15: Lösungsschlüssel für Selbstkorrektur (zur Wortschatzarbeit mit Synonymen)

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.3.3 Übungen zum Lückenwort und zur Wortumformung

Diese Übungen sind prozessorientiert. Der Schüler erkennt dabei das Wort wieder, indem er es wieder bildet oder ergänzt.

Die Arbeitsanweisung lautet:

Schreiben Sie folgende Wörter richtig um. Achten Sie dabei auf die Rechtschreibregel insbesondere Groß- und Kleinschreibung.

weltum, stözerren, pattuk chamen, rebdohen, gmos, blempro, schmuvertzung, ags, ssawer, nnosenerengie, ssawerkrälen, llüm, ssabawer, sagab, neir, fegährlich, bauser, chenurversa, riete, fult, nnose, lawd, maub, cyklingre, kabrifen, eschfie, fehgar, feghärden, eemr, ssluf.



weltum, stözerren, pattuk chamen, rebdohen, gmos, blempro, schmuvertzung, ags, ssawer, nnosenerengie, ssawerkrälen, llüm, ssabawer, sagab, neir, fegährlich, bauser, chenurversa, riete, fult, nnose, lawd, maub, cyklingre, kabrifen, eschfie, fehgar, feghärden, eemr, ssluf.

Arbeitsblatt 16: Aufgabe zur Wortumformung

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Ergänzen Sie die fehlenden Vokale (Lückenwort). Achten Sie auf die Groß- und Kleinschreibung.

..mw..ltv..rschm..tz..ng, Kl..m.., ..tm..sph..r.., ..n..rg.. .., ..rs...ch..., L...rm, ...x...st..nz,
 N..cht.. ..l., V..rt.. ..l., Fl...ss, z..rst..r..n, b..dr..h..n, L..ftv..rschm..tz..ng, Kl..m.. ..rw..rm..ng,
 ...z..nl..ch, ..sst..rb..n, sch..dl..ch
 ✂

..mw..ltv..rschm..tz..ng, Kl..m.., ..tm..sph..r.., ..n..rg.. .., ..rs...ch..., L...rm, ...x...st..nz,
 N..cht.. ..l., V..rt.. ..l., Fl...ss, z..rst..r..n, b..dr..h..n, L..ftv..rschm..tz..ng, Kl..m.. ..rw..rm..ng,
 ...z..nl..ch, ..sst..rb..n, sch..dl..ch

Arbeitsblatt 20: Aufgabe zum Lückenwort

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zu Internationalismen: Internationalismen sind Wörter, die in verschiedenen Sprachen dieselbe Bedeutung haben und im größten Teil gleich geschrieben werden. Diese Übung ist nur den Schülern möglich, die mehrsprachig sind.

Die Arbeitsanweisung lautet: Wie heißt das Wort in den anderen Sprachen bzw. in Ihrer Muttersprache. Ergänzen Sie die Tabelle.



Deutsch	Französisch	Englisch	Arabisch
Die Existenz
Die Temperatur
Die Region
Die Situation
Die Energie
Die Kultur
Die Atmosphäre
Der Experte
Die Industrie
Das Medikament
Das Taxi
Automobil
Vegetarisch
Der Ingenieure

Arbeitsblatt 18: Aufgabe zu Internationalismen

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.3.4 Wortbedeutung erschließen bzw. wiedererkennen

Schreiben Sie den Artikel von den folgenden Wörtern, dann verbinden sie jedes Wort mit dem passenden Erklärungssatz (vom Wort zum Satz).



1....Kohlendioxid (CO ₂)	a. Die Möglichkeit, dass Schaden entstehen.
2.....Erde	b. bedeutet das Synonym von kaputt machen.
3 sauber (Adj.)	c. Ist das Gegenteil von "Sauberhaltung"
4.....Luft	d. bedeutet das Existieren.
5.....Abwasser	e. Alle Maßnahmen, die dem Schutz des Klimas dienen.
6.....Umwelt	f. Produktionsanlage für industrielle Produktion.
7.....Wald	g. der Planet, darauf wir Leben.
8..... Sauerstoff (O ₂)	h. Korrektur oder eine positive Änderung.
9.....Tiere	i. Ein Gasgemisch, das sich in der Atmosphäre befindet.
10..... Fische	j. hat die gleiche Bedeutung von "rein"
11 .....Trockenperiode	k. Eine Fläche, die von Vielen Bäumen bedeckt ist.
12.....Leben	l. Ist alles, was uns umgibt.
13.....Fabriken	m. Lebewesen, die im Wald leben.
14.....Autobahn	n. Ein Gas, das wir einatmen
15....Verschmutzung	o. Ein Gas, das wir ausatmen
16.....Umweltschutz	p. Lebewesen, die nur im Wasser leben können.
17.....Verbesserung	q. Ein Wasser, das durch Gebrauch verunreinigt wird.
18 Zerstörung (V.)	r. eine Schnellstraße für Autos
19.....Gefahr	s. Ein Zeitraum, in dem es wenig Wasser gibt.

Arbeitsblatt 19: Aufgabe zum Wiedererkennen der Wortbedeutung

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zurSelbstkorrektur und Selbstbewertung:



1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o	1-o
2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g	2-g
3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j	3-j
4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i	4-i
5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q	5-q
6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L	6-L
7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k	7-k
8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n	8-n
9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m	9-m
10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p	10-p
11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s	11-s
12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d	12-d
13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f	13-f
14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r	14-r
15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c	15-c
16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e	16-e
17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h	17-h
18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b	18-b
19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a	19-a
.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19	.../19

Arbeitsblatt 20: Lösungsschlüssel für Selbstkorrektur

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.3.5 Satzschnipsel zum Textaufbau

Der Lehrer schneidet einen Text des jeweiligen Themas in vollständigen Sätzen in Form von Satzchnipseln, so dass der Text die originale Reihenfolge verliert (*siehe Abl. 21*). Jede Gruppe bekommt dann alle Sätze, die dem Text ausmachen. Sie sollen die Satzchnipsel auf eine Reihenfolge ordnen, sodass es einen Text entsteht. Richtige Reihenfolge bedeutet nicht unbedingt die, die den originalen Text entspricht, sondern eine Reihenfolge, davon einen Textkohärenz entsteht, egal dann, ob sie den original entspricht oder nicht. Damit die Gruppenmitglieder die gleichen Arbeitschancen bekommen, sollen sie die Satzchnipsel unter sich teilen. Jeder Schüler liest einen Satz vor, die anderen hören zu und entscheiden mit, wo der Satz im Text gestellt werden soll. Sie bilden zuerst die möglichen Textabschnitte und dann innerhalb jedes Abschnitts sollen sie die Sätze ordnen.

- **Lernstrategievermittlung:** Teilen Sie zuerst die Satzchnipsel in Abschnitten. z. B. *Einführung (Witz), Hauptteil (Umweltverschmutzung), Schluss (Ratschläge)*.

- **Arbeitsanweisung:** Bilden Sie aus den folgenden Satzchnipseln einen Text. Achten Sie dabei auf die Textkohärenz.



Ein anderer Planet besucht die Erde und sagt: „Du siehst aber schlecht aus“.
Darauf die Erde: „Ich habe Homo Sapiens“.
Der andere Planet antwortet: „Das geht vorbei“.
Es ist nur ein Witz, aber es hat etwas Wahres.
Die Menschen verschmutzen das Wasser, die Luft und den Boden.
Die Natur stirbt langsam und niemand weiß, was mit der Natur in der Zukunft geschehen wird.
Ich meine, dass alle Leute auf der Erde nur zu Gast sind.
Aber wir verpesten die Luft, verseuchen die Flüsse und fabrizieren Müll in erheblichen Mengen.
Alle Leute sagen: „Die Natur spielt eine sehr wichtige Rolle in unserem Leben“.
Aber nur ein kleiner Teil der Menschen versucht etwas für sie zu tun.
Das ist sehr gut, dass verschiedene Umweltorganisationen sich um die Natur kümmern.
Umweltschutz ist gemeinsame Sorge.
Und man muss nicht so denken wie Marquise de Pompadour, die „nach uns die Sintflut“ gesagt hat.
Durch die Zerstörung der Natur zerstören wir nicht nur unsere Zukunft, sondern auch die Zukunft unserer Kinder.

Arbeitsblatt 21: Satzchnipsel zum Textaufbau (Umweltschutz)

Quelle: Originaltext; geschrieben von PASCH-Schulen weltweit, Umwelt (2012: Online Blog).

Für die Selbstkorrektur reicht man den Gruppen eine Kopie des originalen Textes, damit die Schüler ihn mit deren Textaufbau vergleichen. Richtig oder falsch ist mit der Textarbeit relativ. Die Schüler sollen nicht den Text genau so ordnen wie der originale. Der Text muss nur logisch geordnet, sodass er einen klaren Sinn vermittelt wird.

7.2.4 Systematisierungsphase

Ziel der Phase: ist die Kognitivierung von neuen sprachlichen bzw. grammatischen Strukturen. Diese Phase wird auch als Phase der Bewusstmachung genannt. Die Systematisierung bezieht sich grundsätzlich auf die Erklärung und Erarbeitung bestimmter sprachlichen Strukturen oder bestimmter Redemittel. Häufige Arbeits- und Übungsformen sind z. B. Regeln herausfinden, neue Strukturen nachsprechen, grammatische Regel visualisieren usw.

Aufgabe zur Lernerautonomie: Die Schüler werden gefördert, die grammatischen Regeln selbst zu entdecken, indem sie Regelmäßigkeiten und Gemeinsamkeiten in den gegebenen Beispielen beobachten und interpretieren.

- **Lernstrategie:** Regeln nach SOS-Prinzip (sammeln, organisieren, Systematisieren) entdecken. Damit die Schüler die grammatische Regel z. B. des Relativsatzes selbst entdecken, sollen sie folgende Schritte durchgehen:

- Unterstreichen Sie das wiederholte Wort im Satz A. In welchem Kasus ist es?
 - Vergleichen Sie dann die Strukturen der zwei Sätze A und B.
 - Markieren Sie die Veränderungen im Satz B.
 - Worauf bezieht sich das Relativpronomen "die"?
 - Wo steht das Verb im Klamersatz (B).
- A: Die Abgase sind Umweltschädlich. Autos emittieren die Abgase.
- B: Die Abgase, die Autos emittieren, sind umweltschädlich.

Arbeitsblatt 22: Übung zur Grammatikregel selbstentdecken

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Machen Sie das Gleiche mit den folgenden Sätzen:

- Der Wald ist nicht mehr gesund. Sauerregen hat dem Wald geschadet.
- Der Wald ist gesund. Der Staat hat den Wald Jahre lang geschützt.
- Die Tiere sind gerettet. Die Umweltschutzorganisationen haben die Tiere gepflegt.
- Die Bäume sind vergiftet. Den Bäumen fehlt es an sauberes Wasser.

Beobachten Sie die Veränderungen des Artikels (vom Artikel zum Relativpronomen) und ergänzen Sie die folgende Tabelle.

Arbeitsanweisung: **Ergänzen Sie die Tabelle.**

	Mask.	Femini.	Neutr.	Plural
Nom.	der	...	...	....
Akk.	...	die	...	...
Dat.	...	...	dem	

Tabelle 21: Deklination des Relativpronomens

Quelle: Eigene Tabelle

Übung zum Aufbau des Relativsatzes:

Die Arbeitsanweisung lautet: Bilden Sie einen Relativsatz, indem Sie die passenden Satzteile miteinander verbinden.

Strategievermittlung:

- Unterstreichen Sie das Verb im Nebensatz (Spalte in der Mitte) und schreiben Sie den Kasus, den es verlangt.
- Vergleichen Sie das Relativpronomen mit dem Artikel des Wortes in der ersten Spalte.
- Vergleichen Sie die Konjugationsform in der dritten Spalten mit dem Wort (Numerus) in der ersten Spalte.

Die Abgase,
Das Abwasser,
Der Abfall,
Der Klimaschutz,
Die Atmosphäre,

den der Mensch produziert,
die die Erde umgibt,
das von häuslichen Gebrauch entsteht,
die Motoren und Fabriken produzieren
den der Staat fördert,

Soll wieder geklärt werden.
Sollen reduziert werden.
Ist die Aufgabe jedes Menschen.
Schützt die Erde vor hohen Temperaturen
Soll wieder verwertet.

Arbeitsblatt 23: Übung zum Aufbau des Relativsatzes

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgaben zur funktionellen Grammatik:

Um funktionelle Grammatik (siehe auch 7.3.3.2) in Bezug auf den Relativsatz durchzuführen, sollen die Schüler über Aufgaben und Übungen der systematischen Grammatik reflektieren. Der Lehrer soll folgende Aufgaben stellen:

- Warum gebraucht man einen Relativsatz?
- Was ist das persönliche und das sprachliche Ziel daraus?
- Was ist ein Relativsatz in Ihrer Muttersprache? Welche Gründe haben Sie, wenn Sie für den Gebrauch eines Relativsatzes entscheiden?

Funktionen wiedererkennen:

Finden Sie die Funktionen, die für den Gebrauch des Relativsatzes geeignet sind:

- Den Grund eines bestimmten Ereignisses nennen.
- Die Wiederholung in den Sätzen vermeiden.
- Zwei Sätze in einen Satz umschreiben bzw. aufbauen.
- Das Ziel eines Ereignisses erwähnen.
- Einen Substantiv mit zusätzlichen Informationen bestimmen.

Arbeitsblatt 24: Aufgabe zur funktionellen Grammatik in Bezug auf den Relativsatz

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.5 Festigungsphase

Diese Phase heißt auch Verankerungsphase oder Übungsphase.

Das Ziel dieser Phase ist: Neue Strukturen oder Wendungen durch stark gesteuerten, geschlossenen bis hin zu schwach gesteuerten Übungen absichern. Die häufigen Arbeits- und Übungsformen sind Umformungs- und Einsetzübungen bzw. Lückentext, Lückenwort Übungen, Internationalismen, Wortsalat etc.

Was passt zusammen verbinden Sie:

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| - Industrialisierung | Sie umgibt und schützt die Erde |
| - Naturkatastrophen | produziert Kohlendioxid (Co2) |
| - Atmosphäre | Treibhauseffekt |
| - Treibhausgas | Hochwasser, Trockenperioden |
| - | |

Arbeitsblatt 25: Übung zur Wortschatzarbeit

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- **Einsetzübung:** Hier geht es um Wörter, die man im Kontext versteht und anwendet.

Ergänzen Sie mit dem passenden Verb. Achten Sie auf die Konjugationsform. verursachen; schützen; reduzieren; tun; ansteigen, vermeiden; schützen, beseitigen, klären, filtern, recyceln, emittieren, sparen.

- Die Atmosphäre enthält Gase, die die Erde.....
- Durch Industrialisierung die Menge der Abgase zu stark
- Der Klimawandel..... Naturkatastrophen.
- Die Fabriken sollen die Produktion von Abgasen.....
- Der Staat soll etwas....., um Klimakatastrophen zu
- Abwasser soll in Wasserkläranlagen werden.
- Man soll mehr Fahrrad fahren, um wenig Co2 in die Luft zu.....
- Experten sollen Atommüll unschädlich.....
- Jede Fabrik sollte die Abgase, die sie in die Luft ausstoßen,
- Nach der Arbeit sollen alle elektrischen Geräte ausgeschaltet werden, um mehr Energie zu.....
- Restmüll und Papier müssen werden.
- Man soll die Umwelt, die uns umgibt, mit Rat und Tat.....

Arbeitsblatt 26: Einsetzübung zur Wortschatzarbeit

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Übung zur Wortbildung:

A: Bilden Sie Komposita mit dem Bestimmungswort „Klima-, und " Umwelt-".

	Der Schutz	= der Umweltschutz
	Freundlich	.....
	Die Katastrophe	.....
Das Klima	Die Veränderung	.....
Die Umwelt+	Feindlich	.....
	Das Problem	.....
	Der Wandel	.....
	Die Erwärmung	.....
	Die Verschmutzung	.....

Arbeitsblatt 27: Übung zur Wortschatzarbeit

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

B: Schreiben Sie die Wörter in (A) (Abl. 27) in die folgende Tabelle ein:

<i>positiv +</i>	<i>negativ -</i>
-Der Klimaschutz	- Der Klimawandel
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Einsetzübung: Bilder mit Wörtern verbinden

Die Arbeitsanweisungen lauten:

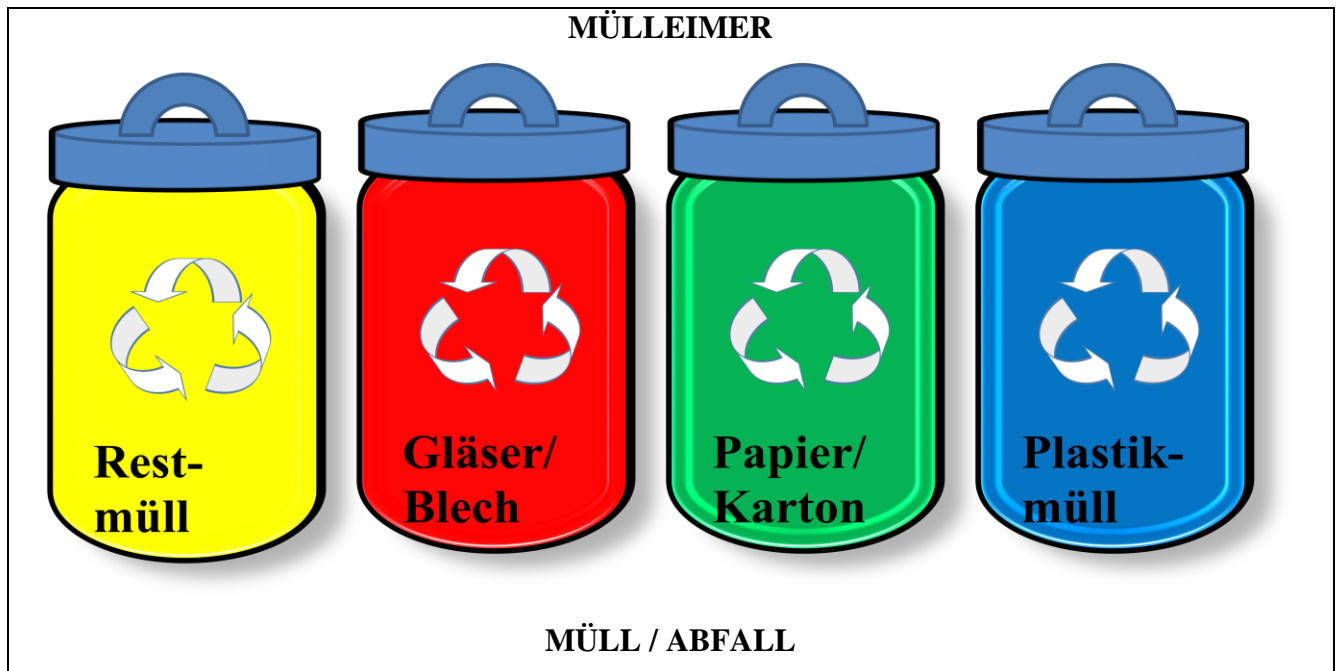
A. Finden Sie im Netz Bilder von den folgenden Wörtern .

Tonfischdosen, Karton, Flasche, Tüte, Milchverpackung, Essensrest, Glasscheiben, Essensmüll, Glas, Cola Dosen, Flaschen für Chemikalien, Papier, Plastikdose, Bananenschale, Joghurt Becher, Verpackung.

Die Schüler suchen im Netz nach Rest-, Plastikmüll, Glas, Blech und Pape, dann sortieren sie den Müll in die richtigen Mülltonnen.

B. Ordnen Sie die Wörter den passenden Bildern zu.

C. Welche Farbe hat der Müll. Lagern Sie jede Art von Müll in der passenden Mülltonne.



Arbeitsblatt 28: Einsetzübung Bilder mit Wörtern

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.6 Anwendungsphase

7.2.6.1 Gesteuerte Anwendung

Diese Phase heißt auch Transferphase.

Das Ziel dieser Phase ist die Aufgaben in Verbindung mit einem neuen Kontext (schwach gesteuert) durchführen bzw. das Gelernte in neue Kontexte transferieren. In dieser Phase erreicht man die Zielposition bzw. das Grobziel, das man für den Unterricht festgelegt hat. Häufige Arbeits- und Übungsformen: Aufsatz anhand der vorgegebenen Stichpunkte schreiben, Bildgeschichten vertexten, Eigene fertige Produkte anfertigen.

Schreiben Sie anhand folgender Stichpunkte einen Aufsatz über Umwelt.

<p>Was ist Umwelt?</p> <p>A. Ursachen der Verschmutzung:</p> <ul style="list-style-type: none">-Abgase (Autos, Fabriken)-Bauen von Autobahnen-Verwendung der schädlichen Stoffe-Smog (Industrieanlagen)-Klimaerwärmung (viel CO₂) <p>B. Folgen der Verschmutzung:</p> <ul style="list-style-type: none">-Tierarten aussterben-Wasser- und Luftverschmutzung-Fische sterben- Ozonloch-Trockenperioden- Überschwemmungen <p>C. Maßnahmen und Lösungen:</p> <ul style="list-style-type: none">-Reinhaltung des Wassers/der Luft-Müllorganisieren-Recycling der Industrieabfälle-Abwässer klären.-Reduzierung von Abgasen-Sonneneenergie benutzen	<p>Was ist Umwelt?</p> <p>A. Ursachen der Verschmutzung:</p> <ul style="list-style-type: none">-Abgase (Autos, Fabriken)-Bauen von Autobahnen-Verwendung der schädlichen Stoffe-Smog (Industrieanlagen)-Klimaerwärmung (viel CO₂) <p>B. Folgen der Verschmutzung:</p> <ul style="list-style-type: none">-Tierarten aussterben-Wasser- und Luftverschmutzung-Fische sterben- Ozonloch-Trockenperioden- Überschwemmungen <p>C. Maßnahmen und Lösungen:</p> <ul style="list-style-type: none">-Reinhaltung des Wassers/der Luft-Müllorganisieren-Recycling der Industrieabfälle-Abwässer klären.-Reduzierung von Abgasen-Sonneneenergie benutzen
--	--

Arbeitsblatt 29: Stichwörter zur gelenkten Schreibproduktion

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.2.6.2 Freie Anwendung im Projekt

In dieser Phase kann man verschiedene Aktivitäten durchführen, die der fremdsprachlichen Niveaustufe der Schüler entsprechen wie Projekte, Meinungsäußerungen, Diskussionen, Rollenspielen, ...

Das Projektziel ist, einen Aufsatz über Umweltprobleme schreiben.

- A. Jede Gruppe sammelt die Schlüsselwörter, die man im Text braucht. Man kann dabei Wortigel-Methode verwenden, dann eine fertige Liste aufschreiben.
- B. Besprechen Sie in der Gruppe, dass die Adressaten (die Leser) der Deutschlehrer und die Mitschüler sein sollen.
- C. Die Schüler suchen im Internet nach Bildern, die Umweltprobleme veranschaulichen. Sie verwenden als Suchwort die Schlüsselwörter, die Sie im Schritt (A) aufgelistet haben.
- D. Sortieren Sie die Bilder nach "Ursachen", "Folgen" und "Lösungen".
- E. Versuchen Sie die Bilder zu vertexten, indem Sie über jedes Bild einen oder mehrere Sätze schreiben.
- F. In jeder Gruppe lesen die Schüler die erste Fassung des Textes und markieren die möglichen Verbesserungswünsche, die sie dann zusammen besprechen. Die Gruppen können auch Texte austauschen und Texte evaluieren.
- G. Jede Gruppe bekommt einen Modelltext vom Lehrer, damit sie eigenes Endprodukt mit dem Experten-Text vergleichen können.

Lernstrategievermittlung:

- a. Verwenden Sie einfache Satzbaupläne.
- b. Bilden Sie zuerst Sätze, indem Sie ein Bild aus der Reihe "Ursachen" in Verbindung mit einem Bild aus der Reihe "Folgen" kommentieren.
- c. Stellen Sie die Sätze zusammen, indem Sie Sprachkonnektoren verwenden, die Sie vorher gelernt haben.
- d. Ein Schüler liest den Text vor und die Gruppenmitglieder markieren die möglichen Veränderungswünsche.

Ein Beispiel für Bildgeschichte: Der Lehrer sammelt Bilder aus dem Internet und sortiert sie nach den jeweiligen Abschnitten:

- A: Bilder zu Ursachen
- B: Bilder zu Folgen
- C: Bilder zu Lösungen

Die Schüler versuchen dann, die Bilder zu vertexten, indem sie zu jedem Bild einen oder zwei

Sätze schreiben.

7.2.7 Evaluationsphase (auch Lernkontrolle)

In der Unterrichtspraxis sollen die Evaluationsaufgaben den ganzen Lernprozess begleiten. Sie kommen nach jeder Aufgabe vor (*siehe Arbeitsblätter zur Selbstkorrektur und Selbstevaluation*). Eine allgemeine Evaluation der ganzen Lektion findet am Ende jedes Lernkapitels (Lektion) statt. Jeder Schüler kontrolliert am Ende der Lektion sein Lernen und legt in einer Skala fest, was er schon kann, was er versteht und was er noch nicht beherrscht. Auf diese Weise kann der Schüler sein Lernen selbst beurteilen, die Ursachen des Erfolgs und Misserfolgs festlegen und Entscheidungen für das zukünftige Lernen bewusst und gezielt treffen. Selbstevaluation erlaubt dem Schüler noch dazu, Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen zu übernehmen.

- Aufgabe zur Selbstevaluation am Ende des Lernkapitels bzw. der Lektion:

Durch die folgende Aufgabe bzw. das folgende Arbeitsblatt (*siehe Abl. 31*) können die Schüler ihre Lernergebnisse und die bisher erreichten Leistungen nach dem Durchnehmen des Themas "Umwelt" selbst evaluieren. Nach deren subjektiven Einschätzung sollen sie die Gesichter in Form von Skala zeichnen, damit sie angeben, ob sie die jeweilige Leistung erfolgreich geschafft haben.

Zeichnen Sie die Gesichtchen ein: 😊 = (kann ich) gut. 😐 = mittelmäßig ☹️ = noch nicht.	
<p>Das kann ich....</p> <p><input type="radio"/> Umwelt definieren und Elemente nennen</p> <p><input type="radio"/> Einige Umweltprobleme und Lösungen nennen</p> <p><input type="radio"/> Einige Verschmutzungsursachen nennen</p> <p><input type="radio"/> Eine Aufforderung formulieren</p> <p><input type="radio"/> Einen Relativsatz bilden.</p> <p><input type="radio"/> Einen kurzen Aufsatz übers Thema Umwelt verfassen.</p>	<p>Das verstehe ich....</p> <p><input type="radio"/> Schlüsselwörter in einem Text über Umwelt.</p> <p><input type="radio"/> Teilung des Textes in Abschnitten (Ursachen, Lösungen).</p> <p><input type="radio"/> Bedeutungen von Modalverben sollen, müssen.</p> <p><input type="radio"/> Ziel einer Aktion für Umweltschutz (z. B. Radfahren, um CO₂ zu reduzieren).</p> <p><input type="radio"/> Einen einfachen geschriebenen oder Hörtext über Umwelt.</p>

Arbeitsblatt 31: Aufgabe zur selbständigen Selbstevaluation am Ende des Lernkapitels.

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- Aufgabe zur Lernkontrolle

Abschließend stellt der Lehrer den Schülern eine Liste der wichtigen Wörter, die sie in der ganzen Lektion gelernt haben, zur Verfügung. Dabei sollen die Schüler für jeden Begriff die passende Erklärung herausfinden und dann in die Muttersprache übersetzen (Sprachmittlung zwischen Sprachen) (vgl. Glaboniat et. al 2003: 18 f.).

Das Wort (der Begriff)	Die Erklärung	In meiner Sprache
1.Kohlendioxid (CO ₂)	a. Gegenteil von Umweltfeindlich	.....
2.Sauerstoff (O ₂)	b. Überschwemmung	.....
3.Ozonschicht. (e/-en)	c. Müll	.....
4.Atmosphäre. (e/-n)	d. etwas, das etwas anderes verursacht	.....
5.Erde. (e/n)	e. Eine Gefahr (eine Bedrohung)	.....
6.Nahrung. (e/-en)	f. Gegenteil von schmutzig	.....
7.Treibhauseffekt (m/-e)	g. Zeiten, wo es kein Wasser gibt (Trockenheit)	.....
8.Abgas (s/-e).	h. Bewegung eines Teils der Erde	.....
9.Abwasser	i. Planet, darauf wir leben	.....
10.Meeresspiegel	j. Gegenteil von nützlich	.....
11.Erdbeben	k. hohe Konzentration der Schadstoffe in der Luft	.....
12.Hochwasser	L. Umgebung, in der wir leben	.....
13.Klimawandel	m. Gegenteil von Sauberhaltung	.....
14.Risiko	n. Synonym von Wiederverwendung	.....
15.Folge. (e/-n)	o. Ein Tödlicher Stoff	.....
16.Ursache (e/-n)	p. Ein Stoff, den Menschen einatmen	.....
17.Maßnahme (e/-n)	q. Das schmutzige Wasser	.....
18.Abfall	r. wird von Automotoren produziert	.....
19.Fabrik (e/-en)	s. Ein Schutzschicht für die Erde	.....
20.Lebensraum	t. Höhe des Wasserstandes des Meeres	.....
21.Recycling	u. Klimaerwärmung	.....
22.Smog	v. das Resultat (das Ergebnis)	.....
23.schädlich	w. Veränderung des Klimas	.....
24.umweltfreundlich	x. Ein Stoff, den Menschen ausatmen	.....
25.Trockenperiode. (e/-n)	y. Lufthülle (Gashülle)	.....
26.Luft -Verunreinigung	z. Lebensmittel, die wir essen und trinken	.....
27.Verschmutzung (e/-en)	أ Industrieanlage	.....
28.Gift	و Maßregel	.....
29.sauber	ض Luftverschmutzung	.....

Arbeitsblatt 32: Aufgabe zur selbständigen Lernkontrolle

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt.

Aufgabe zur Selbstkorrektur und -evaluation

1-x	1-x	1-x	1-x	1-x	1-x	1-x	1-x	1-x	1-x	1-x
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

2-p	2-p	2-p	2-p	2-p	2-p	2-p	2-p	2-p	2-p	2-p
3-s	3-s	3-s	3-s	3-s	3-s	3-s	3-s	3-s	3-s	3-s
4-y	4-y	4-y	4-y	4-y	4-y	4-y	4-y	4-y	4-y	4-y
5-i	5-i	5-i	5-i	5-i	5-i	5-i	5-i	5-i	5-i	5-i
6-z	6-z	6-z	6-z	6-z	6-z	6-z	6-z	6-z	6-z	6-z
7-u	7-u	7-u	7-u	7-u	7-u	7-u	7-u	7-u	7-u	7-u
8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R	8-R
9-q	9-q	9-q	9-q	9-q	9-q	9-q	9-q	9-q	9-q	9-q
10-t	10-t	10-t	10-t	10-t	10-t	10-t	10-t	10-t	10-t	10-t
11-h	11-h	11-h	11-h	11-h	11-h	11-h	11-h	11-h	11-h	11-h
12-b	12-b	12-b	12-b	12-b	12-b	12-b	12-b	12-b	12-b	12-b
13-w	13-w	13-w	13-w	13-w	13-w	13-w	13-w	13-w	13-w	13-w
14-e	14-e	14-e	14-e	14-e	14-e	14-e	14-e	14-e	14-e	14-e
15-v	15-v	15-v	15-v	15-v	15-v	15-v	15-v	15-v	15-v	15-v
16-d	16-d	16-d	16-d	16-d	16-d	16-d	16-d	16-d	16-d	16-d
17-و	17-و	17-و	17-و	17-و	17-و	17-و	17-و	17-و	17-و	17-و
18-c	18-c	18-c	18-c	18-c	18-c	18-c	18-c	18-c	18-c	18-c
19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ	19-أ
20- L	20- L	20- L	20- L	20- L	20- L	20- L	20- L	20- L	20- L	20- L
21-n	21-n	21-n	21-n	21-n	21-n	21-n	21-n	21-n	21-n	21-n
22-k	22-k	22-k	22-k	22-k	22-k	22-k	22-k	22-k	22-k	22-k
23-j	23-j	23-j	23-j	23-j	23-j	23-j	23-j	23-j	23-j	23-j
24- a	24- a	24- a	24- a	24- a	24- a	24- a	24- a	24- a	24- a	24- a
25-g	25-g	25-g	25-g	25-g	25-g	25-g	25-g	25-g	25-g	25-g
26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض	26-ض
27-m	27-m	27-m	27-m	27-m	27-m	27-m	27-m	27-m	27-m	27-m
28-o	28-o	28-o	28-o	28-o	28-o	28-o	28-o	28-o	28-o	28-o
29-f	29-f	29-f	29-f	29-f	29-f	29-f	29-f	29-f	29-f	29-f
.../29	.../29	.../29	.../29	.../29	.../29	.../29	.../29	.../29	.../29	.../29

Arbeitsblatt 33: Lösungsschlüssel zur selbständigen Lernkontrolle

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.3 Förderung der Lernerautonomie in Bezug auf Sprachfertigkeiten, Grammatik und Wortschatzarbeit.

Im Unterrichtsmodell bin ich bereits auf einige Beispiele für Aufgaben und Übungen zum Wortschatz, zur Grammatik und zu Sprachfertigkeiten eingegangen. In diesem Unterkapitel möchte ich noch ausführlicher darauf eingehen, indem ich für jede Teilfertigkeit verschiedene Aufgabentypen darstelle. Desweiteren stelle ich den Fokus auf die Aspekten der Grammatik und die Erörterung der Vierfertigkeiten mit deren Spezifitäten. Ich beziehe dies mit der Förderung der Lernerautonomie durch Aufgaben und Strategievermittlung.

7.3.1 Förderung in der Sprachrezeption

Die rezeptive Sprachverarbeitung kennzeichnet sich durch den Charakter der Problemlösung, wenn der Leser/Hörer eine sprachliche Äußerung verstanden hat, dann hat er ein Problem gelöst; im Sinne er hat den Sinn entdeckt, den der Sprachproduzent (Sprecher/Schreiber) zum Erkennen bringen will (vgl. Wolff 2002: 135). Die wichtigsten *Strategien* der rezeptiven Sprachverarbeitung sind die Hypothesenbildung und das Hypothesentesten. Erstere verwendet man vor dem Leseprozess und letztere während des Leseprozesses. Man bildet Hypothesen bevor man mit dem Lesen des Textes anfängt, indem man den Textinhalt antizipiert. Dies geschieht durch die Aktivierung des eigenen Sprach- und Weltwissens, das heißt das Wissen über den außersprachlichen situationellen Kontext, über den Textproduzent und über die Art der möglichen Äußerungen. Die Hypothesen werden während des Lesens/Hörens bzw. während der Sprachverarbeitung kontinuierlich getestet. Man testet die sprachlichen Anreize aufgrund des sprachlichen Wissens über phonetischen, phonologischen Sprachstrukturen und die Inhalte aufgrund des semantischen und pragmatischen Wissens. Infolgedessen werden die aufgestellten Globalhypothesen, die man im Vorfeld gebildet hat, entweder bestätigt, modifiziert oder verworfen. Dabei wird die Richtigkeit der Hypothesen auch über die sprachlichen Formen und Strukturen entweder verifiziert oder falsifiziert (ebd.). Im Ablauf der Sprachverarbeitung bzw. des Hypothesentestens können viele *Strategien* verwendet und viele *Lernstile* ständig neu gewechselt werden (vgl. Meißner 2013: 44).

Lernerautonomie im Bezug auf rezeptive Fremdsprachverarbeitung wird einerseits durch Vermittlung der *Strategien* bzw. Bewusstmachung des strategischen Lese- und Hörverstehens, andererseits durch autonomiefördernde Aufgaben zum rezeptiven Fremdsprachverstehen.

7.3.1.1 Förderung der Lernerautonomie im Leseverstehen⁴⁰

Bevor ich auf das Leseverstehen in Bezug auf Förderung der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht eingehe, möchte ich zuerst das Lesen im Allgemeinen erklären.

Das fremdsprachliche Lesen setzt generell die Lesekompetenz in der Muttersprache voraus und ist wiederum eine Erweiterung des Lesens in der Muttersprache. Es ist kein Prozess der bloßen Dekodierung von Schriftzeichen, sondern auch eine aktive Interaktion zwischen Textinformationen, Kontext und Weltwissen des Lesers. Wenn der Leser nicht auf sein eigenes Vorwissen und Weltwissen zurückgreift, dann findet keine Interpretation statt und kann der Leseprozess nicht als Verstehensprozess verstanden werden. Textverstehen ist eine aktive Verarbeitung des Gelesenen und keine passive Aufnahme von Informationen. Es ist ein Prozess der Sinnentnahme und auch der Sinnschaffung. Wenn man im Unterricht einen Text liest, dann verwendet man Strategien, zum Wahrnehmen, Verarbeiten und Verstehen der Informationen, die grundsätzlich sowohl von der Leseabsicht des Schülers als auch von der Textsorte abhängen.

Die Förderung der Lernerautonomie in der Entwicklung vom Leseverstehen bezieht sich auf die explizite Vermittlung der *Lesestrategien* und die autonomiefördernden Aufgaben. Der Einsatz der Strategien dient dazu, den Lernenden zu befähigen, sich selbst im Bezug auf Textverstehen zu helfen. Das heißt die Schüler sollen befähigt werden, fremdsprachliche Texte selbständig zu erschließen, auch wenn der Text unbekanntes Sprachmaterial beinhaltet. Dabei sind Steigerungen vom Einfachen zum Schwierigen zu berücksichtigen. In Bezug auf Verstehensstrategien bzw. auf die autonomiefördernden Aufgaben besteht die Steigerung in den folgenden Verstehensebenen bzw. Verstehensstufen und zwar: Wiedererkennen, Verstehen, analytisches Verstehen und Evaluieren (kritisieren).

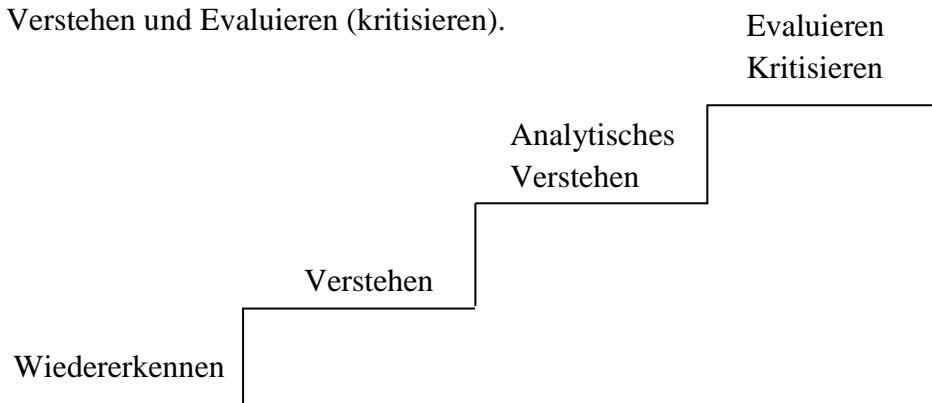


Abb. 19: Stufen des Verstehens

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Solmecke (1993: 27).

⁴⁰ Mehr Informationen über Leseverstehen und Lesekompetenz sind bei Solmecke (1993) und Meißner (2013) zu finden.

Diese Verstehensebenen haben nicht nur ein theoretisches Interesse, sondern sie dienen dazu, den Schwierigkeitsgrad von verschiedenen Aufgaben zu bestimmen. In Bezug auf Aufgaben besteht die Steigerung vom Wort über Satz zum Text.

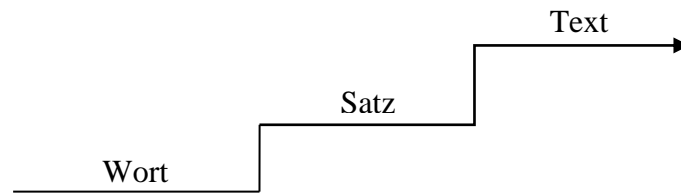


Abb. 20 Steigerung in den sprachlichen Strukturen

Quelle: Eigene Arbeit des Autors

7.3.1.1.1 Förderung durch Vermittlung der Lesestrategien

Die Vermittlung und auch das Training der Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht ist ein Weg zur Förderung der Lernerautonomie. Die Schüler werden auf die wichtigsten Strategien aufmerksam gemacht und trainiert, wie sie sie zielgerichtet und in Verbindung mit der jeweiligen Aufgabe angemessen anwenden. Des Weiteren zeigt sich der Nutzen der Strategien Anwendung in der Förderung der Prozessorientierung (*siehe 5.2.3*) beim Lernen. In Bezug auf Leseverstehen werden die Schüler nicht aufgefordert, den Text zu lesen und dann die Fragen zum Verständnis zu beantworten - durch diese Weise werden die Verstehensprozesse vernachlässigt und wie ein Black Box begriffen - sondern man stellt den Fokus auf die Prozesse, damit der Schüler sie bewusst steuern kann. Prozessorientierung wird hier zusammen mit Produktorientierung berücksichtigt.

7.3.1.1.1.1 Absichtsorientierte Lesestrategien⁴¹

Wie ich oben erwähnt habe, basiert die Auswahl der Strategie auf die Leseabsicht des Lesers und diese korreliert mit der Textsorte (*siehe 7.3.1.1*). In diesem Zusammenhang unterscheidet man im Allgemeinen folgende Lesestrategien⁴², die man als Lehrer im Unterricht thematisieren soll, indem man sie den Schüler erklärt und ihnen dabei hilft, sie effektiv und angemessen anzuwenden:

- Die Strategie des *orientierenden* Lesens: Sie befasst sich mit dem allgemeinen Überblick über den Text. Die Absicht dabei ist, ob der Text interessant für mich ist oder nicht. Dafür reicht, dass

⁴¹ einige nennen das auch Lesestile (Vgl. Meißner 2013: 44ff., Dahlhaus 1994: 50)

⁴² Mehr Informationen über Lesestrategien findet man bei Meißner (2013: 48ff.).

man den Titels und die Überschriften liest. Im Autonomie fördernden Unterricht und im Zusammenhang mit der Förderung des Mitbestimmungsrechts von Schülern kann das dabei helfen, wenn der Schüler viele Texttitel bekommt, den interessanten davon auszuwählen.

- Die *Überfliegende* Lesestrategie: Sie dient dazu, nach wesentlichen Informationen oder nach Schlüsselwörtern im Text zu suchen. Diese Lesestrategie ist wichtig für die Schüler, wenn sie in einem Text nach bestimmten Strukturen, nach Synonymen oder Gegenteilen suchen.

- Das *selektive (auch das suchende)* Lesen: Es dient zur Suche nach einer bestimmten Information im Text und umfasst zwei Arten des Lesestrategien nämlich die *überfliegenden*, dann die *analytischen* Strategien. Man sucht überfliegend und wenn man die Stelle der gesuchten Information findet, erfolgt eine ausführliche Rezeption bzw. ein analytisches Lesen. Diese Lernstrategien können die Schüler bei der Antwort auf Fragen zum Text verwenden.

- Das *totale analytische Lesen*: Diese Lesestrategie folgt der Absicht, alle Wörter bzw. Informationen im Text zu erklären und zu verstehen.

7.3.1.1.2 Globale Strategien des Leseverstehens

Dementsprechend werden die Schüler zur Anwendung der globalen Strategien trainiert und auf deren Nutzen bewusst gemacht. Im Zusammenhang mit Leseverstehen unterscheidet man zwei Arten der globalen Strategien, die ich im Folgenden darstelle:

Die *interkomprehensive, mikroskopische* Strategie: In Bezug auf das fremdsprachliche Textverstehen und in Verbindung mit der Absicht des Spracherwerbs spricht man über die *interkomprehensive* Strategie. Man fokussiert dabei auf allen sprachlichen Details bzw. auf formalen Strukturen und inhaltlichen Bedeutungen des Textes (vgl. Meißner 2013: 44). Diese Strategie verwendet der Fremdsprachenlernende nicht nur, um den Inhalt zu verstehen und Informationen zu gewinnen, sondern auch um Strukturen, Grammatiken, Ausdrucksweisen, Wortschatz usw. anzueignen.

Die *Globalstrategie der Konzentration auf das Verstandene*: Als wichtige Verstehens-Strategie erwähne ich die *Globalstrategie der Konzentration auf das Verstandene* bzw. auf das Bekannte. Dabei ist zu beachten, dass man die Verstehensprozesse der Schüler fördert, indem man sich nicht - wie es in den Schultraditionen bekannt ist - auf unbekanntes und unverstandenes im Text zu konzentrieren, sondern eher auf bekanntes und Verstandenes. Man geht von dem aus, was der Schüler von Sprachstrukturen versteht und was er von Wörtern kennt (z. B. aus Internationalismen und vorher erworbenen Wörtern), damit er die unbekannte Wörter, mit Hilfe von bekannten, selbständig und autonom im Kontext zu erschließen versucht. Statt die Frage zu

stellen: "*Welche Wörter im Text sind für Sie unbekannt?*" gibt man stattdessen die Arbeitsanweisung: *schreiben Sie die Wörter und Strukturen aus dem Text heraus, die sie kennen und verstehen*. Diese positive Orientierung gibt dem Schüler das Gefühl, dass er schon etwas kann, und bildet eine Basis für ihn, aufgrund dessen er selbständig mit der Bedeutungserschließung weiter machen kann. In der Praxis muss der Lehrer seine Schüler zuerst auf diese Strategie aufmerksam machen, indem er zum Beispiel einen Text zum verstehen gibt, der aber in einer Fremdsprache geschrieben ist, die den Schülern überhaupt nicht bekannt ist. Der Text muss jedoch ein bekanntes Thema behandeln, bekannte Namen und Internationalismen enthalten d.h. Wörter, die in der Muttersprache oder erste Fremdsprache die gleiche Bedeutung und Schriftzeichen haben. Die Schüler versuchen dann anhand des Verstandenen und der bekannten Wörter, das Thema des Textes herauszufinden und die unbekannt Bedeutungen im Kontext zu erschließen. (vgl. Solmecke 1993: 101).

7.3.1.1.3 Explizite Anwendung der Leseverstehens-Strategien. Ein Beispiel für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis

In diesem Abschnitt stelle ich die konkrete Anwendung der bisher erörterten Lesestrategien dar. Die Anwendung der Strategien wird hier explizit durch Übungen und Aufgaben im DaF-Unterricht gefördert. Dabei wird die Steigerung bzw. der Komplexitätsgrad berücksichtigt (*siehe Abb. 19 und 20*).

A: Strategien auf der Textebene: Die Schüler bekommen eine Liste von Textüberschriften oder vollen Texten mit Überschriften in einem Themenkatalog. Sie werden aufgefordert die *orientierende Lesestrategie* zu verwenden (*siehe 7.3.1.1.1*), damit sie einen Text auswählen, der ihren Interessen und Lernzielen entspricht.

Im Vorfeld - d.h. bevor er den Text liest - versucht der Schüler anhand der Überschrift und der Textform (auch anhand von Fotos Landkarten, Diagrammen...) herauszufinden, zu welcher Textsorte der Text gehört (z. B. Interview, Dialog, Bericht, Biographie, Geographie,...) und Wovon er handelt. Jeder Schüler soll Hypothesen über den Textinhalt bilden, indem er seine Erwartungen antizipiert und sie auf einem Blatt oder im Lerntagebuch aufschreibt.

Jeder Schüler versucht, durch die Verwendung der *überfliegenden Lesestrategie* (*siehe 7.3.1.1.1*) und mit Hilfe des Titels und der Textsorte die Schlüsselbegriffe des Textes zu identifizieren und mit dem Textmarker hervorheben. Die Schüler versuchen dann, die Schlüsselwörter in einer Tabelle nach vorgegebenen Oberbegriffen oder Textabschnitten zu

sortieren. Bei der Durchführung der Übungen zum Leseverstehen oder auch zu den Fragen zum Text markiert man die Schlüsselwörter auch in der Frage.

Durch die *selektive Lesestrategie* suchen die Schüler nach den wichtigen Informationen im Text und ordnen sie anhand der Assoziogramme (*siehe Arbeitsblatt: 5/B*) den Schlüsselwörtern oder den Oberbegriffen zu.

Durch die *analytische Lesestrategie* können die Schüler die Fragen zum Text beantworten, indem sie die Stellen im Text, wo es die Antwort steht bzw. das jeweilige Schlüsselwort intensiv und analytisch lesen.

Durch die *analytische bzw. die totale Lesestrategie* versuchen die Schüler, die Textkonnektoren herauszufinden und die damit verbundenen Funktionen und Äußerungen zu identifizieren (z. B. Kausal-, konsekutive, - Konzessivkonjunktionen, Relativpronomen, Bindeadverbien, ...).

Durch die *mikroskopische, interkomprehensiv* Leseverstehen-Strategie versuchen die Schüler, den restlichen Wortschatz detailliert zu verstehen, der sich auf die neuen Wörter, Strukturen und Inhalte der einzelnen Sätze bezieht. Zudem verwenden die Schüler die globale *Strategie der Konzentration auf der verstandenen*, um das Unverstandene zu erschließen (*siehe 7.3.1.1.1.2*).

Die Schüler heben mit dem Textmarker die verstandene Wörter und Strukturen im Text mit einer Farbe und die unverstandenen mit einer anderen Farbe hervor. Sie versuchen dann, das Unverstandene im Kontext zu verstehen. Wenn einige Wortbedeutungen trotzdem nicht zu erschließen sind, können die Schüler dann das Wörterbuch verwenden.

Bezüglich der Anwendung der angemessenen Strategien für das Problemlösen bzw. für die Überwindung der Schwierigkeiten, die das Leseverstehen behindern können, brauchen die Schüler Hilfestellungen. Daher ermutigt man sie Fragen zu stellen, wenn sie irgendwelche Schwierigkeiten beim Lesen haben.

B: Verstehensstrategien auf der Satzebene

In der Satzverstehensforschung wird der Satz auf drei Perspektiven verstanden, nämlich auf der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Ebene⁴³. Um die Strategien adressatenspezifisch gemacht werden zu können, d. h. um die Vermittlung der Lesestrategien der Niveaustufe der Fremdsprachenschüler angemessen zu machen, soll ich mich nur auf die syntaktische Perspektive des Satzverstehens beschränken. Die Strategien auf der semantischen und pragmatischen Ebene passen m. E. nicht dem Sprachniveau der Anfänger, sondern eher der höheren Niveaustufen in der Fremdsprache.

⁴³ Ausführliche Darstellung der Text- und Satzverstehens-Modelle findet man bei Wolff (2002: Kapitel 6).

- *Strategie der Funktionswörter*: Aus der syntaktischen Perspektive zählt die Bestimmung von Funktionswörtern zu den zentralen Satzverstehens-Strategien. In Jeder Satzart gibt es Funktionswörter, die dabei helfen, den Satz in Konstituenten zu zerlegen. Nominalphrasen werden durch Bestimmungswörter, Verbalphrasen durch Verben bzw. Hilfsverben, Präpositionalobjekte durch Präpositionen eingeleitet.

- *Subjekt - Verb Strategie*: Diese Strategie ist von der Erkenntnis ausgegangen, dass je klarer die Relation zwischen Subjekt und Objekt ist, umso leichter ist die Verarbeitung des jeweiligen Satzes. Es ist deshalb wichtig, dass man bei der Sprachrezeption das Subjekt und das Verb schnell wie möglich identifiziert. (vgl. Wolff 2002: 147).

Die Umsetzung dieser Strategie in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis setzt voraus, dass die Schüler zuerst Wissen über die grammatischen Strukturen haben. Sie können erst diese Strategie anwenden, wenn sie zwischen Arten der Satzstrukturen unterscheiden. In der Anfängerstufe reicht vollkommen, wenn man die Strategie der angemessenen Satzbaupläne vermittelt und erklärt. Die häufigsten Hauptsatzbaupläne sind die folgenden: Subjekt (Agens)+Verb+ Objekt. (SVO) bzw. Nomen +Verb +Nomen (NVN) / Subjekt (Agens) + Verb+ Adj. (SVA). Diese helfen den Schülern, Sätze in Hauptbestandteile zu segmentieren bzw. zu verstehen.

Wenn die Schüler Wissen über die Satzbaupläne und die damit verbundenen Strategien aneignen, können sie dann selbständig die syntaktischen Bezüge im Satz verstehen und analysieren.

7.3.1.1.2 Förderung durch prozess- und handlungsorientierte Aufgaben

Neben der Förderung durch die explizite Vermittlung der Lesestrategien wird das Leseverstehen ebenso durch Aufgaben und Übungen gefördert, die unter den autonomiefördernden Prinzipien "Handlungsorientierung" und "Prozessorientierung" gestaltet werden. Im Folgenden präsentiere ich eine beispielhafte Reihe von Übungen und Aufgaben, die konkret in der Unterrichtspraxis anwendbar sind.

1. Textsorten wiedererkennen und verstehen: Die Schüler bekommen verschiedene Sorten von kurzen Texten. Sie sollen dann Anhand der Überschriften und Form die Textsorten von einander unterscheiden und in der Tabelle sortieren. Dabei sollen sie eine Begründung für ihre Entscheidung geben. In einer Gruppenarbeit sollen die Schüler Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Textsorten festlegen und darauf aufbauend Eigenschaften jeder Textsorte bestimmen. Jede Gruppe präsentiert dann die Ergebnisse der Arbeit vor der Klasse.

Sorte	Interview	Dialogtext	Reportage	Gedicht	Brief	Bericht
Text/ Titel
Eigenschaften

Arbeitsblatt 34: Aufgabe zu den Textsorten

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

2. Text-Kärtchen: Die Schüler bilden einen großen Kreis in der Klasse. Sie bekommen kurze Textabschnitte, die von ihnen zuerst still gelesen werden. Der Lehrer verteilt dann Kärtchen, die Fragen, Überschriften oder zentrale Informationen über Inhalte der Textabschnitte beinhalten. Ein Schüler fängt an, sein Kärtchen mit Fragen/ Überschriften/Schlüsselinformation vorzulesen, die anderen Mitschüler suchen Lesend, Welcher Text passt zu dieser Überschrift oder ob die Frage/Information in seinem Text beinhaltet ist. Durch diese Aufgabe können alle Schüler angereizt werden, ihre Texte zig Mal gleichzeitig absichtsorientiert und zielgerichtet durchzulesen, Bedeutungen zu erschließen und Inhalte zu verstehen. Dabei werden die verschiedenen Lesestrategien von Schülern verwendet (*siehe 7.3.1.1.1*). Dazu hat jeder Schüler seinen eigenen Textabschnitt, den er u.a. motorisch behandelt (d. h. in der Hand trägt, darauf Hervorhebungen markiert, Notizen schreibt, Wörter und Sätze unterzeichnet usw.). Jeder Schüler

interagiert dann auf zwei Ebenen und zwar auf der Textebene, indem er ihn zu verstehen versucht und auf der Lernergruppen-Ebene d. h. mit den Mitschülern, welche die Fragen/Überschriften/ Schlüsselinformationen jedes Mal stellen und angeben.

3. Wortgitter und Buchstabensalat: Diese Übung fördert die Prozessorientierung beim Lernen. Es geht dabei darum, dass die Schüler die sinnvollen Wörter in einem "Buchstabensalat" identifizieren und wiedererkennen. Zum Beispiel Wörter zu einem bestimmten Thema oder einer Frage herauschreiben. Diese Übung dient zum schnellen Wiedererkennen der Wörter in der graphematischen Umgebung und zum Aufbauen der Wörter aus Buchstaben. Der Schüler bekommt nicht die Wörter als Produkt, sondern er fokussiert seine Konzentration auf die Elemente (Buchstaben), daraus sich das Wort besteht (*siehe Abl. 41*). Dazu hilft diese Aufgabe den Schülern, deren Lesen aufgrund der schnellen Identifikation der Wörter und Zusammenstellung der Buchstaben flüssiger zu machen (vgl. Solmecke 1993: 59).

4. Satzschnipsel: Diese Aufgabe dient dazu, die einzelnen Textteile und Abschnitte selbständig zu erkennen. Sie gibt den Schüler eine Anregung, die Sätze ausführlich und analytisch zu lesen und zu verstehen, damit sie den Text in einer logischen Reihenfolge bzw. plausiblen Kohärenz aufzubauen. Lesen ist hier an sich nicht das Hauptziel der Schüler, sondern als Mittel zum Aufbauen des Textes. Die gleiche Aufgabe kann daher auch für die Förderung der Schreibfähigkeit durchgeführt werden (*Siehe Abl. 5/A und 21*). Die Schüler können durch diese Aufgabe die Sätze und Strukturen nicht nur Lesen, sondern auch als selbständige Textelemente mit den Händen anfassen und in die verschiedenen Stellen nach Inhalt im Text bewegen und einsetzen.

7.3.1.2 Förderung der Lernerautonomie im Hörverstehen

Das Hörverstehen ist - wie Leseverstehen - eine rezeptive Fertigkeit. Daher alles, was ich oben von gemeinsamen Merkmalen dieser Fertigkeit ausgeführt habe, betrifft auch das Hörverstehen (*siehe 7.3.1 und 7.3.1.1*). Obwohl es viele Gemeinsamkeiten gibt, gibt es aber auch wichtige Unterschiede, welche die Förderung der beiden Fertigkeiten in der Unterrichtspraxis beeinflussen können.

Unterschiede zwischen Lesen und Hören stelle ich in der Folgenden Tabelle dar:

LESEN	HÖREN
Ist eine optische Aufnahme und Verarbeitung von Signalen.	Ist eine akustische Aufnahme und Verarbeitung von Signalen.

Die Abfolge von Signal Aufnahme kann von dem Leser beeinflusst werden bzw. die Geschwindigkeit der Textempfang ist dem Leser überlassen.	Die Abfolge von Signal Aufnahme kann kaum vom Leser beeinflusst werden, es sei den der Text wird aufgezeichnet.
Die Informationsdichte kann von dem Leser nach den Bedürfnissen und der Lerngeschwindigkeit angepasst werden.	Die Aufnahme von phonologischen, syntaktischen und semantischen Elementen folgt auf einmal gleichzeitig. Es entsteht eine Informationsdichte pro Zeiteinheit.
Beim Lesen sind die Wort- und Satzenden im gedruckten Text segmentiert d. h. es gibt Leerstellen zwischen Wörtern.	Beim Hören muss man den kontinuierlichen Lautstrom segmentieren, denn Pausen gibt es erst nach einer Wortgruppe.
Wird durch ein neutrales Medium vermittelt, nämlich das Druckbild.	Das Vermittlungsmedium ist die natürliche Stimme des Menschen.
Emotionen entstehen als Ergebnis des Textverstehens beim Leser und nicht von dem Textproduzent.	Emotionen des Textproduzenten können mit dem Textinhalt einhergehend durch die Stimme des Sprechers vermittelt werden.
Man bildet als Leser eine Vorstellung über den Charakter des Textproduzenten, was meistens zu korrigieren ist, wenn man ihn tatsächlich trifft.	Man erkennt die Charaktereigenschaften des Textproduzenten (ehrlich, sympathisch, warmherzig...) durch das natürliche Medium d.h. die Stimme.
Layout hilft bei Hypothesenbildung.	Man kann zusätzliche Hypothesen über den Textinhalt anhand der Intonation und Geräusche bilden.

Tabelle 22: Unterschiede zwischen Lesen und Hören

Quelle: Eigene Tabelle in Anlehnung an Solmecke 1993: 11f./ Dahlhaus 1994: 55.

7.3.1.2.1 Förderung durch Hörverstehensstrategien

Mit dem Umgehen mit Hörtexten gelten dieselben absichtsorientierten Strategien wie bei den Lesetexten (siehe 7.3.1.1.1). Es gibt beim Hören auch selektive, orientierende, analytische, totale... Strategien⁴⁴. Dies macht die Wiederholung dieser Strategien in dieser Stelle unnötig. Allerdings setzt der akustische Text aber voraus, dass er aufgezeichnet ist, damit man das Umgehen damit je nach Bedarf und Ziel manipulieren kann. Hörtexte sind immer in Lehrwerken auf CDs aufgezeichnet und dem Lehrbuch beigelegt. Wenn der Text vom Lehrer noch dazu vorgelesen wird, dann kommen weitere Hilfestellungen ins Spiel, die den Schülern beim Hörverstehen hilfreich sind wie Mimik, Gestik und Körperhaltungen.

⁴⁴ Ausführliche Informationen über Hörverstehensstrategien sind bei Dahlhaus (1994: 51f.) und Wolff (2002: 131ff.) zu finden

7.3.1.2.2 Förderung durch prozess- und handlungsorientierte Aufgaben

Hier ist zu beachten, dass beim Hörverstehen in den Anfängerniveaustufen das Globalverstehen der Texte und das Wiedererkennen des Schlüsselwortschatzes vollkommen reichen, um kommunikative Aufgaben im Unterricht durchzuführen. Dazu ist "Bei der Förderung des Hörverstehens ein weniger direkter Zugriff auf die eigentlichen Verarbeitungsstrategien möglich als bei der Förderung des Leseverstehens." (Wolff 2002: 378).

Man kann die Aufgaben zum Hörverstehen in vor, während und nach dem Texthören teilen

Aufgaben vor dem Hören des Textes: Diese Aufgaben haben eine vorbereitende Funktion und gelten als eine Vorentlastung des Hörtextes. Sie können non-verbal wie Aufgaben durch Bilder (*siehe Abl. 2*), durch stumme Videos (*siehe Abb. 21*) oder verbal durch vorbereitende Fragen und Einführung der Schlüsselbegriffe sein (ebd. 378). Dazu gehören auch die Textüberschriften, die der Lehrer grundsätzlich zur Förderung der Mitbestimmung der Schüler anbietet (z. B. Überschriften der Hörtexte in einem Textkatalog zur Verfügung stellen). Als Tipps für solche Aufgaben führe ich folgende Beispiele, die eine vorbereitende Funktion haben.

1. *Wortigel:* Die Schüler erstellen Kärtchen mit Wortigel zum ausgewählten Thema. Sie versuchen in Gruppen ihr Vorwissen bzw. Weltwissen und Sprachwissen dadurch zu aktivieren, indem sie alles aufschreiben, was sie von Wortschatz zum Thema vergegenwärtigen können (*siehe Abb. 17*).

2. *Tafelplakat und Illustrationen:* Statt des Wortigels kann man die wichtigsten Informationen im Hörtext durch Bilder und Illustrationen visualisieren. Oder umgekehrt die Schüler bekommen die Schlüsselwörter des Textes, dann suchen sie im Google-Bild nach Bildern, die zuerst als eine Erklärung für die Schlüsselwörter und dann als Anregung für Gespräche über den kommenden Textinhalt gelten. Die Schüler bilden dann ein Tafelplakat, indem sie die Bilder hängen und die dazu gehörenden Schlüsselwörter schreiben.

3. *Das stumme Video:* Man führt ein Video über den gleichen Inhalt des Hörtextes vor, aber es läuft ohne Text (man macht die Stimme vom Tonband/Laptop aus). Die Schüler diskutieren in Gruppen, indem sie den Inhalt des Gesprächs bzw. des Textes aufgrund der Personen, Ort, Zeit, Gestik, Mimik, Bewegungen, Körpersprache und Szenario usw. antizipieren und darüber Hypothesen bilden. Im Folgenden stelle ich als Beispiel ein Stummes Video über das Thema Einkaufen zur Verfügung:

Durch Stumme Videos können die Schüler Hypothesen über den kommenden Text bilden, die sie später während des Hörens testen und kompensieren. Die Schüler lernen das Handeln mit der

Fremdsprache bzw. wissen welche Äußerung, in welcher Situation gesagt werden soll und wie. Dabei über sie auch, die sprachlichen Strukturen mit den authentischen Kommunikationssituationen zu verbinden.

Aufgaben während des Hörens

1 Schlüsselwörter durch Intonation erkennen: Man macht zuerst die Schüler auf die Strategie aufmerksam, dass die Schlüsselwörter durch Intonation (d. h. die Stimme erheben) und durch Wiederholung erkannt werden können. Während des Hörens versuchen die Schüler Schlüsselwörter zu erkennen und aufzuschreiben. Anschließend besprechen sie in den Gruppen anhand der Schlüsselwörter, welche Informationen, welches Thema soll der Hörtext möglicherweise beinhalten.

2. Wörter-Pflück: Die Schüler erstellen Karten, darauf sie jeweils ein Schlüsselwort schreiben. Jede Gruppe bildet einen Kreis um einen Schreibtisch, darauf sie ihre Wortkarten legen. Wenn der Hörtext anfängt zu laufen, drehen die Schüler um den Tisch. Die Aufgabe besteht darin, dass die Schüler das Schlüsselwort direkt erkennen, hochheben oder darauf zeigen, sobald sie es im Text hören. Ziel dabei ist das schnelle Erkennen von Wörtern und die Koordination zwischen Hören und Lesen und Verstehen.

3. Hörtexte in schriftliche Texte umschreiben: Diese Aufgabe fördert die selbständigen und vergleichenden Sprachrezeptions-Modi Hören und Lesen (vgl. Solmecke 1993: 55). Sie dient dazu, die Lautsignale zu erkennen und mit den jeweiligen Schriftzeichen zu verbinden. Dazu Visualisiert der Schüler dadurch seine Text-, Satz- und Wortsegmentierungen bzw. teilt er die Wortgruppen, die im Hörtext produziert werden in einzelne Wörter und wandelt die Sprechpausen in schriftlichen Satz-Segmente und Rechtschreibungszeichen um.

4. Satzkarten: Diese Aufgabe dient dazu, die Hörtexte zu vereinfachen und das Hörverstehen zu erleichtern. Jeder Schüler bekommt eine Reihe von Karten, die den Hörtext in Sätzen teilt. Die Schüler versuchen, die Sätze auf den Karten zu verstehen, dann sie während des Hörens in die richtige Reihenfolge zu bringen (vgl. Dahlhaus 1994: 72f.).

Aufgaben nach dem Hören:

Hör-Textsalat: Man teilt den Hörtext in kurze Abschnitte ein und gibt man ihn den Schülern in eine ungeordnete Form ab. Die Schüler hören jedes Mal einen Abschnitt und versuchen, den Text in Verbindung mit den anderen Abschnitten in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Hörtext wiedergeben: Diese Aufgabe gehört zu der Kompetenz der Sprachmittlung innerhalb einer Sprache (dazu gehört auch die Zusammenfassung des Textes). Die Schüler versuchen

anhand der Schlüsselwörter, den Inhalt des Hörtextes wiederzugeben, indem sie Sätze zu den Schlüsselwörtern bilden. Als Kontrolle vergleichen die Schüler zuerst eigene Sätze in der Gruppe miteinander, dann vergleichen sie sie mit dem originalen Text.

7.3.2 Förderung in den produktiven Fertigkeiten

7.3.2.1 Lernerautonomie Förderung in der Schreibfertigkeit

Nicht nur Produkte, sondern auch Prozesse, die zum Produkt führen bzw. die das Produkt erzeugen sind wichtig (*siehe 5.2.3.*). Im Gegensatz zu dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der nur den meistens unvollständigen, fehlerhaften Produkten des Schülers Rechnung trägt, berücksichtigt der prozessorientierter Ansatz auch die Prozesse, welche die Schüler befähigen, eine schriftliche Produktion selbstständig anzufertigen. Im Schreibprozess geht es um die Planung, die Schreibstrategien, Schreibtechniken und um die explizite Förderung bzw. das Thematisieren der Schreibprozesse im Unterricht (vgl. Wolff 2002: 383).

7.3.2.1.1 Schreiben als Ziel und als Mittel

Schreiben kommt im Fremdsprachenunterricht in zweierlei Formen vor und zwar einmal als Ziel an sich wie das Verfassen von Aufsätzen (z. B. die Anfertigung eines kurzen geografischen Berichts über ein bestimmtes Land) und einmal als Mittel für einen anderen Zweck wie die schriftlichen Grammatikübungen. Das Ziel im ersten Beispiel ist das Schriftliche Produkt an sich, während es im zweiten Beispiel ist die grammatische Struktur zu üben (vgl. Kast 1999: 8f.). In den außerunterrichtlichen Kontexten d. h. in authentischen Kommunikationssituationen wird das Schreiben als Produkt wiederum als Mittel zum Mitteilen von Informationen über Tatsachen betrachtet.

Das Schreiben dient als Mittel dazu, dass man damit eigene Gedanken und Gefühle *vergegenständlichen* kann. Wenn man etwas niederscheibt, hat man es in der Tat schriftlich (durch Grapheme) verkörpert und eine Existenz in der Außenwelt gegeben, sodass man es vor sich sieht und im Vergleich zudem, was man ausdrücken wollte, vergleichen und bewerten kann. Meistens sehen die Gedanken anders aus, wenn man sie von der logischen zur physischen Existenz umstellt (*siehe 4.2.1 und 4.2.2*). Das Schreiben ist auch ein Mittel dafür, dass man die Abläufe der Gedanken *verlangsam*t. Durchs Schreiben schafft man einen Zeitraum dafür, dass man über die Gedanken nachdenkt und sie ordnet. Durchs Schreiben kann man auch die flüchtigen Gedankenblitze fixieren (vgl. Kast 1999: 23).

Durch die Vergegenständlichung und das Verlangsamten der Abläufe erhält der Schüler die Möglichkeit, nicht nur Informationen bekannt zu geben, sondern auch seine eigenen Gedanken an sich und in Bezug auf die Fremdsprache auf einer autonomen Weise weiter zu entwickeln. Er schreibt seine Gedanken und seine Innere-Sprache (*siehe 6.1.1.4*) auf, die durch das neue Sprachsystem geprägt ist und kann sie somit als "verkörperter" Sachverhalt bewerten und kompensieren. Der Schüler kann somit seine Gedanken und gleichzeitig seine Sprache entwickeln, weil er u. a. sein Gedächtnis durch das Schreiben entlastet. Er versichert die Gedanken und die Sprachstrukturen durch das Aufschreiben, dann denkt er entlastet und nach seinem eigenen (verlangsamten) Lernrhythmus an die Richtigkeit Plausibilität und Bereicherungsmöglichkeiten des Geschriebenen.

7.3.2.1.2 Produkt- und prozessorientiertes Schreiben

Im Unterricht ist neben der Produktorientierung auch die Prozessorientierung wichtig. In Bezug auf die Bewusstheit und die Kontrolle über den Lernprozess ist das Schreiben als Prozess effizienter und wichtiger für den Fremdsprachen-Schüler als die Produktorientierung. Die schriftlichen Produkte, welche die Schüler in der Klasse und auch als Hausaufgaben erstellen, werden eventuell im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht ohne Vorwissen über Schreibstrategien durchgeführt. Der Lehrer gibt einfach die Arbeitsanweisung und legt den Rahmen des gesamten Themas fest, dann die Schüler bringen nach einem bestimmten Zeitraum das fertige Produkt. Der Lehrer versucht dann den Schülern die Fehler bewusst zu machen. Es wird hier nur den grammtischen und orthographischen Fehlern Rechnung getragen. Aber auf Planung, Struktur des Textes, stilistische Fehler geht man nicht ein (vgl. Wolff 2002: 382).

Bei der prozessorientierten Förderung der schriftlichen Fertigkeit basiert man mehr auf die Entwicklungsschritte des geschriebenen Textes. Man macht dem Schüler seine bisher verwendeten Schreibstrategien bewusst und man fördert ihn durch Vermittlung neuer Strategien und Techniken, kurze Texte zu verfassen. Ich nehme hier als Beispiel das Schreibmodell von *Börner(1989)*: Bevor die Schüler mit dem Schreiben eigener Texte anfangen, sollen sie sich zuerst mit bestimmten Textsorten vertraut machen, indem sie Modelltexte mit dem Lehrer (heteronom) durchnehmen. Wenn sie versuchen, ihre eigenen Texte mit Hilfe eines Modelltexts (autonom) zu schreiben, korrigiert der Lehrer die Fehler oder gibt einen Korrekturtext, den er zum gleichen Thema herausgibt, anhand dessen die Schüler eigene Fehler selbst erschließen müssen (Selbstkorrektur). Die Korrekturen sollen auch die Textplanungs-, Textstrukturfehler

umfassen. Für das Verfassen eigener Texte bekommen die Schüler Schreibhilfen wie Hilfen zur Planung und zum Formulieren.

Ein zweites Beispiel ist das Schreibmodell von *Hedge*⁴⁵. Sie ist der Einsicht, dass prozessorientierte Schreibaktivitäten nicht als Hausaufgaben bestimmt, sondern im Fremdsprachenunterricht thematisiert und behandelt werden. Ihr Modell betont fünf Teilprozesse des Schreibens:

- **Composing-Phase (Zusammenstellen):** Es geht hier um die Bereitstellung von Inhalten und Vorformulierung des Textes. Die besten Aktivitäten, die man dafür im Unterricht gemeinsam durchführen kann, sind erstens der Wortigel zum Brainstorming (*siehe 7.2.1.2*). Dies dient zum Zusammenstellen von Informationen und Wortschatz. Zweitens verwendet man die mind map-Methode (Gedanken-Landkarte)⁴⁶, die zur Ordnung der Informationen dient. Durch diese Zwei Methoden können die Schüler Informationen zum Thema autonom zusammenstellen und organisieren.

-**Die kommunikative Phase:** Es geht hier um die Festlegung der Adressaten und des Ziels vom Schreiben. Es geht um die Fragen, wer sind meine Leser? Wie kann ich meinen Text meinen möglichen Lesern verständlich machen? Im schulischen Kontext soll der Leser der Lehrer selbst - oder auch die Mitschüler - sein. Das kurzfristige bzw. "konkrete" Ziel des Schreibens ist beispielsweise: "Ich zeige ihm meine Schreibkompetenz in Bezug auf das jeweilige Thema". "Ich zeige ihm, dass seine Hilfe mir gegenüber Erfolg gebracht hat." Das langfristige Ziel in Bezug auf das algerische Schulsystem ist die Vorbereitung und das Training, gute Aufsätze zu schreiben, um in der Bakkalaureat-Prüfung gut durchzuschneiden.

-**Crafting-Phase (die Anfertigungsphase):** Es geht hier um die Formulierung und das Verfassen des eigenen Textes bzw. um die Verwendung des Wortschatzes, den Aufbau der Sätze und Textabschnitte. Die Schüler können eigene Wörterbücher benutzen. Die angemessene Übung dafür, welche die Schüler befähigt, Texte aufzubauen, ist die sogenannte "Satzschnipsel" (*siehe 7.2.3.5*) Die Schüler erstellen Sätze oder Satzteile, dann bringen sie in eine sinnvolle Reihenfolge. Jeder Schüler schreibt einen Satz in Bezug auf bestimmte Informationen und Gedanken, die in Brainstorming-Übung und Mind-Map gesammelt und organisiert wurden. Die Sätze werden dann verglichen und in einen Textform geordnet.

⁴⁵ Mehr Informationen über Schreibmodelle sind bei Wolff (2002: 383ff.) zu finden.

⁴⁶ Mind Map: Diese Form des [nicht linearen] Aufschreibens eignet sich aber nur sehr bedingt für das Aufschreiben von Ideen und andere kreative Formen der Verschriftlichung. Eine Mind Map bietet eine Gehirngerechte Form, Gedanken, Ideen und Zusammenhängen ohne Strenge Struktur aufzuschreiben. Sie ist ein vielfältig verwendbares grafisches Hilfsmittel, das man selbst entwickeln kann (Scholz 2012: 12).

-Improving- Phase (die Verbesserungsphase): Diese Phase bezieht sich auf die Verbesserung des gesamten geschriebenen Textes. Im Unterricht können die Schüler in Partnerarbeit die Texte austauschen, die erste Fassung durchlesen und den Partner auf die Verbesserungsmöglichkeiten aufmerksam machen.

- Evaluationsphase: Diese Phase bezieht sich auf die Evaluation des Endprodukts bzw. der Textreinschrift. Dabei bekommen die Schüler einen Expertentext, damit sie ihn mit eigenen Endprodukten vergleichen können. Demzufolge werden die Lücken ergänzt und Entwicklungen für die nächsten Schreibprodukte vorgenommen

7.3.2.1.3 Förderung in der Schreibfertigkeit durch Strategien

Die Autonomie der Schüler kann man in Bezug auf die schriftliche Produktion in der Fremdsprache sowohl durch das Training als auch durch die direkte Vermittlung der Lernstrategien fördern.

Ein praktisches Beispiel für die Autonomieförderung in Bezug auf die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeit in der Unterrichtspraxis in den algerischen Schulen bzw. in Bezug auf das Programm der DaF-Abiturklassen stelle ich durch folgende Aufgabe dar.

Die Schüler sollen zuerst in Gruppen für das jeweilige Thema, das man bereits im Unterricht angeschnitten hat, Schlüsselwörter und wichtige Begriffe sammeln (für Fortgeschrittene stellt man den Schülern ein Themenkatalog zur Verfügung, dann sie wählen freiwillig ein Thema aus). Die Sammlung kann in Gruppenarbeiten durch Brainstormings- oder Writestormings-Methode (siehe 7.2.1.2 und 7.2.1.3) durchgeführt werden. Durch die Anwendung der neuen Medien - das Internet - können die Schüler selbst die einschlägigen Bilder zur Umweltverschmutzung in Google-Bild suchen und dann zusammenstellen. Als Suchbegriffe verwenden sie die gelernten Schlüsselwörter.

Die Schüler sollen die zusammengestellten Begriffe bzw. Wörter in einer Tabelle nach Oberbegriffen oder Textabschnitten sortieren.

<i>Ursachen</i>	<i>Umweltprobleme</i>	<i>Lösungsmaßnahmen</i>
Fabriken , Autos, schemische Produkte,,	Luftverschmutzung, Smog Wasserverschmutzung,	Filter verwenden, Abwasserklären,,

Arbeitsblatt 35: Wortschatz zum Schreiben nach Textabschnitten sortieren

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Anfänger können Hilfestellungen durch die so genannte "Bildgeschichte" (siehe Abl. 30) bekommen, indem der Lehrer Bilder zu den Begriffen einreicht, dafür die Schüler die passenden Begriffe finden und dann in der Tabelle sortieren.

Die Schüler sollen dabei auf die Anwendung der Schreibstrategien aufmerksam gemacht werden. In diesem Kontext sind für die Bildung von Sätzen die einfachen Satzbaupläne ein hilfreiches Mittel. Als Beispiel nenne ich folgende Satzbaupläne:

*Subjekt + Verb + Akk. Objekt. / Subjekt + sein+ Adj. / Subjekt + sein+ Partizip Perfekt.
Subjekt + Verb + Präpositionalobjekt.*

Nachdem die Schüler die Sätze gebildet haben, tauschen sie sie in der Gruppe aus, damit sie sievergleichen und korrigieren können. Als nächster Schritt ordnen sie die Sätze den Textabschnitten zu und lesen den Text in der Gruppe vor.

Als Hilfestellung kann der Lehrer einen Textentwurf zur Verfügung stellen, nämlich:

Einführung	- z. B. <i>Definition der Umwelt.</i>
Hauptteil	- <i>Ursachen der Verschmutzung, resultierende Umweltprobleme, Lösungsmaßnahmen.</i>
Schluss	- <i>Einen belehrenden Ratschlag oder Aussage geben.</i>

*Tabelle 23: Textentwurf für das Thema Umwelt
Quelle: Eigene Tabelle*

Das gleiche kann man mit anderen Themen im Programm machen. Aufsätze über Themen wie Geographie oder Biographie können die Schüler schreiben, indem sie die gleichen Schritte im Beispiel oben durchführen, allerdings mit einer gewissen Kreativität und Transferfähigkeit seitens der Schüler. Zum Beispiel in Bezug auf das Thema Geographie können die Schüler Landkarten benutzen, in "Wikipädia" nach wichtigen Informationen suchen und Textkorpus nach der jeweiligen Textsorte entwerfen.

Textbauplan zur Textsorte: geographischer Bericht

Das Land: geographisch/ politisch	Ökonomie des Landes	Das Klima
Lage:	Industrie / Landwirtschaft	Temperaturen: Wärme /
Grenzen:	Produktion	Kälte
Hauptstadt / Großstädte:	Transport	Wasser/Strömungen
Teilung:	Export	Wälder/ Pflanzen
Oberfläche:	Import	.....

Einwohnerzahl:	
----------------	-------	--

Tabelle 24: Textentwurf für das Thema Geographie eines Landes (Bericht)

Quelle: Eigene Tabelle

Textbauplan zur Textsorte: Biographie

Die Person: Geburt und Kindheit	Studium und Aktivitäten	Tod und Werke
Name:	Studium:	Todesdatum/-ort
Geburtsdatum/ -ort:	Uni. /Fachbereich	wichtige Werke
Eltern /Familie:	Arbeit/Aktivitäten:	
Schule / Grundkenntnisse:	berühmte Tätigkeiten:	

Tabelle 25: Textentwurf für das Thema Künstlerleben (Biographie)

Quelle: Eigene Tabelle

7.3.2.1.4 Förderung durch prozessorientierte Aufgaben

In Bezug auf die Förderung der schriftlichen Fertigkeiten unterscheidet man folgende Übungs- bzw. Aufgabentypen, die ich kurz gefasst darstelle. Die Aufgaben werden nach der Steigerung "Wort- Satz- Text" (siehe 7.1.2.4) und nach den steigenden Funktionen präsentiert, nämlich die vorbereitende - aufbauende - und strukturierende Funktion (siehe Abb. 15/20).

A. Die vorbereitenden Übungstypen (bzw. Übungen auf der Wortebene): Diese dienen zur Vorbereitung der Textproduktion. Die häufig verwendeten Übungen und Aufgaben sind Wortkette, Wörterschlange, Assoziogramme, Brainstorming, Lückendiktat und Rückendiktat⁴⁷.

- Text ohne Leerzeichen: Als Beispiel für die Vorbereitenden Aufgaben führe ich eine Übung, die ich häufig mit meiner Klasse durchnehme. Diese ist die sogenannte "Text ohne Leerzeichen" zum Thema Biographie (Text Biographie von Mozart). Dieser Übungstyp dient dazu, Wort- und Satzenden bzw. Morpheme zu erkennen, Groß- und Kleinschreibung zu üben, Wortarten voneinander zu unterscheiden. Dabei Werden alle Buchstaben großgeschrieben werden (siehe Abl. 37).

- Arbeitsanweisungen:

1: Trennen Sie die Wörter auseinander ab! Achten Sie auf die richtige Rechtschreibung (Groß-, Kleinschreibung, Wortdeklination, Wort- und Satzenden).

Text: Biographie von Mozart

⁴⁷ Ausführliche Informationen findet man bei Kast (1999:35ff.)

WOLFGANGAMADEUSMOZARTWURDEIMJAHR1756INSALTZBURGBORENSEINVATERLEOPOLDWARMUSIKERVONBERUFUNDBRACHTEDEMBEGABTENJUNGENWOLFGANGSEHRFRÜHDASKLAVIERSPIELENBEIMIT3JAHRENSPIELTEERSCHONGANZEMUSIKSTÜCKEAUNSWENDIGUNDKOMPONIERTERSEINEERSTENWERKE.EINJAHRSPÄTERREISTEERMITSEINERFAMILIEINDIEGRÖßTENSTÄDTENEUROPA S INWIENSPIELTEERSOGARVORDEMAISERMOZERTWAREINWUNDERKIND.MIT26HEIRATETEER"KONSTANZEWEBER"UNDLBTEMITIHRINWIENERVERDIENTEMITSEINERMUSIKVIELGELDERHATTEKEINEARBEITWENNERNICHTKOMPONIERTSPIELTEERKARTENODERBILLARD.MOZARTHATVIELEWERKEHINTERLASSENSINFONIKONZERTEUNDOPERNSEINLETZTESWERKISTDAS"REQUIEM"ERSTARB1791ARMUNDVERGESSEN.

Arbeitsblatt 36: Text ohne Leerzeichen

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

2: Markieren Sie die Wortarten mit Farben (*Nomen*: blau, *Adjektive*: grün, *Adverb*: rosa; *Verben*: rot, *Präpositionen*: Schwarz, *Konjunktionen*: braun), dann sortieren Sie sie in der folgenden Tabelle.

Nomen	Adjektive	Verben	Adverbien	Präpositionen	Konjunktionen
.....
.....

Arbeitsblatt 37: Übung zum Sortieren der Wortarten

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- *Die Aufbauenden Übungstypen (bzw. Übungen auf der Satzebene)*: Die häufig verwendeten Übungen sind zum Beispiel Satzschlange, Wortsalat, Satzumformung, Satzkarten⁴⁸. Als Beispiel nehme ich folgende Aufgabe zum Thema Geographie, die ich mit meinen Schülern häufig durchgeführt habe. Die Schüler bauen vollständige Sätze, indem sie die Satzglieder nach der syntaktischen Funktion erkennen und zusammenbauen (*siehe Abl. 38*).

- *Arbeitsanweisungen*:

1: - A) Verbinden Sie die passenden Satzglieder zusammen. Achten Sie auf die Konjugationsform der Verben.

⁴⁸ Ausführliche Erklärungen dafür findet man bei Kast (1999: 69f.).

-Verwenden Sie dabei die folgenden Satzbaupläne:

- *Subjekt + Verb + (präpositional) Objekt / - Subjekt + Verb +Obj. / Subjekt + sein + Adj.*

Subjekte:

- Es
- Deutschland
- Die Oberfläche
- Deutschland
- die Nachbarländer
- Es
- Die Einwohnerzahl
- Die Hauptstadt
- Das Klima
- Der Süden
- Die größten Flüsse

Verben:

- sein
- haben
- liegen
- betragen
- sein
- grenzen
- heißen
- Sein
- gehören
- heißen
- bestehen

(Präpositional) Objekte:

- zu der europäische Union.
- gemäßigt.
- aus 16 Bundesländern
- Berlin.
- an 9 Nachbarländer und zwei Meere.
- der Rhein, der Main, die Donau, der Oder
- Polen, Dänemark, Tschech., Österreich, die Schweiz, Frankreich, Belgien, Holland
- Luxemburg.
- 357000 km².
- im Herzen Europa.
- 82 Millionen Einwohner

Arbeitsblatt 38: Aufgabe zum Satzgliedersalat

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

1: B) Ordnen Sie die Sätze - in Übung A - in Form eines Textes

Die Geogr. des Landes	> > > >
Die Ökonomie des Landes	> > > >
Das Klima des Landes	> > > >

Arbeitsblatt 39: Übergang vom Satz zum Text

Quelle: Eigene Übung

- *Strukturierende Übungstyp (bzw. Aufgaben auf der Textebene)*: Diese Aufgaben befassen sich mit dem Aufbauen von Texten. Die häufig verwendeten Aufgaben sind Textentwürfe, Bildgeschichten; Text ohne Konnektoren; Textsalat, Text ordnen, Satzschnipsel u. ä.

Die Beispiele für Bildgeschichte und Satzchnipsel wurden oben dargestellt (*siehe Abl. 21, 29 und 30*).

7.3.2.2 Förderung der Lernerautonomie in der Sprechfertigkeit

Im Vergleich zum Schreiben haben Sprechvorgänge einen flüchtigen Charakter. Das, was man sagt, wird schnell weg. Daher kommt immer die mündliche Produktion des Sprechers unter einem Zeitdruck. Dieses Merkmal des Sprechens macht sowohl die prozessorientierte als auch produktorientierte Förderung im Unterricht schwierig. Die Korrektur ist beim Sprechen ebenso schwierig, weil das gesprochene Text am Ende der Produktion nicht mehr da ist. Viele Lehrer korrigieren daher die Fehler während der mündlichen Produktion des Schülers. Diese Weise ist aber in der Didaktik von vielen Seiten wegen folgenden Punkten Kontraproduktiv; zuerst die Lehrerkorrekturen werden nicht aufgenommen, weil der Schüler mit der Planung der nächsten Teile seiner Äußerung beschäftigt ist. zweitens man lässt den Schüler seinen Misserfolg während der Produktion und vor den Mitschülern erleben. Drittens er wird gestört, indem jedesmal wenn er Verzögerungen hat, wartet er auf den Zugriff des Lehrers und viertens er wird abgeschreckt, sich zukünftig mündlich zu äußern. Dazu wird seine Risikobereitschaft (*siehe 3.1.1.2*) beeinträchtigt (vgl. Wolff 2002: 387f.).

7.3.2.2.1 Die Förderung im transaktionalen Sprechen

Das transaktionale Sprechen ist monologbezogen und hat die Funktion der Informationsvermittlung. Dabei ist der Sprechfluss Permanent und das Bezugsfeld stark Kontext gebunden.

- *Stumme Videos*: Für die Förderung der transaktionalen Sprechproduktion im Unterricht kann man stumme Videos verwenden (*siehe 7.3.1.2.2/ Abb. 21*). Man verwendet hier das stumme Video, um authentischen Szenen vorzuführen, darüber der Schüler Kommentare produziert. Wenn das Video verschiedene Personen enthält, dann teilt man die Rollen auf die Schüler, indem jeder Schüler anstelle einer Person im Video spricht. Man führt das Video einmal vor, damit die Schüler Rollen auswählen können, dann noch ein Mal damit sie sich auf die Szenen und Ereignisse konzentrieren und danach sprachliche Ausdrücke zu den Ereignissen vorbereiten. Das dritte Mal sollen die Schüler Simultan zum Ablauf der Szenen sprechen⁴⁹. Durch diese Aufgabe können die Schüler nicht nur ihr sprachliches Wissen aktivieren und anwenden, sondern auch ihr Weltwissen. Desweiteren werden dadurch für die Sprachstrukturen des Schülers

⁴⁹ Diese Aufgabe zur mündlichen Produktion habe ich in den Seminaren für Lehrerweiterbildung "LMSE" des Goethe Instituts in Schwäbisch-Hall 2014 (Deutschland) geübt. Titel des Programms war: "Grundqualifikation in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen von PASCH- Deutschlehrerkollege".

Wirklichkeitsbezüge geschaffen, damit er sein Sprachwissen mit den authentischen Szenen direkt verbinden kann.

- *Kreatives Sprechen*: Die Schüler werden aufgefordert, sich in dreier oder in vierer Gruppen zu teilen. In jeder Gruppe fängt ein Schüler einen Satz an, indem er spontan ein Subjekt erwähnt. Der zweite Schüler soll den Satz weiterführen, indem er ein Verb findet und es richtig konjugiert. Ein dritter führt den Satz weiter in dem er ein passendes Objekt oder Artergänzung kreiert, sodass am Ende ein vollständiger und sinnvoller Satz entsteht. Man fördert durch diese Aufgabe die Abrufbarkeit des erworbenen Wortschatzes und die Kreativität bei der mündlichen Produktion. Die Schüler werden dazu befähigt, richtige und schnelle Entscheidungen für die Wortwahl zu treffen. Sie können somit deren Sprechtempo beschleunigen und die Produktion flüssiger machen.

In Anfängerstufen kann man den Schülern Hilfestellungen anbieten, indem man Satzbaupläne für einfache Strukturen zur Verfügung stellt: z. B.

- Subj. + Vollverb + Objekt /	- Subj. + Vollverb + Präposition + Objekt /
- Subj. + Modalverb + Objekt + Infinitiv /	- Subj. + Hilfsverb + Adj. usw.

- *Die mündliche Textwiedergabe*: Die Schüler sollen zuerst Notizen aus einem vorgegebenen Text machen z. B. über negative und positive Aspekte des technischen Fortschritts. Sie fassen dann den Text in Stichpunkten zusammen. Jeder Schüler soll später den Text wiedergeben, indem er einen kurzen Bericht mit Hilfe von Stichpunkten vorträgt.

7.3.2.2.1.1 Die Förderung im interaktionalen Sprechen

Das interaktionale Sprechen ist dialogbezogen und hat die Funktion des Informationsaustauschs. Dabei alterniert das Sprechen und Hören in Aktion und Reaktion Sequenzen. Das Bezugsfeld ist Situation gebunden. Die geeigneten Aufgaben im Unterricht sind die s.g. kreatives Sprechen, Interviews und Erzählen in Kugellagermethode.

- *Aufgaben zur Erzählung*: Die Förderung der Lernerautonomie durch diese Art von Sprechaktivität wird durch Aufgaben zum *Erzählen* gefördert z. B. Erzählungen aus dem Alltag wie Tagesablauf. Die Schüler bilden ein Kugellager (*siehe Abb. 18*) entweder im Stehen oder in diesem Fall besser mit Stühlen durchführen d. h. im Sitzen besonders, wenn die Erzählungen viel Zeit in Anspruch nehmen.

- *Arbeitsanweisung*: Was hast du heute /gestern gemacht?

Die Schüler sprechen dann über eigene Angelegenheiten, die sie tatsächlich im realen Leben gemacht haben. Sie beschreiben dann ihren Tagesablauf. Die Schüler helfen sich gegenseitig bei der Wortfindung, Verbkonjugation, bei den Strukturen und Korrekturen etc. In Zweifelfällen können sie die Hilfe des Lehrers verlangen.

- *Aufgaben zum Interview:* Die Schüler bereiten als erstes die Fragen vor, die sie dem Gesprächspartner zu dem jeweiligen Thema stellen wollen. Dann führen sie ein Interview (Fragen und Antworten). Die gegebenen Antworten werden aufgeschrieben, und dann vom Interviewer präsentiert.

- *Rollenspielen:* Die Schüler können durch diese Art von Aufgaben ein kleines Theaterstück vorführen. In den Anfängerstufen gibt man den Schülern kurze Texte über ihre Rollen, die sie auswendig lernen, dann vorspielen. Es kann hier zum Beispiel eine Diskussion in einer Familie sein, wo die Schüler die Rollen von Familien Mitgliedern übernehmen.

7.3.3 Förderung der Lernerautonomie in der Grammatikvermittlung

Im autonomiebasierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht ist die Vermittlung der Grammatik⁵⁰ auch wichtig, aber als Mittel, das zum Ziel führt und nicht als Ziel an sich. Die Grammatik wird in diesem Zusammenhang als Instrument zur Bereitstellung der verschiedenen Sprachmittel verstanden, die der Kommunikation in den authentischen Situationen dienen soll. Sie beschreibt Strukturen, die für bestimmte Sprachhandlungen auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt werden. Im Hinblick auf die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht unterscheidet man zwei Arten, nämlich die systematische und die funktionale Grammatik.

Im Folgenden stelle ich eine Reihe von Übungen und Aufgaben dar, welche die Vermittlung der beiden Grammatiken im Zusammenhang mit der Förderung der Lernerautonomie ermöglichen.

7.3.3.1 Systematische Grammatik

Die systematische Grammatik beinhaltet die Beschreibung der einzelnen grammatischen Phänomene in den Hauptgruppen Wort, Satz, Text, syntaktische Einheiten und Wortbildung (vgl. Glaboniat et. al. 2003: 42). Diese Grammatik wird zwar als Beschreibung der sprachlichen Phänomene dargestellt, kann indes durch Anwendung der Strategien und der prozessorientierten

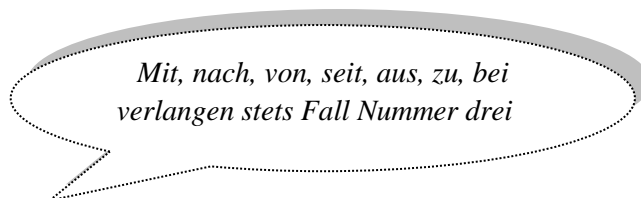
⁵⁰ Formal kann man die Grammatik einer Sprache als eine Menge von Prinzipien sehen, die das Zusammensetzen von Elementen und Sätzen regeln. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen (Glaboniat et. al 2002: 40).

Lernaufgaben nicht als bloße Faktenwissen vermittelt, sondern zu Dienst der Lernerautonomie Förderung im Unterricht verwendet.

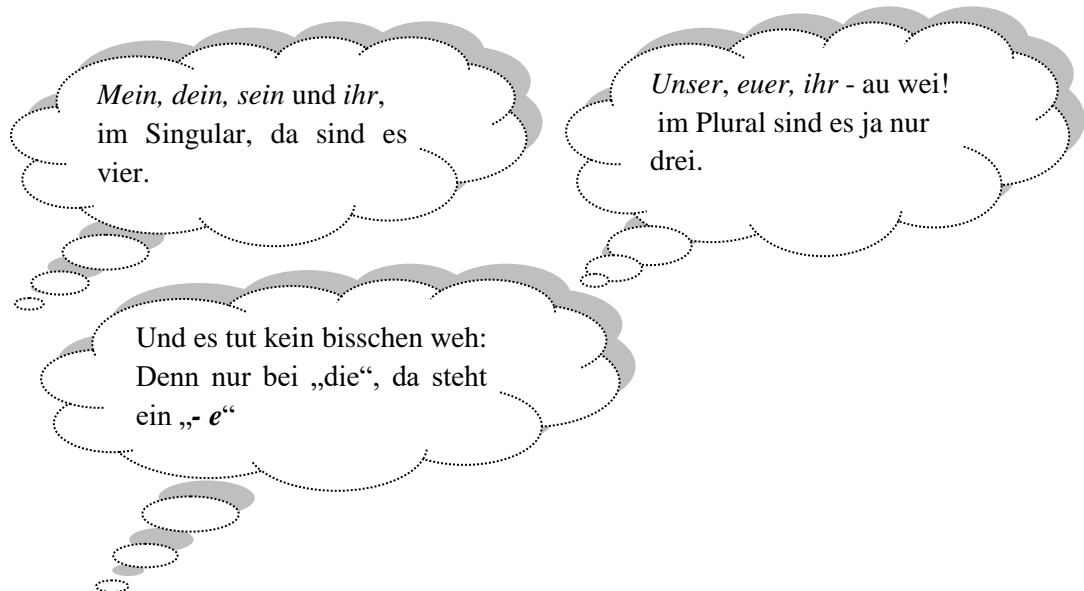
7.3.3.1.1 Vermittlung durch Strategien

In Bezug auf die systematische Grammatik sind die Visualisierungs-Strategien von größerer Bedeutung. Dies kann im Unterricht in verschiedenen Formen durchgeführt werden. Die Schüler können z. B. eigene Schemas und Mind Maps zu den grammatischen Regeln erstellen. Die Visualisierungsstrategien erleichtern i.d.R. das Beibehalten der Grammatiken und trägt dazu bei, den Lernprozess zu ökonomisieren bzw. zu beschleunigen. Die häufig verwendeten Strategien in der Klasse sind die s. g. Eselsbrücken. Sie sind gereimte Inhalte in Form von Sprichwörtern. Deshalb sind sie leicht zu merken. Im Folgenden führe ich einige Beispiele dafür.

- *Eselsbrücken zum Dativ:*



- *Eselsbrücken zum Possessivartikel:*



Arbeitsblatt 40: Eselsbrücke zu den Possessivartikeln

Quelle: Eigene Arbeitsblatt in Anlehnung an Köker et. al. (2002 Bd. 1: 101)

7.3.3.1.2 Prozessorientierte Aufgaben

Die Prozessorientierung bezieht sich hier sowohl auf das gelernte Element als auch auf den Lernprozess. In Bezug auf das gelernte Element ist z. B. die Suche und das Zusammenstellen der Wort- bzw. Satzkonstituenten gemeint. Die Schüler gehen mit dem Gelernten nicht als fertiges Produkt um, wie etwa bei den Lückentext- oder Konjugationsübungen, sondern sie lernen während der Suche wie ein PII gebaut wird (siehe Arbeitsblatt 41). Die Schüler finden die Teile der gesuchten Wörter selbst und achten auf die verschiedenen Formen und Varianten auf. In Bezug auf den Lernprozess, die Schüler verwenden ihr Vorwissen und ihre eigenen Strategien, um die bestimmten Wortarten aufzubauen bzw. zu finden.

- Wortgitter zum Partizip Perfekt

Diese Aufgabe gilt als vorbereitende Übung für das Thema Passiv. In Partnerarbeiten sollen die Schüler 22 unregelmäßige Perfekt -Verben (Partizip II) finden.

Die Arbeitsanweisungen lauten:

A: Finden Sie die 22 unregelmäßigen Perfekt -Verben

P	G	E	S	U	N	G	E	N	B	D	G	E	R	U	F	E	N	Q	M	N
O	G	E	S	P	R	O	C	H	E	N	E	M	O	G	S	W	O	I	Y	Z
N	Z	X	W	L	K	K	G	E	S	C	H	R	I	E	B	E	N	D	Q	Z
M	P	C	H	T	H	H	E	G	U	K	O	S	A	S	G	G	E	R	W	G
L	T	L	M	M	Y	I	Z	E	G	B	L	L	K	C	E	E	F	G	B	E
K	L	N	Y	E	P	X	I	L	E	Q	F	O	B	H	S	B	A	E	H	B
J	P	G	L	P	H	N	W	A	W	Z	E	R	B	L	E	L	N	G	G	R
I	G	E	D	A	C	H	T	U	U	K	N	P	D	A	S	I	G	A	E	A
H	Y	L	I	H	R	U	A	F	S	A	K	W	V	F	S	E	E	N	T	C
G	I	O	I	U	I	P	Y	E	S	I	B	R	Z	E	E	B	Z	G	R	H
F	L	G	E	L	E	S	E	N	T	D	E	M	M	N	N	E	O	E	U	T
E	T	E	K	V	L	X	D	K	S	G	E	S	E	H	E	N	G	N	N	O
D	G	N	B	V	Z	U	H	G	E	G	E	S	S	E	N	V	E	G	K	F
C	G	L	G	G	E	S	C	H	N	I	T	T	E	N	Y	H	N	W	E	N
B	B	T	N	G	E	S	T	A	N	D	E	N	R	I	T	I	D	O	N	M
A	B	R	C	P	W	U	K	G	E	T	R	O	F	F	E	N	C	J	T	J
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Arbeitsblatt 41: Wortgitter zum Partizip Perfekt

Quelle: www.graf-gutfreund.at

Die Schüler sollen zuerst ihre Antworten mit einander vergleichen und kommentieren, dann bekommen sie als Förderung der Selbstkorrektur einen Lösungsschlüssel. Sie korrigieren damit ihre Antworten.

P	G	E	S	U	N	G	E	N	B	D	G	E	R	U	F	E	N	Q	M	N
O	G	E	S	P	R	O	C	H	E	N	E	M	O	G	S	W	O	I	Y	Z
N	Z	X	W	L	K	K	G	E	S	C	H	R	I	E	B	E	N	D	Q	Z
M	P	C	H	T	H	H	E	G	U	K	O	S	A	S	G	G	E	R	W	G
L	T	L	M	M	Y	I	Z	E	G	B	L	L	K	C	E	E	F	G	B	E
K	L	N	Y	E	P	X	I	L	E	Q	F	O	B	H	S	B	A	E	H	B
J	P	G	L	P	H	N	W	A	W	Z	E	R	B	L	E	L	N	G	G	R
I	G	E	D	A	C	H	T	U	U	K	N	P	D	A	S	I	G	A	E	A
H	Y	L	I	H	R	U	A	F	S	A	K	W	V	F	S	E	E	N	T	C
G	I	O	I	U	I	P	Y	E	S	I	B	R	Z	E	E	B	Z	G	R	H
F	L	G	E	L	E	S	E	N	T	D	E	M	M	N	N	E	O	E	U	T
E	T	E	K	V	L	X	D	K	S	G	E	S	E	H	E	N	G	N	N	O
D	G	N	B	V	Z	U	H	G	E	G	E	S	S	E	N	V	E	G	K	F
C	G	L	G	G	E	S	C	H	N	I	T	T	E	N	Y	H	N	W	E	N
B	B	T	N	G	E	S	T	A	N	D	E	N	R	I	T	I	D	O	N	M
A	B	R	C	P	W	U	K	G	E	T	R	O	F	F	E	N	C	J	T	J
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Arbeitsblatt 42: Lösungsschlüssel zum Partizip Perfekt.

Quelle: www.graf-gutfreund.at

B: Schreiben Sie für die Perfekt Verben die passenden Infinitivformen und markieren sie die Veränderungen im Radikal.

Partizip Perfekt	Infinitiv	Veränderung
gesungen	singen	i - u
gesprochen	sprechen	e - o
.....
.....
.....

C: Setzen Sie die Liste der Partizip Verben ins Präteritum um.

Partizip Perfekt	Präteritum	Veränderung
gesungen	sang	u - a
gesprochen	sprach	o - a
.....
.....
.....

- *Vergleichendes Lernen (Aufbauende Aufgaben)*: Als Beispiel nehme ich das Thema Passiv. Jede Gruppe bekommt die folgenden Aktiv- und Passivsätze.

Aktivsätze	Passivsätze
Der Staat baut viele Wohnungen	Viele Wohnungen werden (durch den Staat) gebaut
Der Autor schreibt viele Bücher	Viele Bücher werden (vom Autor) geschrieben
Das Land exportiert viele Produkte	Viele Produkte werden (durch das Land) exportiert
Viele Organisationen schützen die Umwelt	Die Umwelt wird (durch viele Organisationen) geschützt
Massenmedien informieren die Bürger	Die Bürger werden durch Massenmedien informiert.

Arbeitsblatt 43: Aufgabe zum Passiv und Aktiv

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Die Arbeitsanweisung lautet: Vergleichen Sie die folgenden Aktiv- und Passivsätze, indem Sie den folgenden Schritten folgen:

A: Schreiben Sie die Satzbaupläne der Aktivsätze.

B: Bestimmen Sie die Stellen der Aktivsatzelemente im Passivsatz.

C: Was hat sich im Satz geändert und was hat man hinzugefügt. Notieren Sie die Veränderungen (Z.B. Veränderungen in Bezug auf die Reihenfolge der Satzelemente, Veränderungen in Bezug auf das Verb, das Auftreten vom Hilfsverb "werden").

D: Versuchen Sie die Regel des Passivs zu schreiben.

E: Schreiben Sie eigene Beispiele und vergleichen Sie die Antworten mit den Mitschülern.

7.3.3.2 Funktionale Grammatik

Die funktionale Grammatik befasst sich mit der Gruppierung bestimmter grammatischer Phänomene nach Intentionen, Relationen und Besonderheiten im Dialog (vgl. Glaboniat et. al. 2003: 44). Diese Art von Grammatik wird im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht weder durch Aufgaben und Übungen noch durch Vermittlung der entsprechenden Strategien berücksichtigt. Es wird nur theoretisch erwähnt oder als Titel geschrieben, dass eine bestimmte Struktur zur Vermittlung einer bestimmten Absicht dient wie Kausalität, Konsequenz, Zweck usw.

In der Unterrichtspraxis kann man z.B. in Bezug auf das Thema "Passiv" die funktionale Grammatik durch die Fragestellung einleiten und zwar *"wann und in welchen authentischen Situationen verwendet man das Passiv?* Die Schüler können somit darüber nachdenken, welches

Ziel hat man als Sprecher, wenn man das Passiv in Verbindung mit den jeweiligen Kommunikationssituationen verwendet.

7.3.3.2.1 Strategievermittlung

- " *Dreieck- Strategie* ": Als wichtige Strategie zur Vermittlung der funktionalen Grammatik zählt die Verbindung zwischen Intention, sprachliche Struktur und Situation. Diese "*Dreieck- Strategie*" fordert die Klarheit aller drei Elemente, um eine effiziente und bewusste Durchführung der jeweiligen sprachlichen Handlung zu erreichen. Wenn der Schüler die Intention, die Struktur und die jeweilige Situation in einem Zusammenhang bringt und sie miteinander im Hinblick auf die authentische Kommunikationssituation handlungsorientiert verbindet, wirkt dann die authentische Situation in späteren Erlebnissen als Anreiz für die Aktivierung und Vergegenwärtigung der sprachlichen Struktur bzw. des Sprachlichen Handelns. Wenn der Schüler eine ähnliche Situation im außerschulischen Kontext erlebt, die er im Unterricht in Verbindung mit Absicht und Struktur trainiert hat, reagiert er spontan und automatisch mit der angemessenen Sprachverhalten. Die Schüler müssen zuerst die Situationen erkennen, in denen sie z. B. das Passiv verwenden können, damit sie schon auf der Absichtsebene für die Passivform entscheiden. Die Schüler werden somit befähigt, das Passiv in den nachkommenden Kommunikationssituationen selbständig zu verwenden.

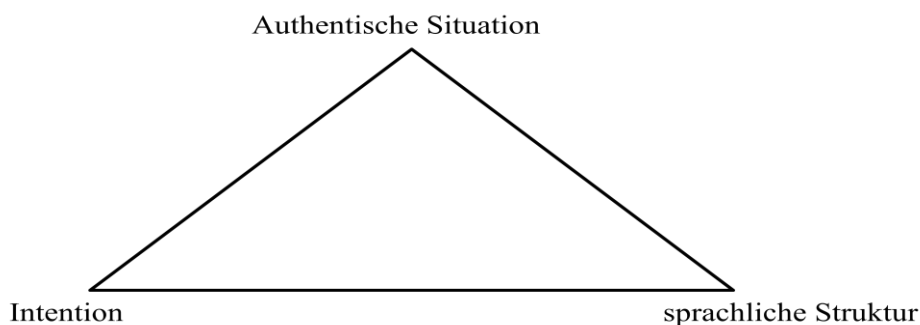


Abb. 22: *Dreieck- Strategie im DaF-Unterricht*

Quelle: *Eigene Arbeit des Autors*

7.3.3.2.2 Aufgaben zur funktionalen Grammatik

Wie auf der Abbildung (22) dargestellt wird, zielt die funktionale Grammatik darauf ab, die Sprechabsichten mit der authentischen Situation und der sprachlichen Strukturen zu verbinden.

- *Verwendungsabsichten des Passivs*: Als Beispiel dafür führe ich die folgende Aufgabe, welche die Passivform thematisiert.

-In einem Passivsatz ist das Erwähnen des Täters (Agens/ Subjekt) nicht notwendig.

Die Arbeitsanweisungen lauten:

A: Denken Sie darüber nach, in welchen Situationen im Leben erwähnt man den Täter nicht. Nennen Sie Beispiele aus Ihrer Umgebung.

- Man verwendet das Passiv in den folgenden Fällen:

- A. Wenn der Täter nicht bekannt ist.
- B. Wenn man den Täter nicht nennen will.
- C. Wenn der Täter im jeweiligen Kontext nicht wichtig ist.
- D. Wenn der Täter selbstverständlich bekannt ist.

B: Finden Sie den Grund (siehe oben : A -D) heraus, warum das Passiv gebraucht wird

Passivsatz	A	B	C	D
1- Dein Antrag für die Arbeitsstelle wurde abgelehnt.				
2- In der Klasse darf nicht geraucht werden.				
3- Das Auto ist in der Nacht gestohlen worden.				
4- Peter wurde im Jahr 1990 geboren.				
5- Das Buch wurde bis jetzt zwei Mal gedruckt.				
6- Porsche wird auf Bestellung hergestellt.				
7- Die Ökonomie des Landes wurde entwickelt.				
8 -Die Mutter sagt dem Vater, dein Kaffee wurde umgekippt.				

Arbeitsblatt 44 (A): Aufgabe zur funktionalen Grammatik (Thema Passiv)

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Aufgabe zur Selbstkorrektur: Jeder Schüler bekommt ein Schnipsel und vergleicht seine Antworten mit dem Lösungsschlüssel (siehe Abl. 44). Die daraus resultierenden Fragen und Einwände können in der Gruppe und mit dem Lehrer besprochen werden.

1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C	1- C
2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C
3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A
4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D	4-D
5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C	5-C
6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D	6-D
7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D	7-D

8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B	8-B
.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8	.../8

Arbeitsblatt 44 (B): Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur



Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- *Kurze Geschichten:* Eine andere Variante für diese Aufgabe d. h. für die Verwendungsabsichten des Passivs ist die Führung kurzer Geschichten aus der Lebensrealität, in denen das Passiv mit verschiedenen Absichten verwendet wird. Die Schüler versuchen, anhand des Kontextes den Grund herauszufinden, warum man das Passiv verwendet hat.

- *Situationen durch Stumme Videos vorführen:* Die Schüler sollen die Situationen erkennen, wo man das Passiv verwenden kann. Sie versuchen Gründe für das Passiv zu bestimmen und anschließend formulieren sie eigene Sätze in Bezug auf die jeweilige Situation.

- *Satzschnipsel zur vergleichenden Vermittlung der funktionalen Grammatik:* Diese Aufgabe macht den Schüler über seine Intentionen bei der Sprachverwendung bewusst, indem er dabei verschiedene Intentionen von einander abgrenzt. Der Schüler soll durch diese Aufgabe zwischen Redemitteln in Bezug auf die jeweiligen Absichten des Sprechers unterscheiden und die Beziehung zwischen Haupt und Nebensatz herausfinden. Der Vergleich zwischen Haupt- und Nebensätzen führt man im Anfängerunterricht durch, auch wenn man die in der Aufgabe benutzten Redemittel und grammatische Strukturen noch nicht mit den Schülern thematisiert hat. Man verwendet die unbekannt Strukturen in den Aufgaben, damit man die "Tilgens-Strategie bzw. Ausschließens-Strategie" verwenden kann. Diese Strategien dienen dazu, den Zielgegenstand von den anderen Gegenständen durch das Tilgen zu erkennen und abzugrenzen. Man weiß somit nicht nur, was der Gegenstand ist, sondern auch was er *nicht* ist.

- *Die Arbeitsanweisung lautet:* Finden Sie die Beziehungen zwischen Neben- und Hauptsätzen heraus:

1 Kausalsatz:

1- Peter geht nicht in die Schule	a- Sie sind umweltfeindlich
2- Hans kauft kein neues Handy	b- Es gibt wenig Regen.
3- Man baut nicht viele Fabriken	c- Er hat kein Geld dafür.
4-Die Flüsse sind Wasserarm	d- Er ist krank.

Arbeitsblatt 45 (A): Satzchnipsel zum Kausalsatz



Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Man schneidet dann die Sätze in einzelne Halbsätze auseinander und gibt jeder Gruppe von Schülern die Satzchnipsel, dann vermittelt der Lehrer die Arbeitsanweisungen:

A: Welche Satzteile passen zusammen?

B: Bestimmen Sie das Satzteil, das die Ursache bzw. der Grund beinhaltet.

C: Mit welchem Satzteil kommt die Kausalkonjunktion "Weil"?

D: schreiben Sie die Regel.

Jede Gruppe erstellt ein Antwortblatt, das sie am Ende der Aufgabe vorstellt und dann anhand des Lösungsblatts (siehe Ab. 45(B)) evaluiert.

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung:

1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D	1- D
2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C	2- C
3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A	3-A
4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B	4-B
.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4	.../4

Arbeitsblatt 45 (B): Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur



Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

2 Kausalsatz mit konzessiven (Gegengrund), Temporal-, und Finalsätzen vergleichen.

Wie bei der ersten Aufgabe bekommt jede Gruppe die folgenden Satzchnipsel in abgetrennten Satzteilen (siehe Abl. 46 A). Die Schüler sollen Satzteile zusammenstellen, die zusammenpassen, dann die Art der Beziehung des Nebensatzes zu dem jeweiligen Hauptsatz herausfinden. Im Anfängerunterricht bekommen die Schüler die Liste der Satzarten. Die Art der Beziehung kann auch in der Muttersprache vermittelt werden.

-Kausalsatz: weil/denn, **Konzessivsatz:** obwohl/trotzdem, **Temporalsatz:** als /wenn, **Finalsatz:** damit/ um...zu.

1- Wir essen kein Fleisch	a- Es gab keine Tablettis
2- Die Handykosten sind hoch	b- Die Umwelt bleibt gesund.
3- Ich war noch Kind	c- Viele Leute kaufen neue Handys
4- Anne arbeitet halbtags.	d- Wir sind vegetarisch.
5- Man trifft strenge Schutzmaßnahmen	e- Sie hat vier Kinder.

Arbeitsblatt 46 (A): Satzchnipsel zu Nebensätzen



Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Die Arbeitsanweisungen lauten:

- A: Welche Satzteile passen zusammen?
- B: Bestimmen Sie das Satzteil, das jeweils den Grund, Gegengrund, die Zeitabfolge, Zweck/Ziel beinhaltet.
- C: Mit welchem Satzteil kommen die jeweiligen Konjunktion?
- D: schreiben Sie die Regeln.
- E: schreiben sie eigene Beispiele.

Wenn die Schüler nur eine Art von Nebensätzen im Unterricht durchgenommen haben, dann verwenden sie die Ausschließensstrategie (Tilgen-Strategie).

Aufgabe zur Selbstkorrektur und Selbstbewertung:



<i>Kausal</i>	<i>1- D</i>	<i>Kausal</i>	<i>1- D</i>	<i>Kausal</i>	<i>1- D</i>	<i>Kausal</i>	<i>1- D</i>	<i>Kausal</i>	<i>1- D</i>
<i>Konzessiv</i>	<i>2- C</i>	<i>Konzessiv</i>	<i>2- C</i>	<i>Konzessiv</i>	<i>2- C</i>	<i>Konzessiv</i>	<i>2- C</i>	<i>Konzessiv</i>	<i>2- C</i>
<i>Temporal</i>	<i>3-A</i>	<i>Temporal</i>	<i>3-A</i>	<i>Temporal</i>	<i>3-A</i>	<i>Temporal</i>	<i>3-A</i>	<i>Temporal</i>	<i>3-A</i>
<i>Kausal</i>	<i>4-E</i>	<i>Kausal</i>	<i>4-E</i>	<i>Kausal</i>	<i>4-E</i>	<i>Kausal</i>	<i>4-E</i>	<i>Kausal</i>	<i>4-E</i>
<i>Finalsatz</i>	<i>5-B</i>	<i>Finalsatz</i>	<i>5-B</i>	<i>Finalsatz</i>	<i>5-B</i>	<i>Finalsatz</i>	<i>5-B</i>	<i>Finalsatz</i>	<i>5-B</i>
<i>Note</i>	<i>.../5</i>	<i>Note</i>	<i>.../5</i>	<i>Note</i>	<i>.../5</i>	<i>Note</i>	<i>.../5</i>	<i>Note</i>	<i>.../5</i>

Arbeitsblatt 46 (B): Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

7.3.4 Förderung der Lernerautonomie bei der Wortschatzarbeit

7.3.4.1 Strategievermittlung und Strategietraining

- *Wortsegmentierungsstrategie*: Es geht hier um die selbständige Bedeutungserschließung von Wörtern durch die Trennung der Präfixen, Suffixen und Zusammensetzungen. Man kann damit zuerst die Bedeutung des Grundwortes herausfinden, dann stellt man die restlichen Konstituenten des Wortes zusammen. Diese Strategie setzt das Wissen über Wortbildungsregeln voraus. In Anfängerstufen, wo die Schüler über wenig Wortbildungskennnisse verfügen, können sie sich auf die bekannten Wortteile konzentrieren (*siehe 7.3.1.1.1.2*), um den Sinn zu verstehen (z. B. Klimaerwärmung = Klima + (er-) + warm+ (-ung). Das Wort Klima verstehen alle Schüler, zumal es zu den Internationalismen gehört. Das Adjektiv "warm" haben die Schüler in den ersten Unterrichtskapiteln gelernt (*Lektion 4. Zeit und Wetter Bd. 1 S. 77*). Als Anwendungsbeispielführe ich die folgende Aufgabe.

- *Die Arbeitsanweisung lautet*: Finden Sie die Bedeutungen folgender Wörter, ohne das Wörterbuch zu benutzen, indem sie die Strategien der Worttrennung verwenden.

A: Trennen sie die Wörter in einzelne Bestandteile z. B. Präfix, Suffix, Bestimmungs- und Grundwort und erschließen Sie die Bedeutungen einzelner Wörter.

B. Stellen sie die Wortteile wieder zusammen und versuchen Sie die gesamte Bedeutung zu erschließen.

Klimaerwärmung, Umweltverschmutzung, Umweltschutz, Wasserarm, Trockenperioden, Hochwasser, Wasserreich, Klimakatastrophe, Umweltprobleme, Atemkrankheiten,

Arbeitsblatt 47 : Übung zum Strategietraining (Wortsegmentierungsstrategie)

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- *Strategie zum Wiedererkennen der Wortarten*: Diese Strategie kann man durch zwei Arten von Aufgaben trainieren, nämlich durch Wortgitter (*siehe ABL.. 41*) oder durch Text ohne Zeichenabstand.

-Text ohne Zeichenabstand:

Arbeitsanweisung: A: Trennen Sie die Wörter des Textes auseinander.

Umweltschutz:

EINANDERERPLANETBESUCHTDIEERDEUNDSAGTDUSIEHSTABERSCHLECHTAUSDARAU
FDIEERDE“ICHHABEHOMOSAPIENS“DERANDEREPLANETANTWORTETDASGEHTVORBEIE
SISTNUREINWITZABERESHATETWASWAHRESDIEMENSCHENVERSCHMUTZENDASWASS
ERDIELUFTUNDDENBODENDIENATURSTIRBTLANGSAMUNDNIEMANDWEIßWASMITDER
NATURINDERZUKUNFTGESCHEHENWIRD.

ICHMEINEDASSALLELEUTEAUFDERERDENURZUGASTSINDABERWIRVERPESTENDIELUF
TVERSEUCHENDIEFLÜSSEUNDFABRIZIERENMÜLLINERHEBLICHENMENGENALLELEUTE
SAGENDIENATURSPIELTEINESEHRWICHTIGEROLLEINUNSEREMLEBENABERNUREINKLEI
NERTEILDERMENSCHENVERSUCHTETWASFÜRSIEZUTUNDASISTSEHRGUTDASSVERSCHI
EDENEUMWELTORGANISATIONENSICHUMDIENATURKÜMMERNUMWELTSCHUTZISTGE
MEINSAMESORGEUNDMANMUSSNICHTSODENKENWIEMARQUISEDEPOMPADOURDIENA
CHUNSDIESINTFLUTGESAGTHATDURCHIEZERSTÖRUNGDERNATURZERSTÖRENWIRNICH
TNURUNSEREZUKUNFTSONDERNAUCHDIEZUKUNFTUNSERERKINDER.

Arbeitsblatt 48: Text ohne Zeichenabstand

Quelle: Originaltext geschrieben von (PASCH-Schulen weltweit.de/Umwelt.)

Arbeitsanweisung B: Ordnen Sie die Wörter nach den Wortarten in der folgenden Tabelle

Substantiv	Verb	Adjektiv	Adverb	Präposition	Konjunktion
Der Planet	besuchen	schlecht	langsam	in	aber
.....
.....
.....

Tabelle 26: Sortierung der Wortarten

Quelle: Eigene Tabelle

7.3.4.2 Prozessorientierte und handlungsorientierte Aufgaben

Aufgaben derlei (d. h. prozessorientiert) lassen die gewidmete Zeit zum Nachdenken über die Struktur und Inhalt des einzelnen Wortes von einem Zeitpunkt zu einem Zeitraum ausdehnen. Wenn man das einzelne Wort produktorientiert vermittelt, dann nimmt die Beschäftigung damit einen kurzen Zeitpunkt in Anspruch. Prozessorientierte Übungen lassen die Beschäftigung mit dem einzelnen Wort in einem Zeitraum geschehen. Man lenkt somit die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Struktur und den Sinn des Wortes, was das nachhaltige Behalten ermöglicht und das Wiedererkennen in den späteren Zeiten erleichtert. In Bezug auf das Wiedererkennen von Wörtern besteht der Unterschied zwischen produkt- und prozessorientierten Aufgaben darin, dass man bei den ersteren das Wort als fertiges Produkt erkennt d. h. richtig geschrieben wie es in der Sprache ist. Bei den Letzten Aufgaben erkennt man das Wort wieder, indem man es selbst wiederkonstruiert. Als Beispiel dafür führe ich die folgenden Aufgaben (*siehe auch 7.2.3.3*):

a- Wortumformung:

-Die Arbeitsanweisung lautet: Schreiben Sie die folgenden Wörter richtig um. Achten Sie dabei auf die Groß- und Kleinschreibung.

weltum, stözerren, pattuk chamen, rebdohen, gmos, blempro, schmuvertzung, agsa, ssawer, nnosenerengie, ssawerkrälen, llüm, ssabawer, sagab, neir, fegährlich, bauser, chenurversa, riete, fult, nnose, lawd, maub, cyklingre, kabrifen, eschfie, fehgar, feghärden, eemr, ssluf.

Arbeitsblatt 49: Aufgabe zur Wortumformung

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

b- Lückenwort:

-Die Arbeitsanweisung lautet: Ergänzen Sie die Wörter, indem Sie die fehlenden Vokalen Schreiben. Achten Sie auf die Groß- und Kleinschreibung.

..mw..ltv..rschm..tz..ng, Kl..m.., ...tm..sph..r.., ...n..rg.. ..., ...rs...ch...,
L...rm, ...x...st..nz, N..cht.. ..l., V..rt.. ..l., Fl...ss, z..rst..r..n,
b..dr..h..n, L..ftv..rschm..tz..ng, Kl..m.. ..rw..rm..ng, ...z..nl..ch,
.. ..sst..rb..n, sch..dl..ch

Arbeitsblatt 50: Aufgabe zum Lückenwort⁵¹

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

⁵¹ Diese Übung kann auch mit Sätzen und Texten verwendet werden. Bohn nennt das "unaussprechliche" Wörter (vgl. Bohn 2002: 140).

c- Verbkonjugation mit Würfeln

Würfelübungen dienen dazu, die Konjugationsaufgaben handlungsorientiert (man konjugiert in dem man etwas tut), spielerisch und interaktiv durchzuführen. Diese Würfelübung stellt den Schüler, wie in der authentischen Produktionssituation, unter Zeitdruck. Die Ähnlichkeit dieser Lernform zu der authentischen Situation besteht darin, dass der Schüler im Gegensatz zu den traditionellen Konjugationsübungen nicht im Vorfeld weiß, welches Verb mit welchem Personalpronomen er konjugieren soll. Erst wenn er würfelt, weiß er Bescheid, mit welchem Verb bzw. Pronomen er zu tun hat. Des Weiteren steht er unter Druck des Konkurrenzgeistes wegen der Herausforderung der Lerngruppe.

Für diese Aufgabe brauchen die Schüler in jeder Gruppe zwei unterschiedliche Würfel (*siehe Abb. 22*). Der eine trägt Nummern (oder Punkte) und der zweite trägt Personalpronomen.



Abb. 23: Würfel für Konjugationsübungen im DaF-Unterricht

Quelle: Eigene Arbeit des Autors

Die Schüler erstellen zuerst ein Arbeitsblatt mit sechs (6) nummerierten Verben, die mit dem jeweiligen Thema zu tun haben. Die Verben sollen zu den Schlüsselwörtern gehören. Sie erstellen dann ein Arbeitsblatt mit Konjugationstabellen für die jeweiligen sechs Verben. Dieses Arbeitsblatt verwendet man für die Kontrolle und Korrekturen. Jede Gruppe bekommt zwei Arten von Würfeln (*siehe Abb. 22*); einen mit punkten bzw. Zahlen und einen mit Personalpronomen. Ein Schüler fängt an, indem er eine Nummer bzw. ein Verb und direkt danach ein Personalpronomen würfelt. Er konjugiert dann das gewürfelte Verb mit dem gewürfelten Personalpronomen. Jeder hat nur drei Sekunden Zeit zum Nachdenken. Ein Schüler in der Gruppe zählt die richtigen Antworten für jeden Schüler. Der mehr Punkte hat wird als Sieger bezeichnet. Eine andere Variante für diese Übung ist, dass man kein Kontrollblatt während der Übung verwendet, sondern die Schüler erstellen aus ihren Antworten Konjugationstabellen für die sechs Verben, dann am Ende vergleichen sie ihre Antworten, mit Konjugationstabellen im Lehrbuch.

Die gleiche Übung kann man einfach mündlich ohne Würfel durchführen. In Partnerarbeit wählt Schüler (A) spontan ein Personalpronomen und dann ein Verb, Schüler (B) Konjugiert das Verb mit dem vorgeschlagenen Personalpronomen.

d- Kugellager zu Synonymen und Gegenteilen:

Diese Übungstyp Dient dazu, dass der Lernstoff in eine interaktive und handlungsorientierte Umgebung im Unterricht eingebettet wird. Man kann damit Übungen zu Synonymen und Antonymen, Wortbedeutung, Wortübersetzung und Übungen zum Auswendiglernen des Wortschatzes durchführen (*Siehe auch 7.2.3.1*).

7.3.4.3 Aufgaben zum kontrastiven Wortschatzlernen

Zum kontrastiven Lernen gehören Aufgaben und Übungen der Sprachmittlung innerhalb der Zielsprache, zwischen Ziel- und Ausgangssprache und mehreren Sprachen (*siehe 6.2.5*). Übungen der Sprachmittlung innerhalb der Zielsprache beinhalten den Vergleich zwischen Wörtern, die Ähnlichkeiten auf der Rechtschreibungsebene aufweisen. Auf der Bedeutungsebene vergleicht man Wörter, die Bedeutungsnuancen aufweisen.⁵² Letztere kann man aber im Anfänger Unterricht nicht durchführen, weil sie eine relativ höhere Niveaustufe in der Zielsprache voraussetzen. Übungen der Sprachmittlung zwischen Sprachen umfassen Übersetzungs- (schriftlich) und Dolmetschens-Übungen (mündlich) in beide Richtungen d. h. von Ziel- in die Muttersprache und umgekehrt von der Mutter- in die Zielsprache⁵³.

Das vergleichende Lernen erlaubt dem einzelnen Schüler, über sein fremd- und muttersprachliches Vorwissens zu reflektieren. Dies ermöglicht ihm, die Strukturen der beiden Sprachen d. h. Ausgangs- und Muttersprache sowie der anderen erworbenen Sprachen positiv zu transferieren und somit Interferenzen zu vermeiden. Weil die algerischen DaF-Schüler schon früh mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache (Französisch in der Grundschule) auseinandersetzen und dann mit zwei Tertiärsprachen (Englisch und Deutsch in der Mittelschule und im Gymnasium), können die Übungen der Internationalismen und der Sprachmittlung optimal zu den Lernaufgaben des kontrastiven Lernens angeschlossen werden. Ich führe in diesem Zusammenhang folgende beispielhafte Aufgaben.

-Aufgaben zu Internationalismen:

- Die Arbeitsanweisungen für diese Aufgabelautes :

⁵² Auf der Textebene Umfassen Sprachmittlungsübungen das Paraphrasieren von Texten in derselben Sprache bzw. Textwiedergabe (Glaboniat et. al. 2003: 19).

⁵³ Ausführlichen Informationen über Sprachmittlung findet man bei Glaboniat et. al. (2003: 19f.).

A) Lesen Sie die Wörter in den verschiedenen Sprachen und ergänzen Sie die Sprachen in der Tabelle! (siehe Abl. 51). Vergleichen Sie die Ergebnisse mit Ihren Banknachbarn!

Journalist, Ingenieur, Foto, Geographie, Biographie, Telefon, Kilometer, Kilogramm, importieren, exportieren, transportieren, produzieren, Reportage, Theater, Ökonomie, Prozent, Temperatur, ...

B) Markieren Sie die orthographischen Unterschiede zwischen den Sprachen!

C) Finden Sie die Wortbedeutung in Ihrer Muttersprache (Arabisch)!

<i>DEUTSCH</i>	<i>ENGLISCH</i>	<i>FRANZÖSISCH</i>	<i>ARABISCH</i>
.....	Journalist	.....	.....
.....	Ingenieur	.....	.....
.....	Report	.....	.....
.....	Photography	.....	.....
.....	Geography	.....	.....
.....	Kilometers	.....	.....
.....	Kilograms	.....	.....
.....	Theater	Théâtre	.....
.....	To export	.....	.....
.....	To import	.....	.....
.....	To transport	.....	.....
.....	.....	Biographie	الترجمة
.....	.....	Téléphone	.....
.....	.....	Produire	.....
.....	.....	Électricité	.....
.....	.....	Économie	.....
.....	Per cent	Pour cent	.....
.....	.....	Témperature	.....

Arbeitsblatt 51: Internationalismen im DaF-Unterricht

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Dieser Übungstyp kann auf verschiedene Varianten gestaltet und mit verschiedenen Arbeitsanweisungen angeleitet werden. Man kann sie beispielsweise zusammen mit Assoziogrammen üben, wie im folgenden Beispiel:

- Die Arbeitsanweisung lautet:

A): Lesen Sie die Wortlisten in englischer, französischer und deutscher Sprache still und ordnen Sie die Internationalismen den drei Oberbegriffen: Musik, Sport und Nahrungsmittel zu!

Deutsch: Fußball, Stadion, Ball, Note, Musik, Zucker, Oliven(e), Medaille, Banane, Oper, Orange, Pianist, Artischocke, Athlet, Orchester, Regatta, Mandarinen(e), Jazz, Arena, Schokolade, Kaffee, Tee, Disco, ...

Englisch: medal, banana, opera, orange, stadium, chocolate, disco, coffee, music, pianist, football, artichoke, note, athlete, olive, orchestra, regatta, sugar, mandarin, jazz, arena, tea, ball, ...

Französisch: orange, stade, opéra, banane, sucre, régate, pianiste, artichaut, athlète, olive, note, musique, médaille, arène, jazz, mandarine, orchestre, football, balle, chocolat, café, thé, disco, ...

Arbeitsanweisung B): Schreiben Sie die Bedeutung der Wörter in der Muttersprache (Arabisch)!

	<i>Sport</i>	<i>Nahrungsmittel</i>	<i>Musik</i>
<i>Deutsch</i>
<i>Englisch</i>
<i>Französisch</i>
<i>Arabisch (Übersetzung)</i>

Arbeitsblatt 52: Assoziogrammbezogene Internationalismen im DaF-Unterricht

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

- Aufgabe zum Sprachvergleich: Dem ähnlichen kann man auf struktureller Ebene einen Übungstyp durch den direkten Vergleich zwischen Sprachen durchführen. Hierfür führe ich das folgende Beispiel:

Die Arbeitsanweisung lautet: Vergleichen Sie die Sprachen! Markieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede! Ergänzen Sie die Bedeutung in Ihrer Muttersprache (Arabisch)!

Deutsch:	Wie alt sind Sie?	Ich bin 16 Jahre alt.	Ich habe Hunger.
Englisch:	How old are you?	I am 16 years old.	I am hungry.
Französisch:	Quel âge avez-vous?	Je suis âgé de 16 ans. (J'ai 16 ans).	J'ai faim.
Arabisch:	.....	(أبلغ من العمر 16 سنة)	..... (أنا جائع)

Arbeitsblatt 53: Aufgabe zum kontrastiven Lernen.

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

Auf der inhaltlichen Ebene können sich die mehrsprachigen Schüler verschiedene Ausdrücke der Zielsprache zusammen mit deren kulturellen Hintergrund aneignen, indem sie die Ausdrucksweisen vergleichen und den Hintergrund selbst entdecken. Zum Beispiel:

Deutsch: Wenn man für jemanden etwas Gutes tun möchte, sagt man: *"Ich schenke dir einen Platz an der Sonne".*

Arabisch: Wenn man eine gute Nachricht bekommt, sagt man *خير أثلج صدري*, was wortwörtlich bedeutet: "Diese Nachricht kühlt meine Brust". Auch im algerischen Dialekt sagt man sinngemäß übersetzt: "Die Nachricht kühlt mein Herz".

Damit die Schüler den kulturellen Hintergrund selbst entdecken können, bietet Ihnen der Lehrer Hilfestellungen. In dem obigen Fall kann der Lehrer z. B. Fragen über das Klima stellen: Wie ist das Klima in Deutschland und in den arabischen Ländern? Wie wirkt sich der Klimaunterschied auf die Verwendung der beiden Sprachen aus? etc. In Deutschland freut man sich über sonnige Tage, denn aufgrund der klimatischen Bedingungen sind sonnige Tage immer willkommen. Hingegen in den arabischen Ländern freut man sich eher über die kühlen Tage. Diese Art vom kontrastiven Umgehen mit Inhalten der Sprachverwendung befähigt den mehrsprachigen Schüler (siehe 6.2.4.1.3 und 6.2.4.1.4), den negativen Transfer, nicht nur auf der grammatischen und syntaktischen Ebene, sondern auch auf der Ebene der kulturellen und semantischen Interferenzen zu vermeiden.

- **Übersetzungsaufgaben:** Um die Aufgabe interaktiv durchführen zu können, bildet man ein Kugellager, damit die Schüler gegenseitig Fragen stellen und Antworten geben können. Zuerst sollen die Schüler in Partnerarbeiten Lösungshypothesen bilden, dann sie interaktiv und vergleichend mit Antworten der Mitschüler testen. Jeder Schüler fragt den Mitschüler, der gegenübersteht, nach der Bedeutung der Wörter in den jeweiligen Sprachen. Kontrollblatt bekommt ein Dritter, der Antworten bewertet.

-Hierfür führe ich eine Aufgabe zum Internationalismen zum Thema Massenmedien und Kommunikationsmittel im algerischen Lehrbuch "Vorwärts mit Deutsch Bd. 2 S. 93 - 111:

Die Arbeitsanweisung lautet: finden Sie die Wörter in den anderen Sprachen.



Deutsch	Französisch	Englisch	Arabisch	Deutsch	Französisch	Englisch	Arabisch
Massenmedien	Massenmedien	.....	.....	.....
Medien	Medien	.....	.....	.....
Print	Print	.....	.....	.....
elektronisch	elektronisch	.....	.....	.....
Computer	Computer	.....	.....	.....
Internet	Internet	.....	.....	.....
Politik	Politik	.....	.....	.....
Information	Information	.....	.....	.....
Journalist	Journalist	.....	.....	.....
Radio	Radio	.....	.....	.....
Programm	Programm	.....	.....	.....
Hotel	Hotel	.....	.....	.....

privat	.....	.....	.....	privat	.....	.....	.....
Telefon	.....	.....	.....	Telefon	.....	.....	.....
Ökonomie	.....	.....	.....	Ökonomie	.....	.....	.....
Kommunikation	.....	.....	.....	Kommunikation	.....	.....	.....
Fax.	.....	.....	.....	Fax.	.....	.....	.....
SMS	.....	.....	.....	SMS	.....	.....	.....
Telegramm	.....	.....	.....	Telegramm	.....	.....	.....
telefonieren	.....	.....	.....	telefonieren	.....	.....	.....
Telex	.....	.....	.....	Telex	.....	.....	.....
chatten	.....	.....	.....	chatten	.....	.....	.....
informieren	.....	.....	.....	informieren	.....	.....	.....

Arbeitsblatt 54: Aufgabe zu übersetzungsbezogenen Internationalismen

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

-Aufgabe zu Wortpaaren

A: Lautbild mit Schriftbild vergleichen:

Diese Aufgabe dient dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Element zu lenken, das das Wort von den ähnlichen Wörtern unterscheidet. Die Schüler werden auf feine Unterschiede beim Wortschatzlernen aufmerksam gemacht, was ihnen später das Entdecken der Bedeutungsunterschiede erleichtert.⁵⁴

In Partnerarbeit bilden die Schüler Listen aus Wortpaaren, die sie zuerst akustisch vermittelt bekommen. Schüler (A) liest ein Wort aus der List. Schüler (B) muss es aufschreiben. Sie bekommen am Ende ein Lösungsblatt für Selbstkorrektur. Man geht dann die Listen durch und korrigiert selbst die Wörter. Als nächster Schritt schlagen die Schüler im Wörterbuch nach den Wörterbedeutungen nach. Als Beispiel dafür führe ich die folgende Übung

Die Arbeitsanweisung lautet: Hören Sie die Wörter zu. Dann Schreiben Sie sie auf.

gehen - gähnen	Tier - Tür
sehen- säen	Hand - Hund
lösen - lesen	Zahn - Zehn
drucken - drücken	Bar - bar
ist - isst	Nabel -Nebel
fordern - fördern	Kopf - Topf

Arbeitsblatt 55: Wortpaar-Vergleichen

Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Solmecke (1993: 57).

⁵⁴ Mehr Informationen darüber findet man bei Solmecke (1993: 57f.).

B: Schriftbilder durch Bedeutung im Satzkontext unterscheiden: Jede Gruppe von Schülern bekommt Satzschnipsel (siehe Ab. 56) über die Wortpaare im obigen Kasten (siehe Ab. 55). Im Satz steht eine Lücke für das jeweilige Wort aus dem Kasten. Jeder Schüler bekommt einen oder mehrere Sätze, dann einer liest spontan ein Wortpaar aus dem Wortkasten vor. Die Schüler müssen zuerst lesend feststellen, ob das Wortpaar zu einem deren Sätzen passt. Wenn der Zusammenhang erfasst wird, entscheidet der Schüler sinngemäß für das richtige Wort.

Die Arbeitsanweisung lautet: Lesen Sie den Kontext und ergänzen Sie mit dem richtigen Wort aus dem Kasten.



Er .....in die Schule	Die ist geöffnet
Er vor Müdigkeit	Das .....steht im Stahl
Ich einen Film	Er hat eine Wunde auf seiner
Der Bauer .....Getreide	Er Kauft eine Leine für seinen
Wir die Übung	Der Autor schrieb Bücher.
Wir die Zeitung	Ich habe meinen gefüllt.
Sie eine Pizza	Wir zahlen
Sie schön	Wir sitzen und trinken Kaffee in der
Der Stadt die erfolgreichen Bauer	Das kurze Hemd verdeckt seinen..... nicht.
Der Bauer eine gerechte Bezahlung	Wegen dem kann der Flugzeug nicht landen.
Die Druckpresse gleichzeitig 96 Seiten.	Mein .....tut mir weh.
Man diesen Knopf, um Computer anzuschalten	Sie kocht Suppe im

Arbeitsblatt 56: Schriftbilder durch Bedeutung im Satzkontext unterscheiden

Quelle: Eigenes Arbeitsblatt

8 Empirisches Teil: Untersuchung mit Fragebögen

Ziel dieses Kapitels ist die Wirkung des Unterrichtsmodells auf die Schüler zu untersuchen. Dabei wird der Akzeptanzgrad, die Qualität des Lernens, der Motivation und der Lernerautonomieförderung (Faktoren und Bereiche) gemessen. Es geht hier insgesamt um drei Lernerautonomie Bereiche, nämlich die Berücksichtigung der Individualitäten der Schüler, die handlungsorientierten Lernaufgaben und die Vermittlung der Lernstrategien. Jeder Bereich enthält mehrere Autonomiefaktoren, die durch Fragebögen untersucht werden sollen.

8.1 Methodisches Vorgehen

Die Daten in diesem empirischen Teil werden quantitativ gewonnen. Im Vergleich zu der qualitativen Datenerhebungsmethode, zielte die quantitative Methode darauf ab, erhobene Daten statistisch aufzubereiten. Die Daten werden dabei nicht verbal, sondern schriftlich erhoben. Die interpretative Auswertung von quantitativ erhobenen Daten dient grundsätzlich zur Erhebung von Häufigkeiten, Valenzen und Intensitäten (vgl. Mayring 2010: 17 f.; Riemer 1997: 79 ff. und 237). Diese quantitative Erhebung passt besser zu meiner Untersuchung, welche die Anwendungsmöglichkeiten und die Wichtigkeit des lernerautonomiefördernden Unterrichts zum Ziel hat.

Die *Quantitative Methode* bildet zusammen mit dem *nomologisch-analytischen und experimentellen* Ansatz den **Mehrmethodenansatz** (siehe 1.2) aus, dem ich in dieser Arbeit folge. Sie zeigt sich in den Datenerhebungen, die ich in einem empirischen Teil quantifiziert, statistisch dargestellt und analysiert habe. Dabei werden für die *Validität und Reliabilität* - neben der Durchführung eines Unterrichtsmodells (siehe 7.1) - die sogenannte "**Datentriangulation**" (vgl. Riemer 1997: 86) bzw. verschiedene Datensets verwendet und zwar:

- ✓ *Unterrichtsdaten*: Sie umfassen die verwendeten Aktivitäten, die berücksichtigten Prinzipien und Autonomiefaktoren, die im Unterrichtsmodell eingebettet und konkretisiert werden. Daten werden durch experimentelle Anwendung eines Unterrichtsmodells in die Praxis eingebettet und durch Beobachtungen analysiert, dann durch Fragebögen hinsichtlich der Akzeptanz und Förderungsqualität quantifiziert bzw. untersucht.

- ✓ *Schülerdaten I:* Sie erfassen Informationen über die motivationalen Merkmale, die Individualitäten und Lernpräferenzen der Schüler. Daten werden durch halboffene Fragebögen erhoben.
- ✓ *Schülerdaten II:* Sie erfassen die Qualität und Akzeptanz des Unterrichtsmodells, die Qualität der Lernerautonomieförderung, die Motivations- und Lernqualität. Daten werden auch durch halboffene Fragebögen erhoben.

Für die Objektivität der Datenerhebung, Datenauswertung und der Ergebnisse der Arbeit habe ich die Daten aus spontan ausgewählten Gymnasien und verschiedenen Klassen erhoben. Dazu habe ich sowohl die Fragebögen als auch die Auswertungstabellen der erhobenen Daten im Anhang beigefügt (*siehe Anhang 12.2, 12.3, und 12.4*).

Insgesamt werden in dieser Studie (107) Schüler aus vier verschiedenen Schulen als Probanden befragt. Sie gehören vier verschiedenen Klassen, jede Klasse hat vor der Datenerhebung separat zwei Wochen lang (5 Stunden pro Woche) Unterricht als Modell für Lernerautonomieförderung beim DaF-Lernen in der Schule durchgenommen.

8.1.1 Datenerhebungsdesign

Der Wert jeder empirischen Forschungsarbeit besteht darin, dass sie ihren Ausgangspunkt aus der Unterrichtsrealität und dem theoretischen Erkenntnisinteresse hat und, dass sie wieder für die didaktischen Konzeptionen der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis Begründungen leistet.

In diesem empirischen Teil gehe ich der Frage nach, wie die in der theoretischen Diskussion bestehenden Konzeptionen über Lernautonomie in die Praxis des Deutschunterrichts in algerischen Schulen umgesetzt werden können und, ob diese Anwendung mit Erfolg angenommen wird. Dabei werde ich den Fokus auf zwei Schwerpunkte stellen:

- Erstens auf die Förderung der Lernerautonomie durch drei Faktorenbereiche, nämlich die Berücksichtigung der individuellen Faktoren der Schüler, die handlungsorientierten Lernaufgaben und die Vermittlung bzw. Training der Lernstrategien. All diese drei Autonomiebereiche sind Schülerzentriert, sie beziehen sich allerdings in einer bestimmten Weise mit den unterrichtlichen Faktoren und curricularen Vorgaben. *Der erste Bereich* bezieht sich auf die persönlichkeitsbezogene Faktoren des Schülers, *der zweite* bezieht sich auf die Eigenschaften der Lernaufgaben und ihre Durchführungsweisen, die den Gegebenheiten des Schülers entsprechen sollen und *der*

dritte Bereich bezieht sich auf die kognitiven Herangehensweisen des Schülers in Verbindung mit der Bewusstmachung des Lernprozesses.

- Zweitens auf den Einfluss der Lernerautonomieförderung auf DaF-Schüler insbesondere auf ihre Lernmotivation, Lernqualität auf deren Akzeptanzgrad gegenüber des Unterrichtsmodells d. h. wie der Lernerautonomiefördernder Unterricht von den Schülern angenommen wird.

Diese zwei Schwerpunkte werden in diesem empirischen Teil durch Fragebögen untersucht.

Die Datenerhebung anhand der Fragebögen wurde durchgeführt, nachdem ich das entwickelte Unterrichtsmodell zur Förderung der Lernerautonomie zwei Wochen mit den Schülern durchgenommen hatte. Ich habe mir vorgenommen, zuerst ein Unterrichtsmodell durchzuführen, bevor ich die Daten erhebe, damit die Schüler im Vorfeld praktisch und authentisch wissen, was Lernerautonomie in der Unterrichtspraxis ist und was jeder Autonomiefaktor tatsächlich bedeutet. Die empirische Untersuchung wird somit nicht durch die Unwissenheit und die diversen theoretischen Vorstellungen der Schüler beeinträchtigt bzw. entstellt. Ich habe ihnen durch das Unterrichtsmodell eine konkrete und realistische Vorstellung ermöglicht. Die Schüler werden so - in Bezug auf Lernerlebnisse - mehr oder weniger auf eine gemeinsame Startlinie gestellt. Ansonsten woher weiß ein Gymnasiast, was Lernerautonomie, Lernstrategien oder Handlungsorientierung in Bezug auf die Durchführung der Lernaufgaben sind? Woher weiß er, was Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts ist.

8.1.2 Erklärung der Fragebögen

Alle Fragebögen sind halboffen. Sie bestehen aus vorbestimmten Antworten und eine offene für mögliche Schülerantworten. Dafür steht das Wort "andere...". Die Fragebögen sind zweisprachig - Deutsch und Arabisch - verfasst. Dies erfolgt als Berücksichtigung der sprachlichen Niveaustufe der Schüler.

Es gibt insgesamt drei Fragebögen. Jeder befasst sich mit einem Teil der Anwendungsmaßnahmen der Lernerautonomie im DaF-Unterricht. Der erste Fragebogen bezieht sich auf die Eigenschaften der individuellen Faktoren der einzelnen Schüler (*siehe Anhang 12.1.1, 12.1.4 und 12.1.5*). Der zweite auf die Wirkung der Autonomiefaktoren auf die Lernqualität und Motivation der Schüler (*siehe Anhang 12.1.2*). Der dritte Fragebogen befasst sich mit der Unterrichtsqualität, der Anwendungsakzeptanz bei den Schülern, der Wichtigkeit

der Autonomie Bereiche und der Relevanz der einzelnen Autonomiefaktoren in der Unterrichtspraxis bzw. im Unterrichtsmodell (*siehe Anhang 12.1.3*).

8.1.2.1 Fragebögen zur Festlegung der Schülereigenschaften im Unterricht

Der erste Fragebogen beinhaltet Fragen zu den individuellen Eigenschaften der Schüler, nämlich Lernstile, Lerntyp, allgemeine intrinsische und extrinsische Motivation. Dieser Fragebogen dient dazu, Daten aufzubereiten, um die individuellen Eigenschaften der Schüler in ihrem Ist-Zustand zum Erkennen zu bringen und mögliche Korrelationen und Zusammenhänge mit den Unterrichts- und Autonomiefaktoren herauszufinden.

*Für die Festlegung der Lernertypen (siehe 3.2.2) habe ich den Fragebogen durch eine Frage angeleitet, die sich auf das Verstehen der geschriebenen Texte bezieht, nämlich "Wie verstehen Sie die geschriebenen Texte?". Die Auswahl der geschriebenen Texte fußt auf dem Erkenntnis, dass sie im Vergleich zu Hörtexten durch die verschiedenen Weisen vermittelt bzw. empfangen werden können. Für jeden Lerntyp habe ich eine Antwort formuliert. Die Antwort "wenn ich oder jemand den Text vorliest" steht für den auditiven Lerntyp. Die Antwort "wenn es Bilder zum Text gibt." steht für den visuellen Typ. "Wenn der Text interessant ist und ich ihn alleine durchlese" steht für den verbalabstrakten Typ. "Wenn ich den Textinhalt in der Gruppe bespreche" steht für den kontaktorientierten Typ. "Wenn ich den Text mehrere Male schreibe" steht für den taktilen Typ und "Wenn ich mich beim Lesen bewege, Mimik und Gestik mache" steht für den kinästhetischen Lerntyp. Für die Datenerhebung über den Lernertyp steht "gut" für den Primärlerntyp "mittig" für den sekundären Lerntyp und schlecht deutet darauf, dass der jeweilige Wahrnehmungskanal keine Rolle bei dem Empfang der Informationen spielt (*siehe Anhang 12.1.4*).*

Für die Festlegung der Lernstile (siehe 3.1) bestehen vier Fragen und ein Test zur Festlegung der Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit (siehe Anhang 12.1.5). Der Fragebogen ist durch die Frage angeleitet: "Was stimmt für Sie? Kreuzen Sie an". Die erste Frage bezieht sich auf den Lernstil "Risikobereitschaft" und lautet "Ich melde mich zum Wort nur, wenn ich von der Richtigkeit der Antwort sicher bin". Die zweite Frage bezieht sich auf den Lernstil "Reflexivität vs. Impulsivität" und lautet; "Bevor ich spreche, muss ich zuerst die Antwort in meinem Kopf gut vorbereiten". Die dritte Frage bezieht sich auf den Lernstil Ambiguitätstoleranz vs. -

intoleranz und die vierte bezieht sich auf den Lernstil Introvertiertheit vs. Extrovertiertheit. Die Fragen lauten jeweils "Damit ich den Sinn begreife, muss ich jedes einzelne Wort genau verstehen", "Ich lerne lieber alleine als in Interaktion mit den anderen".

Für die Auswertung bedeutet die Antwort mit "JA", dass der Schüler die Lernstile "nicht risikobereit, reflexiv, ambiguitätsintolerant, introvertiert" hat. Hingegen deutet die Antwort mit "NEIN" auf die gegensätzlichen Lernstile und zwar risikobereit, impulsiv, ambiguitätstolerant, extrovertiert (siehe Tabelle 18). Was der Test auf der Abbildung (14) anbelangt, so gilt der Schüler als Feldunabhängig, wenn er das Figur rechts in der komplexen Figur links herausfindet, wenn nicht dann ist er Feldabhängig (siehe Abb. 14 und 12.2.3).

Der Fragebogen zur Datenerhebung über intrinsische und extrinsische Motivation ist mit der Frage angeleitet "Warum lernen Sie Deutsch?". Jede Antwort in beiden Arten der Motivation bezieht sich auf ein Motiv, das der jeweiligen Motivationsart zugrundeliegt. Es geht bei der intrinsischen Motivation um das Neugier-, Abwechslungs-, Leistungs-, Ehrgeiz-, und Wissensmotiv. Bei der extrinsischen Motivation geht es um das Anerkennungs-, Eltern-, Nützlichkeits-, Lehrer-, und Nachahmungsmotiv. Der einzelne Schüler gilt als intrinsisch motiviert, wenn er mehr Motive der intrinsischen Motivation ankreuzt als die der extrinsischen Motivation (siehe Anhand 12.1.1 und 12.2.1).

8.1.2.2 Fragebogen zur Lernqualität und Lernmotivation durch Lernerautonomie

Anwendung

Der zweite Fragebogen enthält Fragen zur den Faktoren der Lernqualität und Lernmotivation in Bezug auf die drei Förderungsbereiche der Lernerautonomie (siehe Anhang 12.1.2). Mit diesem Fragebogen ziele ich darauf, Lernerautonomie Faktoren zu bestimmen, die auf Lernmotivation und Lernqualität der DaF-Schüler große Wirkungen haben. Der Fragebogen ist mit der Frage angeleitet "Wann lernen Sie besser und motiviert im DaF-Unterricht?". Die Schüler sollen die entsprechenden Antworten ankreuzen, die sich auf Lernerautonomie Faktoren in den drei Bereichen beziehen und zwar:

- ❖ *Lernerautonomie durch Berücksichtigung der individuellen Faktoren* der einzelnen Schüler. Dieser Bereich umfasst folgende Faktoren und zwar das Einsetzen eigener Lernziele, Themenauswahl und bedeutet das Mitbestimmungsrecht an Themeninhalten. Aufgabenauswahl und betrifft das Mitbestimmungsrecht der Schüler an Lernaufgaben bzw. die Durchführungsweise (wie die Auswahl der Sozial- und Arbeitsform). Die beiden

Faktoren Freiheit und Selbstkontrolle betreffen die freie Bewegung und Kommunikation sowie die Freiheit von der Lehrerkontrolle in der Klasse. Der Faktor Heteronomie Kontrolle betrifft die Auswahl des Schülers gegenüber den Lehrerhilfestellungen. Die Selbstbewertung und die Selbstkontrolle betreffen die Fehlerkorrektur in Bezug auf Lernaufgaben und die Bewertung des Lernprozesses am Ende jedes Lernkapitels (*siehe Anhang 12.3*).

- ❖ *Lernerautonomie durch Lernaufgaben und Arbeitsformen.* Dieser Autonomie Bereich umfasst Faktoren, welche die Eigenschaften der Lernaufgaben und die damit verbundenen Arbeitsweisen festlegen. Der Faktor "*Handlungsorientierung*" bedeutet die Ganzheitlichkeit und die Authentizität der Aufgaben in Bezug auf die Aktivierung aller Lernbereiche der Schüler (der kognitive, affektive und motorische Bereich) und das tatsächliche Handeln durch die Sprache. Der Faktor "*Durchführungsweise*" bezieht sich auf die Gruppenorientierung der Aufgabe. *Aufgabenanreiz* bezieht sich auf die Anregungsintensität der Lernaufgaben in Bezug auf das spielerische Lernen und der Konkurrenzgeist. *Projektorientierung* bezieht sich auf die einheitliche Form der Aufgabe und abschließend der Faktor *Schwierigkeitsgrad* (*siehe Anhang 12.3*).
- ❖ *Lernerautonomie durch Lernstrategien:* dieser Bereich der Lernerautonomie bezieht sich auf zwei Faktoren, nämlich die *Vermittlung der Lernstrategien* im Zusammenhang mit der Lösung der Aufgaben und die *Lernstrategietraining*.

8.1.2.3 Fragebogen zur Autonomieförderungsqualität und Anwendungsakzeptanz des Unterrichtsmodells

Der dritte Fragebogen umfasst zwei Abschnitte. Der erste Abschnitt befasst sich mit der Lern- und Unterrichtsqualität. Dies habe ich durch zwei Fragen angeleitet nämlich "wie finden Sie den neuen DaF-Unterricht? und wie gut lernen Sie in so einem Unterricht?". Der zweite Abschnitt fragt nach der Entscheidung der Schüler für oder gegen den Unterricht. Die Frage dafür lautet: "möchten Sie gerne immer so lernen?" Diese Frage wird durch eine ergänzende Frage fortgesetzt und zwar "wenn JA, warum?". Damit werden die Faktoren der Lernerautonomieförderung in den drei Bereichen am Beispiel des Unterrichtsmodells untersucht. Dieses Teil des Fragebogens wird aber nur beantwortet, wenn die Schüler positiv für den neuen Unterricht entscheiden (*siehe Anhang 12.1.3 und 12.4*). Damit möchte ich herausfinden, welche Autonomiebereiche (Berücksichtigung der Individualitäten, Lernaufgaben oder Strategien) bzw. welche Autonomie Faktoren die Anwendung des Lernerautonomie fördernden Unterrichts erfolgreich und für die

Lernenden wichtig machen. Wie kann man den Unterricht qualitativ besser machen und besser führen, indem man die drei Autonomie Bereiche fördert und die einzelnen Schüler zum Lernen anreizt? In diesem Fragebogen beziehen sich die Schüler direkt auf das Unterrichtsmodell, das sie durchgeführt haben. Die Lernerautonomie wird durch drei Bereiche gefördert. Jedem Bereich werden Autonomiefaktoren zugeordnet, nach deren Effizienz die Schüler befragt werden. Dies erläutere ich gleich in den folgenden abschnitten.

Der Bereich der Berücksichtigung von individuellen Faktoren einzelner Schüler. Dieser Bereich enthält Autonomiefaktoren wie Individualitäten, Mitentscheidungsrecht, Klarheit des Unterrichtsziels, Selbststeuerung des Lernprozesses, Führung der Schülertagebücher und Selbstkorrektur.

Der Bereich der Lernaufgaben. Dieser Bereich umfasst die Autonomie Förderungsfaktoren in Bezug auf die Lernaufgaben und die begleitenden Arbeitsformen und zwar der Faktor Interaktion, Aufgabenanreiz, Authentizität der Aufgaben und ihre Durchführungsweise, Häufigkeit und praktisch bezogene Erfolgserlebnisse und Abwechslungserlebnis.

Der Bereich der Bewusstheit durch Lernstrategien. Zu diesem Bereich gehören Faktoren der *Selbstbewusstheit* in Bezug auf Bewusstmachung über die eigene Lernweise, *die Lerneffektivität* durch die Lernstrategieanwendung, *die Lernbewusstheit* durch die Bewusstmachung über den Lernschritten und *die Selbstständigkeit* durch die Lernstrategievermittlung.

8.1.3 Datenaufbereitung

Die gewonnenen Daten werden in statistischen Informationen quantifiziert und auf Diagrammen dargeboten. Die Daten sind durch das Programm "Microsoft Excel" aufbereitet (*siehe 12.2*).

In der folgenden Tabelle stelle ich eine Übersichtlichkeit dienende Erklärung zu den der Datenauswertung zugrunde liegenden Berechnungen (*siehe Anhang 12.2 bis 12.4*) und den ihnen zugeordneten Symbolen dar.

	Fragebogen 1: Individuelle Eigenschaften der Schüler			Fragebogen 2: Motivations- und Lernqualität	Fragebogen 3: Unterrichtsqualität und erfolgreiche LA-Faktoren
	Allgemeine Motivation (AM.)	Lerntyp (LT.)	Lernstil (LS.)		
Summe I (S. I)	Anzahl der Antworten pro Motiv in einer Motivationsart.	Anzahl der Antworten über einzelne primäre ("gut") Lerntypen in einer Klasse.	Anzahl aller Antworten pro Lernstil.	Anzahl der Antworten in Bezug auf einzelne Autonomiefaktoren bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anzahl der Antworten in Bezug auf einzelne Autonomiefaktoren bei allen Schülern (in allen Klassen).
Summe II (S. II)	Anzahl der Antworten pro Motiv in einzelnen Klassen in einer Motivationsart.	Anzahl der Antworten über einzelne Lerntypen bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anzahl aller Antworten (ja + nein) in einzelnen Klassen.	Anzahl der Antworten pro Autonomiebereich in einzelnen Klassen.	Anzahl der Antworten pro Autonomiebereich bei allen Schülern (in allen Klassen).
Summe III (S. III)	Anzahl der Antworten aller Motive in beiden Motivationsarten pro Klassen.	Anzahl der Antworten über primäre ("gut") Lerntypen bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anzahl aller Ja-Antworten pro Klasse.	Anzahl der Antworten pro Autonomiebereich bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anzahl der Antworten von allen Autonomiefaktoren in allen Autonomiebereichen in allen Klassen.

		Klassen).			
Summe IV (S. IV)	Anzahl der Antworten aller Motive in allen Klassen pro Motivationsart.	Anzahl der Antworten über einzelne Lerntypen in einzelnen Klassen.	Anzahl aller Nein-Antworten pro Klasse.	Anzahl der Antworten von allen Autonommiefaktoren in allen Autonomiebereichen in allen Klassen.	---
Summe V (S. V)	Anzahl der Antworten aller Motive in allen Klassen in allen Motivationsarten.	---	---	---	---
Quote I (Q. I)	Anteil des einzelnen Motivs in allen Klassen in Bezug auf eine Motivationsart (S.I/ S.IV).	Prozentsatz der einzelnen primären ("gut") Lerntypen in einzelnen Klassen.	Anteil des einzelnen Lernstils an allen Antworten (S. I / S. II).	Prozentsatz der einzelnen Faktoren in einzelnen Autonomiebereichen.	Prozentsatz der einzelnen Faktoren in einzelnen Autonomiebereichen bei allen Schülern (in allen Klassen).
Quote II (Q. II)	Anteil des einzelnen Motivs an einzelner Motivationsart pro Klasse (A. Atw./ SIII).	Prozentsatz pro Lerntyp bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anteil des einzelnen Lernstils in einzelnen Klassen im Vergleich (Anzahl der "Ja-Antworten" / S. III) .	Prozentsatz der einzelnen Autonomiebereiche in einzelnen Klassen.	Prozentsatz von einzelnen Autonomiebereichen bei allen Schülern (in allen Klassen).

Quote III (Q. III)	Anteil der Motivationsart an der gesamten Motivation pro Klasse (S.II/ S.III).	Prozentsatz der einzelnen primären ("gut") Lerntypen bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anteil des einzelnen Lernstils in einzelnen Klassen im Vergleich (Anzahl der "Nein-Antworten" / S. IV).	Prozentsatz von einzelnen Autonomiebereichen bei allen Schülern (in allen Klassen).	Anteil des einzelnen Faktors bei allen Schülern (in allen Klassen) im Vergleich auf alle Faktoren der Autonomiebereiche.
Quote IV (Q. IV)	Anteil der Motivationsart an gesamten Motivation in allen Klassen (S.IV/ S.V).	---	---	Prozentsatz der einzelnen Autonomiefaktoren bei allen Schülern (in allen Klassen).	---
Quote V (Q. V)	Anteil des einzelnen Motivs an der gesamten Motivation in allen Klassen (S.I/ S.V).	---	---	---	---

Tabelle 27: Erklärung der Datenauswertungssymbole
Quelle: Eigene Tabelle

8.2 Datenauswertung und Datenanalyse

8.2.1 Individuelle Eigenschaften der Schüler und Klassen

Schon im Kapitel zwei wurden die verschiedenen individuellen Faktoren der Lernenden dargestellt. Ich habe die Auswirkung der Wahrnehmungsfaktoren, Lerntypen und Lernstile auf die subjektiven Ergebnisse des Wissenserwerbs und auf die Auswahl und den Umgang mit den Lernaufgaben erklärt. Es wird theoretisch nachgewiesen, dass den unterschiedlichen individuellen Faktoren der Lernenden die Anwendung und die Förderung der Lernerautonomie im Unterricht gerecht ist. Im Folgenden werde ich die individuellen Eigenschaften der Schüler quantitativ (statistisch) darstellen und mit Autonomiefaktoren vergleichen.

8.2.1.1 Heterogenität in Bezug auf Lerntypen und Folgerungen für den Unterricht

Die Schüler in der einzelnen Klasse können zu verschiedenen Lerntypen gehören (*siehe 3.2.2.*). Wie wichtig das Wissen der Schüler über seinen Lerntyp ist und wie wichtig das Wissen des Lehrers über die Lerntypen seiner einzelnen Schüler ist, habe ich im Untertitel (*siehe 3.2.3*) dargestellt.

Das folgende Diagramm zeigt die Prozentansätze der primären Wahrnehmungskanäle bei der gesamten Anzahl der Schüler. Der Wahrnehmungskanal bezeichnet den Lerntyp, zu der der Schüler gehört, wenn er die Antwort "gut" ankreuzt. Die Schüler kreuzen dabei die Wahrnehmungskanäle an, dadurch sie die Informationen am besten empfangen und verstehen.

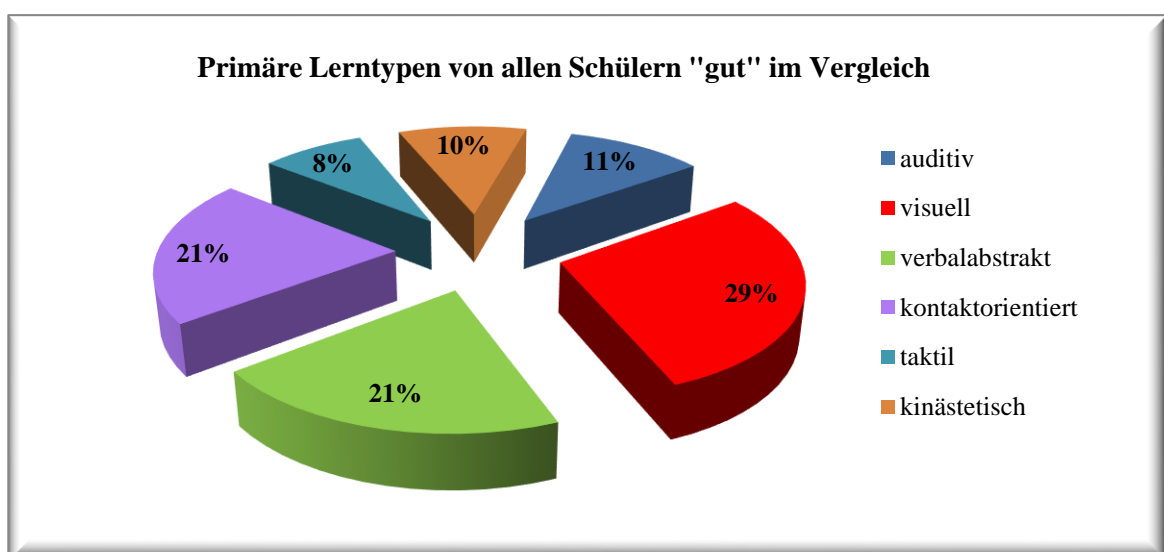


Diagramm 1 : Schülereigenschaften in Bezug auf primäre Wahrnehmungskanäle

Das Diagramm zeigt, dass die Mehrzahl der Schüler visuelle, verbalabstrakte und kontaktororientierte Lernertypen sind. Der visuelle Wahrnehmungskanal zeigt sich als der bevorzugte Kanal der Schüler. Die Anzahl der Verbalabstrakte und kontaktororientierte Lernertypen sind gleich. Die anderen Wahrnehmungskanäle haben eine geringe Vertretung. Sie haben fast die gleichen Prozentsätze erreicht. Wenn die meisten Schüler primär visuell sind dann gelten andere Wahrnehmungskanäle bzw. Lerntypen für sie als sekundäre Kanäle. Der Wahrnehmungskanal bzw. der Lerntyp gilt als weder Primär noch sekundär, wenn die Schüler ihn als "schlecht" ankreuzen (*siehe Diagramm 2*).

Diese Ergebnisse der gesamten Schüler in Bezug auf Lerntypen dienen in erster Linie den Lehrern. Sie können anhand dessen wissen, auf welchen Lernkanälen sie konzentrieren sollen, wenn sie den Unterricht planen und wenn sie die Aufgaben ausstellen und durchführen. In einer Klasse, wo zum Beispiel die Mehrheit der Schüler visuelle Lerntypen sind, sollen die Lehrer Texten auswählen, die mit Bildern illustriert sind. Die Grammatikregeln und Lerninhalte über Wortschatz und Strukturen sollen sie durch Grafiken, Schemas, Mind maps u. ä. visualisieren (*siehe 3.2.2*). Dazu sind Filme und Videos vom großen Nutzen für die visuellen Lerntypen. Für die Berücksichtigung der verbalabstrakten Lernertypen soll man mehr logische Erläuterungen anbieten und das Lernen durch Einsichten fördern. Dazu soll man den Schülern erlauben, ihre Einsichten bekannt zu geben und sie kommunikativ sowohl mit dem Lehrer als auch mit den Mitschülern zu verteidigen. Zur Förderung der kontaktororientierten Lernertypen sollen die Lehrer das kooperative Lernen ermöglichen, indem sie die Schüler dazu bringt, miteinander zu lernen und sich gegenseitig zu helfen. Kollektive Arbeitsweisen und sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeiten sind in diesem Fall sehr empfohlen. Die auditive, taktile, und kinästhetische Lerntypen werden gefördert, indem man ihnen jeweils Audiotexte (durch Tonband, durch Lehrer als Textproduzent), satzchnipseln zur Verfügung stellt und Bewegungsfreiheit in der Klasse zulässt.

Wenn man als Lehrer weiß, zu welchem Lerntyp jeder Schüler gehört (*siehe Abb. 12*), dann besteht die Möglichkeit, dass man die Lern- und Arbeitsgruppen in der Klasse nach Lerntypen einteilt. Jede Gruppe kann dann mit dem Lernstoff und den Lernaufgaben umgehen und gefördert werden, wie es ihr am besten passt.

Diese Ergebnisse deuten auf die Heterogenität der Klassen in Bezug auf die Lerntypen. Ein übergeneralisiertes Umgehen mit allen Lerntypen, indem man ihnen dasselbe Lernmaterial, dieselbe Aufgabenart, Arbeitsform und Sozialform anbietet, soll nicht gerecht sein. Der

Unterricht soll daher *vielfältig* angesichts der Lernmaterialien, Lernaktivitäten, Aufgabenarten, sozialformen und Durchführungsweisen sein.

Im folgenden Diagramm werden die Lernpräferenzen der gesamten Schüler verglichen. Es werden die Prozentsätze aller Wahrnehmungskanäle d. h. sowohl primäre (gut) als auch sekundäre(mittig) sowie die nicht bevorzugten (schlecht) Lernpräferenzen dargestellt.

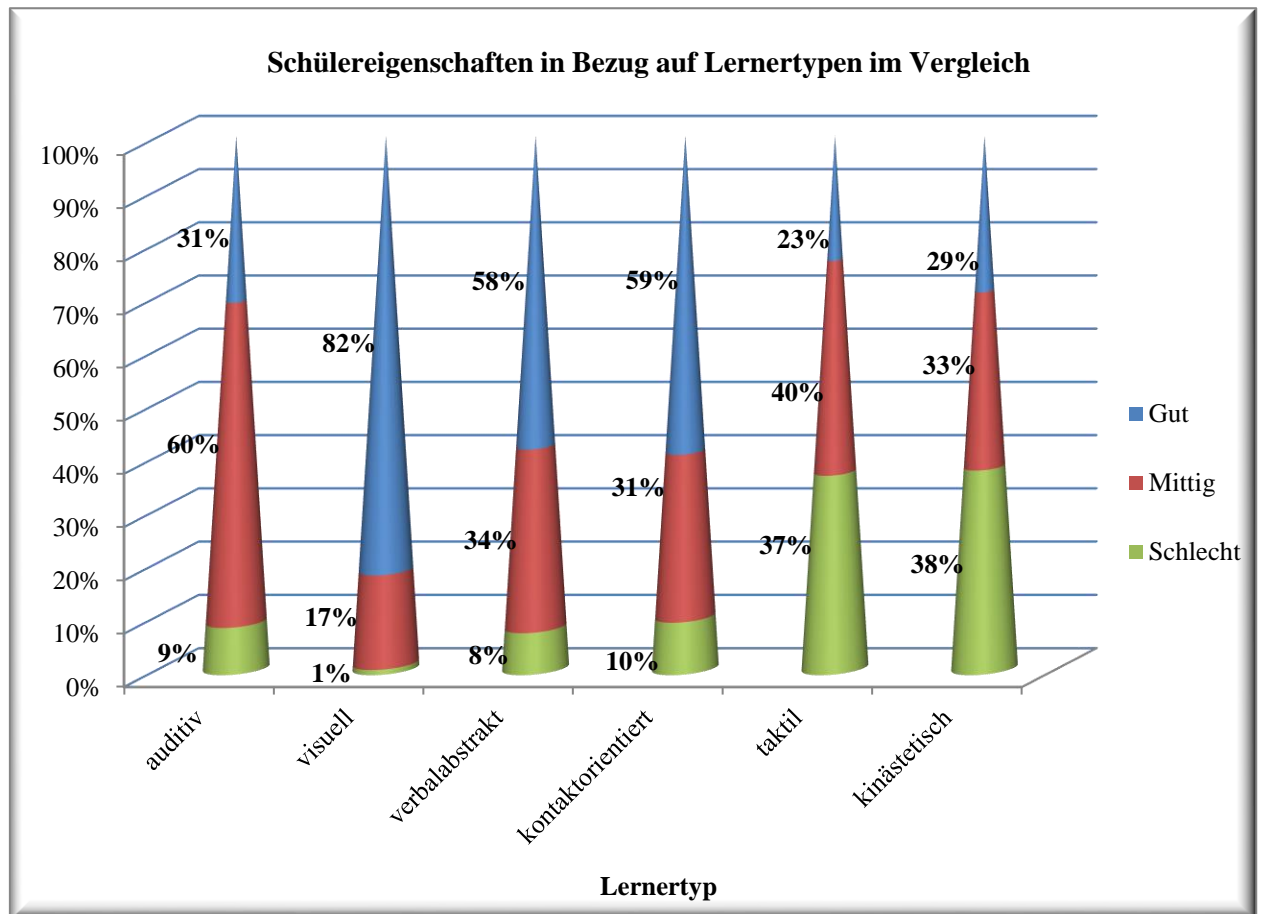


Diagramm 2: Schülereigenschaften in Bezug auf primäre, sekundäre und nicht bevorzugte Wahrnehmungskanäle

Der visuelle Wahrnehmungskanal zeigt sich als der beste Lernkanal für fast alle Schüler. Die überwiegende Mehrheit der Schüler (82%) gehört zu der primärvisuellen Lernertyp und 17% ist sekundärvisuell. Schüler die weder primär noch sekundär visuell Lernertyp sind, sind sehr wenig und zwar nur (1%). Dies bedeutet, dass 99 % der Schüler durch die visualisierten Lerninhalte besser beim Lernen gefördert werden können. Wenn man die primäre und die sekundäre Wahrnehmungskanäle zusammenstellt, dann überschreitet die Anzahl der Schüler, denen die Förderung aller Lerntypen im Unterricht nutzt, die Schwelle der (60%). Die Anzahl der Schüler, die durch Tasten und Bewegung schlecht lernen, ist im Vergleich zu den anderen Lerntypen

hoch. Dieser Anteil von Schülern, kann durch die Vielfältigkeit der Lernaufgaben, Lernaktivitäten und die freie Wahl entsprechend beim Lernen gefördert werden.

Lerntyp (LT.)	Visueller	Auditiver	Verbal-abstrakter	Kontakt-orientierter	Taktiler	Kinästhe-tischer
Präferenz						
Primär	82%	31%	58%	59%	23%	29%
Sekundär	17%	60%	34%	31%	40%	33%
Zusammen	99%	91%	92%	90%	63%	62%
Nicht mein Typ	1%	9%	8%	10%	37%	38%

Tabelle 28: Anteile der Lernpräferenzen an einzelnen Lerntypen
Quelle: Eigene Tabelle

Die unterschiedlichen Lerntypen im Unterricht und zwar, dass einige Schüler durch bestimmte Lernkanäle besser und durch andere schlecht lernen, spricht für die Notwendigkeit der Förderung der Lernerautonomie, die Vielfältigkeit der Lernaktivitäten, der Lernaufgaben und der Arbeitsformen.

In Bezug auf Klassen vertreten die visuellen gefolgt je nach Klasse von den verbalabstrakten und kontaktorientierten Lerntypen die Mehrheit. Allerdings zeigen sich die Klassen so bunt und so heterogen, dass man monomethodische Unterrichte für sehr kontraproduktiv beurteilen muss.

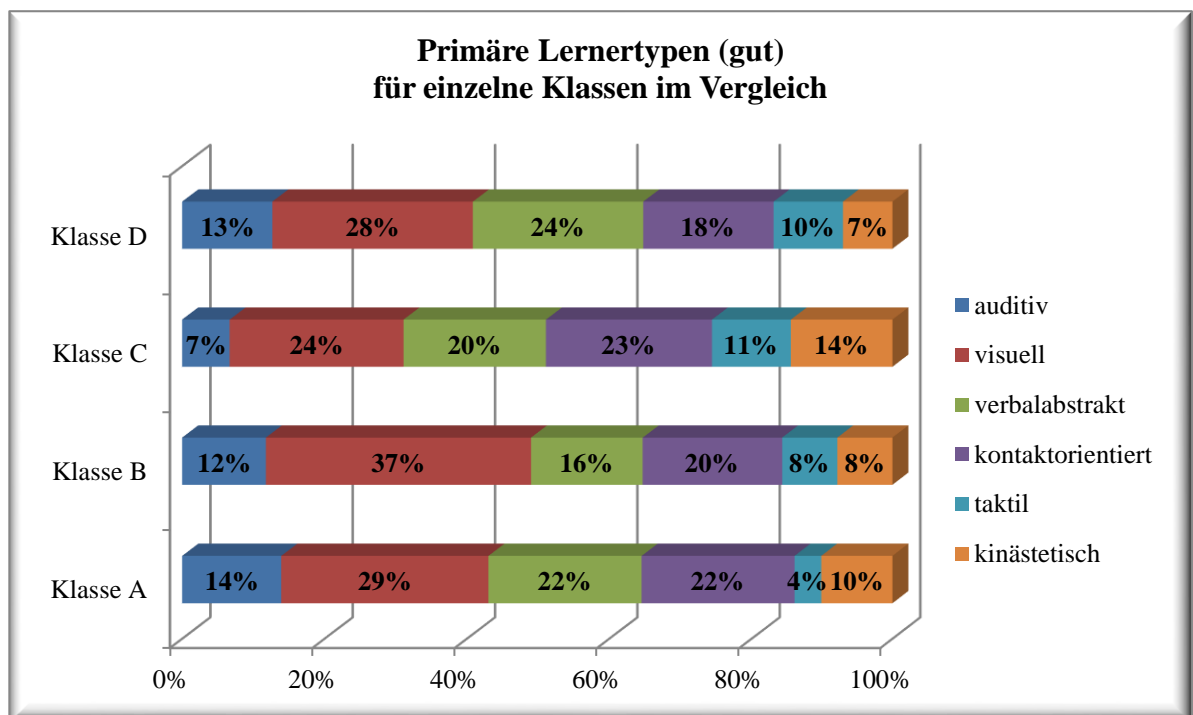


Diagramm 3 : Primäre Wahrnehmungskanäle der Schüler in einzelnen Klassen

Dieses Diagramm zeigt die Anteile der Lernertypen pro Klasse. In der Klasse kann man einen bestimmten Lerninhalt durch verschiedene Medien vermitteln, sodass man alle Lerntypen in der Klasse aktiviert und begünstigt. Man verwendet beispielsweise bei jedem Thema immer Fotos/Bilder, Arbeitsblätter, Kärtchen, Videos, geschriebene und Audiotexte, Diagramme, Schemas, Mindmaps...usw. Nur durch diese vielfältige Präsentation kann der Unterricht den heterogenen Lernertypen gerecht sein. Wenn im Unterricht hingegen nur einen Lernertyp berücksichtigt werden wie beispielsweise im herkömmlichen Unterricht den verbal- apstrakten oder den auditiven, werden dann die anderen Schüler vernachlässigt, sodass sie entweder nicht effektiv genug oder demotiviert lernen müssen.

8.2.1.2 Heterogenität in Bezug auf Lernstile und Folgerungen für den Unterricht

Lernstile sind stabile persönlichkeitsmerkmale der Schüler, die im Unterricht den Lernprozess beeinflussen können. Sie haben eine selektive, organisatorische und handlungssteuernde Funktion. Schon im Kapitel zwei bin ich auf die Wirkungen der Lernstile in Bezug auf Unterrichtsfaktoren und Lernprozess eingegangen (siehe 3.1).

Das folgende Diagramm zeigt die Eigenschaften der Schüler in Bezug auf Lernstile. Wegen Übersichtlichkeit werden nur Lernstile angegeben, die mit der Antwort "Ja" zu tun haben. Lernstile die mit "nein" verbunden sind, sind die gegensätzliche Lernstilpaare (siehe Tabelle 18).

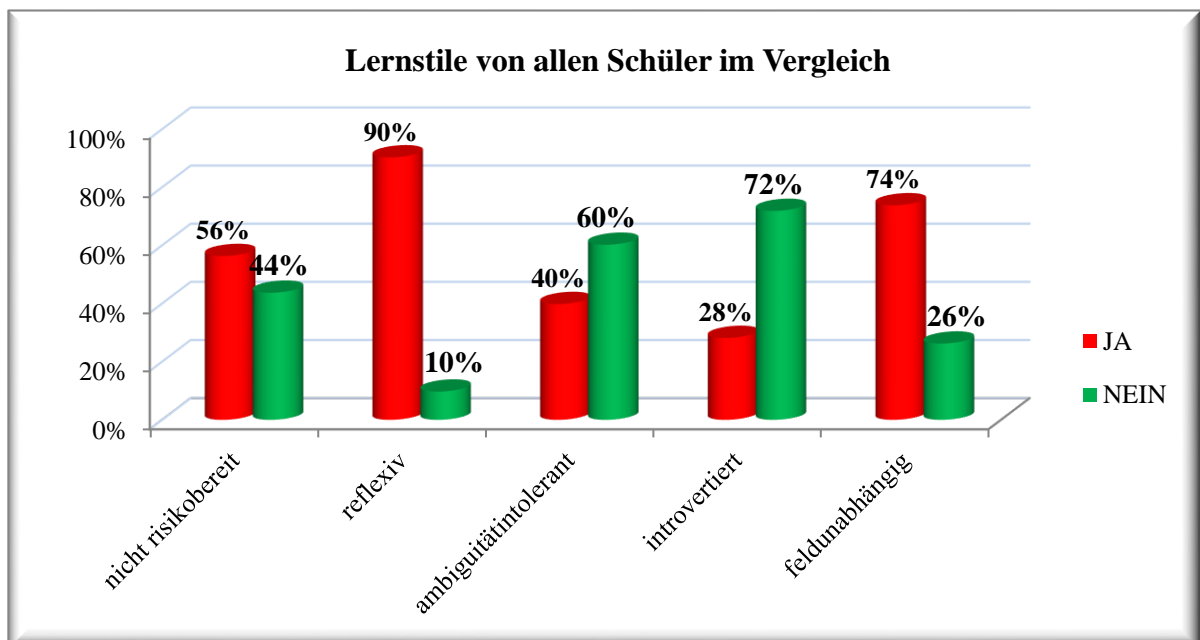


Diagramm 4: Schülereigenschaften in Bezug auf Lernstile

Die Schüler zeigen unterschiedliche Lernstile auf. Der herrschende Lernstil ist der der Reflexivität (90 %). Der gegensätzliche Lernstil Impulsivität wird durch einen kleineren Anteil vertreten (10%). Dies deutet darauf, dass die Mehrheit der Schüler mehr kognitive Kontrolle über den Lernprozess übt bzw. die Sprache nicht spontan verwendet und dass es lange bei ihnen dauert, bis sie die Sprachhypothesen, die sie bei Problemlösungen und Lernaufgaben bilden, in die Praxis umsetzen und testen (*siehe 3.1.1.1*). Diese Eigenschaft von den Schülern fordert, dass die Lehrer mehr Zeit bei der Durchführung der Lernaufgaben zur Verfügung stellen sollen, damit die Schüler über deren Lernprozesse und Lernprodukte reflektieren können.

Im Vergleich zu Introvertiertheit und Feldabhängigkeit zeigen Extrovertiertheit und Feldunabhängigkeit ebenso höhere Prozentsätze. Extrovertierte Schüler können mehr von kommunikativ- und interaktivorientierten Lernaufgaben profitieren. Sie können somit mehr Informationen aufnehmen und einen höheren Grad an kommunikativer Kompetenz erreichen (*siehe 3.1.3*). Die überwiegende Mehrheit der Schüler sind Feldunabhängig (74%). Hingegen ist der Viertel Feldabhängig (26%). Feldabhängige sind globale und studiale Lerner. Sie legen viel Wert auf die theoretischen Zusammenhänge, das Handlungsumfeld und die sozialen Kontakte in der Lerngruppe (*siehe 3.1.2.2*). Feldunabhängige Schüler wurden als analytische und experimentelle Lerner bezeichnet. Sie sind besser geeignet für Fremdsprachenlernen und neigen stark zum allein Lernen (*siehe auch 3.1.2.2*). Dieses Lernstils-Paar wirkt im Unterricht sowohl auf die Verarbeitungsprozesse der Vermittelten Informationen, auf die Arbeitsformen und die sozialformen (*siehe Tabelle 3*).

Der Lernstil Risikobereitschaft (44%) vs. Nicht-Risikobereitschaft (56%) haben fast die gleichen Anteile gezeigt. Ein Bisschen mehr als die Hälfte von Schüler ist nichtrisikobereit. Dies heißt, dass sie im Vergleich zu den risikobereiten wenig oder nur vorsichtig engagiert sind, wenn es um Interaktion geht. Sie profitieren somit wenig von den kommunikativen Lernaufgaben, wenn sie mit einem subjektiv antizipierten Risiko rechnen. Sie werden gefördert, wenn die Lehrer im Unterricht wenig Kontrolle über die Schüler üben und wenn die Kommunikation und die Arbeitsformen während der Lösungen von Aufgaben in Gruppen zwischen den Schülern abläuft und nicht zwischen Schüler -Lehrer.

Ambiguitätstoleranz korreliert positiv mit der mündlichen Kompetenz. Ambiguitätstolerante haben im Gegensatz zu den -intoleranten Schülern keine Schwierigkeiten mit den komplexen sprachlichen Strukturen und Lernaufgaben (*siehe 3.1.2.1*). Durch die Steigerung von den

einfachen bis zu komplexen Strukturen und Aufgaben können beide Lernstile gefördert und begünstigt werden.

In den einzelnen Klassen können die Schüler unterschiedliche Lernstile haben. Das folgende Diagramm zeigt den Heterogenitätsgrad der einzelnen Klassen in Bezug auf Lernstile.

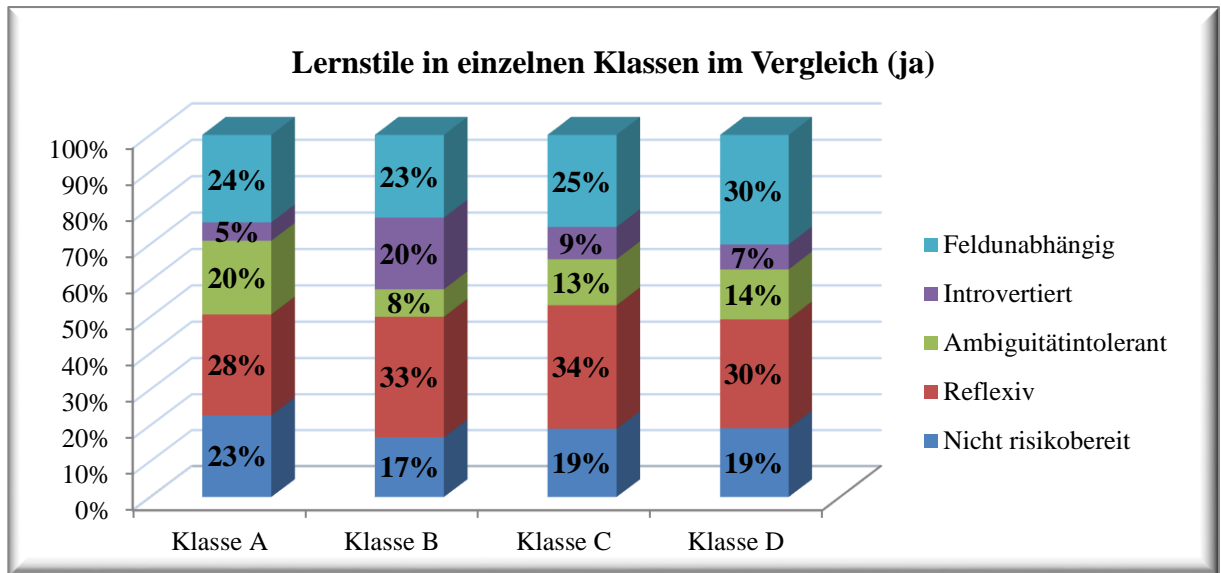


Diagramm 5 : Schülereigenschaften in Bezug auf Lernstile in einzelnen Klassen

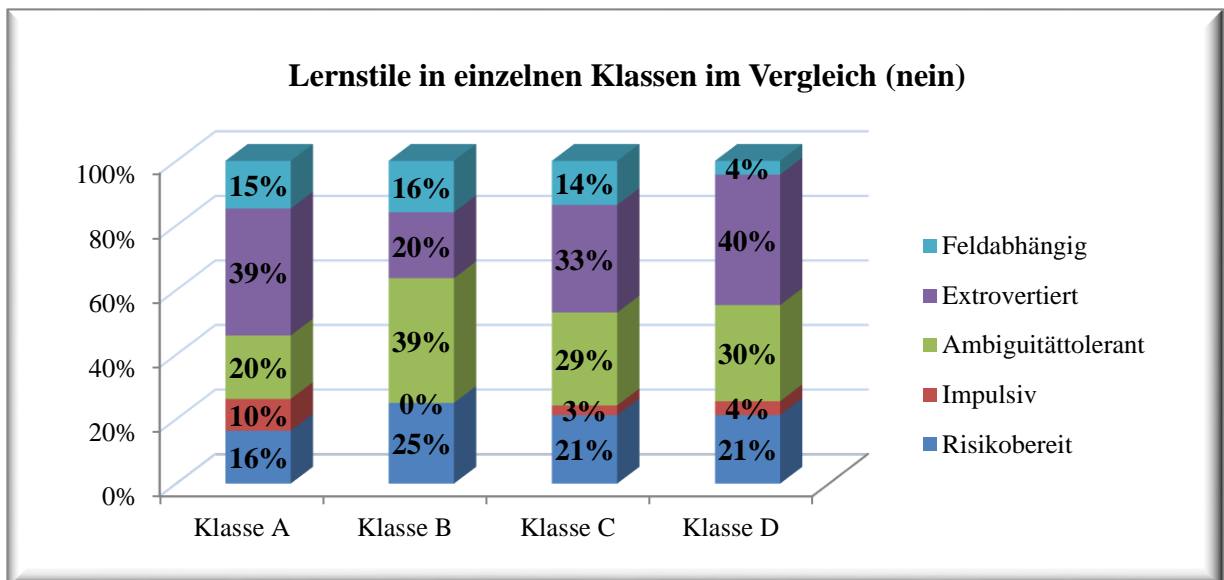


Diagramm 6 : Schülereigenschaften in Bezug auf VS.-Lernstile in einzelnen Klassen

Feldunabhängigkeit, Reflexivität, Ambiguitätstoleranz und Extrovertiertheit sind die meist herrschenden Lernstile in den Klassen. Hingegen zeigen Impulsivität, Feldabhängigkeit, Introvertiertheit und Ambiguitätsintoleranz einen kleinen Prozentsatz in den Klassen. Jeder

Schülerlernstil soll in Bezug auf Unterrichtsaktivitäten, Lernaufgaben, Arbeits- und Sozialformen anders begünstigt werden, damit die Schüler effektiv lernen können. Feldunabhängige, ambiguitätstolerante und impulsive Schüler lernen schneller als globale, ambiguitätsintolerante und reflexive Schüler. Wenn der Unterricht die gleiche Lernzeit für alle anbietet, dann können die feldabhängige, ambiguitätsintolerante und reflexive Lerntypen den Lernrhythmus in der Klasse nicht folgen (*siehe 3.1.2*). Extrovertierten, risikobereiten und impulsiven Schülern passen die interaktiv- und gruppenorientierten Aufgaben als die anderen Lerntypen, die lieber allein oder nur mit einem Lernpartner arbeiten wollen als mit einer Gruppe. Der Heterogenität der Lernstile soll mit einer Heterogenität - im Sinne Vielfaltigkeit - in Lernaufgaben, Sozialformen und Arbeitsweisen entgegenkommen.

8.2.1.3 Schülereigenschaften in Bezug auf Motivation und Folgerungen für den Unterricht

Lernerautonomie und Motivation gehen Hand in Hand. Sie begünstigen sich gegenseitig (*siehe 6.3.1*). Die intrinsische Motivation weist sich als die überlegene Art auf, weil sie ein intensives Lernen auf die Dauer garantiert und eine positive Einwirkung auf die Qualität der Lernhandlung hat (*siehe 6.3.2*). Die folgenden Diagramme (7 und 8) zeigen die Anteile der Motivationsarten bei den Schülern und in den Klassen.

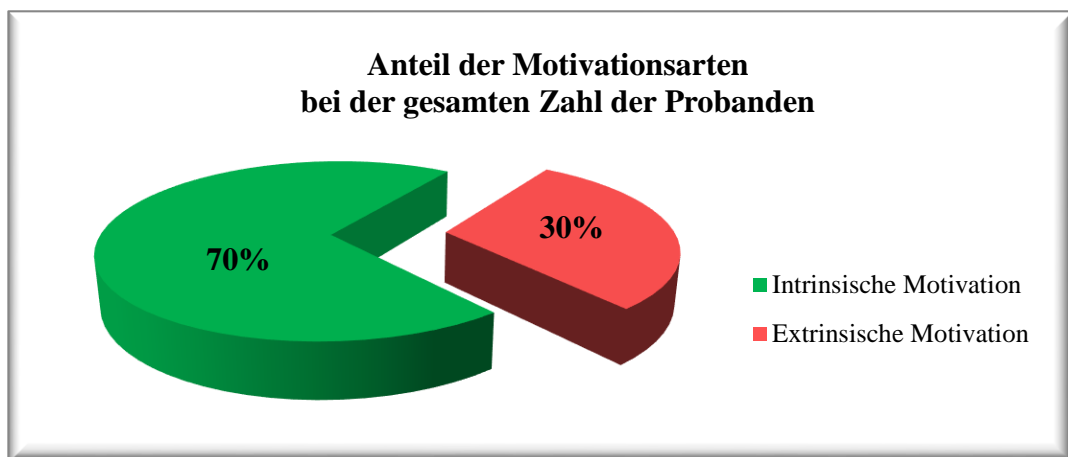


Diagramm 7: Schülereigenschaften in Bezug auf Motivationsarten

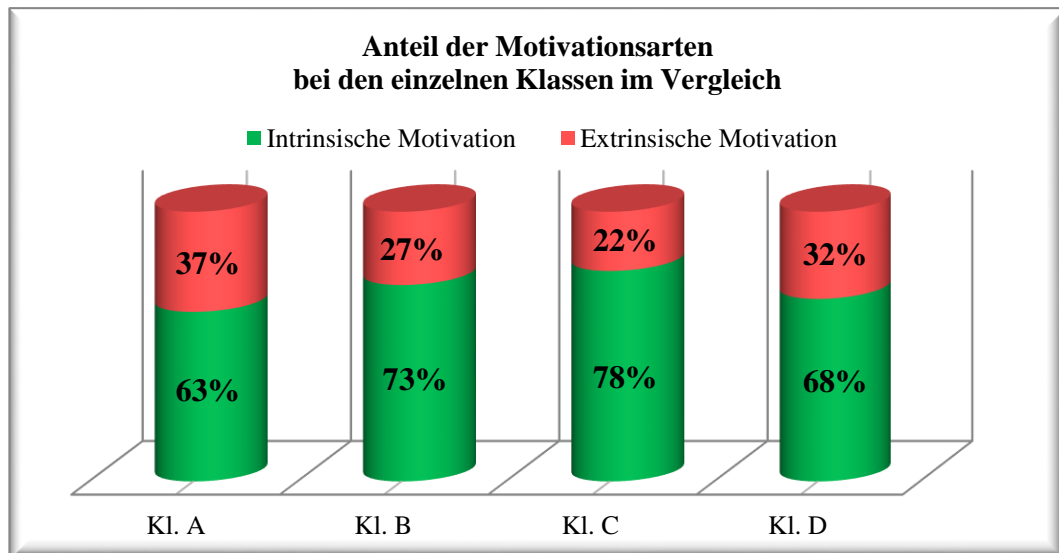


Diagramm 8: Motivationsarten in einzelnen Klassen

Die meisten Schüler (70%) sind intrinsisch motiviert d. h. sie lernen Deutsch aus eigener Überzeugung, die aus ihren persönlichen und individuellen Interessen herrührt. Das Anteil der extrinsischen Motivation ist gering (30%). Die Anteile der Motivationsarten in den Klassen zeigen ebenso die Überlegenheit der intrinsischen Motivation insbesondere in Klassen C (78%) und B (73%). Die Quote der extrinsischen Motivation ist in den Klassen A (37%) und D (32%) relativ größer als in anderen Klassen.

Für einen autonomiefördernden Unterricht bedeuten diese Ergebnisse, dass die Schüler bereit sind autonom bzw. heteronom zu lernen und dass man beide Motivationsarten, welche die gesamte Motivation der Schüler ausmachen, begünstigen und ihnen Rechnung tragen soll. Die Lehrer sollen die intrinsische Motivation fördern, indem sie Mitentscheidungsrecht durch Themenkataloge, Auswahl der Texte und Videos, ermöglichen. Sie sollen Lernaktivität verwenden, die Neugier, Konkurrenz, Freude und Lust auf Lernen wecken (*siehe Tabelle 13.*). Für die Begünstigung der extrinsischen Motivation, sollen die Lehrer den Unterricht ausführlich strukturieren, sodass jede Lernaufgabe getrennt belohnt und bewertet werden (*siehe alle Arbeitsblätter für die Selbstkorrektur*). Die Schüler können somit bei jeder Aufgabe ihre Lernprozesse selbst kontrollieren und Erfolgserlebnisse erreichen (*siehe Tabelle 14*).

In den folgenden Diagrammen werden die relevanten Motive gezeigt, die in der einzelnen Motivationsart größere Rolle spielen. Diese Erkenntnis hilft dabei, dass man die individuellen Eigenschaften der Schüler besser erkennt und aufgrund dessen, effektiver und zielgerichtet mit ihnen umgeht.

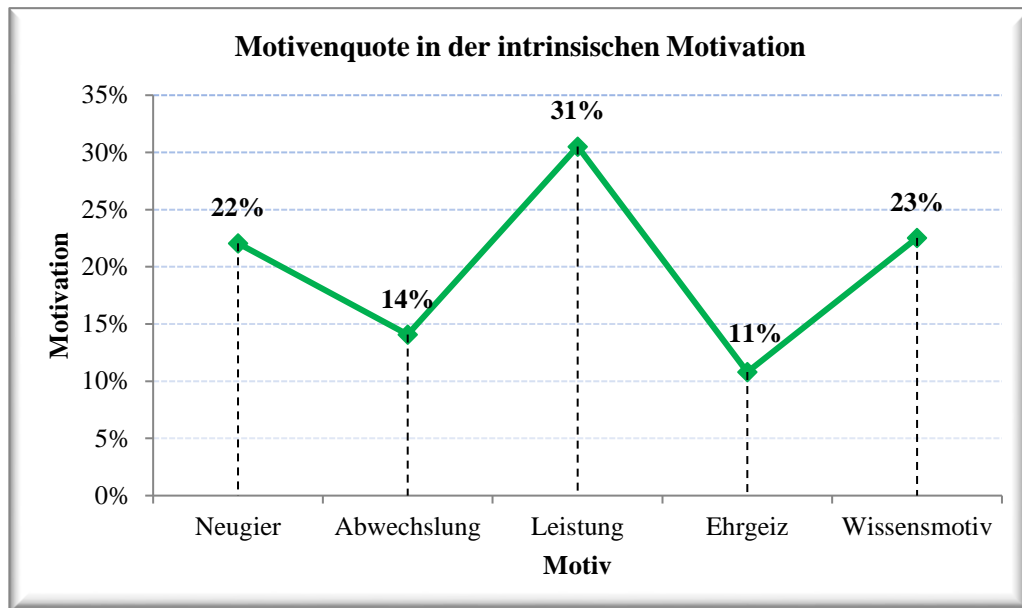


Diagramm 9: Faktoren der intrinsischen Motivation bei den Schülern

Das Leistungsmotiv zeigt die höchste Quote in der intrinsischen Motivation. Wissensmotiv und Neugier zeigen ebenso große und fast die gleichen Quoten wie die des Leistungsmotivs. Diese drei Motive spielen eine entscheidende Rolle in der Lern- und Leistungsmotivation. Durch das Neugier- und Wissensmotiv wird der Lernprozess intentional, zielgerichtet und bewusst gesteuert (siehe 6.3.4). Das Leistungsmotiv bezieht sich direkt auf die Leistungsmotivation der Schüler. Eine höchste Quote dieses Motivs in der Motivation deutet auf die Bereitschaft der Schüler, große Leistungen im DaF-Lernen zu erbringen. Für die Anwendung des Lernerautonomie fördernden Unterrichts haben diese Motive eine zentrale Bedeutung. Die autonome Steuerung und die Begünstigung des Lernprozesses setzen ein intentionales und bewusstes Handeln voraus, das dabei hilft, Ziele zu setzen und sie anzustreben.

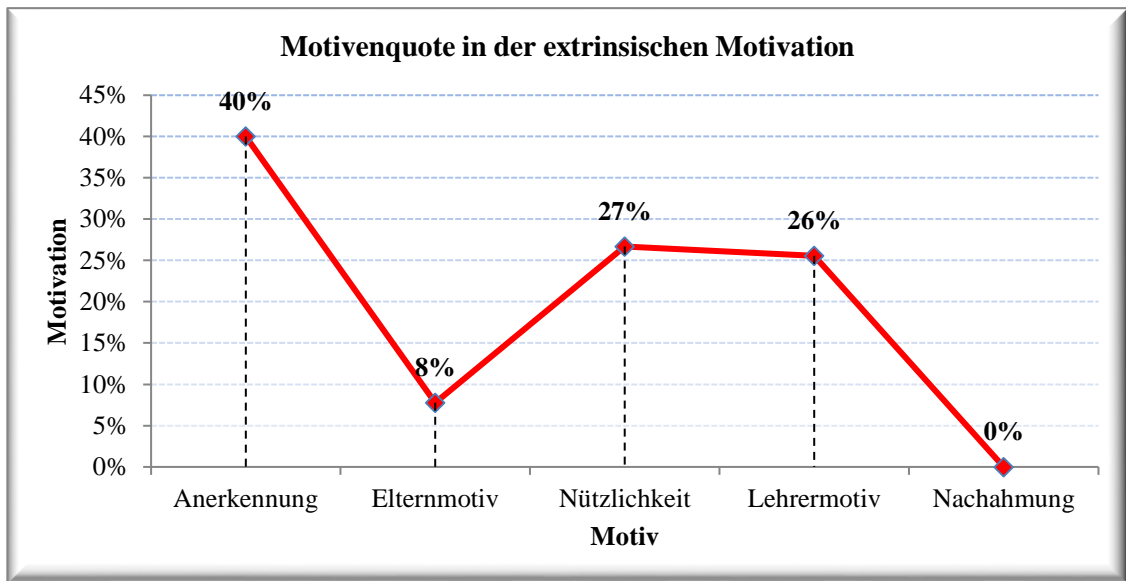


Diagramm 10: Faktoren der extrinsischen Motivation bei den Schülern

In der extrinsischen Motivation zeigt das Anerkennungsmotiv die höchste Quote (40%). Nützlichkeits- (27%) gefolgt vom Lehrermotiv (26%) haben auch große Anteile in der Bildung dieser Motivationsart. Nachahmungsmotiv zeigt sich als wirkungslos. Das Elternmotiv zeigt ebenso eine geringe Quote.

Diese hohen Motivquoten zeigen, dass die Anwendung der Lernerautonomie sehr nützlich ist und wird durch die Motivation der Lernenden ermöglicht und gefördert. Die Sozialmotive "Suche nach Zustimmung und Anerkennung bei den Erwachsenen" und Lehrermotiv treten als wichtige Entstehungs- und Förderungsfaktoren der Lern- und Leistungsmotivation (siehe 6.3.4).

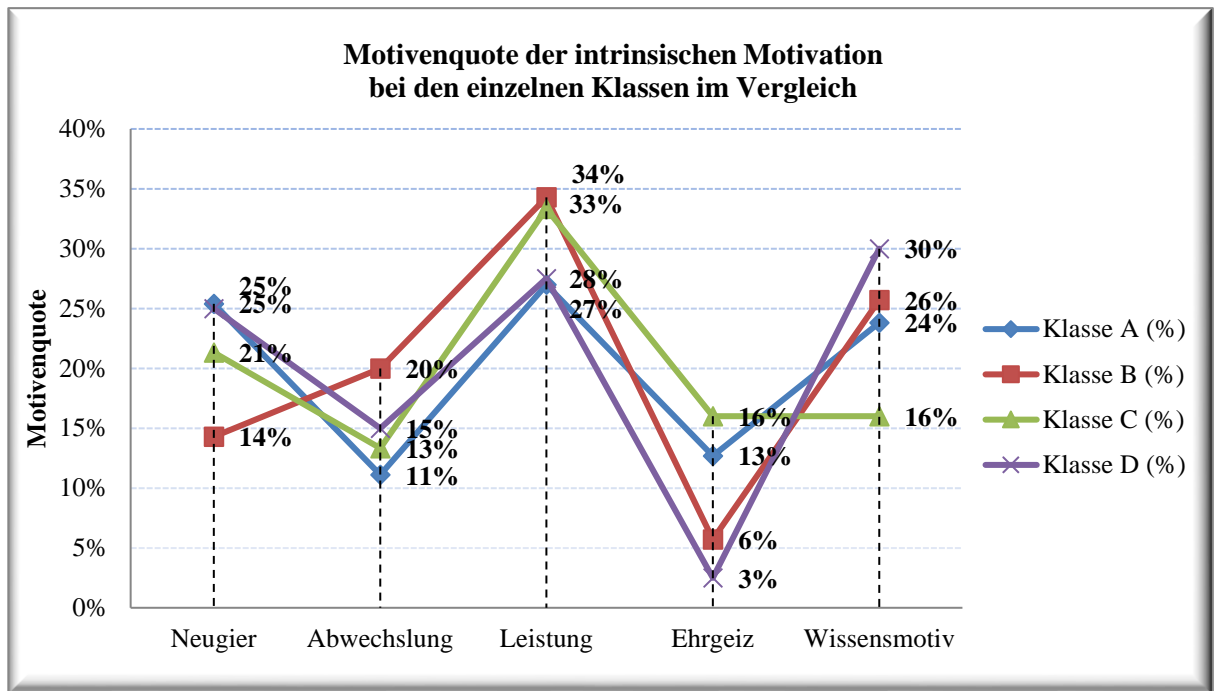


Diagramm 11: Faktoren der intrinsischen Motivation in einzelnen Klassen

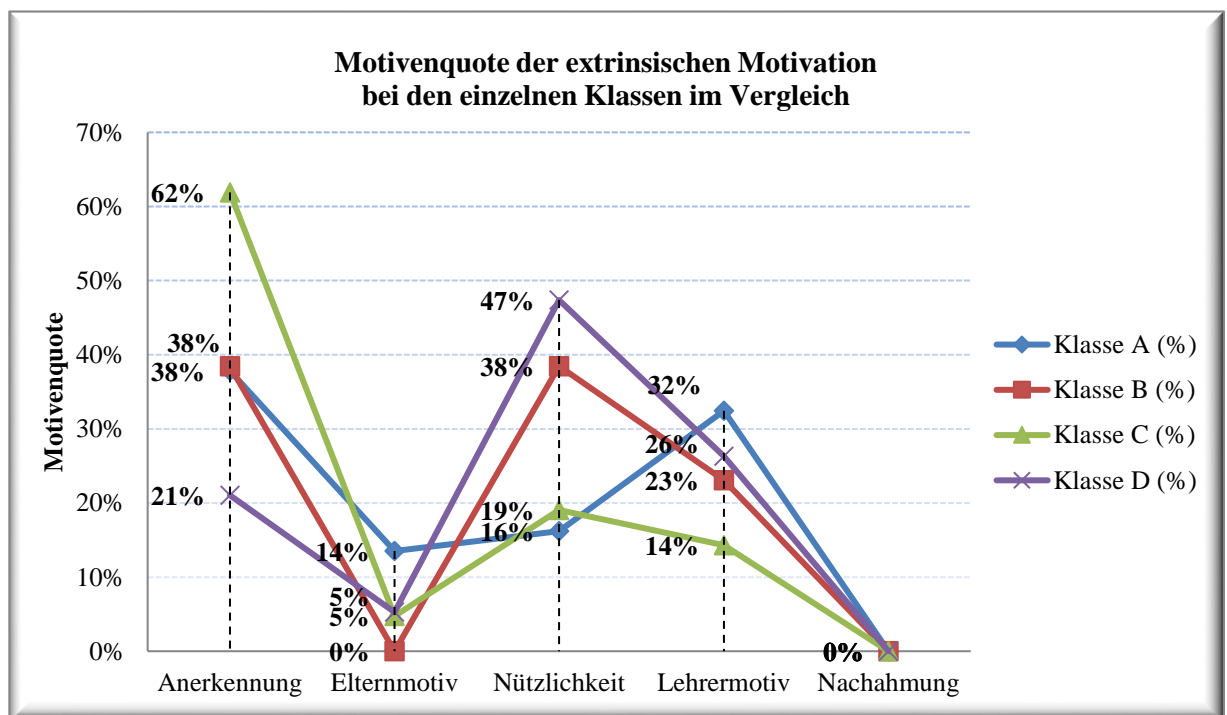


Diagramm 12: Faktoren der extrinsischen Motivation in einzelnen Klassen

In den Klassen haben die Motive unterschiedliche Quoten, allerdings bleiben die Anerkennungs-, Leistungs-, Wissens-, und Nützlichkeitsmotive die herrschenden in den Motivationsarten. Nachahmungs-, Ehrgeiz-, und Elternmotive sind die schwachen Komponenten der Motivation von Schülern. Ausnahmen werden von Klasse B bei dem Neugiermotiv (16%), Klasse C bei

Wissens- (16%) und Lehrermotiv (14%), Klasse D bei Anerkennungsmotiv (21%) ermittelt. Die niedrigen Quoten der Eltern (0%, 5 %, 14 %) und Nachahmungsmotiv (0% bei allen Schülern) deuten auf den hohen Grad der Bewusstheit der Schüler bei ihren Entscheidungen.

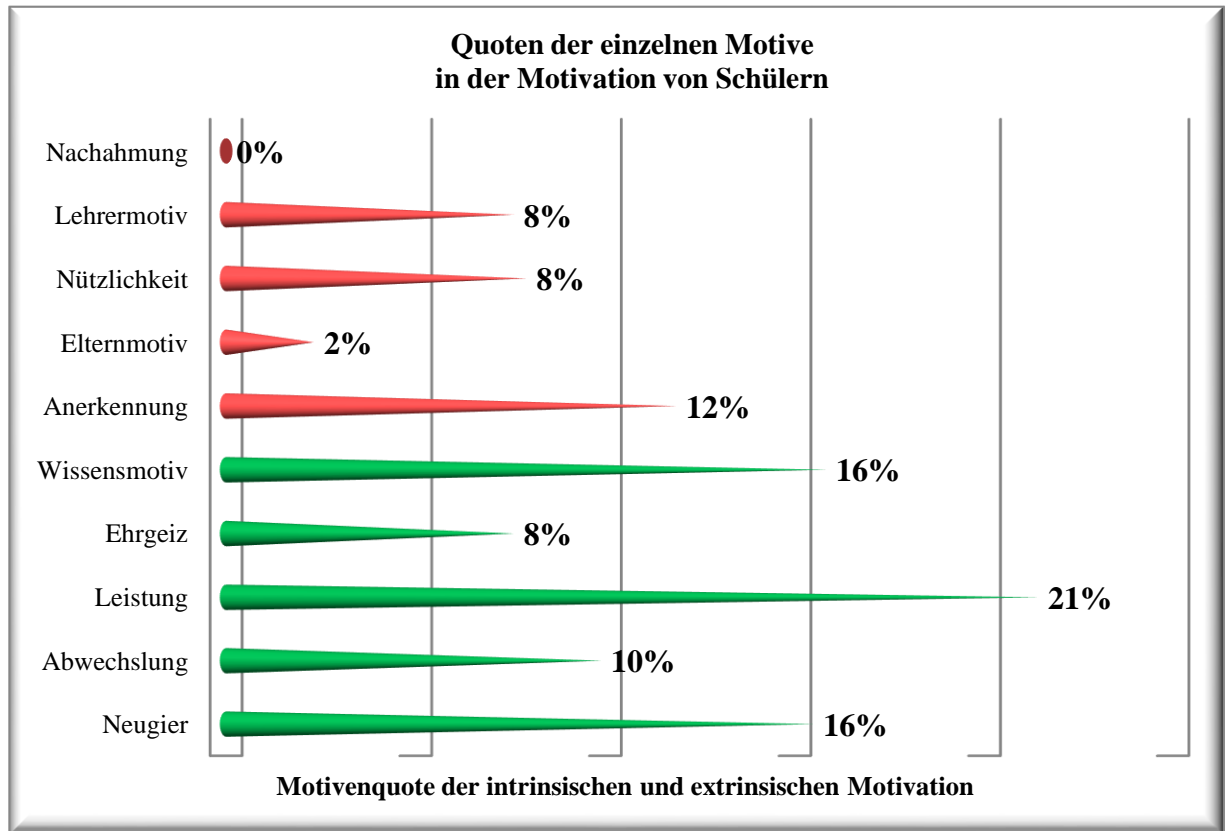


Diagramm13: Faktoren der intrinsischen und extrinsischen Motivation im Vergleich

Die wichtigsten Motiven in der gesamten Motivation der Schüler sind die der intrinsischen Motivation gefolgt von zwei Motiven der extrinsischen Motivation nämlich das Nützlichkeits- und Lehrermotiv. Das wichtigste Motiv ist in erster Linie das Leistungsmotiv (21%), dann Neugier (16%) und Wissensmotive (16%). Diese hohen Quoten sprechen für die Förderung der Lernerautonomie Faktoren und für eine erfolgreiche Anwendung der Lernerautonomie im Unterricht. Neugier spricht für das zielgerichtete, intentionale und nachhaltige Lernen. Es begünstigt das bewusste Erstreben der eingesetzten Ziele (Siehe 6.3.4). Das Leistungsmotiv spricht für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation und die Bestimmung des Schwierigkeitsgrads der Lernaufgaben (Siehe 6.3.5). Das Anerkennungsmotiv und Nützlichkeitsmotiv sprechen für die Häufung der Selbstbewertung und Belohnung bei jeder Lernaufgabe und für den Neuigkeitsgehalt des Lernstoffs. Das Nachahmungsmotiv zeigt sich als unwichtig (ist gleich Null). Dies deutet auf einen hohen Grad an Selbstbestimmung und Selbstbewusstheit der Schüler.

8.2.2 Lernmotivation und Lernqualität durch Lernerautonomie Förderung

Das folgende Diagramm zeigt, welcher Bereich der Lernerautonomie Förderung mehr Einfluss auf die Lernmotivation und Lernqualität der Schüler hat bzw. welcher Bereich am meisten die Lernqualität bei den Schülern begünstigt.

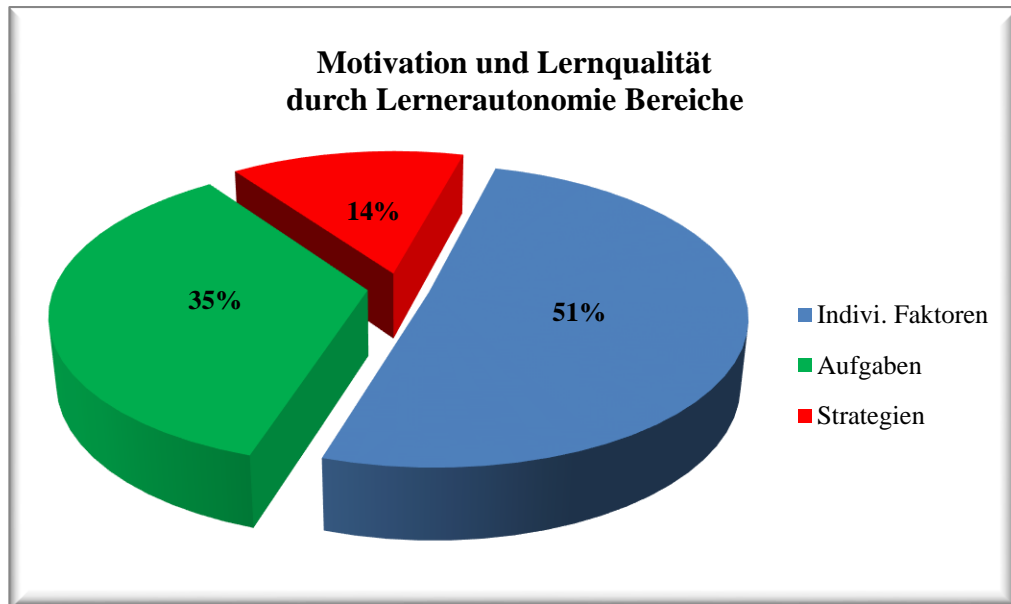


Diagramm 14: Lernmotivation und Lernqualität durch einzelnen Bereiche der Lernerautonomie

Lernerautonomie wird durch drei Bereiche im Unterricht gefördert und zwar die Berücksichtigung der individuellen Faktoren der einzelnen Schüler, Eigenschaften der Lernaufgaben und die Vermittlung der Lernstrategien (*siehe 5.3*).

Das Diagramm zeigt, dass die Berücksichtigung der individuellen Faktoren der einzelnen Schüler (51%) mehr die Lernqualität und Lernmotivation als die anderen Bereiche begünstigt. Die Vermittlung der Lernstrategien zeigt einen kleineren Prozentsatz (14%) in der Förderung der Lernqualität. Lernaufgaben fördern in der zweiten Stelle die Lernqualität der Schüler mit (35%). Diese Ergebnisse deuten auf die Wichtigkeit der Unterrichtsprinzipien, wie Schülerorientierung (*siehe 5.2.4*), Schüleraktivierung (*siehe 7.1.2.5*) und das Respektieren des Menschenbildes der Schüler.

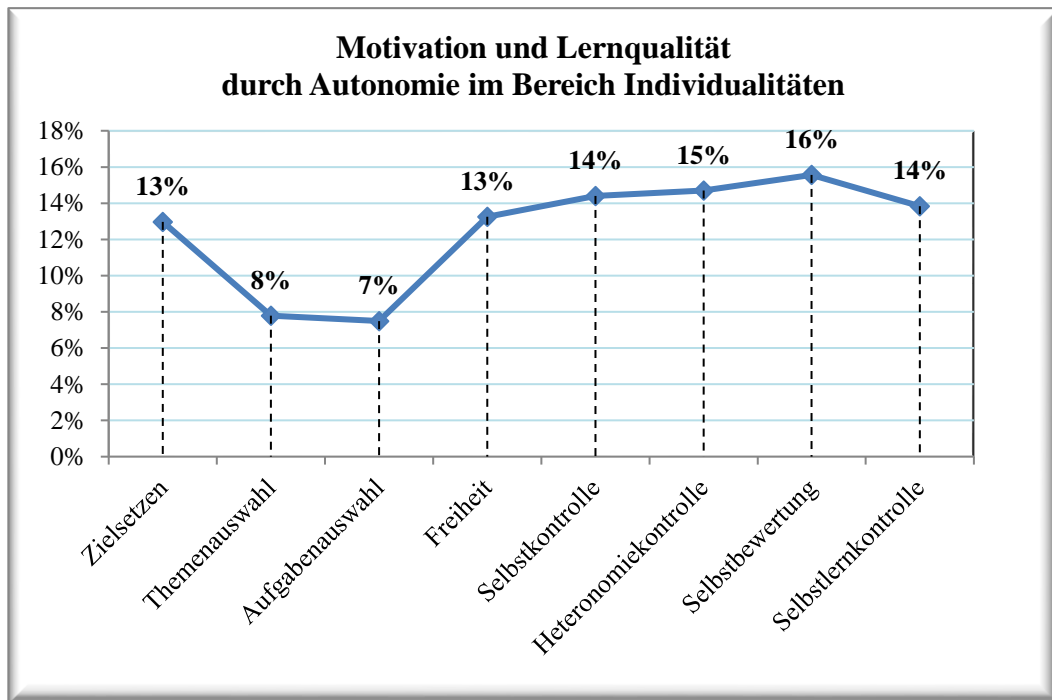


Diagramm 15: Lernmotivation und Lernqualität durch Faktoren im Bereich Individualitäten.

Im Bereich der Berücksichtigung der individuellen Faktoren der einzelnen Schüler zeigt der Faktor Selbstbewertung die höchste Quote (16%). Dieser Faktor enthält die Selbstkorrektur der Fehler und die selbstbenotung. Die selbständige Fehlerkorrektur hat sowohl eine didaktisch methodische als auch eine psychologische Dimension. Wenn der Schüler seine Fehler selbst korrigiert, dann kann er auch seinen Lernprozess korrigieren, der ihn zu diesem Fehler geführt hat. Dazukann der Schüler während der Selbstkorrektur und während der sucht nach den Fehlern vergleichend Lernen und experimentieren. Dies ermöglicht ihm eine intensive Auseinandersetzung mit der sprachlichen Aufgabe. Die Fehlerkorrektur fördert in diesem Fall das Prinzip der Prozessorientierung (*siehe 5.2.3*). Neben dem Wissen über das, was etwas ist, begreift der Schüler durch die Selbstkorrektur auch das, was etwas nicht ist. Die psychologische Dimension der Selbstkorrektur ist, dass der Schüler die Verantwortung gegenüber seinen Lernergebnissen näher spürt, indem er sich selbst korrigiert und benotet. Dazu kann er dadurch die negativen Rückmeldungen des Lehrers und der Mitschüler vermeiden, die seinen Selbstwertschätzung und Risikobereitschaft möglicherweise beeinträchtigen.

Das gleiche wird über die Faktoren der Heteronomiekontrolle (15%), Selbstkontrolle (14%), und Selbstlernkontrolle (14%) gesagt. Sie haben eben so wie der Faktor der Selbstbewertung eine psychologische und eine didaktisch-methodische Dimension. Bei Heteronomiekontrolle und Selbstkontrolle geht es um den Aufgriff der Lehrerhilfe und Befreiung von der Lehrerkontrolle.

Viele Schüler wollen die Hilfe des Lehrers haben, aber erst wenn sie das wollen und sie auf eigene Initiative verlangen. Sie fühlen sich dann während der Durchführung der Lernaufgabe frei von der Lehrerkontrolle. Die Faktoren Freiheit und Zielsetzung (13%), (d. h. dass die Schüler sich frei im Unterricht bewegen und sprechen und dass sie selbst Ziele setzen und selbständig erreichen) spielen eben so eine wichtige Rolle in der Erhöhung der Lernqualität und Lernmotivation. Im Gegensatz dazu zeigen die Schüler, dass die Faktoren freie Wahl der Lerninhalte (8%) und Aufgaben (7%), wenig wichtig für ihre Lernqualität sind. Dies kann man darauf zurückführen, dass die Schüler sprachlich noch nicht im Stande sind, sich für die Lerninhalte und Lernaufgaben zu entscheiden.

Das folgende Diagramm (16) zeigt die Förderung der Lernqualität durch die Lernerautonomie im Bereich Aufgaben.

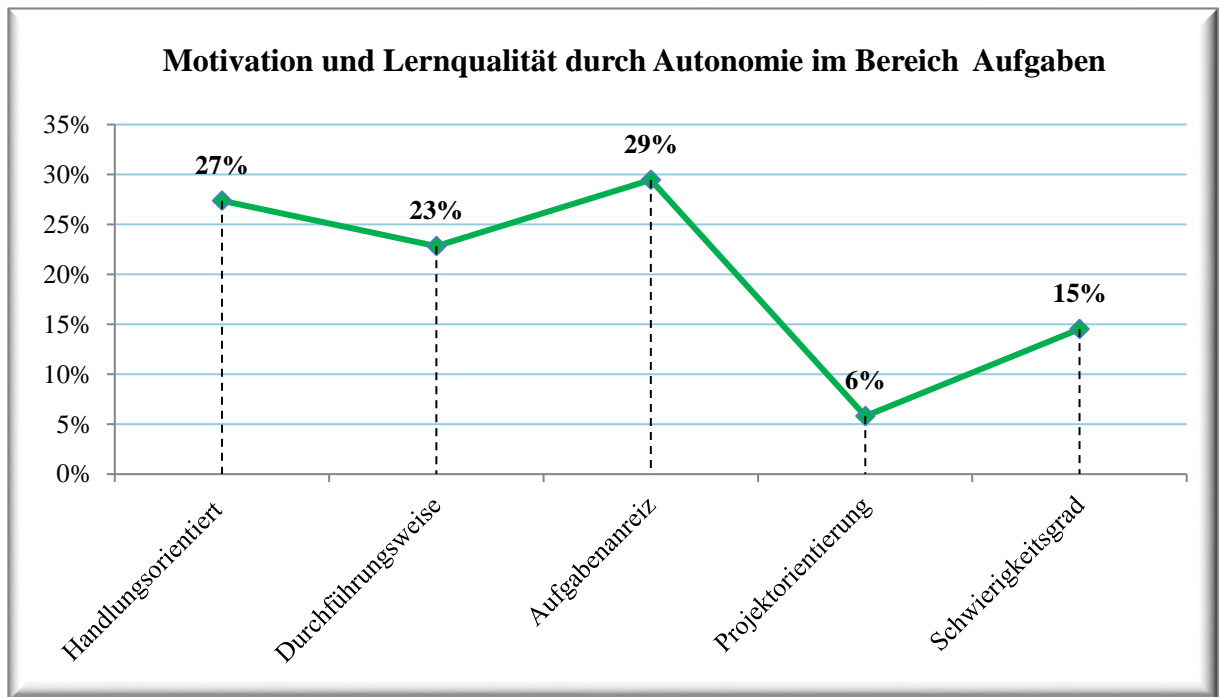


Diagramm 16: Lernmotivation und Lernqualität durch Faktoren im Bereich Aufgaben

Der Faktor Aufgabenanreiz (29%) gefolgt von Handlungsorientierung (27%) zeigen die höchsten Quoten in der Begünstigung der Lernqualität und Lernmotivation. Die Schüler lernen dann besser, wenn der Anregungsgrad der Aufgabe hoch ist und wenn die Aufgabe handlungsorientiert gestaltet ist, d. h. der Schüler lernt, indem er etwas tut. Der Schüler soll dabei nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv, emotional und motorisch aktiv sein. Er lernt dabei nicht einseitig, sondern mit seinem Ganzen (siehe 5.2.2). Die Durchführungsweise (23%) hat auch ein hohes Anteil an Begünstigung der Lernmotivation und Lernqualität.

Projektorientierung (6%) gefolgt von Schwierigkeitsgrad (15%) zeigen die geringsten Quoten im Einfluss auf die Lernqualität. Projekte gehören der höchsten Stufe der Steigerung nach Übungen und Aufgaben. Sie ermöglichen einen großen Raum für Autonomie und setzen daher gleichzeitig eine hohe Stufe in Lernerautonomie und einen hohen Schwierigkeitsgrad voraus (siehe 5.3.3.3). Die Probanden sind Anfänger in der deutschen Sprache. Sie lernen gerade, um die Niveaustufe A2 zu erreichen. Dies heißt, dass sie bei der ersten Stufe der Autonomie (α) sind, dabei sie über einen niedrigen Grad an Autonomie verfügen (siehe 5.3.2.3 und Tabelle 10).

Das folgende Diagramm befasst sich mit der Förderung der Motivation und Lernqualität durch Autonomiefaktoren im Bereich Lernstrategien.

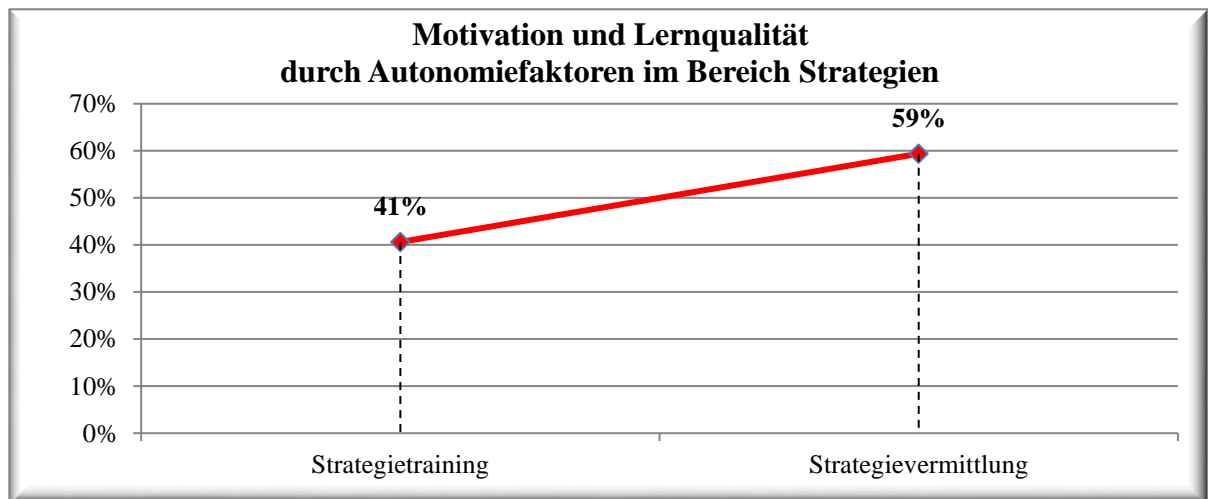


Diagramm 17: Lernmotivation und Lernqualität durch Faktoren im Bereich Lernstrategien

Lernstrategien spielen eine wichtige Rolle in der Bewusstheit und Lernbewusstheit (siehe 3.3.2 und 5.3.1.1). Das Diagramm zeigt, dass der Faktor Strategievermittlung höhere Quote hat als der des Strategietrainings. Die Strategievermittlung macht die Lösung der Aufgabe leichter und einfacher. Das Training der Lernstrategien bezieht sich auf die explizite Thematisierung der Lernstrategien. Dies bringt die Schüler im Unterricht außerhalb des Lernthemas. Ihr Lerninhalt wird dann nicht Deutsch bzw. nicht die Lösung der jeweiligen Aufgabe, sondern die effektive Anwendung der Lernstrategien. In der Praxis wählen die Schüler immer den kurzen Weg, der zum Ziel führt und die pragmatischen Lösungen für ihre Lernaufgaben. Wenn man die Schüler informiert, dass sie in diesem Unterricht trainieren sollen, wie sie die Lernstrategien effektiv verwenden, damit sie dann die Lernaufgaben selbständig lösen können, zeigen sie meistens keine große Begeisterung. Der Weg wird dann für sie länger gemacht. Deshalb bevorzugen die meisten

von ihnen die direkte Vermittlung der Strategien im Zusammenhang mit den jeweiligen zu lösenden Aufgaben.

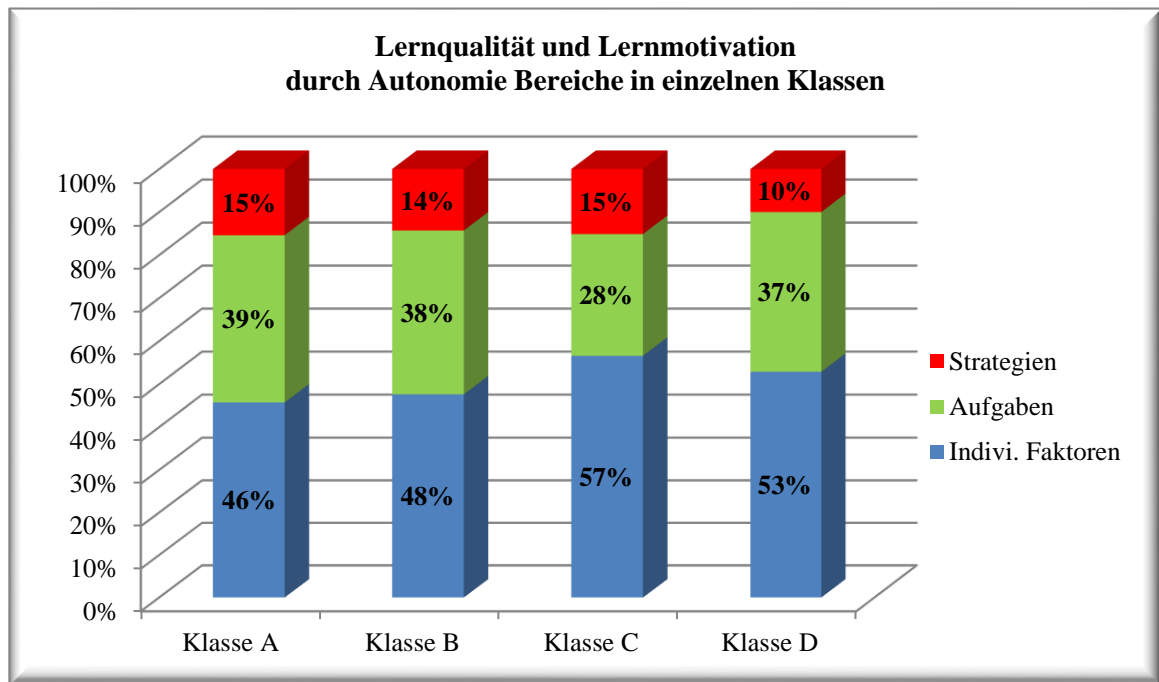


Diagramm 18: Lernmotivation und Lernqualität durch Lernerautonomie Bereiche in Klassen.

In Bezug auf allen Antworten der Probanden pro Klasse haben weiterhin die Faktoren des Bereichs Individualitäten die stärkste Wirkung auf die Lernqualität der Schüler. Die Anteile unterscheiden sich aber von einer Klasse zu einer anderen. In den Klassen C (57%) und D (53%) sind über die Hälfte der Schüler durch die Berücksichtigung der individuellen Faktoren besser gefördert. Die Lernqualität und Lernmotivation wird in allen Klassen wenig durch Lernstrategien begünstigt, insbesondere in der Klasse D (10%). Aufgaben zeigen auch eine hohe Quote besonders in Klassen A (39%), B (38%) und D (37%). Klasse C (28%) zeigt die niedrigste Quote in diesem Bereich.

Welche Faktoren in den jeweiligen Bereichen die Lernqualität und die Lernmotivation mehr begünstigen, zeigt das folgende Diagramm.

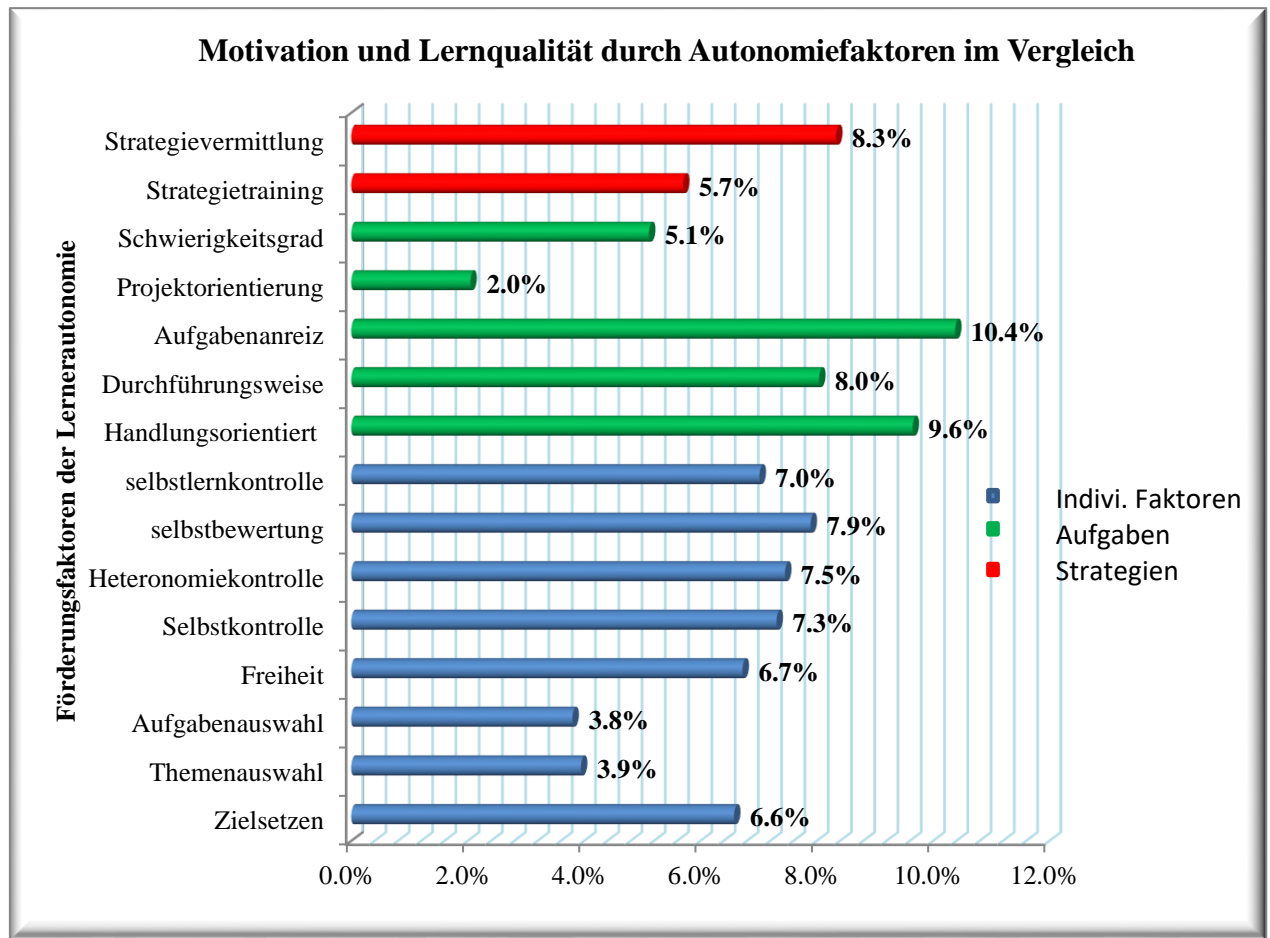


Diagramm 19 : Lernqualität und Lernmotivation durch Lernerautonomie Faktoren im Vergleich

Das Diagramm zeigt, dass die drei Faktoren der Lernerautonomie im Aufgabenbereich die höchsten Quoten in der Förderung der Lernqualität und Lernmotivation haben, nämlich der Aufgabenanreiz (10,4%), Handlungsorientierung (9,6%) und Durchführungsweisen der Aufgaben (8%). Ein Faktor im Bereich Lernstrategien zeigt auch eine höchste Quote nämlich Strategievermittlung (8,3%). Die Höchsten Quoten im Bereich Berücksichtigung der Individualitäten wenden von den Faktoren Selbstbewertung (7,9%), heteronome Kontrolle (7,5%) und Selbstkontrolle (7,3%) vertreten. Im Vergleich zu den Autonomiefaktoren der Aufgabenbereich kommen diese Letzteren in der zweiten Stelle, was Auswirkungsstärke angeht. Die Faktoren die am wenigsten Auswirkung auf Lernqualität haben, sind die Projektorientierung (2%), Aufgabenauswahl (3,8%), Themenauswahl (3,9%) gefolgt vom Faktor Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (5,1%). Qualitativ gesehen haben die Lernerautonomie Faktoren im Bereich Lernaufgaben bessere Förderungswirkungen als die anderen Faktoren. Dieses habe ich während der Umsetzung des Unterrichtsmodells bemerkt. Die Schüler lernten sehr aktiv und sehr engagiert, wenn es um handlungsorientierte und spielerisch gestaltete Aufgaben geht (*siehe*

Diagramm 23). Der Bereich Individualitäten zeigt höhere Quoten in der Förderung der Lernqualität, aber nur quantitativ d. h. weil er viele Faktoren enthält, die mit der Lernmotivation und Lernqualität zu tun haben und im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Einzelne Faktoren zeigen nur zusammen einen hohen Prozentsatz.

In dieser Anfängerstufe, Anfänger sowohl angesichts der sprachlichen Stufe (A2) als auch der Autonomie Stufe (α) (siehe 5.3.2.3) soll im Unterricht wenig Wert auf Faktoren gelegt werden, die eine höchste Stufe an Autonomie voraussetzen, wie die Faktoren der Auswahlfreiheit (Aufgaben- und Themenwahl) und Aufgaben, die vom hohen Komplexitätsgrad sind wie Projekte. Hingegen sollen Aufgaben stark berücksichtigt werden, die eine Verstricktheit der Heteronomie und Autonomie beinhalten (siehe 5.3.2.2 und 5.3.3.2) wie Aufgabenanreiz, Handlungsorientierung, Faktoren, die Hilfen zur Selbstkontrolle und Selbstbewertung ermöglichen. Diese Aufgaben werden fremdbestimmt d. h. vom Lehrer vorbereitet und vorgegeben, die aber Hilfen zur Autonomie anbieten und Autonomie bei den Schülern entwickeln.

8.2.3 Die Qualität des Lernerautonomie fördernden Unterrichtsmodells

Im Kapitel 7 habe ich das Unterrichtsmodell zur Anwendung und Förderung der Lernerautonomie dargestellt, das die Schüler in die Praxis durchgenommen und ein Fragebogen darüber beantwortet haben. Das folgende Diagramm zeigt die Ergebnisse der Befragung in Bezug auf die Qualität des Unterrichtsmodells und zwar, wie gut sie in so einem Lernerautonomie fördernden DaF-Unterricht lernen. Das Modell beantwortet die Frage "Wie finden Sie den neuen Unterricht?"

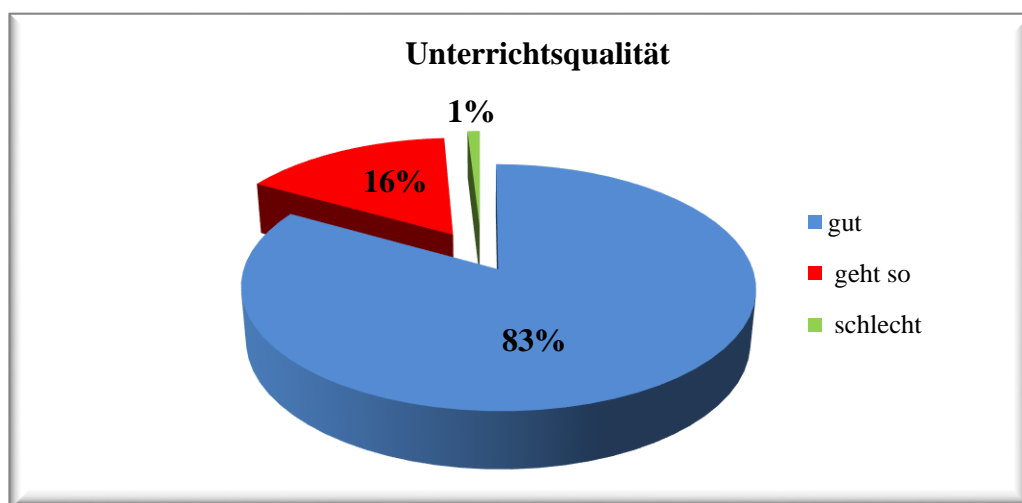


Diagramm 21: Qualität des Lernerautonomie Unterrichtsmodells

Das Diagramm zeigt, dass die meisten Schüler (83%) die Qualität des Unterrichts gut finden. 16% finden sie mittelgut und 1% passt solch ein Unterrichtsmodell nicht. Also das Unterrichtsmodell ist von 99% der Schüler qualitativ für gut und angenehm bewertet. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Anwendung der Lernerautonomie in der algerischen Schule am Beispiel des Modells möglich und für unsere Schüler erfolgreich ist.

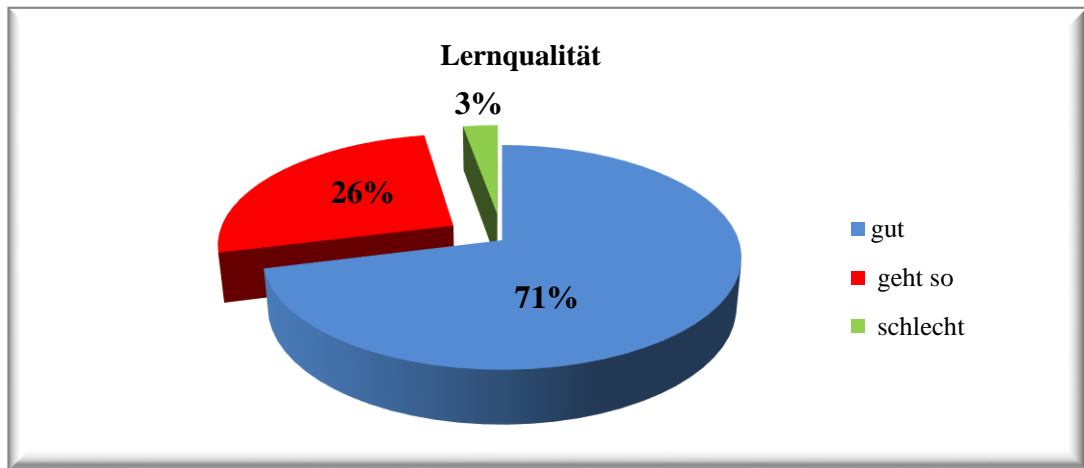


Diagramm 22: Lernqualität im Lernerautonomie Unterrichtsmodells

Bezüglich der Lernqualität der Schüler so findet die Mehrheit der Schüler (71%) ihre Lernqualität gut. (26%) finden sie mittelgut. Eine Ausnahme (3%) gibt bekannt, dass der Unterricht ihr Lernen nicht begünstigt. Also sowohl die Unterrichts- als auch die Lernqualität haben hohe Quoten erreicht.

Das folgende Diagramm zeigt die Antworten der Schüler nach der Akzeptanz des neuen Unterrichts und zwar, ob sie immer in so einem Unterricht lernen wollen?

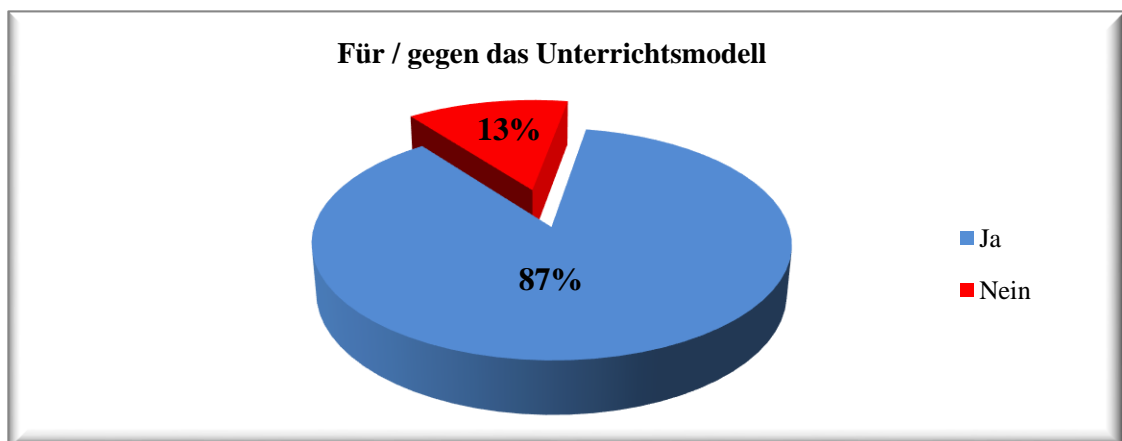


Diagramm 20: Akzeptanz des Unterrichtsmodells

Das Diagramm zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler (87%) den Unterricht als Alternative für den herkömmlichen Unterricht annimmt. Sie sprechen für die Anwendung des Modells im Fach Deutsch. Der Rest (13%) hat sich gegen das Unterrichtsmodell eingesetzt.

8.2.4 Akzeptanzfaktoren der Anwendung des Lernerautonomie Unterrichtsmodells

Das folgende Diagramm 23 zeigt, welchen Bereich der Lernerautonomie Förderung die Schüler am meisten für ihren Lernprozess nützlich finden. Und welcher Bereich trägt mehr dazu bei, dass die Schüler das Lernerautonomie fördernde Unterrichtsmodell akzeptieren.

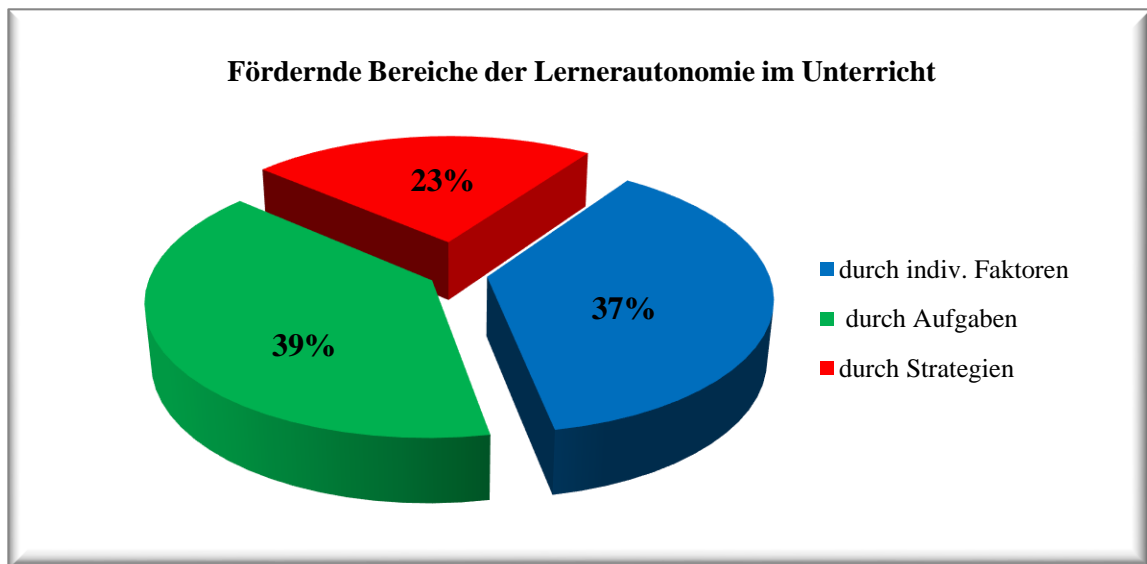


Diagramm 23: Fördernde Bereiche der Lernerautonomie im Unterrichtsmodell

Nach der Durchführung des Unterrichtsmodells (siehe 7.2) erklären die Schüler durch diese Ergebnisse, dass fast alle Bereiche der Autonomie ihren Lernprozess fördern, allerdings zeigen sich kleine Unterschied insbesondere zwischen Förderung durch Lernaufgaben (39%) und Berücksichtigung der individuellen Faktoren (37%) der Schüler. Förderung der Lernerautonomie durch Lernstrategien zeigt eine Quote von (23%). Also der Grund, warum die Schüler in einem Lernerautonomie fördernden Unterricht lernen wollen, besteht in erster Linie in den Eigenschaften des Autonomiebereichs Aufgaben, dann in der Berücksichtigung der individuellen Faktoren und dann in der Vermittlung der Lernstrategien.

Das folgende Diagramm stellt die Auswirkung der Faktoren in den einzelnen Autonomiebereichen dar.

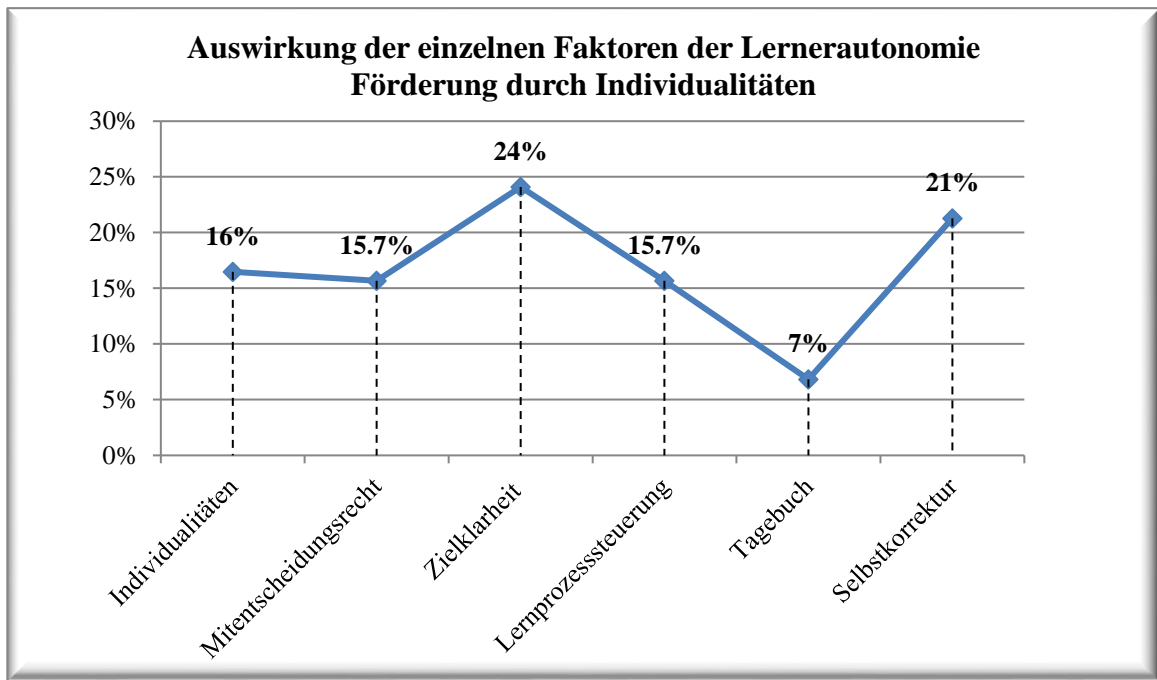


Diagramm 24: Förderungsfaktoren der Lernerautonomie im Bereich Individualitäten

Die wichtigsten Faktoren im Bereich Individualitäten der Lernenden, welche die Lernerautonomie im Unterrichtsmodell fördern und die Schüler dazu bringen, sich dafür zu entscheiden sind in erster Linie die Zielklarheit (24%) und die Selbstkorrektur (21%). Das Unterrichtsziel wird im Modell von dem Lehrer am Anfang des Unterrichts klar definiert, damit die Schüler wissen, was sie am Ende des Unterrichts erreichen sollen. Das gilt als Mittel, damit die Schüler ihre eigenen Interessen und individuelle Ziele mit dem Unterrichtsziel verknüpfen können (siehe 7.1.2.3.1, 7.1.2.3.2, Tabelle 15 und 16). Die Erreichbarkeit des eingesetzten Unterrichtsziels macht sein Erstreben realistisch und praktisch. Die Förderung der Lernerautonomie durch Selbstkorrektur habe ich in den Erläuterungen über das Diagramm 15 dargestellt. Die Berücksichtigung der individuellen Interessen (16%), das Mitbestimmungsrecht (15,7%) und die Steuerung des eigenen Lernprozesses (15,7%) zeigen fast die gleichen Förderungsanteile. Dies deutet auf die Wichtigkeit der Wahlmöglichkeit und auf das Gefühl der Selbstverantwortung gegenüber der eigenen Handlungen im Unterricht. Die Führung der Lerntagebücher (7%) beweist sich als wenig wichtig für die Förderung der Lernerautonomie. Selbst in der Umsetzung des Unterrichtsmodells haben die Schüler wenig Interesse am Lerntagebuch. Sie haben von sehr wenig bis nichts darin eingetragen.

Dahingegen zeigen die Faktoren im Bereich Aufgaben große Anteile an der Förderung der Lernerautonomie. Dies ist auf dem folgenden Diagramm (25) dargestellt.

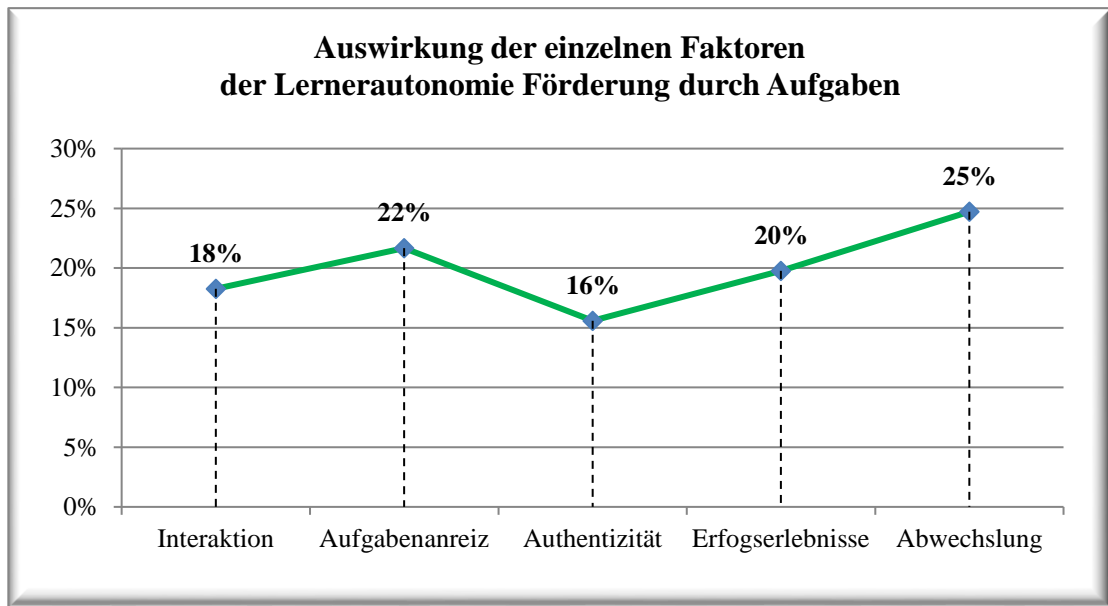


Diagramm 25: Förderungsfaktoren der Lernerautonomie im Bereich Aufgaben.

Der Abwechslungsfaktor nimmt mit (25%) einen großen Anteil an der Förderung der Lernerautonomie. Abwechslung im Unterricht wird durch das spielerische Lernen und Spaß bei der Durchführung der Aufgaben verwirklicht. Aufgabenanreiz zeigt eben so eine hohe Förderungsquote mit (22%). Diese beiden Faktoren sind wichtig für die Anregung zum motivierten Lernen. Dabei führen die Schüler die Lernaufgaben mit Lust und Involviertheit durch. Der Anreiz der Lernaufgabe gibt dem Schüler Anregung, mehr und bessere Leistungen zu erbringen (siehe 6.3.4 und 6.3.5). Der Faktor Erfolgserlebnisse (20%) ergibt sich aus den Faktoren von Selbstkorrektur und Selbstbewertung. Dabei erleben die Schüler mit jeder Aufgabe die Ergebnisse deren Lernprozesse. Der Faktor Interaktion spielt ebenso eine wichtige Förderungsrolle. Im Unterricht zeigt er sich in den handlungs- und kommunikationsorientierten Arbeitsformen wie Kugellager u.ä. (siehe Abb. 18).

Die Förderungsquoten und die Auswirkung der Autonomiefaktoren im Bereich Lernstrategien werden im folgenden Diagramm präsentiert.

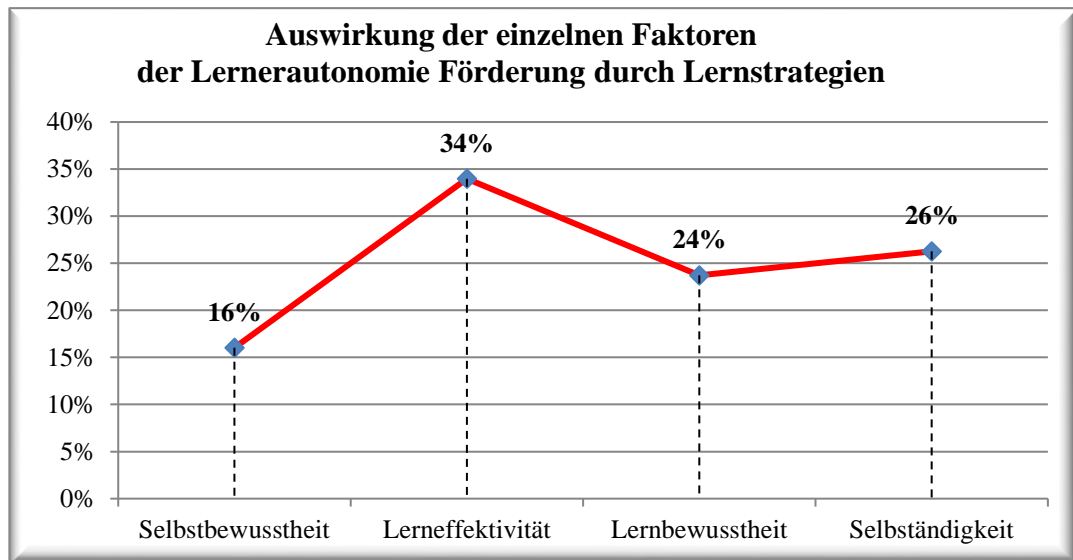


Diagramm 26: Förderungsfaktoren der Lernerautonomie im Bereich Lernstrategien

Die Auswirkungen der Faktoren im Bereich Lernstrategien auf den Lernprozess der Schüler bzw. auf ihre Entscheidung für den Lernerautonomie fördernden Unterricht unterscheiden sich von einem Faktor zu einem anderen. Die niedrigste Quote zeigt sich bei dem Faktor Selbstbewusstheit (16%). Dieser Faktor gehört zu den wichtigen Faktoren der Lernerautonomie. In der Anfängerstufe spielt er aber nach diesen Ergebnissen im Vergleich zu den anderen Faktoren im selben Bereich keine große Rolle. Die Vermittlung der Lernstrategien finden die Schüler wichtig für die Effektivität deren eigenen Lernens. Dieser Faktor zeigt die höchste Quote (34%) in diesem Autonomie Förderungsbereich. Die Schüler merken bei der Verwendung der vermittelten Lernstrategien den Unterschied zwischen ein Lernen mit und ohne Verwendung der Lernstrategien im Bezug auf die Lösung der bestimmten Aufgaben. Die Vermittlung der Lernstrategien in Bezug auf die Förderung der Selbständigkeit (26%) und der Lernbewusstheit (24%) zeigen auch hohe Quoten in der Förderung des Lernprozesses von Schülern.

Im Folgenden werde ich die Auswirkung aller Faktoren von Lernerautonomie auf den Lernprozess der Schüler bzw. auf die Entscheidung für das umgesetzte Unterrichtsmodell darstellen.

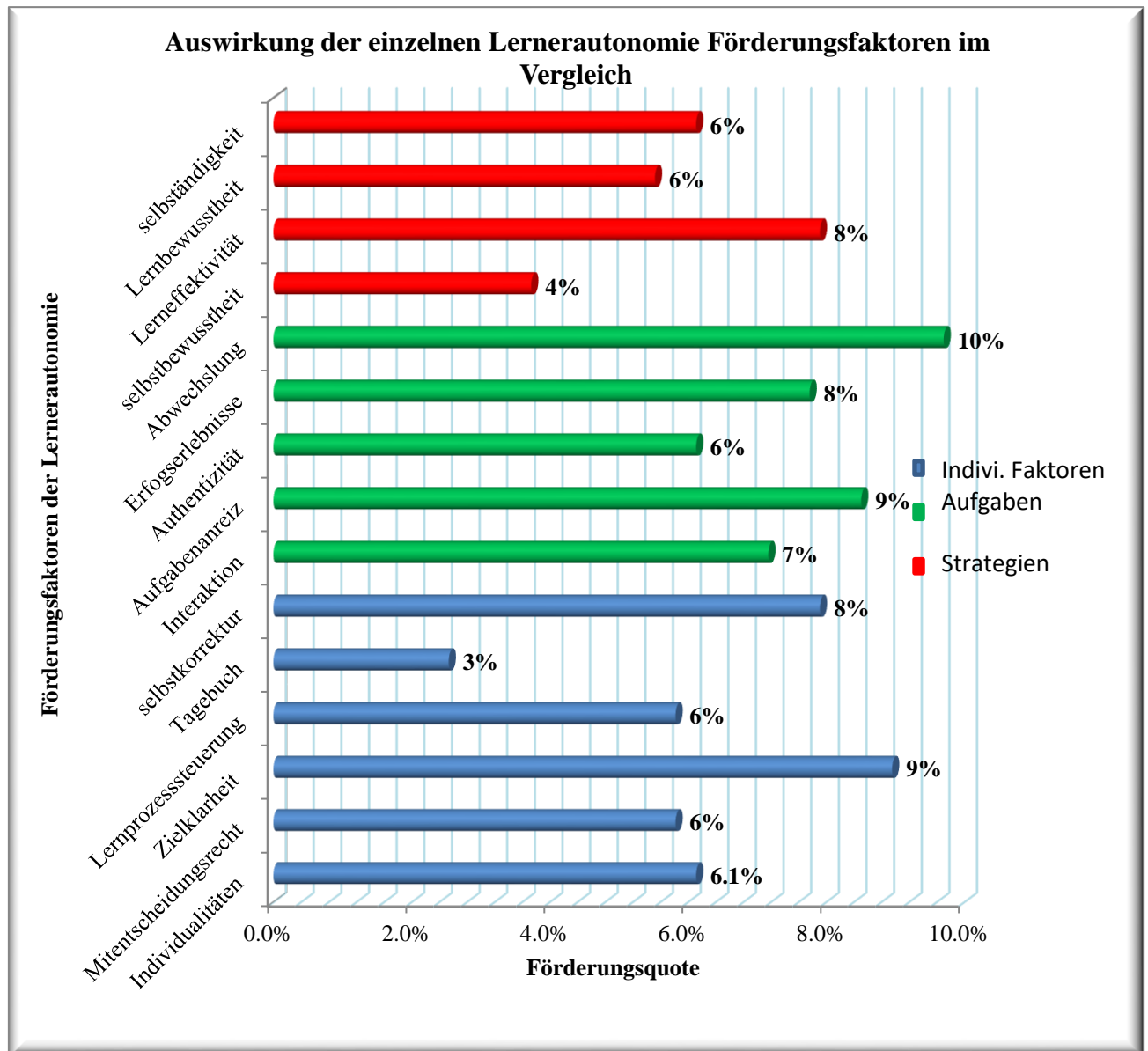


Diagramm 27: Fördernde Faktoren der Lernerautonomie im Unterrichtsmodell

Im Vergleich zu allen Autonomie fördernden Faktoren zeigen Faktoren der Abwechslung bei der Durchführung der Aufgaben (10%), dann der Zielklarheit im Unterricht (9%) und des Aufgabenanreizes die höchsten Quoten. Lerneffektivität, Selbstkorrektur und Erfolgserlebnisse bei den Lernaktivitäten und Lernaufgaben zeigen hohe Quoten in der Förderung des Lernprozesses, nämlich jeweils 8%. Der Faktor Interaktion während der Durchführung von Aufgaben in der Klasse zeigt sich auch als wichtiger Faktor, der das Lernen der Schüler wichtig macht und begünstigt. Diese Faktoren zeigen die Gründe, warum die Schüler das Unterrichtsmodell so wichtig und erfolgreich finden. Faktoren wie Berücksichtigung der Interessen von Schüler (6,1%), Mitentscheidungsrecht, Lernprozesssteuerung (6%), Authentizität (6%), Lernbewusstheit (6%) und Selbständigkeit (6%) zeigen sich als wichtige Faktoren im

Lernerautonomie Unterrichtsmodell. Der Faktor Tagebuch (3%) gefolgt von Selbstbewusstheit zeigt eine schwache Quote in der Förderung der Lernerautonomie in diesem Unterrichtsmodell.

9 Schlussfolgerungen und Forschungsergebnisse

Ziel dieses Kapitels ist eine Bilanz der ganzen Studie zu ziehen. Dabei werde ich die gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse der theoretischen und der zwei empirischen Teile darstellen.

9.1 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Ziel meiner Forschungsarbeit war es, die Anwendungsmöglichkeiten der Lernerautonomie durch handlungsorientierten Lernaufgaben und Vermittlung der Lernstrategien in der Praxis des DaF-Unterricht in Gymnasien. Der Versuch, die Lernerautonomie in die Praxis umzusetzen, setzt voraus, dass ich zuerst für eine klare und umfassende Konzeption der Lernerautonomie entscheiden muss. Dies ist insbesondere im bestehenden Definition-Chaos, das mit der Entwicklung und mit den Diskussionen über das Lernerautonomie Konzept einhergegangen ist und in den diversen, manchmal auch diametral widersprüchlichen, Konzeptionen der Autonomie bzw. Lernerautonomie, nicht ohne weiteres durchführbar ist.

Auf der theoretischen Ebene verfolgte ich drei Ziele, nämlich:

Zum einen sollte ich eine klare, theoretisch und wissenschaftlich begründete **Definition** und eine umfassende philosophisch fundierte und gleichzeitig realistische Lernerautonomie Konzeption auswählen bzw. festlegen. Dies dient dazu, dass ich ein Unterrichtsmodell entwickeln kann, das auf einer validen Grundlage stützt.

Zum anderen musste ich eine plausible Begründung für die **Anwendungsrelevanz** der Lernerautonomie im schulischen Unterricht nachweisen und darstellen. Damit zielte ich darauf, den Bedarf und die Notwendigkeit der Lernerautonomie als Unterrichtsprinzip zu erklären bzw. zu bestätigen.

Das dritte Ziel war, Anknüpfungsmöglichkeiten und Implikationen für Lernerautonomie in den didaktischen Ansätzen hervorzuheben und abschließend Anschlussstellen zur Unterrichtspraxis aufzuzeigen, durch die die Lernerautonomie eingebettet werden kann. Dies dient dazu, den theoretischen Rahmen festzulegen, in dem die Lernerautonomie angewandt wird.

Auf der praktischen Ebene zielte ich auf die Entwicklung und Anwendung eines Unterrichtsmodells, das Lernerautonomie implizit und explizit fördert. Dies geschieht in Bezug auf drei Bereiche und zwar die Berücksichtigung der individuellen Faktoren des einzelnen

Schülers, die Handlungs- und Prozessorientierung der Lernaufgaben und die Bewusstmachung des Lernprozesses durch die Vermittlung der Lernstrategien.

Die Entwicklung eines Unterrichtsmodells gilt von der einen Seite als Validität und als praktische Bestätigung der Anwendungsmöglichkeit der Lernerautonomie in der Unterrichtspraxis, ohne dass man das Konzept Autonomie trivialisiert und dass man das Konzept Lernen stark auf bestimmte Lerntätigkeiten reduziert. Von der anderen Seite gilt das Modell als praktisch vorbereitende Phase für das zweite empirische Teil (Fragebögen). Die Schüler können somit die Lernerautonomie anhand einer erlebten Erfahrung beurteilen und darüber Entscheidungen treffen.

Abschließend habe ich Datenerhebungen durch Fragebögen durchgeführt. Dabei sollen die Schüler nach ihren Einstellungen gegenüber dem neuen Unterrichtsmodell (angesichts der Akzeptanz, Lernqualität, Lernmotivation, Nützlichkeit und des Lernerfolgs) befragt werden.

9.2 Theoretische und konzeptuelle Ergebnisse und Erkenntnisse

Die Ergebnisse meiner Arbeit unterteilen sich in zwei Arten, nämlich theoretische und empirische Ergebnisse. Das Hauptergebnis in dieser Arbeit ist das der empirischen Studie d. h. die Möglichkeit zu überprüfen, ob Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts konkret mit Erfolg umsetzbar ist. Dabei sind auch theoretische und konzeptuelle Erkenntnisse von großer Bedeutung. Diese umfassen die Erkenntnis über die Unmöglichkeit der reinen Autonomie, die Verstricktheit der Heteronomie mit Autonomie in Bezug auf Aufgaben und die kompatible Anwendung der bestehenden Lernerautonomie-Konzepte durch Anschlussstellen im Unterricht. Zuerst präsentiere ich die Ergebnisse bzw. die Erkenntnisse des theoretischen Teils.

(1) **Die Unmöglichkeit der absoluten (Lerner-) Autonomie:** In diesem Teil stelle ich die theoretischen Ergebnisse bzw. Erkenntnisse dar. Das erste Ergebnis dieser Arbeit ist die Unmöglichkeit der Existenz einer absoluten Autonomie in der Praxis. Die Wichtigkeit dieses Ergebnisses besteht darin, dass man das Autonomiekonzept und darauf aufbauend das Konzept der Lernerautonomie nicht verabsolutiert, indem man davon ausgeht, dass ein Individuum bzw. der Lernende in seinen Taten absolut autonom sein kann und dass er auf die Hilfestellungen seiner Umgebung total verzichten kann. Die Relativität der Autonomie bedeutet, dass sie niemals in ihrer Vollständigkeit erreichbar sein kann, weder im Leben noch, und erst recht, in Bezug auf das Lernen in der Schule. Die Existenz der reinen Autonomie kann nur theoretisch in der

logischen Existenz und in den stark idealisierten und deshalb unrealistischen Vorstellungen der Menschen auftreten, die aber nicht in der Tat konkretisierbar ist.

Konzepte, die aus der Verabsolutierung der Autonomie und Lernerautonomie gegangen sind, haben das Autonomiekonzept trivialisiert und das Lernen stark reduziert. Autonomie bedeutet nach diesen Konzeptionen dann, dass man allein ohne Lehrer, ohne Mitschüler vor einem Computer sitzt und mit einem Selbstlernprogramm umgeht. Lernen bedeutet dem zufolge, dass der Lernende mit der künstlichen Intelligenz interagiert und in einem Kästchen eine Antwort ankreuzt. Dazu beinhaltet diese Konzeption große Paradoxien z. B. das Selbstlernprogramm ist fremdbestimmt und mit Lernvorgaben entwickelt, darin der Lernende keine Wahl hat und nicht mitbestimmen kann. Das Vorwissen aufgrund dessen der Lernende die vorgegebenen Aufgaben im Lernprogramm versteht und verarbeitet, ist heteronom, aus der sozialen Umgebung und aus den vorigen Unterrichten etc., erworben. Die absolute Lernerautonomie ist also sowohl in der Schule als auch im Leben eine Illusion.

(2) Die Verwobenheit der (Lerner)Autonomie und Heteronomie: Das erste Ergebnis (*siehe 1*), d. h. die Relativität der Autonomie, führt zwangsläufig zu der hier dargestellten Ergebnis, nämlich die Koexistenz und die Verwobenheit der Autonomie mit der Heteronomie in Bezug auf einzelne Aufgaben und Taten. Der Lernende ist als soziales Wesen schon seit der Geburt nicht autonom. Vorgaben der Erbe und hormonelle Ausrüstung relativieren seine Autonomie - die in Form von Motiven (Autonomie Motive) vorkommt - schon in den früheren Stadien ihrer Existenz. Dazu ist man als Kind in der Familie und dann in der Gesellschaft total auf die Mitmenschen angewiesen. Man lernt alles aus der Umgebung, dann jedes Mal, wenn man etwas aneignet und internalisiert, kann man es auf andere Felder selbständig bzw. autonom transferieren.

Also Autonomie bildet sich dann in Bezug auf die bestimmte Aufgabe aus der Heteronomie auf. Man beginnt in Bezug auf eine bestimmte Aufgabe heteronom, dann befreit man sich schrittweise davon zu Gunsten der Autonomie. Das, was man in einem bestimmten Umfeld heteronom erwirbt bzw. lernt, wird dann als autonom bezeichnet, wenn man es in einem neuen Umfeld anwendet. Dies deutet darauf, dass Lernerautonomie graduell erworben wird und in Bezug auf Aufgaben konkret anwendbar ist.

Die Merkmale der realistischen und mit dem DaF-Unterricht kompatiblen Konzeption der Autonomie fasse ich in den folgenden Stichpunkten zusammen:

- Autonomie ist eine teils angeborene, teils erworbene Fähigkeit des Individuums. Sie unterscheidet sich daher als Potenzial und im Hinblick auf die Einsatzbereitschaft von einem Schüler zu einem anderen.
- Sie kann allmählich und stufenweise angeeignet werden.
- Sie ist in andere Umfelder übertragbar.
- Autonomie bedeutet nicht Isolierung des Individuums bzw. Lernenden, sondern sie ist im Gegensatz dazu in sozialen und unterrichtlichen Kontexten eingebettet und lässt sich von der Umgebung beeinflussen.
- Die Vollständigkeit der Autonomie kann nicht erreichbar sein.

(3) ***Anschlussmöglichkeiten der Lernerautonomie an den Unterricht:*** Lernerautonomie kann mit dem DaF-Unterricht als Prinzip verknüpft werden. Sie schließt sich am Unterrichtsgeschehen durch handlungsorientierte Lernaufgaben und durch die graduelle und bewusste Übernahme der Lernkontrolle und der Verantwortung über den eigenen Lernprozess.

Lernerautonomie tritt in der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgeschehen durch folgende Prinzipien auf:

- ***Die Bewusstmachung des Lernens durch bewusst machende Aufgaben und Lernstrategien:*** Dieses Prinzip umfasst wiederum drei Subprinzipien, nämlich die Fremdsprachbewusstheit d. h. die Bewusstheit des Schülers über die Fremdsprache und die Fremdsprachlernbewusstheit d. h. die Bewusstheit des Schülers über sich selbst als lernende Person und über seinen Lernprozess. Dabei spielen Lernstrategien und prozessorientierte Aufgaben eine wesentliche Rolle.
- ***Handlungsorientierung und Schüleraktivierung:*** Dieses Prinzip bezieht sich auf die Art und Weise, wie man das Sprachenlernen pragmatisch und in der Tat brauchbar macht. Die Lernaufgaben sollen dabei mit den konkreten kommunikativen und interaktiven Situationen bzw. mit dem Tun in der authentischen Situation verbunden werden.
- ***Authentizität des Lernens:*** Dieses Prinzip betrifft die Authentizität des Lernmaterials, der Interaktion und der Arbeitsformen im Unterricht.

Die Lernerautonomie tritt im Unterrichtsgeschehen auch durch Lernaufgaben auf. Dabei wird Lernerautonomie explizit und Implizit gefördert werden. Die *implizite* Förderung geschieht durch die Aufgaben, die sich direkt auf Lernerautonomie beziehen wie die Erklärung der Lern-

und Unterrichtsziele und durch die Arbeits- und Sozialformen bei der Durchführung der Lernaufgaben. Die implizite Förderung besteht auch in der Gradualität im Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (Übung, Aufgabe, Projekt) und in der allmählichen Übertragung der Lernkontrolle und Lernverantwortung vom Lehrer zum Schüler u. a. durch Selbstkorrektur und Mitentscheidungsrecht. *Explizit* wird Lernerautonomie gefördert, wenn man die Schüler in den curricularen Vorgaben bzw. im Lernprogramm orientiert und wenn man ihnen dabei hilft, ihre Lernertypen und Lernstile zu entdecken und alle Informationen über ihre Lernschritte im Lerntagebuch zu dokumentieren. Im Gegensatz zu der impliziten Autonomieförderung geschieht die explizite Förderung in einem separaten Unterricht.

9.3 Empirische und praktische Ergebnisse

9.3.1 Ergebnisse des Unterrichtsmodells

Das Lernmodell ist eine Konkretisierung der Lernautonomie im DaF-Unterricht. Es gilt als Nachweis für die Anwendungsmöglichkeit der Lernerautonomie. Es hat sich praktisch nachgewiesen, dass das Modell positive Auswirkungen auf die Schüler hat. Dies zeigt sich in der motivierten Teilnahme am Unterricht. Auch Schüler, die gewöhnlich passiv am Unterricht teilnehmen, haben sich aktiv und motiviert an Lernaufgaben beteiligt. Ich fasse die Auswirkungen des Unterrichtsmodells auf den Unterrichtsablauf und auf die Schüler in den folgenden Stichpunkten zusammen:

- Die Durchführungsart der Lernaufgaben bzw. die Arbeitsformen wie Arbeit mit Satzchnipseln und im Kugellager aktivieren jeden einzelnen Schüler und bringen alle Schüler gleichzeitig in einem interaktiven Kontakt miteinander. Dadurch wird die Unterrichtszeit zu hundert Prozent für die Anwendung der effektiven Lernaufgaben investiert, indem alle Schüler gleichzeitig mit der Sprache und miteinander handlungsorientiert und ganzheitlich interagieren.
- Handlungsorientierung bei den Unterrichtsaktivitäten hat dazu beigetragen, dass alle Schüler aktiv und interaktiv an der Lösung der Aufgaben teilgenommen haben.
- Erklärung des Grobziels in Bezug auf das Lernprogramm hat den Schülern geholfen, ihre Lernziele zu verorten und das Hauptziel (Abitur) zu vergegenwärtigen. Dabei wird das Lernen nicht als Vakuum, das kein Ende hat, begriffen, sondern als zielgerichtet und übersichtlich.

- Erklärung des Unterrichtsziels und der einzelnen Aufgaben motivierten die Schüler, ihre Lernziele realistisch, konkret zu empfinden und zu erstreben. Das Lernen folgt dabei in kurzfristigen, intentionalen und bewussten Schritten bzw. als Lernsequenzen.
- Mitentscheidungsrecht in Aufgaben und Sozialformen erhöhte das Selbstwertgefühl bei den Schülern und erhöhte ihre Risikobereitschaft bei der Durchführung der Aufgaben. Dazu fühlten sich die Schüler verantwortlich gegenüber deren eigenen Lernprozess und gegenüber den daraus resultierenden Ergebnissen, weil sie selbst für die Wahl der Lernaktivitäten mitentschieden haben.
- Die Gruppenarbeiten und Selbstkontrolle der Schüler erleichterten die Teilnahme der schüchternen und wenig risikobereiten Schüler an dem Unterricht. Es ist für die Schüler einfacher die Mitschüler, nach Lernangelegenheiten zu fragen als den Lehrer. Dazu ermöglichen die Gruppenarbeit und die Selbstkorrektur jeweils das kooperative und das kontrastive Lernen.
- Die Schüler haben mit Spaß gelernt, besonders bei der Durchführung der spielerisch organisierten Aufgaben wie Kugellager u. ä.
- Selbstkorrektur und Selbstbewertung haben die Konkurrenz zwischen den einzelnen Schülern und zwischen den Lerngruppen erhöht. Dadurch sind die Lernergebnisse und den Lernerfolg bei jeder Aufgabe konkretisiert. Selbstkorrektur hat dazu beigetragen, dass die Schüler die Fehler bzw. die Richtigkeit der Antwort selbst entdecken und dass sie prozessorientiert lernen können.
- Neuigkeitsgehalt der Lernaufgaben (wie Lernen durch Videos, Aufgaben, bei denen man sich in der Klasse frei bewegt und neue Inhalte,...) weckt die Neugier der Schüler und fördert bzw. begünstigt die Abwechslungsmotive.
- Vermittlung der Strategien hat den Schülern die Lösung der schwierigen Aufgaben erleichtert und ihnen effektive Lerntipps gegeben.
- Wissen über den eignen Lerntyp und Lernstil hat die Schüler selbstbewusst gemacht und hat ihnen erlaubt, bewusste Entscheidungen in Bezug auf Lernaufgaben und Arbeitsformen zu treffen.

9.3.2 Ergebnisse der Fragebögen

Das Erkenntnisinteresse der Fragebögen war erstens die individuellen Eigenschaften der Schüler in Bezug auf Motivation und Lernstile festzulegen. Zweitens die Auswirkung der Lernerautonomie auf die Lernmotivation und Lernqualität festzustellen und drittens die

Einstellung der Schüler gegenüber dem lernerautonomiefördernden Unterrichtsmodell hinsichtlich der Akzeptanz und die Relevanz der Autonomiebereiche bzw. Autonomiefaktoren im Unterrichtsmodell nachzuweisen.

Die Ergebnisse der Datenerhebungen haben zur Kenntnis gebracht, dass die Schüler heterogene Eigenschaften haben. Dies spricht eindeutig gegen die übergeneralisierten Unterrichtsmethoden und für die Anwendung der Lernerautonomie fördernden Unterrichtsprinzipien, die der Heterogenität der Schüler-Individualitäten gerecht sind.

Was die Lernmotivation und Lernqualität angeht, so zeigen die Ergebnisse, dass Lernerautonomie positive Auswirkungen darauf hat. Der Bereich Berücksichtigung der Schülerindividualitäten hat *quantitativ* die größte Auswirkung auf die Lernmotivation und Lernqualität der Schüler. Dabei sind die Faktoren der Selbstbewertung, Heteronome-Kontrolle durch die Schüler, Selbstkorrektur, Selbstkontrolle gefolgt vom Einsetzen der eigenen Lernziele und Freiheit die wichtigsten Faktoren für die Steigerung der Lernmotivation und die Begünstigung der Lernqualität. Im Bereich Aufgaben sind die Faktoren Aufgabenanreiz und Handlungsorientierung gefolgt vom Faktor Lernstrategievermittlung aus dem Bereich Strategien *qualitativ* die größten Auswirkungen haben als alle anderen Faktoren (*siehe Diagramm 19*).

Bezüglich der Akzeptanz des Lernmodells, so zeigt die überwiegende Mehrheit der Schüler, dass sie gerne in so einem Unterricht lernen wollen (*siehe Diagramm 20*). Gründe dieser Annahme bestehen in der Auswirkung der Förderung von Autonomiefaktoren in den drei Bereichen Individualitäten, Aufgaben und Lernstrategien. Die wichtigsten Faktoren in diesen Bereichen sind Abwechslung, Aufgabenanreiz, Zielklarheit und die Lerneffektivität durch Vermittlung der Lernstrategien (*siehe Diagramm 27*).

9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Für die Praxis soll der Unterricht folgende Kriterien haben und folgende Faktoren berücksichtigen und fördern:

- Der Lehrer soll Wissen über den Unterrichtsprinzipien haben, die er als Anleitung in der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsablauf verwendet.
- Der Unterrichtsablauf soll praktische und ausführliche Schritte beschreiben (*siehe Tabelle 20*).
- Bei der Unterrichtsplanung soll man nicht die Vollständigkeit der Lernerautonomie als Ziel einsetzen, sondern man fördert die Autonomie nach Bedarf der Schüler jedesmal, wenn der Schüler keine heteronomen Hilfestellungen benötigt.
- Im Unterricht soll das Mitentscheidungsrecht ermöglicht werden, indem die Schüler in Sozialformen, Art der Aufgaben und wenn möglich auch in Themen mitentscheiden können.
- Das Grobziel und das Unterrichtsziel sollen vom Lehrer erklärt und mit den Schülern besprochen werden, damit sie ihre eigene Ziele und Interessen mit dem Unterrichtsziel verknüpfen, intentional und zielgerichtet arbeiten können.
- Unterrichtsziele sollen klar formuliert, praktisch und handlungsorientiert sein. Ziele der einzelnen Unterrichtsphasen sollen ebenfalls festgelegt werden.
- Der Unterricht soll den individuellen Faktoren der einzelnen Schüler wie Interessen, Lerntyp, Lernstil etc. Rechnung tragen, indem man sie in der Planung und während der Ausführung berücksichtigt.
- Lernaufgaben und Themen sollen einen starken Aufgabenreiz, Neuigkeitsgehalt und einen mittleren Schwierigkeitsgrad enthalten. Die Durchführungsweisen der Aufgaben bzw. die Arbeitsformen sollen Abwechslung, Interaktivität und Kommunikation zwischen den Schülern anregen. Dies geschieht auf der Grundlage, dass man als Lehrer Wissen über den Ist-Zustand und individuellen Eigenschaften der Schüler hat.
- Die Unterrichtsaktivitäten, Themen und Aufgaben sollen der außerschulischen Realität der Schüler entsprechen, handlungsorientiert gestaltet und ausgeführt werden. Sie sollen einen Sitz im Leben haben.
- Der Unterricht soll den Schülern erlauben, selbst den eigenen Lernprozess zu kontrollieren und die Verantwortung darüber zu übernehmen, soweit wie ihr Niveau das

aushält. Dies kann im Unterricht durch die Selbstkorrektur, Selbstbewertung und Freiheit von der Lehrerskontrolle gefördert werden.

- Im Unterricht soll man die bewusst machenden Faktoren berücksichtigen, indem man die Selbstbewusstheit und Sprachlernbewusstheit durch Vermittlung der Lernstrategien, die Lerneffektivität und Selbständigkeit durch das Lernstrategietraining fördert.
- Die Schüler sollen Wissen über eigene Lerntypen und Lernstile haben.
- Sprachbewusstheit bzw. Grammatik ist kein Selbstzweck, sondern ein Mittel, damit die Schüler die authentischen Kommunikationssituationen beherrschen können. Daher soll im Unterricht neben systematische auch funktionelle Grammatik berücksichtigt werden.
- Die intrinsische und extrinsische Lern- und Leistungsmotivation sollen durch die drei Bereiche der Lernerautonomie Faktoren (d. h. Berücksichtigung der Individualitäten der einzelnen Schüler, Art und Durchführungsweise der Lernaufgaben und Vermittlung und Training der Lernstrategien) gefördert werden.
- Der Heterogenität der Lerntypen und Lernstilen der Schüler soll man durch Sozialformen-, Vermittlungsmedien-, und Aufgabenvielfältigkeit entgegenkommen, damit man möglichst alle Lernprozesse einzelner Schüler begünstigen und fördern kann.

9.5 Fazit und Aussichten für die Unterrichtspraxis

Diese Arbeit gilt als ein Ausgangspunkt und als eine Grundlage für die Konzeptualisierung eines Lernprogramms und die Entwicklung eines Lehrwerks, das den DaF-Unterricht durch die Anweisungen der Lernerautonomie Prinzipien ermöglicht. Lernerautonomie wird dabei weder verabsolutiert noch trivialisiert, sondern mit Heteronomie und anderen zusammenhängenden Prinzipien nach Schülerbedarf gefördert. Alles, was bisher in Bezug auf Sprachunterricht bzw. auf Lehren und Lernen wissenschaftlich begründet wurde, soll, wenn nötig, im Unterricht berücksichtigt werden, allerdings in gewisser Intensität und in Gereimtheit mit Lernumständen, curricularen Vorgaben, Schüler- und Unterrichtsfaktoren. Die Funktion und die Rolle der Lehrkraft besteht darin, dass er weiß, wann, wie, in welcher Maße, in welcher Lernsituation und mit welchem Schüler er was anwenden soll. Diese Vielfältigkeit an berücksichtigten Faktoren und Prinzipien, diese Flexibilität des Sprachunterrichts ist der Vielschichtigkeit, Multifaktorialität und Prozesshaftigkeit der individuellen Schülergegebenheiten gerecht. Sie fördern aber eine hochqualifizierte Lehrerkompetenz.

Für eine effektive und allgemeinnützliche Anwendung der Lernerautonomie in unserem schulischen Fremdsprachenunterricht bzw. im DaF-Unterricht soll man Lehrwerke entwickeln, die dem Prinzip Lernerautonomie und den damit zusammenhängenden Prinzipien Rechnung tragen und Lernprogramme erstellen, welche die Lernerautonomie Faktoren fördern.

Dabei muss man einen wichtigen Faktor nicht absehen, nämlich die Ausbildung der Lehrkräfte auf Lernerautonomie fördernden Fremdsprachenunterricht. Ich gehe davon aus, dass einer, der nicht einmal weiß, was Lernerautonomie konkret in der Tat ist, kann er auf keinen Fall den Schülern beibringen, wie sie beim Lernen autonom sein können. Wenn man Lernerautonomie in die Unterrichtspraxis anwenden möchte, dann soll man Lehrerautonomie dafür voraussetzen.

Abschließend sollen die Klassen auf eine entsprechende Weise organisiert und mit den notwendigen Materialien und Medien ausgestattet werden (*siehe Abb. 16*).

10 Verzeichnisse

10.1 Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Chronologische Darstellung der der Begriffsentwicklung (Lerner-)Autonomie.....</i>	<i>21</i>
<i>Abb. 2 Kafeehauswand-Täuschung.....</i>	<i>38</i>
<i>Abb. 3: Ponchoz Täuschung.....</i>	<i>38</i>
<i>Abb. 4: Hermanns Gitter.....</i>	<i>39</i>
<i>Abb. 5: Figur-Grund-Diferenzierung.....</i>	<i>39</i>
<i>Abb. 6 : Autonomisierungsprozess in Bezug auf Aufgaben.....</i>	<i>68</i>
<i>Abb. 7: Autonomieentwicklung im Leben nach kognitiven Entwicklungsstufen</i>	<i>112</i>
<i>Abb. 8: Die Autonomiespirale nach Sanchez.....</i>	<i>113</i>
<i>Abb.9: Signifikante Stadien in der Autonomie-Entwicklung.....</i>	<i>114</i>
<i>Abb.10: Lehrerfunktionen in Bezug auf Autonomiestadien im Fremdsprachenunterricht.</i>	<i>117</i>
<i>Abb.11: Aufgabe zur Selbsteinschätzung im DaF-Unterricht.....</i>	<i>170</i>
<i>Abb.12: Fragebogen zur Feststellung des Lernertyps.</i>	<i>173</i>
<i>Abb.13: Fragebogen zur Feststellung des Lernstils.....</i>	<i>174</i>
<i>Abb. 14: Test zur Feststellung des Lernstils Feld[un-]abhängigkeit.....</i>	<i>174</i>
<i>Abb.15: Steigerungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht.....</i>	<i>176</i>
<i>Abb. 16: Klassenorganisation im Autonomiefördernden Unterricht</i>	<i>180</i>
<i>Abb. 17: Wortigel zum Brainstorming</i>	<i>186</i>
<i>Abb. 18 : Kugellagermethode für DaF-Unterricht</i>	<i>201</i>
<i>Abb. 19: Stufen des Verstehens</i>	<i>221</i>
<i>Abb. 20 Steigerung in den sprachlichen Strukturen.....</i>	<i>222</i>
<i>Abb. 21: Stumme Videos.....</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
<i>Abb. 22: Dreieck- Strategie im DaF-Unterricht</i>	<i>248</i>
<i>Abb. 23: Würfel für Konjugationsübungen im DaF-Unterricht.....</i>	<i>256</i>

10.2 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Begriffe in der Autonomiediskussion</i>	24
<i>Tabelle 2: Autonomiedefinitionen in der englischsprachigen Literatur</i>	28
<i>Tabelle 3: Wirkungen der Lernstile auf Faktoren des Unterrichts und Lernprozesses</i>	36
<i>Tabelle 4: Lernstrategien zu den Teilkompetenzen an der Schwelle L2 zu L3</i>	55
<i>Tabelle 5: Autonomiekonzeptionen im Vergleich</i>	82
<i>Tabelle 6: Wichtigkeit und Anwendungsmöglichkeit der Autonomiekonzeptionen im Fremdsprachenunterrichtspraxis</i>	89
<i>Tabelle 7: Beiträge über Lernerautonomie in der deutschsprachigen Literatur</i>	95
<i>Tabelle 8: Beiträge über Lernerautonomie in der englischsprachigen Literatur</i>	96
<i>Tabelle 9: Lernerautonomie in den didaktischen Ansätzen im Vergleich</i>	105
<i>Tabelle 10: Skalierung der Lernautonomiestadien mit den sprachlichen Niveaustufen in (GER)</i>	116
<i>Tabelle 11: Autonomiestadien in Bezug auf Niveaustufen und Lehrerfunktionen</i>	120
<i>Tabelle 12: Anschlussstellen und Lernerautonomie Modelle im Vergleich</i>	127
<i>Tabelle 13 : Steigerung der intrinsischen Motivation</i>	152
<i>Tabelle 14: Steigerung der extrinsischen Motivation</i>	153
<i>Tabelle 15: Orientierung der Schüler im Lernprogramm in Bezug auf Groblernziele</i>	167
<i>Tabelle 16: Orientierung der Schüler in der einzelnen Lektion</i>	168
<i>Tabelle 17: Fragen bzw. Inhalt zur Erstellung des Tagebuchs</i>	172
<i>Tabelle 18: Auswertungsschlüssel des Fragebogens zum Lernstil</i>	174
<i>Tabelle 19: Fragen zur Kritik des Unterrichts und des Lehrers</i>	175
<i>Tabelle 20: Der Unterrichtsplan</i>	184
<i>Tabelle 21: Deklination des Relativpronomens</i>	211
<i>Tabelle 22: Unterschiede zwischen Lesen und Hören</i>	229
<i>Tabelle 23: Textentwurf für das Thema Umwelt</i>	236
<i>Tabelle 24: Textentwurf für das Thema Geographie eines Landes (Bericht)</i>	237
<i>Tabelle 25: Textentwurf für das Thema Künstlerleben (Biographie)</i>	237
<i>Tabelle 26: Sortierung der Wortarten</i>	254
<i>Tabelle 27: Erklärung der Datenauswertungssymbole</i>	272
<i>Tabelle 28: Anteile der Lernpräferenzen an einzelnen Lerntypen</i>	276

10.3 Arbeitsblätterverzeichnis

<i>Arbeitsblatt 1: Wortigel (-Kärtchen) zum Writestorming</i>	187
<i>Arbeitsblatt 3: Lösungsschlüssel der Bilderkarteien (für Selbstkorrektur)</i>	189
<i>Arbeitsblatt 4: Kärtchen zum Sortieren des thematischen Wortschatzes</i>	190
<i>Arbeitsblatt 5/A: Satzschnipsel zur Textarbeit</i>	192
<i>Arbeitsblatt 6: Lösungsschlüssel zum Satzchnipsel (Selbstkorrektur)</i>	193
<i>Arbeitsblatt 5/B: Assoziogramme zur Textarbeit</i>	193
<i>Arbeitsblatt 7: Kärtchen für Strukturen und Redemittel mit Substantiven</i>	194
<i>Arbeitsblatt 8: Lösungsschlüssel für die Selbstkorrektur</i>	196
<i>Arbeitsblatt 9: Kärtchen für Strukturen und Redemittel mit Verben</i>	197
<i>Arbeitsblatt 10: Lösungsschlüssel für die Selbstkorrektur</i>	197
<i>Arbeitsblatt 11A: Assoziogramme zum Text unsere Klima</i>	199
<i>Arbeitsblatt 11B: Aufgabe zum Text unsere Klima</i>	199
<i>Arbeitsblatt 12: Kärtchen zur Wortschatzarbeit mit Gegenteilen</i>	203
<i>Arbeitsblatt 13: Lösungsschlüssel zu Gegenteilen (für Selbstkorrektur)</i>	203
<i>Arbeitsblatt 14: Kärtchen zur Wortschatzarbeit mit Synonymen</i>	205
<i>Arbeitsblatt 15: Lösungsschlüssel für Selbstkorrektur (zur Wortschatzarbeit mit Synonymen)</i>	206
<i>Arbeitsblatt 16: Aufgabe zur Wortumformung</i>	206
<i>Arbeitsblatt 20: Aufgabe zum Lückenwort</i>	207
<i>Arbeitsblatt 18: Aufgabe zu Internationalismen</i>	207
<i>Arbeitsblatt 19: Aufgabe zum Wiedererkennen der Wortbedeutung</i>	208
<i>Arbeitsblatt 20: Lösungsschlüssel für Selbstkorrektur</i>	208
<i>Arbeitsblatt 21: Satzchnipsel zum Textaufbau (Umweltschutz)</i>	209
<i>Arbeitsblatt 22: Übung zur Grammatikregel selbstentdecken</i>	210
<i>Arbeitsblatt 23: Übung zum Aufbau des Relativsatzes</i>	211
<i>Arbeitsblatt 24: Aufgabe zur funktionellen Grammatik in Bezug auf den Relativsatz</i>	212
<i>Arbeitsblatt 25: Übung zur Wortschatzarbeit</i>	212
<i>Arbeitsblatt 26: Einsetzübung zur Wortschatzarbeit</i>	213
<i>Arbeitsblatt 27: Übung zur Wortschatzarbeit</i>	213
<i>Arbeitsblatt 28: Einsetzübung Bilder mit Wörtern</i>	214
<i>Arbeitsblatt 29: Stichwörter zur gelenkten Schreibproduktion</i>	215
<i>Arbeitsblatt 31: Aufgabe zur selbständigen Selbstevaluation am Ende des Lernkapitels</i>	218
<i>Arbeitsblatt 32: Aufgabe zur selbständigen Lernkontrolle</i>	218
<i>Arbeitsblatt 33: Lösungsschlüssel zur selbständigen Lernkontrolle</i>	219
<i>Arbeitsblatt 34: Aufgabe zu den Textsorten</i>	227

<i>Arbeitsblatt 35: Wortschatz zum Schreiben nach Textabschnitten sortieren.....</i>	<i>235</i>
<i>Arbeitsblatt 36: Text ohne Leerzeichen.....</i>	<i>238</i>
<i>Arbeitsblatt 37: Übung zum Sortieren der Wortarten.....</i>	<i>238</i>
<i>Arbeitsblatt 38: Aufgabe zum Satzgliedersalat</i>	<i>239</i>
<i>Arbeitsblatt 39: Übergang vom Satz zum Text.....</i>	<i>239</i>
<i>Arbeitsblatt 40: Eselsbrücke zu den Possessivartikeln</i>	<i>244</i>
<i>Arbeitsblatt 41: Wortgitter zum Partizip Perfekt</i>	<i>245</i>
<i>Arbeitsblatt 42: Lösungsschlüssel zum Partizip Perfekt</i>	<i>246</i>
<i>Arbeitsblatt 43: Aufgabe zum Passiv und Aktiv</i>	<i>247</i>
<i>Arbeitsblatt 44 (A): Aufgabe zur funktionalen Grammatik (Thema Passiv).....</i>	<i>249</i>
<i>Arbeitsblatt 44 (B): Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur</i>	<i>250</i>
<i>Arbeitsblatt 45 (A): Satzschnipsel zum Kausalsatz.....</i>	<i>250</i>
<i>Arbeitsblatt 45 (B): Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur</i>	<i>251</i>
<i>Arbeitsblatt 46 (A):Satzschnipsel zu Nebensätzen</i>	<i>251</i>
<i>Arbeitsblatt 46 (B): Lösungsschlüssel zur Selbstkorrektur</i>	<i>252</i>
<i>Arbeitsblatt 47 : Übung zum Strategietraining (Wortsegmentierungsstrategie)</i>	<i>253</i>
<i>Arbeitsblatt 48:Text ohne Zeichenabstand.....</i>	<i>254</i>
<i>Arbeitsblatt 49: Aufgabe zur Wortumformung.....</i>	<i>255</i>
<i>Arbeitsblatt 50: Aufgabe zum Lückenwort</i>	<i>255</i>
<i>Arbeitsblatt 51: Internationalismen im DaF-Unterricht.....</i>	<i>258</i>
<i>Arbeitsblatt 52: Assoziogrammbezogene Internationalismen im DaF-Unterricht</i>	<i>259</i>
<i>Arbeitsblatt 53: Aufgabe zum kontrastiven Lernen.....</i>	<i>259</i>
<i>Arbeitsblatt 54: Aufgabe zu übersetzungsbezogenen Internationalismen.....</i>	<i>261</i>
<i>Arbeitsblatt 55: Wortpaar-Vergleichen</i>	<i>261</i>
<i>Arbeitsblatt 56: Schriftbilder durch Bedeutung im Satzkontext unterscheiden.....</i>	<i>262</i>

10.4 Diagrammverzeichnis

<i>Diagramm 1 : Schülereigenschaften in Bezug auf primäre Wahrnehmungskanäle.....</i>	<i>273</i>
<i>Diagramm 3 : Primäre Wahrnehmungskanäle der Schüler in einzelnen Klassen.....</i>	<i>276</i>
<i>Diagramm 4: Schülereigenschaften in Bezug auf Lernstile.....</i>	<i>277</i>
<i>Diagramm 5 : Schülereigenschaften in Bezug auf Lernstile in einzelnen Klassen.....</i>	<i>279</i>
<i>Diagramm 6 : Schülereigenschaften in Bezug auf VS.-Lernstile in einzelnen Klassen.....</i>	<i>279</i>
<i>Diagramm 7: Schülereigenschaften in Bezug auf Motivationsarten.....</i>	<i>280</i>
<i>Diagramm 8: Motivationsarten in einzelnen Klassen.....</i>	<i>281</i>
<i>Diagramm 9: Faktoren der intrinsischen Motivation bei den Schülern.....</i>	<i>282</i>
<i>Diagramm 10: Faktoren der extrinsischen Motivation bei den Schülern.....</i>	<i>283</i>
<i>Diagramm 11: Faktoren der intrinsischen Motivation in einzelnen Klassen.....</i>	<i>284</i>
<i>Diagramm 12: Faktoren der extrinsischen Motivation in einzelnen Klassen.....</i>	<i>284</i>
<i>Diagramm13: Faktoren der intrinsischen und extrinsischen Motivation im Vergleich.....</i>	<i>285</i>
<i>Diagramm 14: Lernmotivation und Lernqualität durch einzelnen Bereiche der Lernerautonomie.....</i>	<i>286</i>
<i>Diagramm 15: Lernmotivation und Lernqualität durch Faktoren im Bereich Individualitäten.....</i>	<i>287</i>
<i>Diagramm 16: Lernmotivation und Lernqualität durch Faktoren im Bereich Aufgaben.....</i>	<i>288</i>
<i>Diagramm 17: Lernmotivation und Lernqualität durch Faktoren im Bereich Lernstrategien.....</i>	<i>289</i>
<i>Diagramm 18: Lernmotivation und Lernqualität durch Lernerautonomie Bereiche in Klassen.....</i>	<i>290</i>
<i>Diagramm 19 : Lernqualität und Lernmotivation durch Lernerautonomie Faktoren im Vergleich.....</i>	<i>291</i>
<i>Diagramm 21: Qualität des Lernerautonomie Unterrichtsmodells.....</i>	<i>293</i>
<i>Diagramm 22: Lernqualität im Lernerautonomie Unterrichtsmodells.....</i>	<i>293</i>
<i>Diagramm 20: Akzeptanz des Unterrichtsmodells.....</i>	<i>294</i>
<i>Diagramm 23: Fördernde Bereiche der Lernerautonomie im Unterrichtsmodell.....</i>	<i>294</i>
<i>Diagramm 24: Förderungsfaktoren der Lernerautonomie im Bereich Individualitäten.....</i>	<i>295</i>
<i>Diagramm 25: Förderungsfaktoren der Lernerautonomie im Bereich Aufgaben.....</i>	<i>296</i>
<i>Diagramm 26: Förderungsfaktoren der Lernerautonomie im Bereich Lernstrategien.....</i>	<i>297</i>
<i>Diagramm 27: Fördernde Faktoren der Lernerautonomie im Unterrichtsmodell.....</i>	<i>298</i>

10.5 Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Abl.	Arbeitsblatt
AM.	allgemeine Motivation
bspw.	beispielsweise
d. h.	das heißt
EA.	Einzelarbeit
ebd.	eben da
et al.	lateinisch "et alii", bedeutet: und andere
etc.	et cetera
f.	und folgende Seite (bei Seitenangaben)
ff.	fortfolgende Seiten (bei Seitenangaben)
FRU.	Frontalunterricht
GA.	Gruppenarbeit
ggf.	gegebenenfalls
Hervorh. i. Orig.	Hervorgehoben im Originaltext
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
KL.	Kursleiter (der Lehrer)
Kl.	Klasse
LA.	Lernerautonomie
LS.	Lernstil
LT.	Lernertyp
m. E.	meines Erachtens nach
o.ä.	oder ähnliche
PA.	Partnerarbeit
PL.	Plenum
Q. (I-V)	Quote (I-V)
s. g.	so genannte
S. (I - V)	Summe (I - V)
TN.	Teilnehmer (der Schüler)
u. a.	unter anderem

u. ä.	und ähnliche
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

11 Literaturverzeichnis

- AOKI, NAOKO / SMITH, RICHARD C. (1999): Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. In: Cotterall, Sara / Crabbe, David (Hrsg.) (1999): 19–28.
- APELTAUER, ERNST (2011): Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In: "Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur. Tagungsbeiträge. XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20. - 22. Mai 2009. Verlag Ege Univer. Matbaaei. Izmir.
- BAHR, ANDRES; BAUSCH KARL-RECHARD ET. AL. (2006): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts. manuskripte zur Sprachlehrforschung 37. Bochum; Brockmeyer.
- BARKOWSKI, HANS/ FUNK, HERMANN (HRSG.) (2004): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Cornelsen Verlag. Berlin.
- BAUSCH KARL-RICHARD; HEID, MANFRED (HRSG.) (1990): Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum Brockmeyer.
- BAUSCH, KARL-RICHARD/CHRIST, HERBERT/ KRUMM, HANS-JÜRGEN (HRSG.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel.
- BENSON, PHILIP (2012): Autonomy in language learning, learning and life. In: Synergies *France* n° 9 - 2012 pp. 29-39
- BIEBIGHÄUSER, KATRIN / ZIBELIUS, MARJA / SCHMIDT, TORBEN (2012): Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen.
- BIMMEL, PETER 1993: Lernstrategien im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 1/ 1993. Heft 8 . S. 4 -11.
- BIMMEL, PETER (2010): "Lern(er)strategien und Lerntechniken". In: Sprachenlernen: spezifische Variablen und Faktoren. S. 842-850.
- BIMMEL, PETER / RAMPILLON, UTE (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23 München/Berlin: Langenscheidt.
- BIMMEL, PETER (2012): Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Goethe-Institut. Hrsg. vom Vorstand des Goethe-Instituts. Hueber Ismaning Verlag. 46 / 2012, S. 3-10.
- BLEYHL, WERNER (2002): Über die Verstehensmethode. In: *Fremdsprachen in der Grundschule. Lehren und Lernen mit dem Konzept des kommunikativen Unterrichts*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Stuttgart.S. 7-13.
- BOHN, RAINER (1999): Problem der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Deutsch als Fremdsprache. Goethe Institut München.

- BÖRNER, WOLFGANG (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G. & Krings, H. P. (Hrsg.) Textproduktion. Tübingen: Niemeyer, 348-376
- BREDELLA, LOTHAR / CHRIST, HERBERT / LEGUTKE, MICHAEL K. / MEISSNER FRANZ- JOSEPH / RÖSLER, DIETMAR (2008) (Hrsg.): "Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik." Gunter Narr Verlag Tübingen.
- BURWITZ-MELZER, EVA / QUETZ, JÜRGEN (2002): Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 102-187.
- BURWITZ-MELZER, EVA; SOLMECKE, G. (2005): "Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung." Festschrift für Jürgen Quetz. Hrsg., Berlin.
- DAHLHHAUS, BARBARA (1994): Fertigkeit Hören. Germanistik, Deutsch als Fremdsprachen Fernstudieneinheit 5. Langenscheidt München.
- DAM, LENI (1995): *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- DECI, L. EDWARD / RYAN, M. RICHARD (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press. New York.
- DECI, L. EDWARD / RYAN, M. RICHARD (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zeitschrift für Pädagogik. 1993, 39. Jg. Heft 2/1993. Lernmotivation – Ästhetische Bildung - Waldorfschulen in der Diskussion. Beltz. S. 224- 238.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ, (Hrsg.) (2007): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Band 2. Kassel University Press GmbH. Kassel.
- DENGLER, STEFANIE ET. AL. (2011): *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Arbeitsbuch A1. Teil 1*. Langenscheidt KG, Berlin und München.
- DUDEN (2007): *Deutsches Universalwörterbuch*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage, Dudenverlag, Mannheim.
- ELAHCENE, AHMED / ISSAD KUADJOU DJ, ILHEM / BENKHOUCHEA BENDRIS, NACERA (2007): *Forwärts mit Deutsch*, Band 2., Office National des Publications Scolaires.
- FINKBEINER, CLAUDIA (2001): Untersuchungsfeld 2: Attitudinale und affektive Aspekte. In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 65-76.
- FLEER, SARAH / KOENIG, MECHAEL / PFEIFHÖHER, PETRA, RODI, MARGRET / SCHURIG, CORDULA (2014): *Genial klick. Deutsch für Jugendliche. Arbeitsbuch B1. 1. Auflage* Klett- Langenscheidt GmbH, München.
- GARDNER, DAVID / MILLER, LINDSAY (HRSG.) (1994): *Directions in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

- GARDNER, DAVID / MILLER, LINDSAY (1999): *Establishing Self-access: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GLABONIAT, Manuela / Müller, Martin/ Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2002): *Profile Deutsch*. Langenscheidt
- GRÜNEWALD, ANDREAS (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft
- GNUTZMANN, CLAUS / KÖNIGS, FRANK.G. / KÜSTER, LUTZ (Hg.) (2012): *Fremdsprachen lehren und lernen*. Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret. 41. Jahrgang (2012) /1. Narr Francke Attempto Verlag, S.10-24.
- GREMMO, MARIE-JOSÉ / RELEY, PHILIPPE (1995): *Autonomy, self-Direction and self access in Language teachin and Lerning: A history of an Idea*. System, Vol. 23. Nr. 2./ S. 151- 164.
- GROTJAHN, RÜDIGER / HENRICI, GERT / VOLLMER, HELMUT J. (2001): *Untersuchungsfeld 4: Individualisierung, Typisierung, Differenzierung*. In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 83-98.
- HARTMUT, GÜNTHER / URSULA BREDEL / MICHAEL BECKER-MROTZEK (Hrsg.) (2006): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule*. Gilles & Francke Verlag, Duisburg.
- HECKHAUSEN, HEINZ (1989): *Motivation und Handeln*. Berlin Springer.
- HELBIG, GEHARD / GÖTZE, LUTZ / HENRICI, GERT / KRUMM HANS- JÜRGEN (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbband 1. HSK 19.1. Walter de Gruyter, Berlin, New York 2001.
- HENRICI, GERT / VOLLMER, HELMUT J. (2001): *"Untersuchungsfeld 3: Interaktive Aspekte"*. In: Vollmer, Helmut J. et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 76-83.
- HOLEC, HERNI (1981): *"A Propos de L'autonomie. Quelques éléments de réflexions"*. In: *Etudes de Linguistique appliquée* 41. 7 - 23
- HÖLSCHER, PIEPHO, ROCHE (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien Kernfragen zum Spracherwerb*. Finken Verlag GmbH, Oberursel.
- HUFEISEN, BRITTA (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprach. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/M, Lang.
- HUFEISEN, BRITTA (1994): *Englisch im Unterricht Deutsch als Femdsprache*, München Klett.
- HUFEISEN, BRITTA / LINDEMANN, BEATE (Hg.) (1998), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.
- HUFEISEN, BRITTA (2001), *Deutsch als Tertiärsprache*. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales*

- Handbuch. Berlin, Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 648-653.
- HUFEISEN, BRITTA/NEUNER, NIKOLAS (2006), Mehrsprachigkeitsforschung und Gesamtsprachencurriculum. In: Behr, Ursula (Hrsg.) (2006), Mehrsprachigkeit/Sprachlernbewusstheit II. Jena, Materialien des Zentrums für Didaktik Bd. 6, 60-72.
- HUFEISEN, BRITTA/MARX, NICOLE (HRSG.) (2007), EuroComGerm - Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen, Shaker.
- HUFEISEN, BRITTA (2010): Mehrsprachigkeit und ihre theoretische Fundierung. Sprachen ohne Grenzen, das Zweijahresprojekt des Goethe Instituts 2007 bis 2009. Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit und Bildung/Mehrsprachigkeitsdidaktik. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2010.
- HUFEISEN, BRITTA / NEUNER, GERHARD (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Fremdsprachendidaktik Deutsch nach Englisch*. Goethe Institut Internationales. Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ). Europarat, Juli 2003. Council of Europe Publishing: Strasbourg.
- HUFEISEN, BRITTA (2011): Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Ruppert / Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011): *Vieles ist sehr ähnlich. - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Bd. 6 Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen), S. 265-282.
- KAST, BERND 1999: Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Deutsch als Fremdsprache. Goethe Institut München.
- KRENN, WILFRIED/ PUCHTA, HERBERT (2012): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag, 85737 Ismaning, Deutschland
- KÖKER, ANNE (HRSG.) / LEMCKE, CHRISTIANE / ROHRMANN, LUTZ / SCHERLING THEO (2002): Berliner Platz, Band 1 - Lehr- und Arbeitsbuch 1: Deutsch im Alltag für Erwachsene. Langenscheidt kG, Berlin und München.
- KRAPP, ANDREAS (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3, S. 387-406
- KRAPP, ANDREAS / M. RYAN, RICHARD (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: M. & Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft. S. 54-82
- KRENN, WILFRIED/ PUCHTA, HERBERT (2012): Ideen 3 Deutsch als Fremdsprache, Arbeitsbuch B1. 1. Auflage. Hueber Verlag, 85737 Ismaning, Deutschland.
- KRUMM, HANS JÜRGEN (1990): Vom Lesen Fremder Texte, Textarbeit zwischen Lesen und Schreiben. Fremdsprache Deutsch 2: 20 -23
- KRUMM, HANS-JÜRGEN et. al (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch 35. 2. Halbband. Walter Gruyter, Berlin.

- MARTINEZ, HÉLÈNE (2004): Von der Lerner- zur Lehrerautonomie. In: Barkowski, Hans/ Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. S. 74-88. Cornelsen Verlag. Berlin.
- MARTINEZ, HÉLÈNE (2008): Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Narr.
- MAYRING, PHILIPP (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH (Hrsg.) (1997): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH (2013 b): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen. In: Erwin Klein / Franz-Joseph Meissner / Tanja Prokopowicz (Hrsg.): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des Aachener GMF-Tages 2011. Giessener elektronische Bibliothek 2013.
- NEUNER, GERHARD (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Fremdsprachendidaktik. In Britta, Hufeisen / Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Fremdsprachendidaktik Deutsch nach Englisch*. Goethe Institut Internationales. Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ). Europarat, Juli 2003. Council of Europe Publishing: Strasbourg. S. 13- 33.
- NEUNER, G. KURSISA, A., (2006): Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht, Ismaning: Hueber.
- NEUNER, GERHARD et. al. (Hrsg.) (2008): *deutsch.com* 1. Kursbuch (A1). Hueber Verlag. 85737 Ismaning Deutschland.
- NEUNER, Gerhard (2009): Trends 2010: Perspektiven der Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts nach der Jahrtausendwende“. Ergänzungskapitel (Supplement) zu Neuner/Hunfeld (2007, 7.Aufl.)
- NODARI, CLAUDIO 1994: Autonomie fördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer typologisierung. In : Fremdsprach Deutsch, Heft 1, S. 39 - 43.
- NODARI, CLAUDIO 1999: Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke. in: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 3/ 1999, S. 200 - 213.
- NODARI, CLAUDIO / STEINMANN, CORNELIA (2010): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen et. al (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch 35. 2. Halbband. Walter Gruyter, Berlin, S. 1156 -1161.
- OXFORD, REBECCA (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher should know*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- PERLMANN-BALME MICHAELA et. al. (2008): *em neu*, Deutsch als Fremdsprache - Niveaustufe B1+, Brückenkurs. Kursbuch +Arbeitsbuch, Lektion 1-5. Hueber Verlag, 85737 Ismaning Deutschland.

- PETRAVIĆ, ANA / HORVATIĆ ČAJKO, IRENA (2014): "Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2". In: Zagreber Germanistische Beiträge 23(2014), S.105–129.
- PRENZEL MANFRED (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- QUETZ, JÜRGEN / VON DER HANDT, GERHARD (Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- RAMPILLON, UTE (1985): *Lerntechnik im Fremdsprachenunterricht*. München.
- RAMPILLON, UTE (2000): Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 119-139.
- RAMPILLON, UTE (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In Britta, Hufeisen / Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept und Fremdsprachendidaktik Deutsch nach Englisch*. Goethe Institut Internationales. Europäisches Fremdsprachenzentrum (EFSZ). Europarat, Juli 2003. Council of Europe Publishing: Strasbourg. S 85- 103
- RAMPILLON, UTE / ZIMMERMANN, GÜNTHER (Hg.) (2001): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Max Hueber Verlag.
- RHEINBERG, FALKO (2000): *Motivation*. Berlin. Kohlhammer.
- RIEHL, CLAUDIA MARIA (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In Hartmut, Günther / Ursula Bredel / Michael Becker-Mrotzek (Hg.) (2006): *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Mehrsprachigkeit macht Schule*. Gilles & Francke Verlag, Duisburg.
- RIEMER, CLAUDIA (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RIEMER, CLAUDIA (2001): *Zweitspracherwerb als individueller Prozess III*. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Halbband 1. HSK 19.1. Walter de Gruyter, Berlin, New York 2001. S. 707- 714
- RIEMER, CLAUDIA (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen / von der Handt, Gerhard(Hrsg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 49-82.
- RIEMER, CLAUDIA (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen. S. 35-65.
- RIEMER, CLAUDIA (2006): "DaF-Lernende - alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache". In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen - Neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag. S. 43-58.

- RÜCK, NICOLA (2009): Auffassung von Mehrsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler. In: De Florio-Hansen, Inez (Hrsg.) (2007): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Band 2. Kassel University Press GmbH. Kassel.
- RUSCH, GEBHARD (2000): "Kognitive Autonomie und Lernwirklichkeit: Plädoyer für die Authentifizierung von Schule und Unterricht". In: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft. S. 73-83.
- RÜSCHOFF, BERND / WOLFF, DIETER (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Max Hueber Verlag. Ismaning. S. 54 - 67.
- SANCHEZ, MONICA (2015): Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin.
- SCHLEMMINGER, GERALD (1997): Ganzheitliche Methoden: ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (1997): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag. Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 235 - 251.
- SCHMENK, BARBARA (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Gunter Narr Verlag, Tübingen. In: Bredella, Lothar / Christ, Herbert / Legutke, Michael K. / Meißner Franz-Joseph / Rösler, Dietmar (Hrsg.): "Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik."
- SCHMENK, BARBARA (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch- methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Biebighäuser, Katrin/ Zibelius, Marja / Schmidt, Torben: *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Aufgaben 2.0 Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Narr Francke Attempo Verlag Tübingen, S. 57 - 89.
- SCHMENK, BARBARA (2013): *Autonomie und Individualisierung. Falsche Freunde oder echte Verbündete*. University of Waterloo, Kanada.
- SCHMENK, BARBARA (2015): "Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts." In: *Info DaF 1 2015* (25- 42).
- SCHMIDT J. SIEGFRIED (2000): *Kommunikation und Verstehen*. In Wendt Michael Hrsg. (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Peterlang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main.
- SCHOLZ, LOTHAR (2012): *Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit. Thema im Unterricht /Extra*. Bundeszentrale für politische Bildung /bpb (Hrsg.). Bonifatius GmbH, baderborn.
- SEEBOLD, ELMAR (1995): *Kluge Ethymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*. 23., erweiterte Auflage. Walterde Gruyter GmbH & Co., D 10785 Berlin.

- SOLMECKE, GERT (1993): *Texte hören, lesen und Verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Langenscheidt KG. Berlin und München.
- STEFANIE, DENGLER, et. al. (2011): *Netzwerk Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch A1 mit DVD und Audio-CDs.* Langenscheidt KG, Berlin und München.
- STÜBIG, FRAUKE (2003): *Selbsttätigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick.* In: Stübig, frauwe [Hrsg.]; Schäfer, Christina [Hrsg.]: *Selbstständiges Lernen in der Schule.* Kassel : kasseluniversity press 2003, S. 9-18.
- TASSINARI, MARIA GIOVANNA (2009): *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Komponenten, Kompetenzen und Strategien*
- TASSINARI, MARIA GIOVANNA (2012): *Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren.* In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Küster, Lutz (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret.* 41. Jahrgang (2012) /1. Narr Francke Attempto Verlag, S.10-24.
- TÖNSHOFF, W. (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion.* Hamburg: Kovac.
- TÖNSHOFF, WOLFGANG. (1995): *Lernerstrategien.* in: Bausch, Karl-Rechard et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel. Francke Verlag S. 240- 243.
- TÖNSHOFF, WOLFGANG (2001): *Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusst machender Vermittlungsverfahren.* In: Rampillon, Ute / Zimmermann, Günther (Hrsg.) (2001) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* Max Hueber Verlag. S. 203- 215.
- TÖNSHOFF, WOLFGANG (2003): *Lernstrategien.* in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* S. 331- 335. Tübingen und Basel.
- VOLLMER, HELMUT J. et al. (Hrsg.) (2001 a.): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick.* Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 1-145.
- VOLLMER, HELMUT J. (2001 b.): *Untersuchungsfeld 1: Kognitive Aspekte.* In: Vollmer, Helmut J., et al. (Hrsg.) (2001): *Lernern und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick.* Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 12(2), S. 43-62.
- WENDEN, ANITA /RUBIN JOAN (HRSG.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning.* (PP. 3 - 13) Englewood Cliffs. HJ. Prentice-Hall
- WENDT, MICHAEL (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.
- WOLFF, DIETER (1999): *Ein Modell fremdsprachlichen Lernens.* In *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft.* Max Hueber Verlag. Ismaning S. 54 -67.

WOLFF, DIETER (2002a): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK: Jahrgang 45, Heft 3 - Mai/Juni 1999

ZIMMERMANN, GÜNTHER (1997): Stützstrategien beim Lernen von Instruktionstexten; Lageorientierung versus Handlungsorientierung. In: Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr 1997, 163-180.

Online-Quellen:

ALLGÄUER, HACKL / JESSNER, SCHMID (2011): Mehrsprachige Entwicklung - was sagt die Forschung? URL: http://bildungshausbatschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_vers_Batschuns12.pdf [Stand: 26. Oktober 2014].

BURWITZ-MELZER, EVA / MARTINEZ, HÉLÈNE / FRANZ-JOSEPH MEIßNER (Hrsg.) (2013) *Giessener Fremdsprachendidaktik: online 2*. Giessener Elektronische Bibliothek.

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9579/>

DANIELLE BACHEL (2005): Autonomes Lernen- In Theorie und Praxis. URL: http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf [Stand: 01. Juni 2011].

FEUERHAKE, EVELYN ET AL. (2004): *Motivation und Sprachverlust in der L2 Französisch: eine retrospektive Übungsstudie*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9(2), 29 ff. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/feuerhake2.htm> (Stand: 02.11.2009)

FINCH, ANDREW (2001): autonomy: where are we? where are we going? URL: <http://www.finchpark.com/arts/Autonomy.pdf> (Stand: 29.01.2017. 14:21).

KAI, ROHS (2012): Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 1 (April 2012). S 59 - 74. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf>. (Stand 1.05. 2014).

ROHS, KAI (2001): Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrung in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6:1, 19 S. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/rohs1.htm>. (Stand 1.05. 2014).

KLEIN, ERWIN / MEISSNER, FRANZ-JOSEPH / PROKOPOWICZ, TANJA (Hrsg.) (2013): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des Aachener GMF-Tages 2011. Giessener elektronische Bibliothek 2013. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525/>

KLEPPIN, KARIN (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2),

- S. 16 ff. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Kleppin2.htm>. (Stand: 19.03. 2017. 15: 20).
- KLEPPIN, KARIN (2005): "Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen". In: Burwitz-Melzer, E; Solmecke, G. (Hrsg): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin. S. 107-118.
- KÖNIGS, FRANK G. (2016): "Der Fremdsprachenlehrer im Fokus". Tübingen: Narr, 2014 (Fremdsprachen Lehren und Lernen, FLuL, 43.1). In: Info DaF 2/3, 2016. S. 262-264.
- LITTLE, DAVID (2009): Language learner autonomy: what, why and how? URL: http://languagesinitiative.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf (Stand: 29.01.2017 / 15: 43).
- LITTLE, DAVID 2007: Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching* Vol. 1, No. 1, 2007. (S.14- 29). URL: http://languagesinitiative.com/images/Language_Learner_Autonomy.pdf (Stand 10. 02. 2017. 12:33).
- LITTLE, DAVID 2004: Learner Autonomy, Teacher Autonomy and the European Language Portfolio. UNTELE, Université de Compiègne, 17–20 March 2004.
- <https://pdfs.semanticscholar.org/15ff/0e578c769dbac954cd0cf77d86814b806960.pdf> (Stand 10. 02. 2017. 15: 14).
- LITTLE, DAVID 1999: developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, No. 38, 1999, págs. 77-88. URL: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20%201999/06%20\(David%20Little\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20%201999/06%20(David%20Little).pdf) (Stand 10. 02. 2017. 21: 45).
- LITTLE, DAVID (1991): Learner autonomy and second/foreign language learning. URL: https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=david+little+learner+autonomy+1991. (Stand: 29.01.2017. 15: 35)
- LOMPSCHER, JOACHIM 1992: zum Problem der Lernstrategien. URL: <https://publishup.unipotsdam.de/files/268/ZUMPROBL.pdf> (Stand: 21. 02. 2017, 21:00).
- MEIR, SUSANNE (2001): *Didaktischer Hintergrund Lerntheorien. Elearning -Plus*. URL: http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf (Stand: 06.01.2017).
- MEIßNER, FRANZ-JOSEPH (2013 a): Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. In: Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Giessener Fremdsprachendidaktik: online 2*. Giessener Elektronische Bibliothek. URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372>
- MÜLLER, KLAUS (1998): *Warum bleibt Wissen träge? Ein Standpunkt zum Konstruktivismus im Unterricht*. URL: http://idw-online.de/public/zeige_einrichtung.html?eid=105 (Stand: 17.02.2017).

- NEUNER, GERHARD (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. Die schweizerische Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen [Online], *Babylonia* 4/2009. URL: www.babylonia.ch [Stand: 26. Oktober 2014].
- OXFORD, L. REBECCA (2003): language learning styles and strategies: an overview. URL: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> (Stand: 20. 11. 2016)
- OXFORD, L. REBECCA (1999): relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. URL: <https://de.scribd.com/document/316828375/08-Rebecca-L-Oxford-pdf> (Stand: 20. 11. 2016).
- PASCH-Schulen weltweit (2012): Materialien für den Unterricht. Umweltschutz. URL: <http://blog.pasch-net.de/pasch-global/archives/200-Umweltschutz-ist-gemeinsame-Sorge.html>.
- ROHS, KAI (2001): Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 6(1), S. 19 ff. URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/rohs1.htm [Stand: 26. Oktober 2014].
- ROHS, KAI (2012): Tertiärsprachenforschung im Kontext des DaF-Unterrichts in Korea. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], Jahrgang 17, Nummer 1 (2012), S. 59-74. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-1/beitrag/Rohs.pdf> [Stand: 26. Oktober 2014].
- SCHLAK, TORSTEN (2004): "Einige kritische Anmerkungen zum Konzept des autonomen Lernens unter konstruktivistischer Begründung". In: *Fremdsprache und Hochschule*, 71, 2004. S. 62-78.
- STANGL, WERNER (1998): *Lernmotive und Lernmotivation*. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Lernmotivation.shtml#Motivationstechniken> (Stand: 30.12.2016)
- STANGLE, WERNER (a): Lerntyptheorie eine Kritik. URL: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntypen.shtml> (Stand: 21. 02. 2017, 21:00)
- STANGL, WERNER (b): *Handlungsorientierter Unterricht*. URL: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/Modell_Handlungsorientiert.shtml (Stand: 27.12.2016).
- STOECKL, PETER (2017): *Farbe und Wahrnehmung*. URL: http://www.klassefuerideen.at/stoeckl_skript_farbentheorie.html. Erstellt am 01.09.2017. (Stand: 12. 07.2019: 15: 16 Uhr).
- WOLFF, DIETER (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. <http://dark.uacs.ualberta.ca/german/idv/wolf1.htm> (Stand: 21.03.2017. 18: 30).
- WOLFF, DIETER (2002b): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia* 4/2002, S. 7-14.
URL: www.babylonia-ti.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/wolff_int.pdf. (Stand: 21.03.2017. 18: 30).

Arabische Quellen:

IBN KAIYM AL-DJOUZIAH (1994): Schlüssel des Wohlhauses und Verkünder der Herrschaft vom Wissen und Willen. 2. Band. Al-Djil-Verlag.

أبو عبد الله محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية (751-691 هـ): مفتاح دار السعادة ومنتشور ولاية العلم و الارادة. المجلد الثاني. طبعة دار الجيل 1994.

12 Anhang

12.1 Fragebögen

<p>Fragebogen für Schüler: zum Thema Lernerautonomie im DaF-Unterricht.</p> <p>In diesem Fragebogen handelt es sich um Lernerautonomie und ihre Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierten Aufgaben und Vermittlung der Lernstrategien im DaF-Unterricht. Der Fokus wird hier auf die von Autonomie vorausgesetzter Schülermotivation, die Handlungsorientierung der gestellten Aufgaben und die Lernstrategien.</p> <p>Hier werden Sie auf einige Fragen antworten, indem Sie das ankreuzen, was Sie persönlich zutrifft . Geben Sie bitte die Antwort an, die Ihre persönliche Wirklichkeit am besten beschreibt. Es geht damit nicht um richtige oder falsche Antworten. Lassen Sie sich bitte von keinem beeinflussen, sodass Sie versuchen, die Erwartungen anderer zu erfüllen oder eine Antwort anzugeben, die ihre Mitschüler angegeben haben.</p> <p>Achten Sie darauf, dass Sie folgend Angaben zu Ihrer Person schreiben sollen. Geben Sie bitte Ihren Namen und Vornamen nicht an, weil alle Informationen in diesem Fragebogen anonym behandelt werden.</p> <p>Ihr Alter:</p> <p>Klasse: <input type="checkbox"/> 3 AS</p> <p>Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich</p>	<p>إستمارة خاصة بالتلميذ : لدراسة موضوع استقلالية التلميذ أثناء درس اللغة الألمانية.</p> <p>هذه الإستمارة تتناول موضوع الاستقلالية التلميذ أثناء تدريس اللغة الألمانية وامكانية تطبيقها ميدانيا عن طريق التمارين ذات التوجه الادائي واستعمال واسطة استراتيجيات التعلم.</p> <p>العناصر المراد بحثها في هذا الموضوع هي الاستقلالية وما تستلزمه من دافعية ومن وسائل تطبيقية كاستراتيجيات التعلم والتوجه العملي والادائي للتمارين والواجبات. في هذه الإستمارة ستقومون بالإجابة عن بعض الأسئلة، و ذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تنطبق على حالتكم الشخصية.</p> <p>من فضلكم قوموا باختيار الإجابة التي تصف واقعكم الشخصي وصفا وافيا. لا توجد في هذه الإستمارة إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما هي أمور تخص كل شخص على حدة. أرجوا أن لا تعطوا إجابات مخالفة للواقع، كأن تقدموا إجابة لإرضاء طرف معين، أو إعطاء نفس إجابة زميلك في القسم.</p> <p>لا تكتبوا الإسم و اللقب لأن هذا غير مهم في موضوع الدراسة.</p> <p>السن :</p> <p>القسم : <input type="checkbox"/> 3 لغ</p> <p>الجنس <input type="checkbox"/> ذكر <input type="checkbox"/> أنثى</p>
--	--

12.1.1 Fragebögen zur allgemeinen Motivation

<p>Warum lernen Sie Deutsch?</p> <p>Ich habe Deutsch ausgewählt,</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich neugierig bin, Deutsch zu lernen</p> <p><input type="checkbox"/> weil mir Deutschlernen Spaß und Freude bereitet</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch erreichen kann</p> <p><input type="checkbox"/> weil Deutsch schwierig ist und fordert meine Fähigkeiten heraus</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich Wissen durch die Sprache erwerben möchte</p> <p><input type="checkbox"/> weil Deutsch mir Lob erbringt (von der Umgebung)</p> <p><input type="checkbox"/> weil meine Eltern das von mir wollen</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich gute Noten bekomme und so das Schuljahr absolviere</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich so in der Schule orientiert wurde</p> <p><input type="checkbox"/> weil meine Freunde auch Deutsch lernen</p>	<p>لماذا تدرس اللغة الألمانية ؟</p> <p>أدرس اللغة الألمانية:</p> <p><input type="checkbox"/> لأن الألمانية تثير فضولي</p> <p><input type="checkbox"/> لأن دراسة اللغة الألمانية يسبب لي السعادة و الفرح</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أريد تحقيق مستوى لغوي معين في الألمانية</p> <p><input type="checkbox"/> لأن الألمانية لغة صعبة و تثير التحدي لدي</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أريد تحصيل العلم باللغة الألمانية</p> <p><input type="checkbox"/> لأن دراسة الألمانية يجلب لي المدح من طرف المجتمع</p> <p><input type="checkbox"/> لأن أوليائي طلبوا مني دراسة الألمانية</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أتحصل على نقاط جيدة فأنجح بسهولة للسنة القادمة</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني وجهت إلى شعبة اللغات و لم أختار دراسة الألمانية.</p> <p><input type="checkbox"/> لأن أصدقائي و زملائي اختاروا اللغة الألمانية</p>
--	---

12.1.2 Fragebogen zur Lernerautonomie und (Lern- und Leistungsmotivation)

<p>Wann lernen Sie besser im DaF-Unterricht?</p> <p>Ich lerne besser und sehr motiviert,</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich meine eigene Ziele setze und selbständig erreiche.</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich selbst das Thema auswähle oder mitbestimme</p> <p><input type="checkbox"/> Wenn ich die Aufgaben und die Sozialform auswähle</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich mich im Unterricht frei bewegen und sprechen kann</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich mich vom Lehrer nicht kontrolliert fühle</p> <p><input type="checkbox"/> wenn mir der Lehrer hilft, nur wenn ich Hilfe brauche.</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich meine Fehler und Noten selbst korrigieren/zählen kann</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich am Ende jeder Lektion meinen Lernprozess selbst kontrolliere.</p> <p><input type="checkbox"/> wenn die Lernaufgaben mich kognitiv, emotional und auch motorisch aktivieren.</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich Aktivitäten, Aufgaben in einer Gruppe lösen kann</p> <p><input type="checkbox"/> Wenn die Lernaufgaben mich anreizen (durch Abwechslung und Konkurrenz)</p> <p><input type="checkbox"/> wenn ich durch Aufgaben in Form von Projekten lerne.</p> <p><input type="checkbox"/> Wenn der Schwierigkeitsgrad der Übungen durchschnittlich ist.</p> <p><input type="checkbox"/> wenn man mir hilft, meine eigenen Lernstrategien zu verwenden.</p> <p><input type="checkbox"/> Wenn jeder Übung Strategien zur Befähigung zum entdeckenden Lernen beigelegt werden.</p> <p><input type="checkbox"/> Andere.....</p>	<p>متى يكون تعلمك أفضل في حصة اللغة الألمانية ؟</p> <p>أتعلم بشكل أفضل و بدافعية عالية:</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت ارسم اهدافي التعليمية واسعى الى تحقيقها بنفسى</p> <p><input type="checkbox"/> إذا سمح لي باختيار الموضوع أو بالمشاركة في اختياره</p> <p><input type="checkbox"/> إذا سمح لي باختيار التمرين والشكل الاجتماعي لحله لوحدى أو في جماعة...</p> <p><input type="checkbox"/> إذ سمح لي بالتحرك و الكلام بحرية في الحصة.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت متحررا من الإحساس بالرقابة عليا من طرف الأستاذ</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كان الأستاذ يعينني اذا احتجت لذلك فقط .</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت أصحح أخطائي بنفسى وأحسب النقاط المحصلة بنفسى.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت أراقب مساري في التعلم اخر كل وحدة بنفسى.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كانت الحصة تنشطني ذهنيا وشعوريا وكذلك حركيا.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت أقوم بنشاطات و تمارين في مجموعة مع زملائي.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كانت النشاطات والتمارين تثير في نفسى المنافسة والتسلية.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت أقوم بانجاز واجب في شكل مشروع واجب شامل.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كانت التمارين متوسطة الصعوبة</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كنت أعان على استعمال استراتيجيات التعلم الخاصة بي.</p> <p><input type="checkbox"/> إذا كان كل تمرين مرفق باستراتيجية تمكن التلميذ من اكتشاف الحل.</p> <p><input type="checkbox"/> أخرى.....</p>
--	---

12.1.3 Fragebogen zum Lernerautonomie fördernden Unterricht. (in Bezug auf Unterrichtsmodell)

<p>Wie findest Sie den neuen DaF-Unterricht? <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> geht so <input type="checkbox"/> schlecht</p> <p>Wie gut lernen Sie in solch einem Unterricht? <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> geht so <input type="checkbox"/> schlecht</p> <p>Möchten Sie gerne immer so lernen? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Wenn "ja". Warum?</p> <p><input type="checkbox"/> weil der Unterricht meine Individualitäten berücksichtigt.</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich an der Zielsetzung und den Wahlmöglichkeiten teilnehme.</p> <p><input type="checkbox"/> weil die Unterrichtsziele praktisch und klar definiert sind.</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich mich verantwortlich und als Manager meines Lernprozesses fühle.</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich mein Lernen in Tagebuch dokumentiere</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich meine Fehler und Noten selbst korrigieren/zählen kann</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich in der Klasse interaktiv lerne.</p> <p><input type="checkbox"/> weil die Durchführungsweise der Aufgaben meine Motivation anreizt.</p> <p><input type="checkbox"/> weil die Lernaktivitäten dem außerschulischen Leben ähnelt.</p> <p><input type="checkbox"/> weil Erfolgserlebnisse häufig und praktisch sind.</p> <p><input type="checkbox"/> weil Aufgaben Spaß- und konkurrenzerregend sind.</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich auf meine Lernweisen aufmerksam gemacht werde.</p> <p><input type="checkbox"/> weil die vermittelten Strategien mein Lernen effektiv machen.</p> <p><input type="checkbox"/> weil ich die Lernschritte bewusst und zielgerichtet durchgehe.</p> <p><input type="checkbox"/> weil man mein selbständiges Lernen durch Lernstrategien fördert.</p> <p><input type="checkbox"/> Andere.....</p>	<p>كيف وجدت حصة التدريس الجديدة ؟ <input type="checkbox"/> جيدة <input type="checkbox"/> متوسطة <input type="checkbox"/> سيئة</p> <p>كيف تجد نوعية التعلم لديك في حصة كهذه ؟ <input type="checkbox"/> جيد <input type="checkbox"/> متوسط <input type="checkbox"/> سيئ</p> <p>هل ترغب في التعلم بهذا الشكل دائما ؟ <input type="checkbox"/> نعم <input type="checkbox"/> لا</p> <p>إذا كانت الإجابة نعم فلماذا ؟</p> <p><input type="checkbox"/> لأن الحصة تأخذ بعين الاعتبار خصائصي الفردية.</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أشرك في وضع الأهداف ويتاح لي الاختيار عموماً.</p> <p><input type="checkbox"/> لأن أهداف الدرس واضحة ومحددة وعملية.</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أحس بأنني أنا المسير والمتحمل للمسؤولية عن عملية التعلم لدي.</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أقوم بتوثيق تعلمي في مذكرة.</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أصحح أخطائي بنفسي وأحسب النقاط المحصلة بنفسي .</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أنبه إلى طريقتي الخاصة في التعلم.</p> <p><input type="checkbox"/> لأن استعمال استراتيجيات التعلم الخاصة جعلني أتعلم بفعالية ووعي.</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أسلك كل خطوة في التعلم بوعي وعلم بالأهداف</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أشجع على التعلم باستقلالية.</p> <p><input type="checkbox"/> لأنني أتعلم بطريقة تفاعلية</p> <p><input type="checkbox"/> لأن الطريقة التي أمارس بها التمارين تنشيط دافعتي للعمل.</p> <p><input type="checkbox"/> لأن نشاطات التعلم تشبه الحياة خارج المدرسة.</p> <p><input type="checkbox"/> لأن الاحساس بالنجاح ممكن ومتاح في كل تمرين.</p> <p><input type="checkbox"/> لأن التمارين تبعث على التسلية والمنافسة.</p> <p><input type="checkbox"/> أخرى.....</p>
--	---

12.1.4 Fragebogen zur Feststellung des Lernertyps

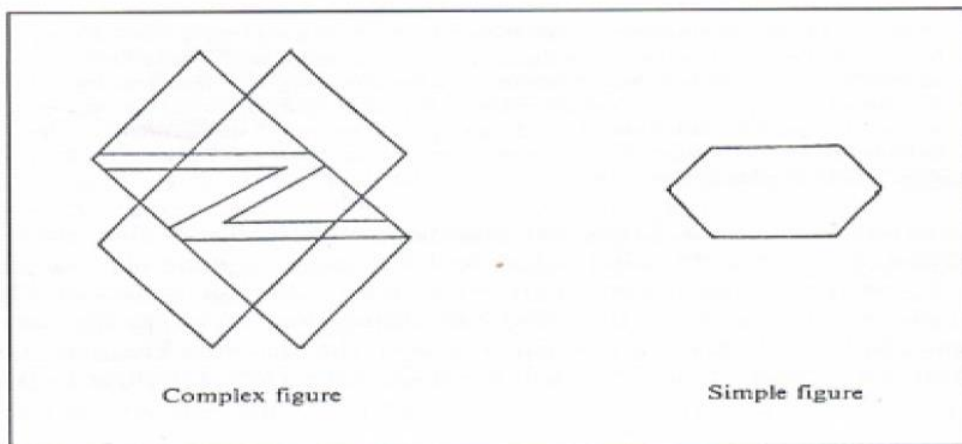
Ich verstehe geschriebene Texte	gut	mittig	schlecht
	1. wenn ich oder jemand den Text vorliest 2. wenn es Bilder zum Text gibt. 3. wenn der Text interessant ist und ich lese ihn alleine durch. 4. wenn ich den Textinhalt in der Gruppe bespreche 5. wenn ich den Text mehrere Male schreibe. 6. Wenn ich mich beim Lesen bewege, Mimik und Gestik mache. 7. wenn ...		

			أفهم النص المكتوب:
			1 إذا قرأته أوقريء علي جهرا (بصوت مرتفع)
			2 إذا كان النص مرفق بالصور
			3 إذا كان النص مهما وأقرأه كاملا بمفردي
			4 إذا ناقشت محتوى النص في جماعة
			5 إذا كتبت النص عدة مرات
			6 إذا كنت أتحرك وأصدر إشارات أثناء القراءة
			7 إذا
			جيذا فهما متوسطا فهما سيئا

12.1.5 Fragebogen zur Feststellung des Lernstils

<p>Was stimmt für Sie?</p> <p>1. Ich melde mich zum Wort nur, wenn ich von der Richtigkeit der Antwort sicher bin</p> <p>2. Bevor ich spreche, muss ich zuerst die Antwort in meinem Kopf gut vorbereiten.</p> <p>3. Damit ich den Sinn verstehe, muss ich jedes einzelne Wort genau verstehen</p> <p>4. Ich lerne lieber alleine als in Interaktion mit den anderen</p>		<p>Ja nein</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>لا نعم</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>ماذا ينطبق عليك؟</p> <p>1 لا أشترك في القسم الا إذا كنت متأكدا من الإجابة</p> <p>2 قبل أن ارفع يدي أحضر الإجابة في ذهني جيدا</p> <p>3 لكي أفهم الجملة يجب أن أفهم كل كلمة بدقة ولا يكفيني السياق العام</p> <p>4 لأفهم الأشياء إلا إذا كانت مرتبطة بالإطار العام الذي تنتمي إليه</p> <p>5 أحبذ التعلم لوحدي منعزلا أفضل من التعلم بالتواصل مع الغير.</p>	

Test zur Feststellung des Lernstils Feld(un-)abhängigkeit



12.2 Auswertungstabelle der Schüler Individualitäten

12.2.1 Auswertungstabelle zur allgemeinen Motivation

		Warum lernen Sie Deutsch? Ich habe Deutsch ausgewählt,	Anzahl der Antworten, Summen und Quoten											
Faktoren der intrinsischen Motivation	<i>Motiv</i>		Kl. A	Q.II	Kl. B	Q.II	Kl. C	Q.II	Kl. D	Q.II	Q. I	S. I	Q. V	
		<i>Neugier</i>	• weil ich neugierig bin, Deutsch zu lernen	16	25%	5	14%	16	21%	10	25%	22%	47	16%
		<i>Abwechslung</i>	• weil mir Deutschlernen Spaß und Freude bereitet	7	11%	7	20%	10	13%	6	15%	14%	30	10%
		<i>Leistung</i>	• weil ich ein bestimmtes Sprachniveau in Deutsch erreichen kann	17	27%	12	34%	25	33%	11	28%	31%	65	21%
		<i>Ehrgeiz</i>	• weil Deutsch schwierig ist und fordert meine Fähigkeiten heraus	8	13%	2	6%	12	16%	1	3%	11%	23	8%
		<i>Wissensmotiv</i>	• weil ich Wissen durch die Sprache erwerben möchte	15	24%	9	26%	12	16%	12	30%	23%	48	16%
			S. II - Q.II - Q. III - S. IV - Q.IV	63	63%	35	73%	75	78%	40	68%	213	213	70%
Faktoren der extrinsischen Motivation	<i>Motiv</i>		Kl. A	Q.II	Kl. B	Q.II	Kl. C	Q.II	Kl. D	Q.II	Q. I	S. I	Q. V	
		<i>Anerkennung</i>	• weil Deutsch mir Lob erbringt (von der Umgebung)	14	38%	5	38%	13	62%	4	21%	40%	36	12%
		<i>Elternmotiv</i>	• weil meine Eltern das von mir wollen	5	14%	0	0%	1	5%	1	5%	8%	7	2%
		<i>Nützlichkeit</i>	• weil ich gute Noten bekomme und so das Schuljahr absolviere	6	16%	5	38%	4	19%	9	47%	27%	24	8%
		<i>Lehrermotiv</i>	• weil ich so in der Schule orientiert wurde	12	32%	3	23%	3	14%	5	26%	26%	23	8%
		<i>Nachahmung</i>	• weil meine Freunde auch Deutsch lernen	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%
			S. II- Q.II - Q. III - S. IV - Q.IV	37	37%	13	27%	21	22%	19	32%	90	90	30%
			S. III	100		48		96		59			303	
		Anzahl der Probanden: 100										S. V		

12.2.2 Auswertungstabelle zur Festlegung der Lernertypen

Fragebogen zur Feststellung der Lernertypen: ich verstehe geschriebene Texte,												
Primär auditiv	Wenn ich oder jemand den Text vorliest	Kl. A	Kl. A	Kl. B	Kl. B	Kl. C	Kl. C	Kl. D	Kl. D	QG III	S II	Q II
	• gut	11	39%	6	27%	6	21%	9	38%	11%	32	31%
	• mittig	13	46%	14	64%	23	79%	12	50%		62	60%
	• schlecht	4	5%	2	9%	0	0%	3	13%		9	9%
	QUOTE "gut" I (QG I)		14%		12%		7%		13%			
	SUMME IV (S IV)	28		22		29		24			103	
Primär visuell												
Primär visuell	Wenn es Bilder zum Text gibt	Kl. A	Kl. A	Kl. B	Kl. B	Kl. C	Kl. C	Kl. D	Kl. D	QG III	S II	Q II
	• gut	23	82%	19	86%	22	76%	20	83%	29%	84	82%
	• mittig	5	18%	3	14%	7	24%	3	13%		18	17%
	• schlecht	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%		1	1%
	QUOTE "gut" I (QG I)		29%		37%		24%		28%			
	SUMME IV (S IV)	28		22		29		24			103	
Primär verbalabstrakt												
Primär verbalabstrakt	Wenn der Text interessant ist und ich lese ihn alleine durch	Kl. A	Kl. A	Kl. B	Kl. B	Kl. C	Kl. C	Kl. D	Kl. D	QG III	S II	Q II
	• gut	17	61%	8	36%	18	62%	17	71%	21%	60	58%
	• mittig	9	32%	11	50%	10	34%	5	21%		35	34%
	• schlecht	2	7%	3	14%	1	3%	2	8%		8	8%
	QUOTE "gut" I (QG I)		22%		16%		20%		24%			
	SUMME IV (S IV)	28		22		29		24			103	

Primär kontaktorientiert	Wenn ich den Textinhalt in der Gruppe bespreche	Kl. A	Kl. A	Kl. B	Kl. B	Kl. C	Kl. C	Kl. D	Kl. D	QG III	S II	Q II
	• gut	17	61%	10	45%	21	72%	13	54%	21%	61	59%
	• mittig	7	25%	11	50%	6	21%	8	33%		32	31%
	• schlecht	4	14%	1	5%	2	7%	3	13%		10	10%
	QUOTE "gut" I (QG I)		22%		20%		23%		18%			
	SUMME IV (S IV)	28		22		29		24			103	
Primär taktill	Wenn ich den Text mehrere Male schreibe	Kl. A	Kl. A	Kl. B	Kl. B	Kl. C	Kl. C	Kl. D	Kl. D	QG III	S II	Q II
	• gut	3	11%	4	18%	10	34%	7	29%	8%	24	23%
	• mittig	15	54%	12	55%	8	28%	6	25%		41	40%
	• schlecht	10	36%	6	27%	11	38%	11	46%		38	37%
	QUOTE "gut" I (QG I)		4%		8%		11%		10%			
	SUMME I V(S IV)	28		22		29		24			103	
Primär kinästetisch	Wenn ich mich beim Lesen bewege, Mimik und Gestik mache	Kl. A	Kl. A	Kl. B	Kl. B	Kl. C	Kl. C	Kl. D	Kl. D	QG III	S II	Q II
	• gut	8	29%	4	18%	13	45%	5	21%	10%	30	29%
	• mittig	7	25%	8	36%	9	31%	10	42%		34	33%
	• schlecht	13	46%	10	45%	7	24%	9	38%		39	38%
	QUOTE "gut" I (QG I)		10%		8%		14%		7%			
	SUMME IV (S IV)	28		22		29		24			103	
	SUMME I "gut" (SGI)	79		51		90		71		291		
SIII gut												

12.2.3 Auswertungstabelle zur Festlegung der Lernstile

Fragebogen zur Feststellung der Lernstile: was stimmt für Sie ?															
<i>Ich melde mich zum Wort nur, wenn ich von der Richtigkeit der Antwort sicher bin</i>		Kl. A	Kl. A (%)	Kl. A (%)	Kl. B	Kl. B (%)	Kl. B (%)	Kl. C	Kl. C (%)	Kl. C (%)	Kl. D	Kl. D (%)	Kl. D (%)	S. I	Q. I
Nicht risikobereit	• Ja	18	64%	23%	11	50%	17%	15	52%	19%	14	58%	19%	58	56%
Risikobereit	• Nein	10	36%	16%	11	50%	25%	14	48%	21%	10	42%	21%	45	44%
SUMME II (S. II)		28			22			29			24			103	
<i>Bevor ich spreche, muss ich zuerst die Antwort in meinem Kopf gut vorbereiten</i>		Kl. A	Kl. A (%)	Q. II / Q. III	Kl. B	Kl. B (%)	Q. II / Q. III	Kl. C	Kl. C (%)	Q. II / Q. III	Kl. D	Kl. D (%)	Q. II / Q. III	S. I	Q. I
Reflexiv	• Ja	22	79%	28%	22	100%	33%	27	93%	34%	22	92%	30%	93	90%
Impulsiv	• Nein	6	21%	10%	0	0%	0%	2	7%	3%	2	8%	4%	10	10%
SUMME II (S. II)		28			22			29			24			103	
<i>Damit ich den Sinn begreife, muss ich jedes einzelne Wort genau verstehen</i>		Kl. A	Kl. A (%)	Q. II / Q. III	Kl. B	Kl. B (%)	Q. II / Q. III	Kl. C	Kl. C (%)	Q. II / Q. III	Kl. D	Kl. D (%)	Q. II / Q. III	S. I	Q. I
Ambiguitätintolerant	• Ja	16	57%	20%	5	23%	8%	10	34%	13%	10	42%	14%	41	40%
Ambiguitättolerant	• Nein	12	43%	20%	17	77%	39%	19	66%	29%	14	58%	30%	62	60%
SUMME II (S. II)		28			22			29			24			103	
<i>Ich lerne lieber alleine als in Interaktion mit den anderen</i>		Kl. A	Kl. A (%)	Q. II / Q. III	Kl. B	Kl. B (%)	Q. II / Q. III	Kl. C	Kl. C (%)	Q. II / Q. III	Kl. D	Kl. D (%)	Q. II / Q. III	S. I	Q. I
Introvertiert	• Ja	4	14%	5%	13	59%	20%	7	24%	9%	5	21%	7%	29	28%
Extrovertiert	• Nein	24	86%	39%	9	41%	20%	22	76%	33%	19	79%	40%	74	72%
SUMME II (S. II)		28			22			29			24			103	
<i>Geometrischer Test</i>		Kl. A	Kl. A (%)	Q. II / Q. III	Kl. B	Kl. B (%)	Q. II / Q. III	Kl. C	Kl. C (%)	Q. II / Q. III	Kl. D	Kl. D (%)	Q. II / Q. III	S. I	Q. I
Feldunabhängig	• Gefunden	19	68%	24%	15	68%	23%	20	69%	25%	22	92%	30%	76	74%
Feldabhängig	• Nicht gefunden	9	32%	15%	7	32%	16%	9	31%	14%	2	8%	4%	27	26%
SUMME II (S. II)		28			22			29			24			103	
SUMME III (S. III)		79			66			79			73				
SUMME IV (S. IV)		61			44			66			47				

12.3 Auswertungstabelle zur Auswirkung der Autonomieförderung auf Lernqualität und Lernmotivation

		<i>Ich lerne besser und sehr motiviert,</i>	<i>Kl. A</i>	<i>Q. V</i>	<i>Kl. B</i>	<i>Q. V</i>	<i>Kl. C</i>	<i>Q. V</i>	<i>Kl. D</i>	<i>Q. V</i>	<i>S.I</i>	<i>Q.I</i>	<i>S.III</i>	<i>Q.III</i>	<i>Q.IV</i>
Individuelle Faktoren	Zielsetzen	• wenn ich meine eigenen Ziele setze und selbständig erreiche	14		8		12		11		45	13%			6,6%
	Themenauswahl	• wenn ich selbst das Thema auswähle oder mitbestimme	9		4		9		5		27	8%			3,9%
	Aufgabenauswahl	• wenn ich die Aufgaben und die Sozialform auswähle	9		5		6		6		26	7%			3,8%
	Freiheit	• wenn ich mich im Unterricht frei bewegen und sprechen kann	10		7		19		10		46	13%			6,7%
	Selbstkontrolle	• wenn ich mich vom Lehrer nicht kontrolliert fühle	12		10		17		11		50	14%			7,3%
	Heteronomiekontrolle	• wenn mir der Lehrer hilft, nur wenn ich Hilfe brauche	16		7		19		9		51	15%			7,5%
	Selbstbewertung	• wenn ich meine Fehler und Noten selbst korrigieren / zählen kann	21		6		17		10		54	16%			7,9%
	Selbstlernkontrolle	• wenn ich am Ende der Lektion meinen Lernprozess kontrolliere	16		3		17		12		48	14%			7,0%
	S. II		107	46%	50	48%	116	57%	74	53%	347		347	51%	
	Q.II		15,6%		7%		17,0%		11%						
Aufgaben		<i>Ich lerne besser und sehr motiviert,</i>	<i>Kl. A</i>		<i>Kl. B</i>		<i>Kl. C</i>		<i>Kl. D</i>						
	Handlungsorientiert	• wenn die Lernaufgaben mich kognitiv, emotional und auch motorisch aktivieren	24		13		14		15		66	27%			9,6%
	Durchführungsweise	• wenn ich Aktivitäten, Aufgaben in einer Gruppe lösen kann	22		6		15		12		55	23%			8,0%
	Aufgabenanreiz	• wenn die Lernaufgaben mich anreizen (durch Abwechslung ...)	23		14		18		16		71	29%			10,4%
	Projektorientierung	• wenn ich durch Aufgaben in Form von Projekten lerne	3		0		8		3		14	6%			2,0%
	Schwierigkeitsgrad	• wenn der Schwierigkeitsgrad der Übungen durchschnittlich ist	19		7		3		6		35	15%			5,1%
	S.II		91	39%	40	38%	58	28%	52	37%	241		241	35%	
	Q. II		13%		6%		8,5%		7,6%						
Strategien		<i>Ich lerne besser und sehr motiviert,</i>	<i>Kl. A</i>		<i>Kl. B</i>		<i>Kl. C</i>		<i>Kl. D</i>						
	Strategietraining	• wenn man mir hilft, meine eigenen Lernstrategien zu verwenden	15		3		15		6		39	41%			5,7%
	Strategievermittlung	• wenn jeder Übung Strategien zur Befähigung zum entdeckenden Lernen beigefügt werden	21		12		16		8		57	59%			8,3%
		S. II		36	15%	15	14%	31	15%	14	10%	96		96	14%
	Q. II		5,3%		2,2%		4,5%		2,0%				S.IV 684		

12.4 Auswertungstabelle zur Autonomieförderungsqualität und Anwendungsakzeptanz des Unterrichtsmodells

Fragebogen zum Lernerautonomie fördernden Unterricht (in Bezug auf Unterrichtsmodell)						
<i>Wie finden Sie den neuen DaF-Unterricht?</i>	<i>Kl. A</i>	<i>Kl. B</i>	<i>Kl. C</i>	<i>Kl. D</i>		
• gut	27	14	28	20	89	83%
• geht so	1	7	5	4	17	16%
• schlecht	0	1	0	0	1	1%
	28	22	33	24	107	
<i>Wie lernen Sie in solch einem Unterricht?</i>	<i>Kl. A</i>	<i>Kl. B</i>	<i>Kl. C</i>	<i>Kl. D</i>		
• gut	20	13	27	16	76	71%
• geht so	8	7	6	7	28	26%
• schlecht	0	2	0	1	3	3%
	28	22	33	24	107	
<i>Möchten Sie gerne immer so lernen?</i>	<i>Kl. A</i>	<i>Kl. B</i>	<i>Kl. C</i>	<i>Kl. D</i>		
• ja	27	14	30	22	93	87%
• nein	1	8	3	2	14	13%
	28	22	33	24	107	

		<i>Wenn "ja", warum?</i>	<i>Kl. A</i>	<i>Kl. B</i>	<i>Kl. C</i>	<i>Kl. D</i>	<i>S. I</i>	<i>Q. I</i>	<i>S.II</i>	<i>Q. II</i>		<i>Q III</i>
Afö: durch individuelle Faktoren	Individualitäten	• weil der Unterricht meine Individualitäten berücksichtigt	13	3	14	11	41	16%				6,1%
	Mitentscheidungsrecht	• weil ich an der Zielsetzung und den Wahlmöglichkeiten teilnehme	18	4	6	11	39	15,7%				6%
	Zielklarheit	• weil die Unterrichtsziele praktisch und klar definiert sind	19	11	16	14	60	24%				9%
	Lernprozesssteuerung	• weil ich mich verantwortlich und als Manager meines Lernprozesses fühle	16	2	13	8	39	15,7%				6%
	Tagebuch	• weil ich mein Lernen in einem Tagebuch dokumentiere	5	2	6	4	17	7%				3%
	Selbstkorrektur	• weil ich Fehler und Noten selbst korrigieren / zählen kann	22	4	14	13	53	21%				8%
							249	249	S II	37%	Q II	
Afö: durch Aufgaben	Interaktion	• weil ich in der Klasse interaktiv lerne	21	3	18	6	48	18%				7%
	Aufgabenanreiz	• weil die Durchführungsweise der Aufgaben meine Motivation anreizt	21	5	19	12	57	22%				9%
	Authentizität	• weil die Lernaktivitäten dem außerschulischen Leben ähnelt	15	5	13	8	41	16%				6%
	Erfolgslebnisse	• weil Erfolgserlebnisse häufig und praktisch sind	15	4	20	13	52	20%				8%
	Abwechslung	• weil Aufgaben Spaß- und konkurrenz-erregend sind	24	9	19	13	65	25%				10%
							263	263		39%	Q.II	
Afö: durch Strategien	Selbstbewusstheit	• weil ich auf meine Lernweisen aufmerksam gemacht werde	7	0	11	7	25	16%				4%
	Lerneffektivität	• weil die vermittelten Strategien mein Lernen effektiv machen	22	5	15	11	53	34%				8%
	Lernbewusstheit	• weil ich die Lernschritte bewusst und zielgerichtet durchgehe	15	4	12	6	37	24%				6%
	Selbstständigkeit	• weil man mein selbstständiges Lernen durch Lernstrategien fördert	14	7	13	7	41	26%				6%
							156	156		23%	Q II	
				2			2	670	S.III			

"Lernerautonomie in der Praxis des DaF-Unterrichts: Anwendungsmöglichkeiten durch handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten und Lernstrategievermittlung"

Kurzfassung:

Die vorliegende Doktorarbeit ist ein Beitrag zur Erforschung bzw. Anwendung der Lernerautonomie in der schulischen DaF-Unterrichtspraxis. Die Berücksichtigung der Lernerautonomie im Unterricht ist unentbehrlich für ein modernes Fremdsprachenlernen. Die praktische Anwendung der Lernerautonomie in der Schulrealität fordert aber eine Gereimtheit der bestehenden Lernerautonomie Konzeptionen mit den curricularen und unterrichtlichen Faktoren. Dabei muss auf die absolute Autonomie verzichtet und die Verstricktheit der Autonomie und Heteronomie in Bezug auf die Lernaufgaben anerkannt werden. Die konkrete Einbettung einer mit den schulischen Lernsituationen kompatiblen Lernerautonomie steht zwischen den zwei Extremen, die entweder das Konzept Lernerautonomie durch Verabsolutierung trivialisieren oder das Konzept Lernen durch die Dominanz der Lehrperson und der curricularen Vorgaben stark reduzieren, nämlich zwischen der Allmacht und Ohnmacht der Lernenden Person im Unterricht.

In dieser Arbeit wird Lernerautonomie in den fremdsprachendidaktischen Ansätzen und im Unterricht begründet. Dazu wird sie in einen Förderungszusammenhang mit der bestehenden Mehrsprachigkeit, der Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation gebracht. Außerdem wird Lernerautonomie durch Anschlussstellen - und zwar durch ergänzende Unterrichtsprinzipien, handlungsorientierte Lernaufgaben und Vermittlung der Lernstrategien - ans konkrete Unterrichtsgeschehen gekoppelt und einbezogen. Diese Forschungsarbeit leistet ein konkretes in der Praxis geprüftes autonomieförderndes Unterrichtsmodell, das den Individualitäten des einzelnen Schülers Rechnung trägt und ihn durch handlungsorientierte Lernaufgaben und bewusst machende Lernstrategien befähigt, die Verantwortung über seinen eigenen Lernprozess allmählich zu übernehmen und sich stufenweise von den heteronomen Fremdbestimmungen zu befreien. Dabei werden die Lernerautonomie Förderungsbereiche, nämlich Lerner-Individualitäten, Lernaufgabentypen und Lernstrategievermittlung in curriculare Vorgaben, unterrichtliche Faktoren und Unterrichtsgeschehen berücksichtigt und eingebettet.

Durch nomologisch-analytische, experimentelle, quantitative Methode werden die erhobenen Daten statistisch untersucht und analysiert. Dabei werden die Akzeptanz des Modells, die Lernqualität, die Lernmotivation und die Autonomieförderungsqualität im Unterrichtsmodell verifiziert. Im Fazit werden Ergebnisse des theoretischen, des praktischen und empirischen Teils mit Ausblick dargestellt.

Schlüsselwörter: Autonomie, Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Lernstrategien, individuelle Faktoren des Lernenden.

"Learning autonomy in the practice of German as foreign language-teaching: application possibilities through action-oriented teaching activities and learning strategy training."

Abstract:

This dissertation is a contribution to the research and application of the learner's autonomy in school-based GaF-teaching. The inclusion of learner autonomy in the classroom is indispensable for modern foreign language learners. However, the practical application of the learner autonomy in school reality demands a rashness of the existing learning-autonomy concepts with the curricular and teaching factors. Absolute autonomy has to be dispensed with and the complexity of autonomy and heteronomy has to be acknowledged with regard to the learning tasks. The concrete embedding of a learner autonomy compatible with the school learning situation stands between the two extremes, which either trivialize the concept of learner autonomy by absolutizing or strongly reduce the conceptual learning by the dominance of the teacher and the curricular requirements, namely between the omnipotence and impotence of the learner classes.

In this thesis, learner-autonomy is grounded in the approaches to foreign-language novelty and teaching. For this, it is brought into a promotion context with the existing multilingualism, the increase of the learning and achievement motivation. In addition, learner autonomy is coupled and integrated through connecting points through supplementary teaching principles, action-oriented learning tasks and the teaching of strategies.

This research work provides a concrete practice-oriented, autonomous teaching model, which takes into account the individuality of the individual pupil and enables him to take responsibility for his own learning process gradually and gradually to distinguish himself from the heteronomous ones by means of action-oriented learning tasks and awareness-based learning strategies Third parties. The learner-autonomy areas of learner-individuality, learning task types and the strategy of learning strategies are taken into account and embedded in curricular requirements, teaching factors and teaching events.

By means of a nomological-analytical experimental quantitative method, the collected data are statistically examined and analyzed. The acceptance of the model, the learning quality, the learning motivation and the autonomous promotion quality in the teaching model are verified. In conclusion, results of the theoretical, practical and empirical part with outlook are presented.

Key words: Autonomy, learner autonomy, action orientation, learning strategies, learner individual factors.

"L'autonomie de l'apprenant dans la pratique de l'enseignement de l'Allemand: possibilités d'application par les activités axées sur l'action et l'apprentissage par stratégies."

Résumé :

Cette thèse est une contribution à la recherche et à l'application de l'autonomie de l'apprenant dans la pratique de l'enseignement scolaire de la langue Allemande. La prise en compte de l'autonomie de l'apprenant en classe est essentielle pour un apprentissage des langues étrangères modernes. Mais l'application pratique de l'autonomie de l'apprenant dans la réalité scolaire appelle à une sensibilisation rimée des concepts d'autonomie de l'apprenant existants avec les facteurs curriculaires et pédagogiques. Il doit renoncer à l'autonomie absolue et l'enchevêtrement d'autonomie et hétéronomie en termes de tâches d'apprentissage sont reconnus. Le béton intégrant d'une manière compatible avec les situations d'apprentissage scolaire autonomie de l'apprenant se situe entre les deux extrêmes, que ce soit le concept d'autonomie de l'apprenant banalisent par absolutisation ou de réduire considérablement le concept d'apprentissage par la prédominance de la personne des enseignants et les exigences du programme, à savoir entre omnipotence et impuissance de la personne des apprenants leçons.

Dans ce travail, l'autonomie de l'apprenant est prouvée dans les approches d'enseignement des langues étrangères et dans le cours. A cet effet, il est placé dans une promotion liée à l'existant multilingue de plus en plus la motivation d'apprentissage et de réussite. En outre, l'apprentissage autonome est couplé par l'intermédiaire des points de connexion par des principes d'enseignement supplémentaires, des tâches d'apprentissage axées sur l'action et la communication des stratégies d'apprentissage à la sous-direction spécifique se produire et impliqué. Cette recherche fournit un béton en pratique a prouvé favorisant l'autonomie modèle sous-déclaration qui prend en charge l'individualité de chaque compte étudiant et lui permettre par des tâches d'apprentissage axées sur l'action et des stratégies d'apprentissage consciemment faisant, de prendre en charge la responsabilité de son propre processus d'apprentissage graduellement et progressivement hétéronome du pour libérer la politique étrangère. L'autonomie de l'apprenant Firth environ divisions à savoir les individualités apprenant l'apprentissage des types de tâches d'apprentissage et la médiation de la stratégie dans les exigences scolaires, les facteurs d'enseignement et la vie scolaire en compte et intégré.

Par une méthode quantitative, les données collectées sont traitées statistiquement et analysées. L'acceptation du modèle, la qualité de l'apprentissage, la motivation de l'apprentissage et l'autonomie promotion de la qualité à vérifier dans le modèle de la classe. En conclusion des résultats de la partie théorique, pratique et empirique sont présentés en vue.

Mots clés: L'autonomie, l'autonomie de l'apprenant, l'orientation par l'action, stratégies d'apprentissage, les facteurs individuels de l'apprenant.

”استقلالية المتعلم في درس اللغة الألمانية: إمكانيات التوظيف بواسطة النشاطات الإجرائية و استراتيجيات

التعلم

الملخص:

تعد رسالة الدكتوراه هذه بمثابة المساهمة في الأبحاث المتعلقة بتطبيق الإستقلالية في ميدان التعليم المدرسي للغة الألمانية. إن مراعاة مبدأ إستقلالية التلميذ لا غنى عنه لتحقيق تعلم نوعي للغات الأجنبية. بيد أن تطبيقه في الواقع المدرسي يتطلب تناغماً بين المفاهيم الموجودة حول هذا المبدأ مع المنهاج من جهة وعوامل الواقع المدرسي من جهة أخرى. لأجل هذا وجب التخلي عن المفهوم المطلق للإستقلالية و الإعراف في الوقت ذاته بالتداخل بينه وبين مفهوم الإرتباطية في تعلقه بواقع التعلم.

إن عملية التضمين أو الإدماج لمبدأ استقلالية المتعلم في الواقع التطبيقي للتعليم, بحيث يكون متناسقا مع وضعيات الواقع المدرسي, تقع وسطا بين نقيضين يلزم من تطبيقهما إما تفرغ مبدأ الإستقلالية من محتواه, وذلك بإضفاء المطلقية عليه, أو تقزيم مفهوم التعلم, وذلك بجعل المتعلم كالدمية في يد المعلم وسيطرة معطيات المنهاج عليه. هذان النقيضان ينعنان بتعبير آخر بالإستقلالية المطلقة والتبعية المطلقة للتلميذ. تم في هذا البحث التعرض لوجود إستقلالية المتعلم متضمنة في المقاربات التعليمية كما تم ربط دعمها بالتعددية اللغوية وزيادة الدافعية والتحفيز. تم كذلك تحديد نقاط التقاطع التي يمكن من خلالها إدماج استقلالية المتعلم في السياق التطبيقي للدرس وهي مبادئ التدريس, الواجبات ذات الطابع الإدماجي وتلقين استراتيجيات التعلم. قام هذا البحث العلمي بتقديم نموذج عملي ومجرب لتطبيق و تعزيز مبدأ إستقلالية المتعلم في ثنايا الدرس. هذا النموذج يأخذ بعين الإعتبار الخصائص الفردية للتلميذ ويجعله تدريجيا عن طريق الواجبات الإدماجية وإستعمال استراتيجيات التعلم الخاصة قادرا على تحمل مسؤولية التعلم والتخلص مرحليا من ربة الإرتباطية من جهة ويتناغم من جهة أخرى مع معطيات المنهاج والبرنامج والواقع المدرسي. كما تم إدماج مجالات استقلالية التلميذ وهي الخصائص الفردية, الواجبات الإدماجية و استراتيجيات التعلم, في معطيات المنهاج المدرسي ومجريات الدرس.

تم بواسطة المنهج التحليلي الكمي وبالإستبيانات معالجة البيانات المجموعة إحصائيا ومعالجتها وتحليلها. تم بذلك أيضا التحقق من درجة قبول التلاميذ للنموذج المقدم وتحديد نوعية التعلم لديهم ودرجة التحفيز الناتجة عن ذلك. كما أوضحت البيانات المدروسة درجة دعم الأ نموذج المقدم لإستقلالية المتعلم أثناء الدرس. في الملخص تم عرض النتائج المتوصل إليها في هذا البحث وهي منقسمة إلى نتائج متصلة بالجانب النظري و نتائج متصلة بالجانب التطبيقي وأخرى بالجانب التجريبي. كما تم تقديم نظرة استشرافية متصلة بافاق موضوع البحث.

الكلمات المفتاحية: الإستقلالية, إستقلالية المتعلم , التوجه الإدماجي , استراتيجيات التعلم , العوامل الفردية للمتعلم.