

**Lernerautonomie im DaF-Unterricht für arabische Lernende**  
**Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung metakognitiver**  
**Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie**

Inaugural-Dissertation  
in der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von  
Mohammad Al-Marqini  
geboren am 01.02.1976 in Bagdad  
Bamberg, den 11.06.2018

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-541353

DOI: <https://doi.org/10.20378/irbo-54135>

Tag der mündlichen Prüfung: 11.06.2018

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Markus Behmer

Erstgutachterin: Universitätsprofessorin Dr. Gisella Ferraresi

Zweitgutachter: Universitätsprofessor Dr. Claus Altmayer

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	III
Abbildungsverzeichnis .....	III
Tabellenverzeichnis .....	III
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>14</b>
1.1 Problemdarstellung .....	15
1.2 Themenwahl und Zielsetzungen .....	17
1.3 Vorgehensweise .....	18
<b>2. Theoretische Grundlagen der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht ..</b>	<b>21</b>
2.1 Begriffliche Grundlagen der Lernerautonomie .....	21
2.1.1 Begriffsgeschichtliche Erforschung der Lernerautonomie .....	21
2.1.2 Beschreibung und Definition .....	23
2.2 Diskurslinien zum Kontext der Autonomie im Fremdsprachenunterricht .....	25
2.2.1 Zur zunehmenden Betrachtung der Autonomie im Fremdsprachenunterricht ..	26
2.2.2 Lernerautonomie als mehrdeutliches Konzept .....	28
2.2.3 Autonomie versus Selbst .....	33
2.2.4 Lernerautonomie versus Selbst-Begriffe .....	35
2.2.4.1 Lernerautonomie versus selbstgesteuertes Lernen .....	36
2.2.4.2 Lernerautonomie versus Selbstbestimmung .....	37
2.2.4.3 Lernerautonomie versus Selbstlernen .....	38
2.3 Besonderheiten der Autonomie .....	40
2.3.1 Relativität der Autonomie .....	40
2.3.2 Kulturelle Besonderheiten der Autonomie .....	44
2.3.3 Soziale Besonderheiten der Autonomie .....	47
2.3.4 Psychologische Besonderheiten der Autonomie .....	49
2.4 Ziel der Autonomie im Fremdsprachenunterricht .....	51
2.5 Autonomiekonzept im Fremdsprachenunterricht .....	53
2.5.1 Lernerautonomie in DaF-Lehrwerken .....	56
<b>3. Das Konzept der Autonomie für arabische DaF-Lernende .....</b>	<b>64</b>
3.1 Lernkultur im arabischen Raum .....	66
3.1.1 Merkmale des arabischen Bildungssystems .....	67

---

3.1.2 Grund- und Sekundarschulbildung .....	71
3.1.3 Universitäre Bildung .....	73
3.2 Der Stellenwert des fremdsprachlichen Unterrichts in der arabischen Bildung .....	74
3.3 Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen der arabischen Lernenden .....	76
3.4 Kompetenzen der arabischen Lehrkräfte .....	78
3.5 Soziokultureller Hintergrund .....	80
3.5.1 Die Patriachalischen Beziehungen .....	82
3.6 Praxisorientierte Definition von Lernerautonomie .....	84
<b>4. Metakognitive Lernstrategien als wesentlicher Baustein der Lernerautonomie ..</b>	<b>88</b>
4.1 Überblick .....	88
4.2 Lernstrategien- Ein Überblick .....	90
4.2.1 Problem der Klassifikation .....	92
4.2.2 Voraussetzungen des Lernstrategie-Einsatzes .....	95
4.2.3 Kriterien der Strategievermittlung .....	96
4.3 Die wechselseitige Beziehung zwischen der Lernerautonomie und den Lernstrategien .....	98
4.4 Lernerautonomie und Lernstrategien als Gleichsetzung des Lernerfolgs .....	100
4.5 Lernerautonomie und Lernstrategien- Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	104
4.6 Welche Strategietypen sind von Bedeutung für die Förderung der Lernerautonomie? .....	108
4.6.1 Formen des metakognitiven Wissens .....	111
4.6.2 Zur Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien .....	113
4.7 Modelle zum Zusammenhang zwischen dem eigenständigen Lernen, dem metakognitiven Wissen und den Strategien .....	114
4.7.1 Modell des experten Lernalers von Rubin (2005) .....	114
4.7.2 Modell des selbstregulierten Lernalers von Butler (1998) .....	118
<b>5. Die empirische Untersuchung .....</b>	<b>120</b>
5.1 Zentrale Fragestellungen und Hypothesen .....	120
5.2 Untersuchungsdesign .....	122
5.2.1 Merkmale der Trainingsgruppe .....	122
5.2.2 Merkmale der Kontrollgruppe .....	125

---

5.2.3 Strategietraining	128
5.2.3.1 Ziel des Trainings	128
5.2.3.2 Bedeutung des Strategietrainings	129
5.2.3.3 Beschreibung des Trainings	130
5.2.4 Datenerhebungsverfahren	132
5.2.4.1 Warum eine quantitative Befragung ?	132
5.2.4.2 Aufbau und Ziel des Fragebogens	133
5.2.5 Vorgehensweise der Untersuchung	137
5.3 Analyse der empirischen Daten	141
5.3.1 Motivation	141
5.3.1.1 Datenanalyse	142
5.3.1.2 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt	152
5.3.1.3 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse	153
5.3.2 Planungsfähigkeit	158
5.3.2.1 Datenanalyse	158
5.3.2.2 Strategietraining	163
5.3.2.3 Datenvergleich vor und nach dem Training	165
5.3.2.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt	169
5.3.2.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse	171
5.3.3 Überwachungsfähigkeit	175
5.3.3.1 Datenanalyse	176
5.3.3.2 Training	182
5.3.3.3 Datenvergleich vor und nach dem Training	184
5.3.3.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt	188
5.3.3.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse	190
5.3.4 Bewertungsfähigkeit	194
5.3.4.1 Datenanalyse	195
5.3.4.2 Training	201

---

5.3.4.3 Datenvergleich vor und nach dem Training .....	204
5.3.4.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt .....	209
5.3.4.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse .....	211
5.3.5 Selbstwissen .....	215
5.3.5.1 Datenanalyse .....	216
5.3.5.2 Training .....	218
5.3.5.3 Datenvergleich vor und nach dem Training .....	219
5.3.5.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt .....	221
5.3.5.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse .....	222
5.3.6 Aufgabenwissen .....	227
5.3.6.1 Datenanalyse .....	228
5.3.6.2 Training .....	231
5.3.6.3 Datenvergleich vor und nach dem Training .....	232
5.3.6.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt .....	234
5.3.6.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse .....	235
5.3.7 Strategiewissen .....	239
5.3.6.1 Datenanalyse .....	240
5.3.6.2 Training .....	242
5.3.6.3 Datenvergleich vor und nach dem Training .....	243
5.3.7.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt .....	246
5.3.7.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse .....	248
5.3.7.6 Evaluation der Befragten .....	252
5.4 Überprüfung der Hypothesen .....	258
<b>6. Zusammenfassung der Ergebnisse ...</b>	<b>269</b>
<b>7. Schlussfolgerung .....</b>	<b>273</b>
<b>8. Ausblick ...</b>	<b>276</b>

---

<b>9. Literatur</b> .....	<b>278</b>
<b>Anhang</b> .....	<b>301</b>
<b>Selbständigkeitserklärung</b> .....	<b>321</b>

**Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Grad der Autonomie nach Dickinson (1987) .....	43
Abb. 2: Voraussetzungen der Lernerautonomie .....	89
Abb. 3: Modell des experten Lerners nach Rubin (2005) .....	117
Abb. 4: Modell des selbstregulierten Lernens nach Butler (1998) .....	119
Abb. 5: Hauptstruktur des Fragebogens .....	135
Abb. 6: Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache .....	142
Abb. 7: Interesse an den Lernangeboten .....	143
Abb. 8: Intrinsisches Interesse .....	144
Abb. 9: Die eigenen Bedürfnisse der Lernenden .....	145
Abb. 10: Die eigenen Bedürfnisse der Lernenden .....	146
Abb. 11: Extrinsische Motivation .....	147
Abb. 12: Abwechslung im DaF-Unterricht .....	148
Abb. 13: Rolle des Lehrers .....	149
Abb. 14: Rolle des Lehrers .....	150
Abb. 15: Lehrmaterialien .....	151
Abb. 16: Motivation zum ersten Messzeitpunkt .....	152
Abb. 17: Motivation zum zweiten Messzeitpunkt .....	153
Abb. 18: Motivation vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	155
Abb. 19: Motivation nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	155
Abb. 20: Motivation vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss .....	156
Abb. 21: Motivation nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss .....	156
Abb. 22: Motivation vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	157
Abb. 23: Motivation nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	157
Abb. 24: Erstellung des eigenen Lernplanes .....	158
Abb. 25: Lernziele .....	159
Abb. 26: Voraussetzende Planung .....	160
Abb. 27: Selbständige Planung .....	161
Abb. 28: Selbständige Vorbereitung .....	162
Abb. 29: Planungsfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt .....	169

---

Abb.30: Planungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt .....	170
Abb. 31: Planungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	171
Abb. 32: Planungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	172
Abb. 33: Planungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss .....	172
Abb. 34: Planungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss .....	173
Abb. 35: Planungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	173
Abb. 36: Planungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	174
Abb. 37: Kritische Reflexion .....	176
Abb. 38: Kritische Reflexion hinsichtlich der Lernangebote .....	177
Abb. 39: Vergleichsfähigkeit .....	179
Abb. 40: Selbsteinschätzung .....	180
Abb. 41: Testen der eigenen sprachlichen Fertigkeiten .....	181
Abb. 42: Überwachungsfähigkeit zum erten Messzeitpunkt .....	189
Abb. 43: Überwachungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt .....	189
Abb. 44: Überwachungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .	190
Abb. 45: Überwachungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .	191
Abb. 46: Überwachungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss .....	191
Abb. 47: Überwachungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss .....	192
Abb. 48: Überwachungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	192
Abb. 49: Überwachungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	193
Abb. 50: Selbstbewertung .....	195
Abb. 51: Kritische Reflexion .....	196
Abb. 52: Interesse an den eigenen Lernleistungen .....	197
Abb. 53: Notieren der täglichen Lernleistungen .....	198
Abb. 54: Emotionen hinsichtlich der Selbstbewertung .....	200
Abb. 55: Bewertungsfähigkeit zum erten Messzeitpunkt .....	209
Abb. 56: Bewertungsfähigkeit zum zweiten Messzeitpunkt .....	210

---

Abb. 57: Bewertungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht . . .	211
Abb. 58: Bewertungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht . . .	212
Abb. 59: Bewertungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss . . . . .	212
Abb. 60: Bewertungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss . . . . .	213
Abb. 61: Bewertungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen . . . . .	213
Abb. 62: Bewertungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen . . . . .	214
Abb. 63: Selbstwissen im Umgang mit den eigenen Stärken . . . . .	216
Abb. 64: Selbstwissen im Umgang mit den eigenen Schwächen . . . . .	217
Abb. 65: Selbstwissen zum ersten Messzeitpunkt . . . . .	221
Abb. 66: Selbstwissen zum zweiten Messzeitpunkt . . . . .	222
Abb. 67: Selbstwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht . . . . .	223
Abb. 68: Selbstwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht . . . . .	223
Abb. 69: Selbstwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss . . . . .	224
Abb. 70: Selbstwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss . . . . .	224
Abb. 71: Selbstwissen vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen . . . . .	225
Abb. 72: Selbstwissen nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen . . . . .	226
Abb. 73: Aufgabenwissen . . . . .	228
Abb. 74: Aufgabenwissen zum ersten Messzeitpunkt . . . . .	234
Abb. 75: Aufgabenwissen zum zweiten Messzeitpunkt . . . . .	235
Abb. 76: Aufgabenwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht . . . . .	235
Abb. 77: Aufgabenwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht . . . . .	236
Abb. 78: Aufgabenwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss . . . . .	236
Abb. 79: Aufgabenwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss . . . . .	237
Abb. 80: Aufgabenwissen vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen . . . . .	237
Abb. 81: Aufgabenwissen nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen . . . . .	238
Abb. 82: Strategiewissen . . . . .	240
Abb. 83: Strategiewissen zum ersten Messzeitpunkt . . . . .	246

---

Abb. 84: Strategiewissen zum zweiten Messzeitpunkt .....	247
Abb. 85: Strategiewissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	248
Abb. 86: Strategiewissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht .....	249
Abb. 87: Strategiewissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss ...	250
Abb. 88: Strategiewissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss ..	250
Abb. 89: Strategiewissen vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	251
Abb. 90: Strategiewissen nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen .....	251

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Geltungskontexte des „Selbst“ .....	34
Tabelle 2: Person-Umwelt-Beziehung .....	80
Tabelle 3: Gemeinsame Aspekte der Lernerautonomie und Lernstrategien .....	106
Tabelle 4: Die zu übernehmenden Fähigkeiten von den Lernenden .....	110
Tabelle 5: Klassifikationsschema der Mitakognition nach Hasselhorn (1992) .....	112
Tabelle 6: Merkmale der Trainingsgruppe .....	123
Tabelle 7: Merkmale der Kontrollgruppe .....	126
Tabelle 8: Signifikanzniveaus .....	140
Tabelle 9: Erstellung des eigenen Lernplanes .....	165
Tabelle 10: Lernziele .....	166
Tabelle 11: Voraussetzende Planung .....	167
Tabelle 12: Selbständige Planung. Kreuztabelle/ Chi-Quadrat Test .....	168
Tabelle 13: Selbständige Vorbereitung .....	168
Tabelle 14: Kritische Reaktion .....	184
Tabelle 15: Kritische Reaktion .....	186
Tabelle 16: Vergleichsfähigkeit .....	186
Tabelle 17: Selbsteinschätzung .....	187
Tabelle 18: Testen der eigenen sprachlichen Fertigkeiten .....	188
Tabelle 19: Selbstbewertung. Kreuztabelle/ Wilcoxon Test .....	204
Tabelle 20: Kritische Reflektion .....	205
Tabelle 21: Interesse an den eigenen Lernleistungen .....	206
Tabelle 22: Notieren der täglichen Lernleistungen .....	207
Tabelle 23: Emotionen hinsichtlich der Selbstbewertung .....	208
Tabelle 24: Selbstwissen im Umgang mit den eigenen Stärken Kreuztabelle/ Chi-Quadrat Test .....	219
Tabelle 25: Selbstwissen im Umgang mit den eigenen Schwächen. Kreuztabelle/ Chi-Quadrat Test .....	220
Tabelle 26: Aufgabenwissen .....	230
Tabelle 27: Aufgabenwissen. Kreuztabelle/ Chi-Quadrat Test .....	232
Tabelle 28: Strategiewissen .....	242
Tabelle 29: Strategiewissen. Kreuztabelle/ Chi-Quadrat Test .....	244

---

Tabelle 30: Metakognitive Fähigkeiten vor dem Training . . . . .	261
Tabelle 31: Metakognitive Fähigkeiten nach dem Training . . . . .	263
Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse . . . . .	266

## 1. Einleitung

Der Kulturprozess der Zukunft fordert im stärksten Maße freie geistige Tätigkeit; unser Dasein und unsere Entwicklung als Kulturnation hängt wesentlich von dem Wandel der geistigen Gesamtverfassung ab, den die Forderung: „Freie geistige Tätigkeit“ bedeutet. Da, wo freie geistige Tätigkeit in unserem Sinn herrscht, gibt es z.B. keine Masse mehr; die Masse hat sich aufgelöst in selbstverantwortliche Persönlichkeit.“ (Gaudig 1928: 33)

In der westlichen pädagogischen und erzieherischen Forschungs- und Denktradition sind Begriffe wie Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie kein neues Thema. Die Autonomie und verantwortliche Selbstbestimmung des Individuums war eines der angestrebten Ziele bildungstheoretischer Prozesse von der klassischen Bildungstheorie des 18. Jahrhunderts über die Theoriebildung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Anfang des 20. Jahrhundert bis zur kritischen emanzipatorischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser pädagogischen Tradition besteht darin, dass das Subjekt in der Lage sei, sich aus der Fremdbestimmung zu emanzipieren und seine Autonomie durch Bildung zu erlangen (vgl. Schmerfeld 2004: 33).

Seit der 1970er und vor allem im Verlauf der 1990er Jahre wird auf Konzepte wie lebenslanges Lernen, Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Lernerautonomie u.a. durch die Einflüsse der Globalisierung, der gesellschaftlichen Entwicklung, des Wandels von der Industriegesellschaft zur Wissens- oder Informationsgesellschaft sowie der informationstechnischen Revolution besonderen Wert gelegt. Der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften mit spezifischen Kompetenzen hat sich und wird sich weiterhin diesen Entwicklungsprozessen entsprechend immer mehr erhöhen, da das Bedürfnis an Fort- und Weiterbildung weiter steigt, weil immer kurzfristiger neue Kompetenzen gefordert werden. Das Individuum soll fähig sein, innerhalb und außerhalb der formellen Bildungseinrichtungen zu lernen. Dies erfordert besondere Lernarten, die sich über traditionelle lehrerzentrierte Formen des Unterrichts kaum decken lassen. Deshalb genießt in der aktuellen pädagogischen und didaktischen Diskussion das Thema „Lernerautonomie“ eine hohe Wertschätzung.

Ein Überblick über die Geschichte der Lehrmethoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts von der Grammatikübersetzungsmethode über die kommunikative Methode bis hin zum interkulturellen Ansatz macht deutlich, dass die gesellschaftlichen,

technischen, wirtschaftlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Bedingungen den DaF-Unterricht stets beträchtlich beeinflussen. Der fremdsprachliche Deutschunterricht kann somit als ein Reflex auf die dauerhaften Modernisierungsansprüche angesehen werden. Das derzeitige erhöhte Interesse an der Förderung der individuellen Kompetenzen zur Verantwortungsübernahme des eigenen Lernens in den methodischen und didaktischen Lernzielen beleuchtet diesen engen Zusammenhang. In den derzeitigen didaktischen Überlegungen des DaF-Unterrichts wurde eine große Aufmerksamkeit auf das Konzept der Lernerautonomie gelegt, wodurch diese zu einem wünschenswerten Ziel avancierte. Die erforderlichen wissenschaftlichen Kenntnisse zur Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit sollten den Lernern zur Verfügung stehen, um so den Einstieg in die zukünftige Arbeitswelt zu erleichtern und um sich optimal, flexibel und selbstständig auf die Anforderungen der veränderten Gesellschaftsstrukturen vorbereiten zu können. Somit ist es notwendig, dass der Lernende seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen kennt sowie fähig ist, erforderliche Kenntnisse selbst zu erarbeiten. Zur Erreichung dieses Ziels lässt sich die fremdsprachliche Vermittlung nicht nur auf das direkte kognitive Wissen beschränken, sondern sollte das metakognitive Wissen bzw. das Wissen des eigenen kognitiven Systems, das als entscheidender Schwerpunkt bei der Förderung der Lernerautonomie gilt, in den Mittelpunkt stellen.

## **1. 1 Problemdarstellung**

Trotz der zunehmenden Betonung, dass die Lernerautonomie einen wichtigen Beitrag zum Paradigmenwechsel vom traditionellen Lernen bzw. lehrerzentriertem Unterricht zum aktiven und effektiven Lernen (lernzentrierter Unterricht) leisten kann, sind die Bedingungen und Voraussetzungen zur Durchführung dieses Konzepts in der Praxis noch nicht klar dargelegt und verschiedenartig. Dabei wird grundlegend die Frage diskutiert: Was bedeutet überhaupt Lernerautonomie im fremdsprachlichen Kontext eigentlich?

Ist Lernerautonomie eine Fähigkeit (vgl. Holec 1985), eine mehrdimensionale Fähigkeit (vgl. Benson 1997), eine metakognitive Fähigkeit (vgl. Tassinarie 2010) oder insgesamt eine neue Lerntheorie? Ist Lernerautonomie eine Lernsituation, in der der Lerner für alle Entscheidungen der eigenen Lernschritte allein verantwortlich ist? Ist sie selbstverantwortliches Lernen ohne Lehrer und damit eine absolute Unabhängigkeit (vgl. Dickinson 1987) oder ist die Autonomie eine erlernbare Fähigkeit, die auch in einer sozialen Situation vermittelt werden kann (vgl. Holec 1979). Ist Lernerautonomie ein

relativer Begriff, der in hohem Maße von einer Reihe von Faktoren, wie Lehrpläne, Lernsituation, Lehrkräfte, persönliche Eigenschaften der Lernenden und bewusstes Umgehen mit Lernstrategien abhängig ist? In diesem Falle wäre nicht mehr von einem absoluten Autonomie-Begriff zu sprechen (vgl. Nunan 1996). Oder ist Lernerautonomie ein schwieriges Konzept in der Praxis und geht grundlegend aus einer optimistischen Sicht auf den Lernprozess hervor (vgl. Esch 1996)?

Ein anderes Problem beim Konzept der Autonomie betrifft die eigenen Fähigkeiten der Lernenden. Die vorliegende Arbeit bezieht sich grundsätzlich die arabischen DaF-Lernenden aus dem Nahen Osten<sup>1</sup>. Die aufgeworfene Frage an dieser Arbeit ist, ob alle Lernenden die Fähigkeit besitzen, autonom zu lernen. Ist ein Verständnis für kognitive Lernstrukturen bzw. die Übernahme des eigenen Lerngegenstands eine wichtige lernseitige Bedingung des Wissenserwerbs oder gilt sie nicht mehr als eine Überföderung zu beschreiben? Welche Kompetenzen sollen den Lernenden sowie den Lehrenden zur Verfügung stehen? Welche Rolle spielen die Lernkultur sowie soziokulturellen Perspektiven im arabischen Raum bei diesem Kontext? Alle diese Fragen sind im Rahmen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts für arabische Lernende kaum untersucht. Lernerautonomie hat inzwischen einen großen Raum im westlichen Bildungssystem eingenommen, weil der Emanzipations- und Mündigkeitsgedanke seit Jahrzehnten in der europäischen Philosophie sowie in den reformpädagogischen Bildungssystemen diskutiert wurde und dazu auch explizit aufgefordert wurde. Die Frage dieser Arbeit lautet aber, ob es möglich ist, das Autonomiekonzept in Gesellschaften außerhalb der europäischen und nordamerikanischen Länder zu praktizieren.

Ein anderer Problemreich ist die Frage, auf welche Art und Weise die Lernerautonomie in der Praxis zu fördern ist. Als Lernprozess betrifft die Lernerautonomie vor allem die eigenen Kompetenzen der Lernenden und ihren Willen, autonom und eigenverantwortlich zu lernen. Es geht dabei hier um die individuellen Einstellungen, die Lernverhaltensweisen sowie das Denkmuster der Lernenden. Die Frage ist, Wie können diese überfachlichen Kompetenzen im DaF-Unterricht gefördert werden und welche Rolle nehmen der Lehrer sowie die Lernkultur in diesem Kontext ein?

---

<sup>1</sup>Der Länderbereich Naher Osten umfasst den Irak, Syrien, Libanon, Palästina, Jordanien, Ägypten, Iran und die Golfstaaten Saudi-Arabien, Kuwait, Bahrain, Katar und die Vereinigten Arabischen Emirats. (Vgl. Dulic 2012: 11).

Die vorliegende Arbeit stützt sich vor allem auf die metakognitiven Lernstrategien als wirksames Mittel zur Förderung der eigenen Autonomie der arabischen DaF-Lernenden. Die Beziehung zwischen Lernstrategien und Lernerautonomie, obwohl sie eng ist und die Strategien von vielen Forschern als wesentliche Voraussetzung der Autonomie angesehen werden, ist aber ebenfalls mehrdeutig, da es um zwei verschiedene Lehr- und Lernkonzepte geht. Die Komplexität und Heterogenität der beiden Konzepte (Lernerautonomie und Lernstrategien) im fremdsprachlichen Lernen stellen oft eine didaktische und methodische Herausforderung beim Versuch, Autonomie der Lernenden durch die Lernstrategien zu fördern, dar.

## **1.2 Themenwahl und Zielsetzungen**

Für die Wahl des Themas sind vor allem zwei Gründe entscheidend: Der erste ist die besondere und zunehmende Bedeutung des Konzepts „Lernerautonomie“ in der heutigen Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts. Zweitens ist das Thema „Lernerautonomie“, trotz des erhöhten Stellenwertes, im Umgang mit den arabischen DaF-Lernenden bislang kaum untersucht worden. Die vorliegende Arbeit soll deshalb dazu beitragen, die theoretische Lücke bezüglich dieses Themas zu schließen. Verbunden ist damit auch die Hoffnung, dass dieser Beitrag als Anstoß für weitere Studien in diesem Forschungsfeld gilt.

Die Förderung der Autonomie der arabischen Lernenden ist aus soziokulturellen, methodischen und didaktischen Gründen kein einfaches Ziel. All die im letzten Abschnitt genannten Problematiken sollten in der vorliegenden Forschung theoretisch beleuchtet und empirisch untersucht werden; von den theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht, der soziokulturellen Wirkung sowie den didaktischen und methodischen Schwierigkeiten bei der Durchführung dieses Konzepts im arabischen Raum über das Spannungsverhältnis zwischen der Lernerautonomie und den Lernstrategien bis hin zum Einfluss der metakognitiven Lernstrategien auf die Förderung der Fähigkeiten zur Autonomie.

Bei der vorliegenden Arbeit geht es darum, die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden zu fördern. Sie bezieht sich demnach auf eine Lerngruppe, die ein anderes schulisches und universitäres Bildungssystem und andere soziokulturelle Strukturen hat als in Europa sozialisierte Lerngruppen, wobei vermerkt sei, dass das Konzept der Lernerautonomie in

Europa entstand und weiterentwickelt wurde. Dabei zielt diese Arbeit erstens darauf ab zu klären, inwiefern die vorherigen Lernbiografien der Lernenden die Förderung der eigenen Fähigkeiten zum eigenverantwortlichen Lernen beeinflussen. Zweitens soll überprüft werden, ob diese Fähigkeiten durch die metakognitiven Lernstrategien zu fördern sind. Abgeleitet von der obigen Darstellung, lassen sich die Hauptziele der vorliegenden Arbeit in vier wesentliche Fragestellungen zusammenfassen:

1. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden durch bewusste orientierte Lehrhandlungen gefördert werden?
2. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die niedrige qualitative Lernerfahrungen<sup>2</sup> haben, gefördert werden?
3. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die gar keine Lernerfahrungen in einem formellen Lernkontext haben, gefördert werden?
4. Kann Lernerautonomie im DaF-Unterricht durch metakognitive Lernstrategien bei arabischen DaF-Lernenden gefördert werden?

### **1.3 Vorgehensweise**

Die vier oben gestellten Fragen sollen in vier Kapiteln untersucht werden. Zu Beginn der Arbeit, die grundsätzlich in zwei Hauptteile (theoretisch und empirisch) aufgebaut ist, werden die theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie aus verschiedenen Gesichtspunkten verdeutlicht. Zunächst wird der Begriff „Lernerautonomie“ von ähnlichen Begriffen abgegrenzt. Des Weiteren werden die Ziele der Autonomie im Fremdsprachenunterricht, Darstellung des Autonomiekonzepts im DaF-Unterricht und DaF-Lehrwerken und die Schwierigkeiten dieses Konzepts in der Praxis beleuchtet.

Um die Lernumgebung, in der die arabischen DaF-Lernenden ausgebildet sind, zu verstehen, werden im dritten Kapitel die Hauptmerkmale des arabischen Bildungssystems, von dem Primären zum Universitären, und deren Einfluss auf die Fähigkeiten der arabischen Lernenden diskutiert. Anhand der engen Beziehung zwischen Lernerautonomie und Kultur werden in diesem Kapitel des Weiteren die wesentlichen Eigenschaften der arabischen Gesellschaften erläutert, um die Bedeutung der soziokulturellen Faktoren auf die Förderung der Autonomie darlegen zu können.

---

<sup>2</sup> Siehe das 3. Kapitel und Abschnitt 5.1

Das vierte Kapitel widmet sich einem sehr wichtigen Punkt, nämlich der Frage, welche Art von Lernstrategien als ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht beiträgt. Als methodisches Instrument werden die metakognitiven Lernstrategien in den Fokus gestellt. Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die Lernstrategien die einzige Quelle zur Förderung der Lernerautonomie sind. Viele andere Aspekte wie Lehrkräfte, Lehrumgebung, Lerninstitution, kultureller Hintergrund und soziale Situation sind bei diesem Konzept zu beachten; die vorliegende Arbeit untersucht aber ausschließlich die Auswirkung der metakognitiven Lernstrategien, da dieser Faktor als grundlegend angesehen wird. Die anderen Untersuchungspunkte sollten aber zukünftig unbedingt ebenfalls Beachtung finden. In diesem Kapitel sollen vor allem folgende Punkte erläutert werden:

- a- Darstellung der Haupttaxonomien der Lernstrategien und deren Funktionen im fremdsprachlichen Lernen.
- b- Der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerautonomie.
- c- Die Rolle der metakognitiven Lernstrategien bei der Förderung der Lernerautonomie.
- d- Die zu fördernden Fähigkeiten beim Konzept der Lernerautonomie.

Da die vorliegende Arbeit durch ein theoriegeleitetes Forschungsinteresse sowie eine praxisorientierte Untersuchung bestimmt wird, befasst sich das fünften Kapitel –der Kern dieser Arbeit– mit der durchgeführten empirischen Gruppenuntersuchung. Es handelt sich hierbei um eine geplante experimentelle Untersuchung, in der eine Stichprobe, die an „Unterrichtseinheiten zum Strategietraining“ teilnimmt, befragt und getestet wird. Eine experimentelle Forschungsmethode ist an dieser Stelle geeignet, weil sie aus der Praxis Belege bietet, um die zuvor angestellten theoretischen Überlegungen überprüfen zu können.

Um zuverlässige Ergebnisse zu bekommen, wurde das Training verschiedenen voneinander unabhängigen Gruppen durchgeführt. Bei jedem Kurs dauerte das Training 8 Wochen. Das Training, das aus einer zweistündigen intensiven täglichen Arbeit mit den Kurs-Teilnehmern bestand, sollte vom Verfasser der vorliegenden Arbeit angeboten werden<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Es geht um zwei Integrationskurse auf Niveau A1 und fünf Alphabetisierungskurse auf Niveau A1.2. Das erste und das zweite Training wurden im Migrationssozialdienst der AWO Bamberg angeboten. Das dritte

Der Forscher ist sich bewusst, dass es in der experimentellen Forschung notwendig ist, Daten direkt aus der Praxis zu sammeln. Da ein Fragebogen die Befragung unterschiedlicher Probanden erlaubt und es des Weiteren ermöglicht, Antworten auf verschiedene Themenkomplexe zu erhalten, ist dieser als Datenerhebungsmethode wählen. Ziel des quantitativen Fragebogens ist die Überprüfung der in dieser Arbeit erstellten Hypothesen.

Die gesammelten Befragungsdaten über die quantitative Befragung werden statistisch mithilfe des Programms SPSS für Windows analysiert. Zu diesem Zweck wurden die statistischen Verfahren (Wilcoxon Test und Chi-Quadrat-Test) eingesetzt. Durch diese Tests wurde statistisch überprüft, ob sich die Fähigkeiten der Stichprobe bezüglich der Lernerautonomie durch das Strategietraining veränderten. Dafür mussten die Probanden zweimal einen Fragebogen mit identischen Fragen ausfüllen, nämlich zu Beginn und zum Abschluss des Strategietrainings. Um zu überprüfen, ob die erzielten Ergebnisse tatsächlich durch das Strategietraining und nicht durch andere Wirkung verursacht worden sind, werden zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe des Weiteren durch den Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Gruppe verglichen.

Abschließend werden anhand der Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung die formulierten Hypothesen überprüft. Des Weiteren werden die wesentlichen Ergebnisse der Datenauswertung zusammengestellt und didaktische Konsequenzen erörtert.

---

und vierte Training wurden in Kolping-Forchheim durchgeführt. Das fünfte, sechste und siebte Training wurden im Deutschen Akademischen Bildungswerk-Bamberg (DEB) abgehalten.

## **2. Theoretische Grundlagen der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht**

### **2.1 Begriffliche Grundlagen der Lernerautonomie**

Lernerautonomie ist kein klar abgegrenztes Thema, das sich lediglich auf einen bestimmten Bereich beschränkt. Der Begriff taucht in verschiedenen theoretischen Kontexten auf, von der Philosophie über die Bildungspolitik, Wirtschaftspolitik, Technologie, Pädagogik und Erziehungswissenschaft bis hin zur Lernpsychologie und dem Fremdsprachenunterricht, was oft Unsicherheit beim Umgang mit diesem Konzept im Rahmen des fremdsprachlichen Lernens entstehen lässt. Dieser Abschnitt hat im Fokus, die begriffsgeschichtlichen Grundlagen der Lernerautonomie zu erklären sowie die Lernerautonomie von anderen ähnlichen Begriffen abzugrenzen.

#### **2.1.1 Begriffsgeschichtliche Erforschung der Lernerautonomie**

Aus dem griechischen Wort „autonomia“, das Selbstständigkeit und Unabhängigkeit bedeutet, entstammt der Begriff Autonomie. In der griechischen Antike hatte Autonomie ursprünglich eine politische und rechtliche Bedeutung im Sinne einer Eigenständigkeit, die beinhaltete, sich mit eigenen Gesetzen regieren zu können sowie nach eigenem Willen handeln zu dürfen. Ende des 16. Jahrhunderts trat der Begriff der Autonomie mit einem religionspolitischen Bezug in Erscheinung und mit ihm der Anspruch: Jeder solle das Recht auf die freie Glaubenswahl haben. In der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert entwickelte sich der Begriff der Autonomie insbesondere bei Kant weiter. Er gab der Bedeutungsverschiebung beim Begriff Autonomie den wichtigsten Anstoß. Mit dem Begriff „Aufklärung“, der in enger Verbindung mit Autonomie steht, bezieht sich der Sinn der Autonomie nicht mehr auf die kollektiven Vorgaben und Bestimmungen, sondern auf den einzelnen Menschen. Der Mensch ist verantwortlich, sein Handeln und seine Zielsetzung zu bestimmen, unabhängig von den kirchlichen oder staatlichen Vorgaben. Nach Kant bezeichnet Autonomie die „aus freier Einsicht vollzogene Selbstbindung des Menschen an ein Gesetz sittlichen Handelns, das für alle Menschen gilt und das kategorisch zu beachten er sich als vernunftbegabtes Wesen selbst auferlegt“ (Kainzbauer 2011). Kant überträgt den Begriff Autonomie damit von der juristischen auf die philosophische und ethische Debatte. Autonomie gewinnt bei Kant eine neue Bedeutung

im ethischem Sinne, „die freie Unterwerfung des reinen Willens unter seine eigene Gesetzgebung, also den kategorischen Imperativ, und nicht etwa, daß jeder Mensch sein eigener Herr ist“ (Meyer-Drew 1998. In: Schmelter 2004: 267). Der Begriff wurde in der Folge von vielen Autoren wie Fichte, Schelling, Humboldt u.a. mehrmals umgeformt und oft in Verbindung mit der Eigentümlichkeit des Ichs (Individualität) gebracht (ebd.).

Bevor die Autonomie im Fremdsprachenunterricht als wichtiges didaktisches Prinzip konzipiert wurde, haben mehrere Pädagogen die Bedeutung der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit beim Lernen dargestellt. Hugo Gaudig (1860-1932) ist darin bestrebt, die Selbsttätigkeit des Lernens durch die freie geistige Arbeit zu ermöglichen. In seinem Prinzip, das sich auf alle Fächer, Arbeitsformen,- Phasen und Sozialformen bezieht, soll der Lerner als ein selbstständiges aktives Subjekt behandelt werden. Als Konsequenz muss er damit verantwortlich für sein Lernen sein. Helen Parkhurst (1886-1973) stellt ebenfalls einen pädagogischen Lernprozess dar. Dieser praxisorientierte Prozess stützt sich auf die Freiheit bzw. die freien Entscheidungen der Lerner sowie auf die soziale Zusammenarbeit und schließlich auch auf die kontrollierte Arbeitsplanung (vgl. Konrad und Traub 1999: 17).

In Bezug auf die Fremdsprachenforschung findet das Konzept der Autonomie zunächst im Bereich des Sprachunterrichts im Jahre 1971 durch den Rat des europäischen modernen Sprachen-Projekts Verwendung. Eines der Ergebnisse dieses Projekts war die Gründung des „Centrale de Recherches et d Application en Langues“ (CRAPEL) an der Universität Nancy- Frankreich. Das Zentrum war schnell ein bedeutungsvolles Forschungszentrum auf dem Gebiet der Autonomie im Fremdsprachenunterricht (vgl. Benson 2001: 8). Bereits Ende des letzten Jahrhunderts hat die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht durch die Beiträge von Holec (1979), Dickinson (1987), Little (1991), Wenden (1991), Benson (1997) u.a., einen großen Auftrieb erhalten und gilt heutzutage als ein zentrales Thema der fremdsprachlichen Diskussion.

### 2.1.2 Beschreibung und Definition

In der betreffenden Literatur weist der Begriff „Lernerautonomie“ ein weites Definitionsspektrum auf. Die unterschiedlichen Interessenschwerpunkte, die demzufolge verschiedene Forschungsziele und theoretische Vorgehensweisen verfolgen, führen zu unterschiedlichen Auffassungen und Definitionen des Begriffs. Im Folgenden wird versucht, ein Überblick über die Definitionen der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht darzustellen.

Die Definition von Holec (1979), die sich auf Wissen und Fertigkeiten bezieht, ist ein bedeutender Beitrag der gesamten Forschungen, die sich mit der Autonomie im Fremdsprachenlernen beschäftigen (vgl. Pemberton 1996; Schmenk 2008; Tassinari 2010). Holec (1979) definiert Lernerautonomie als eine Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Diese Fähigkeit ist nach Holec nicht angeboren, sondern sie muss durch einen formellen oder informellen Bildungszusammenhang erworben werden. Um das Lernen als autonomen Prozess zu charakterisieren, sollten die Lerner vor allem die notwendigen Fertigkeiten erwerben, um so fähig zu sein, das eigene Lernen selbstverantwortlich und bewusst zu übernehmen. Zum bewussten Lernen oder zu der Bewusstmachung der kognitiven Lernstrukturen nennt Holec einige miteinander verbundene Aktivitäten wie bspw. Ziele setzen, Inhalte planen und durchführen, Lerntechniken auswählen, Lernergebnisse überwachen und bewerten. Der Begriff „Verantwortung“ weist dabei auf ein moralisch verantwortliches Handeln hin. Es geht hierbei um eine soziale Mündigkeit sowie emanzipatorische Entwicklungstendenzen des Individuums. In wieweit dieses Verständnis der Lernerautonomie in einer Gesellschaft, die starke soziale Hierarchie aufweist, funktioniert, ist noch unklar.

Nach Little (1999: 4) ist die Lernerautonomie als eine individuelle Fähigkeit der kritischen Reflexion, der Selbstentscheidung und des eigenverantwortlichen Handelns, die dem psychologischen Vorgehen der Lernenden bezüglich ihres eigenen Lernprozesses positiv beeinflussen sollen (siehe Abschnitt 2.5). Die kritische Reflexion eigener Handlungen und persönlicher Zielsetzungen sowie die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Verhaltenssteuerung beeinflussen konsequenterweise positiv die Lernstrukturen des Subjekts. In diesem Sinne bezieht sich die Lernerautonomie auf den inneren Zustand bzw. auf die Einstellungen der Lerner und gilt damit als ein wichtiges Wirkungsprinzip zur Förderung der individuellen Selbstentfaltung und des Selbstbewusstseins. Dies hat zur

wichtigen erzieherischen Folge, dass Lernerautonomie ein Instrument zum eigenverantwortlichen Leben sein könnte und damit einen großen Einfluss auf das gegenwärtige und zukünftige Lernen und Leben der Lernenden hat, „the autonomous learner has the most transcend the barriers between learning and living“ (Little 1995: 175).

Benson (2001: 47) versteht Autonomie als eine mehrdimensionale Fähigkeit (technisch, psychologisch und politisch), Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen. Da Autonomie ein mehrdimensionales Phänomen ist, das in unterschiedlichen Formen in Erscheinung tritt und von einer Person zur anderen bzw. für dieselbe Person in unterschiedlichen Zusammenhängen oder zu unterschiedlichen Zeiten different sein kann, ist es erforderlich, die Autonomie im Kontext des Fremdsprachenlernens genauer zu beschreiben.

„I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one's own learning, largely because the construct of 'control' appears to be more open to investigation than the constructs of 'charge' or 'responsibility'. It is assumed that it is neither necessary nor desirable to define autonomy more precisely than this, because control over learning may take a variety of forms in relation to different levels of the learning process. In other words, it is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times.“ (Benson 2001: 47)

Benson geht von zwei Aspekten aus. Erstens betont er die Validität des Konstrukts als eine wichtige Voraussetzung für eine effektive Forschung. Zweitens könnten Lernmaterialien oder Innovationen zur Autonomie effektiver gefördert werden, wenn sie auf einem klaren Verständnis der Verhaltensverständigung basieren. Dieser Auffassung kommt eine große Bedeutung in dieser vorliegenden Arbeit zu. Ohne Berücksichtigung der allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der subjektiven Verhaltensweise der Lernenden kann von erfolgreicher Konzipierung der Lernerautonomie nicht gesprochen werden.

Oxford (1999) versteht Lernerautonomie als Sammelbegriff, der verschiedene Konstrukte umfasst. Lernerautonomie ist damit eine Fähigkeit und eine Bereitschaft, Aufgaben selbstständig zu planen und durchzuführen. Um diese Fähigkeit und motivationale Bereitschaft zu aktivieren, soll die Reflexion der Lernenden, die situativen Anforderungen sowie die Verwendung von Lernstrategien berücksichtigt werden.

Tassinarie (2010) geht ebenfalls von einem umfassenden Blick aus und definiert Lernerautonomie als eine metakognitive Fähigkeit, die aus verschiedenen Komponenten besteht. Die Realisierung der Lernerautonomie erfordert eine wechselseitige Wirkung kognitiver und metakognitiver, handlungsorientierter, motivationaler, effektiver und sozialer Komponenten.

Vor diesem Zusammenhang ist anzunehmen, dass Lernerautonomie ein komplexer spezifischer Konstruktionsprozess ist. Ob Lernerautonomie nach der oben genannten Darstellung die individuellen Lerndispositionen der Lernenden außerhalb der europäischen und englischsprachigen Länder geeignet ist, ist aus bildungspolitischen, soziokulturellen, methodischen und didaktischen Gründen noch offen. Demzufolge ist es wichtig, das Konzept der Autonomie in einer neuen Perspektive zu verstehen. Dies sollte im dritten Kapitel im Zusammenhang mit der Analyse des arabischen Bildungssystems sowie der soziokulturellen Hintergründe der arabischen Lernenden beleuchtet werden.

## **2.2 Diskurslinien zum Kontext der Autonomie im Fremdsprachenunterricht**

Zu Beginn der 1980er Jahre wurde das Konzept der Lernerautonomie meist im Rahmen der Erwachsenenbildung und selbstständiger Lernsystemen angesehen. Auf dem Prinzip der Erwachsenenbildung sollte das Konzept der Autonomie zur Entwicklung der Freiheit des Individuums führen. Nach dieser Sicht ist die Lernerautonomie ein Instrument, mit dem die Menschen in das freie Denken zu bringen sowie ihre Selbstständigkeit zu fördern (vgl. Little 2000:16). In der heutigen Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts ist die Lernerautonomie ein zu förderndes Konzept. Immerhin scheint das Konzept der Autonomie beim Fremdsprachenlernen jedoch nicht deutlich zu sein. Deshalb ist es wichtig, die Bedeutung sowie die Problematik der Autonomie zu klären.

### **2.2.1 Zur zunehmenden Betrachtung der Autonomie im Fremdsprachenunterricht**

Bevor die Lernerautonomie und deren methodische und didaktische Ziele sowie Voraussetzungen im fremdsprachlichen Deutschunterricht betrachtet werden, ist es sinnvoll, die allgemeinen Tendenzen, die zu einem steigenden Interesse am Konzept der Lernerautonomie führen, zu betrachten.

Seit den 1970er und vor allem im Verlauf der 1990er Jahre gewann das Konzept „lebenslanges Lernen“ vor dem Hintergrund zunehmender Internationalisierung und Globalisierung große Aufmerksamkeit in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Es wurde als Synonym für die Entwicklung der veränderten Bildungsansprüche in der gegenwärtigen Zeit betrachtet. Seitdem wird lebenslanges Lernen als Bedarf für die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels im Rahmen der gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen diskutiert und analysiert (vgl. Fahrenwald 2011: 70).

Einer der zentralen Gründe, die ebenfalls zu einem erhöhten Interesse an der Realisierung lebenslanger Lernprozesse führte, ist die Entwicklung der wissensbasierten Wirtschaft. Das Konzept „wissensbasierte Wirtschaft“ stützt sich auf die Informations- und Kommunikationstechnologie als wichtige Voraussetzungen wirtschaftlichen Wachstums. Der Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissens- oder Informationsgesellschaft und deren dauerhafte Entwicklung und Veränderung erfordert aus der Sichtweise des Arbeitsmarkts qualifizierte Arbeitskräfte mit spezifischen Kompetenzen, wodurch immer mehr das Bedürfnis nach Fort- und Weiterbildung anstieg (vgl. OECD 2003: 12). Vor diesem Hintergrund wurden Konzepte wie lebenslanges Lernen, Selbststeuerung, Lernerautonomie usw. in den Mittelpunkt der methodischen und didaktischen Lernziele gestellt, vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In Deutschland beschäftigte beispielweise das Prinzip der Selbststeuerung (als Oberbegriff für die verschiedenen Termini verstanden). Im Rahmen der Erwachsenenbildung wurde es aus verschiedenen Gesichtspunkten heraus betrachtet, woraus anschließend zahlreiche didaktische Konzepte zum „Offenen Lernen“ und zur Alltags,- und Lebensweltorientierung entworfen und entwickelt wurden. Ziel dieser Konzepte ist oft, das selbstgesteuerte Lernen innerhalb und außerhalb der formellen Lernsituation zu ermöglichen, zu erleichtern und zu fördern (vgl. Meisel 2001: 7).

Die pädagogischen und erzieherischen Ansätze haben ebenfalls einen wichtigen Beitrag zum Paradigmenwechsel vom traditionellen Lernen (Vermittlung von Wissen, Lehrerzentrierter Unterricht, deduktives Lernen) zum induktiven, effizienten und effektiven Lernen geleistet, wobei die Konzentration auf die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten der Lernenden gerichtet ist. Wiater (2007: 77) weist darauf hin, dass das Ziel der Pädagogik aus praktischer Perspektive ist, die Mündigkeit und Emanzipation des Individuums zu ermöglichen und zu fördern. Somit können Bildung und Erziehung dem schulischen Konzept der freien Entfaltung der Persönlichkeit dienen. Dabei ist „Erziehung [...] eine notwendige und absichtsvolle Hilfe bei der Persönlichkeitsentfaltung des Menschen vom Kind zum mündigen Erwachsenen.“

Die kognitive Lernpsychologie hat der Lernerautonomie in den fremdsprachendidaktischen Prinzipien des Weiteren einen großen Antrieb gegeben. Im Gegensatz zur behavioristischen Lerntheorie<sup>4</sup>, die auf der Außenweltabhängigkeit des Lernens basiert, betrachtet die kognitive Lernpsychologie die Bewusstmachung und das Wissen des eigenen Lernprozesses. Das Lernen wird von dem Kognitivismus als ein aktiver wechselseitiger Prozess zwischen dem Lerner und seiner Umwelt angesehen. Auf diese Weise wird die Selbständigkeit, freie Informationsverarbeitung sowie die eigene Entscheidung über das Handeln als positiv bewertet (vgl. Mönsch 2009: 100).

Die konstruktivistischen Ansätze haben ebenfalls eine entscheidende Auswirkung auf die Entwicklung des Autonomie-Konzepts im Fremdsprachenunterricht. Sie gelten als wesentliches theoretisches Prinzip autonomen Lernens, da der Konstruktivismus das Lernen als Prozess und Ergebnis des bewussten mit seiner Außenwelt handelnden Individuums betrachtet. Die Grundlage des Konstruktivismus besteht darin, dass jedes Individuum seine eigene Welt vor dem Hintergrund der individuellen Dispositionen, Vorstellungen und dem jeweiligen Wissen wahrnimmt und interpretiert. Dabei lässt sich von einer „objektiven Welt“ aus der Perspektive des Individuums nicht sprechen. Selbst wenn es eine objektive Wahrheit gibt, wird sie von Menschen unterschiedlich verstanden und interpretiert. Daraus soll die Auffassung entstehen, dass die Kenntnis- und Wissensaneignung immer in einer engen Beziehung mit dem individuellen Vorwissen steht. Auf diese Weise konstruiert das Subjekt sein Wissen bezogen auf die individuell

---

<sup>4</sup> Behaviorismus: Die behavioristische Lerntheorie basiert grundsätzlich auf dem Verhalten der Lerner und geht von der Annahme aus, dass das Lernverhalten beobachtbar und erfassbar ist. Bei dem Behaviorismus geht es um imitatives Lernen; bewusstes effektives Lernen wird nicht angestrebt und vielmehr als Hindernis angesehen (vgl. Bimmel und Rampillon 2000: 38).

determinierte Verknüpfung zwischen vorhandenen und neu erworbenen Informationen (vgl. Königs 2005: 448). Vor diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass die konstruktivistische Lerntheorie einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht leistet, da sie sich stark an dem Subjekt und dessen Wahrnehmung als Punkte der Informationsverarbeitung orientiert.

Die Technologie und deren didaktische Überlegungen sind ein Thema im autonomen Lernen. Es sollte meines Erachtens nicht mehr diskutiert werden, welche Rolle die neuen Medien im fremdsprachlichen Unterricht einnehmen, sondern an erster Stelle gefragt werden, wie die Fähigkeiten der Lerner erfolgreich durch den Einsatz der neuen Technologien gefördert werden können. Im Fokus der Lernerautonomie tragen die verschiedenen Lernsoftwares und Selbstlernprogramme zur Förderung der Selbstverantwortung bei, insbesondere außerhalb des unterrichtlichen Kontexts. Im Unterschied zum traditionellen Unterricht können die Selbstständigkeit und die Lernerautonomie durch den Einsatz neuer Technologien gefördert werden. Computerbasierte Lernprogramme stellen z.B. dem Lerner mehr Flexibilität zur Selbststeuerung in Aussicht, reduzieren in hohem Maße die Orts- und Zeitabhängigkeit und stärken die Entscheidungsfreiheit und die Selbstregulation des eigenen Lernens.

### **2.2.2 Lernerautonomie als mehrdeutliches Konzept**

Der Begriff „Autonomie“ ist in der gegenwärtigen Fremdsprachforschung ein bekanntes und verbreitetes Konzept und wird oft positiv bewertet, trotzdem taucht die Frage immer wieder auf, ob die Lernerautonomie, die in aller Munde ist, nicht mehr als ein Modewort oder ein Slogan ist und kein realisierter Lernprozess.

„Ist das autonome Lernen eine jener erziehungswissenschaftlichen Modeerscheinung, die kommen und gehen, die in der Theorie eingehend erörtert und in der Praxis weitgehend vernachlässigt werden? Oder ist es eine pädagogische Herausforderung, im offenen Unterricht und in der Freiheit –auch beim Lernen fremder Sprachen– dafür zu sorgen, durch die Gewährung von Lernchancen den Schülerinnen und Schülern zu möglichst vielen Lernerfolgen zu verhelfen?“ (Boos 1997. In: Pawlowska 2008: 169).

Ein erster Schritt zum Verstehen des Konzepts der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht ist zu erklären, was nicht zur Autonomie gehört. Little (1991: 3)

bestimmt fünf Situationen, die mit der Autonomie im Fremdsprachenlernen nicht zu assoziieren sind.

- 1- Die Autonomie ist kein Selbststudium oder Lernen ohne Lehrer. Das autonome Lernen macht die Lehrverantwortlichen nicht überflüssig.
- 2- Der autonome Unterricht ist keine Lernsituation, in der auf die Initiative und Kontrolle seitens eines Lehrers insgesamt verzichtet wird.
- 3- Der autonome Unterricht zielt nicht darauf ab, die Lerner in eine neue Methodik zu bringen. Zwar hängt die Lernerautonomie zum Teil von der Förderung der Lehrkräfte ab, sie kann aber nicht ganz exakt vorprogrammiert und geplant werden.
- 4- Die Autonomie ist kein leicht erkennbares und beschreibbares Verhalten.
- 5- Die Dauerhaftigkeit der Autonomie kann nicht garantiert werden und dabei ist die Autonomie als Fähigkeit kein fester Zustand.

Ein relevantes problematisches Vorgehen bei einer eindeutigen konzeptuellen Genauigkeit der Autonomie im Fremdsprachenlernen ist die Beziehung dieses Begriffs zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Zusammenhängen wie z.B. der Autonomie im pädagogischen, bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Sinne sowie in Bezug auf die Interpretationsvielfalt der Bedeutung des Begriffs „Autonomie“ in anderen Kulturen und Gesellschaften. Diese vielfältigen Bedeutungsdimensionen beweisen die Komplexität der Lernerautonomie als Lernkonzept im Fremdsprachenlernen (vgl. Schmenk 2008: 30). Als Beispiel für die Problematik sich dem Begriff „Autonomie“ anzunähern, zitiert Schmenk (2008: 32) 34 von ungefähr 150 verschiedenen Interpretationen des Begriffes, wodurch das weite Spektrum der Verwendungsweisen und der Einsatzmöglichkeiten schemenhaft dargestellt wird. Um einen Überblick der massenhaften Definitionen von Autonomie in der Literatur zu geben, werden im Folgenden einige dieser Aussagen dargestellt:

- a. „Ungehorsam ist der erste Schritt des Kindes zur Autonomie.“
- b. „Autonomie und Autorität sind unvereinbar.“
- c. „Selbstbestimmung heißt, daß Denken und Handeln nicht mehr aus einem Mechanismus heraus geschehen, sondern eigenen Entscheidungen entspringen.“
- d. „Wer gelernt hat sich selbst zu beherrschen, braucht keinen äußeren Zwang.“

- e. „Jeder Mensch muss sein eigener Herr sein.“
- f. „Selbsthilfe geht vor Fremdhilfe.“
- g. „Die Grundlage einer freien Gesellschaft ist die moralische Autonomie ihrer Mitglieder.“
- h. „Wirkliche Freiheit besteht in der Schule nur, wenn die Kinder wissen, daß sie ihr Gemeinschaftsleben selbst regeln können.“
- i. „Die tiefsten Probleme des modernen Menschen leiten sich aus dem Anspruch des Individuums ab, die Autonomie und Individualität seiner Existenz angesichts überwältigender sozialer Kräfte zu bewahren.“
- j. „Die beste Erziehung ist die zum selbstständigen Denken.“
- k. „Notwendige Bedingung jeder Autonomie ist die gegenseitige Achtung der Eigenständigkeit.“
- l. „Die moralische Erziehung ist die Erziehung zur Autonomie.“
- m. „Gegenüber technischer Autonomie kann es keine menschliche Autonomie geben.“
- n. „Die Würde des Menschen besteht in seiner Autonomie, d.h. in der freien Wahl seiner eigenen Werte oder Ideale.“

Durch die oben genannten Aussagen wird deutlich, dass Autonomie mit verschiedenen Disziplinen und Konzepten wie Emanzipation, Freiheit, Erziehung, Selbstbestimmung, Ethik und Moral, Individuum und Gesellschaft, Sozialwissenschaft sowie Bildung in Verbindung steht. Vor diesem Hintergrund stößt das Autonomiekonzept beim Fremdsprachenlernen auf das Problem der Konkretisierung der didaktischen Ziele und der Festlegung der erforderlichen Lernmittel bzw. Lernstrategien, die zu diesen Zielen führen.

Benson (1996: 27) betont ebenfalls die Mehrdeutlichkeit des Begriffes „Autonomie“ und deren engen Zusammenhang mit anderen Teildisziplinen wie die politische, psychologische und philosophische.

„Autonomy is a multifaceted concept with political, psychological and philosophical ramifications. Its application in the field of language learning is highly problematic, and we cannot expect to find an off-the-shelf concept of autonomy neatly packed and ready for use.“  
(Benson 1996: 27)

Benson (1996: 28) weist des Weiteren darauf hin, dass es eine spezielle Version der Autonomie, die sich auf die Merkmale einer Fremdsprache sowie auf den fremdsprachlichen Erwerb bezieht, in der Fremdsprachendidaktik noch nicht gibt. „Nobody has yet succeeded in developing a version of autonomy that specifically takes account of the nature of language and language learning.“ Er geht davon aus, dass die Autonomie kein einfach beschreibbares Konzept ist, das in einen bestimmten theoretischen Zusammenhang gestellt werden kann. Benson fasst die Diskussion zum Konzept der Autonomie im Fremdsprachenunterricht in drei Diskurslinien zusammen:

- Zahlreiche Definitionen und Begriffe für Autonomie sind zu finden. Fast in jeder Veröffentlichung ist eine Definition oder einen Begriff vorzuschlagen (Selbstlernen, Selbstregulation, Selbstbestimmung, offener Unterricht, demokratischer Unterricht, Lernerzentrierter Unterricht usw.).
- Auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens ist der Einsatz der Autonomie höchst problematisch, da Autonomie selbst ein vielseitiges Konzept mit politischen, psychologischen und philosophischen Auswirkungen ist.
- Eine einheitliche Version der Autonomie, die speziell beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden kann, ist nicht zu finden. Bisher ist keine bestimmte Theorie der Autonomie festzustellen.

Benson (1996: 27) betont ebenfalls, dass das Konzept der Lernerautonomie in mindestens drei verschiedene Arten dargestellt wird. Lernerautonomie als idealer Zustand, in dem die Lernenden die Verantwortung für das eigene Lernen voll und ganz übernehmen. Diese Autonomie ist jedenfalls selten zu erreichen. Für manche Autoren stellt die Lernerautonomie eine Reihe von Fähigkeiten dar, die erlernt werden können. Andere Autoren sehen die Autonomie als eine angeborene Fähigkeit, die gefördert oder unterdrückt werden kann.

Ein anderes entscheidendes Problem ist das Konzipieren der Lernerautonomie in formellen Lernkontexten, in denen die Lehrpläne und dazu notwendigen Lernbücher von Institutionen (Schule, Universität, Ministerium) vorher festgelegt werden. In diesen Kontexten sind die unterrichtlichen Aktivitäten feste Bestandteile der bereits beschlossenen Lehrpläne. Die Möglichkeit der Lerner an der Gestaltung des Lernprozesses teilzunehmen, wird in diesem Fall reduziert (vgl. Bimmel und Rampillon 2000).

Wenn es um die Autonomie in der Praxis geht, kann an dieser Stelle die psychologische Sichtweise nicht ignoriert werden. Die Lernerautonomie bezieht sich zum großen Teil auf die individuellen Fähigkeiten der Lernenden, deshalb kommt der Motivation bzw. der intrinsischen Motivation eine große Bedeutung zu. Die Frage, ob die Lerner bereit und fähig sind, ihre eigenen Kompetenzen aus eigenem inneren Antrieb heraus zu fördern, bildet oft eine Herausforderung autonomen Lernens. In seinem Beitrag über die Konzepte Lernerautonomie und Demokratie im Fremdsprachunterricht bestätigt Little (2004: 106) dieses Problem:

„Exponents of learner autonomy argue that it solves two persistent educational problems. The first of these is motivation. If learners are involved in the management of their own learning and are able to shape it according to their developing interests, they are exploiting but also nourishing.“ (Little 2004: 105)

Das zweite von Little diskutierte Problem ist die „Entfremdung“ zwischen den Lernenden und den eingesetzten Lernmaterialien, die vorher aus der Perspektive der Lehrperson oder der entsprechenden Institution gestellt wurden „The second problem is the gulf that so often exists between the learner and whatever it is he or she is supposed to be learning.“ (Little 2004: 106)

Darüber hinaus ist Lernerautonomie in diesem Sinne (die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen) in der westlichen demokratischen Gesellschaft, entstanden und entwickelt worden. Deshalb ist es umstritten, ob dieser Lernprozess (als pädagogisches Idealbild) in anderen gesellschaftlichen Lernsituationen, die andere bildungspolitische Lernsysteme haben, erfolgreich konzipiert werden kann. Als sozialer Prozess kann das Lernen von anderen sozialen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Konstruktionen nicht getrennt werden. „The ‘superiority’ of western methods and their appropriateness to non-western contexts is questionable.“ (Benson und Voller 1997: 8)

Da die Lernerautonomie in dieser Arbeit auf arabische DaF-Lernende, die aus dem Nahen Osten entstammen, angewendet werden soll, ist es von wesentlicher Bedeutung, die Wirkung der Lernkultur sowie die soziokulturellen Einflüsse auf die Lerngewohnheiten der arabischen Lernenden zu diskutieren. Vor diesem Zusammenhang werden im nächsten Kapitel die Hauptmerkmale des arabischen Bildungssystems sowie die gesellschaftlichen Wertesysteme und deren Einflüsse auf die Wertorientierungen und Verhaltensweisen der Individuen in dieser Region beleuchtet.

### 2.2.3 Autonomie versus Selbst

Anhand der kognitiven sowie konstruktivistischen Ansätze ist die Autonomie mit dem Selbst eng verbunden bzw. vom Selbst entsteht; „Autonomie im engeren Sinne soll heißen: Ich selbst bestimme, was ich wollen will, gemäß Kriterien, die ich selbst bestimmen kann“ (Gertrud 1990: 678). Aus pädagogischer Sicht ist davon auszugehen, dass die Förderung des Selbst zur Förderung der Autonomie und zur Entwicklung der Moral führt (vgl. Trommsdorff 1999: 392).

Obwohl die Komponenten des Selbstkonzepts ein entscheidender Faktor autonomen Lernens sind, ist es immer noch undeutlich und offen, was eigentlich mit „Selbst“ in diesem Rahmenkontext gemeint wird. Konrad und Traub (1999: 9) weisen darauf hin, dass Selbstkonzepte eine Sammlung verschiedener affektiver, kognitiver, metakognitiver und sozialer Eigenschaften sind, die den Charakter eines bestimmten Individuums bestimmen bzw. an denen sich sein Verhalten orientiert.

„Selbstkonzepte gelten allgemein als konstituierende Merkmale der Persönlichkeit eines Menschen. Sie bestehen aus kognitiven Repräsentation der eigenen Person (selbstbezogene Wissensbestände, Überzeugungen, Vorstellungen, Gefühle, Befindlichkeiten und Bewertungen) und liefern Kriterien für die Auswahl und Festlegung von Verhaltenszielen ebenso wie für die Beurteilung von Situationen und Handlungen.“ (Konrad und Traub 1999: 9)

Wenden (1991:15) ist der Meinung, dass das Verhalten des Lernenden selbst eine hinreichende Voraussetzung für Autonomie ist. Demzufolge ist die Autonomie vor allem ein individuelles Verhalten und hängt vielmehr von den eigenen Fähigkeiten des Lerners selbst ab und nicht von der Fremdförderung.

„In effect, '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“ (Wenden 1991: 15)

Allerdings wird die Autonomie der Lernenden im Fremdsprachenunterricht vor allem als eine soziale Fähigkeit verstanden, die durch die Interdependenz und nicht durch die Unabhängigkeit entwickelt werden kann (vgl. Benson und Cooker 2013: 7) (siehe Abschnitt 2.3.3).

Die Autonomie setzt sich des Weiteren eine Reihe von verschiedenen Fähigkeiten und Dispositionen voraus, die von Person zu Person und auch innerhalb derselben Person

unterschiedlich sind. In diesem Sinne handelt es sich bei der Autonomie vielmehr um das Individuum, weil sie die individuelle Identität voraussetzt, die selbst je nach dem Individuum variabel ist (ebd.) (siehe Abschnitt 2.3.1).

Die Verhaltensweise eines Individuums als „autonomes Subjekt“ hängt jedoch von verschiedenen Systemebenen ab, die das komplementäre Verhältnis des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt regelt. Im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Institutionsanalyse stellt Schäffer (2003: 87) den pragmatischen Geltungsbereich des Selbst dar. Wie die Tabelle zeigt, tritt das „Selbst“ in verschiedenen sozialen Kontexten auf, d.h. dass Konzepte wie Selbstlernen, Selbststeuerung, Selbstbestimmung usw. sich nicht nur auf Prozesse im Individuum als autonomer Mensch beziehen, sondern ebenfalls auf andere soziale Strukturen wie Familie, Interessengruppe, Organisation und Institution.

Systemebene	Instanz des Selbst	Erfahrungsebene
Individuum	Subjektive Identität	Autonomes Subjekt
Soziale Interaktion	Soziale Identität (Charakter, Habitus)	Schüler, Subjekt; Therapeut; Patient; Mitarbeiter, Vorgesetzter
Soziale Gruppe	Wir- Identität	Lerngruppe; Initiative, Arbeitsgruppe; Projekt
Soziale Organisation	Corporate Identity	Betrieb, Verein, Verband
Kultur (Kultur, Lebenswelt)	Kulturelle Identität	Berufsstand; soziales Milieu

Tabelle 1: Geltungskontexte des „Selbst“ von Schäffer (2003)

Vor diesem Zusammenhang weist der Begriff „Selbst“ einerseits auf konstituierende Merkmale eines Individuums hin und andererseits auf die Beziehung des Einzelnen mit seiner sozialen Umgebung. Die soziale Umgebung bzw. die soziale Welt des Lernalters ist somit beim Fremdsprachenlernen hoch zu schätzen. In diesem Zusammenhang betonen Benson und Cooker (2013: 5), dass die Identität des Individuums in hohem Masse die Art und Weise beeinflusst, wie das Individuum die fremde Sprache lernt und einsetzt. Demzufolge konzentriert sich die ethnologische Methode<sup>5</sup> beim fremdsprachlichen Lernen

<sup>5</sup> „Eine Grundannahme der Ethnologie - wie der Sozialwissenschaften überhaupt - ist, dass kein Aspekt des menschlichen Daseins ohne kollektive, gesellschaftliche und kulturelle, Bezüge denkbar ist. Insofern gibt es aus ethnologischer Perspektive keine im strengen Sinne individuelle Identität, die allein bezogen auf ein Individuum, ohne Bezug auf seine soziale Umwelt, gedacht werden könnte. Identität ist immer sozial, und

auf Untersuchungen, die sich mit den vorherigen Erfahrungen des Sprachenlerner in verschiedenen sozialen und situativen Kontexten beschäftigen. Das Verhältnis zwischen Individuum und Sprache ist somit nicht nur einseitig zu verstehen (Einfluss der Erfahrungen des Lernens auf das Sprachenlernen), sondern zweiseitig (Einfluss der Sprache auf den Lerner). Dementsprechend kann das Erlernen einer Sprache auch die Konstruktion des Selbst langfristig ändern.

“A [...] area of research focuses more on longer-term developments within individuals, or the ways in which 'individuals narrativise language learning as an identity project'. [...]in a mobile world in which the force of identities established at birth is diminished, individuals are increasingly obliged to take on the responsibility for the construction of their own personal identities, a task that involves the construction of narratives of the self. From this perspective, learning a new language can destabilize personal identities, and narratives of language learning can be a form of identity work through which feelings of 'ambivalence' are addressed and potentially resolved.” (Benson und Cooker 2013: 6).

#### **2.2.4 Lernerautonomie versus Selbst-Begriffe**

Begriffe wie Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstlernen u.a. werden oft als Synonyme für Lernerautonomie angesehen. Bei ihnen stehen das „Selbst“ bzw. die Selbstkonzepte im Mittelpunkt. Das Verhältnis zwischen Selbst und Autonomie wurde im vorherigen Abschnitt beleuchtet. Bei diesem Abschnitt geht es um den Versuch, zwischen den genannten Begriffen und Lernerautonomie abzugrenzen. An dieser Stelle ist es wichtig, zwei Punkte zu erwähnen. Erstens haben solche Begriffe verschiedene Verwendungsmöglichkeiten und tauchen sie in anderen wissenschaftlichen Teildisziplinen auf. Nach dem jeweiligen theoretischen Kontext werden sie verstanden und definiert. Zweitens sind Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit usw. im Gebiet des Fremdsprachenlernens relativ neu und haben damit keinen klaren Kanon. Demzufolge ist es unwahrscheinlich, einheitliche bzw. absolut vereinbarte Definitionen dieser Begriffe zu finden.

---

zwar im doppelten Sinn: Die individuelle Identität eines Menschen entwickelt sich im gesellschaftlichen Zusammenhaog, und diese Identität ist wiederum entscheidend für die Positionierung des Individuums in der Gesellschaft.“ (Sökefeld 2012: 40)

### 2.2.4.1 Lernerautonomie versus selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen ist ein Konzept, das in der Erwachsenenbildung weit untersucht ist, insbesondere in den USA. Oft weist der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ in der einschlägigen Literatur auf zwei Bedeutungen hin: Erstens als Prozess der Techniken, die zur Steuerung des eigenen Lernens eingesetzt werden. Zweitens als Veränderung des Bewusstseins, die als Ergebnis eines solchen Lernens gilt (vgl. Nunan 1996: 15). Nach Holec (1979: 3) ist das selbstgesteuerte Lernen eine Lernform bzw. ein Modus, in dem der Lernende seine eigenen Lernbedürfnisse erkennt, seine Lernziele bestimmt sowie adäquate Lernstrategien auswählen kann. Dies kann mit oder ohne Hilfe eines Dritten geschehen.

Im Fremdsprachenlernen ist das selbstgesteuerte Lernen in vier Aspekten zu verstehen (vgl. Pemberton 1996: 3):

- Ein persönliches Attribut (persönliche Autonomie).
- Verantwortungsbereitschaft für die Übernahme des eigenen Lernens.
- Eine Art der Unterrichtsorganisation im formellen Kontext.
- Das individuelle Streben nach Lernmöglichkeiten außerhalb des institutionellen Kontexts.

Bei Lernerautonomie, wie bereits erörtert, handelt es sich um eine Fähigkeit, das eigene Lernen zu übernehmen. Zentral für Autonomie ist das Konzept des Wissens (die Art und Weise, wie man lernt). Die Autonomie als eine Fähigkeit oder Kapazität, die erworben werden muss, bezieht sich somit auf ein spezifisches Repertoire der allgemeinen Fähigkeiten einer Person. Selbstgesteuertes Lernen ist dagegen mit der Lern-Kontrolle oder mit den Lern-Techniken zu vergleichen; mit anderen Worten ist „Steuerung“ hier als Kontrolle des kognitiven Lernprozesses zu verstehen. In dieser Sichtweise ist Autonomie eine Fähigkeit und selbstgesteuertes Lernen ist ein Weg bzw. Mittel, mit dem das „erfolgreiche“ Lernen durchgeführt werden kann (vgl. Nunan 1996: 4). Lang und Pätzold (2006: 10) verstehen die Steuerung ebenfalls als eine Art der Kontrolle, die dabei hilft, gezielte Informationen zur Erreichung eines bestimmten Ziels einzusetzen, „Steuerung [ist] eine informationelle Anweisungen an ein System, und die Einwirkung auf ein System, damit es sich in einer bestimmten Art verhält und ein Ziel erreicht.“ (ebd.)

Selbstgesteuertes Lernen als Lernprozess erfordert die Autonomie; d.h. die Autonomie ist eine wichtige Voraussetzung für die Steuerung und gilt als erforderlicher Bestandteil selbstgesteuerten Lernens. Andererseits beinhaltet die Autonomie nicht unbedingt die Selbststeuerung. Vom selbstgesteuerten Lernen kann nur gesprochen werden, wenn der

Lernende wirklich fähig ist, den eigenen Lernprozess selbstverantwortlich zu planen, Lernziele zu bestimmen, Lernstrategien methodisch zu organisieren und schließlich die Lernaktivitäten und Lernergebnisse zu überwachen und zu evaluieren. Solche Fähigkeiten, die als Merkmale der Autonomie gelten, stehen aber nicht in allen Lernsituationen und zu allen Zeiten zur Verfügung. Im Vergleich zum selbstgesteuerten Lernen ist Lernerautonomie als menschliche Fähigkeit ein unstabiles Verhalten (siehe Abschnitt 2.3.1).

“Although self-directed learning implies an autonomous learner, the latter does not necessarily involve self-directed learning. In other words, a learner may have ability to take charge of this learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn.“ (Holec 1979: 4)

#### **2.2.4.2 Lernerautonomie versus Selbstbestimmung**

Selbstbestimmung ist ein psychologisches Konstrukt, das sich vor allem auf die innerlichen Prozesse des Individuums bezieht und auf seinen Willen zur Durchführung einer bestimmten Handlung. Die intrinsische Motivation und die eigenen psychologischen Einstellungen der Person sind wichtige Bestandteile dieses Konstrukts, da es oft von einem bewussten absichtlichen Verhalten abhängig ist. Dem Menschen, der selbstbestimmt ist, stehen unterschiedliche Komponenten wie Entscheidungsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Unabhängigkeit, Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis zur Verfügung. Auf diese Weise hat das selbstbestimmte Individuum die Fähigkeit, die eigenen vorhandenen Ressourcen an das angestrebte Ziel anzupassen und damit das gewünschte Ziel erfolgreich zu erreichen (vgl. Grob und Merki 2001/ Wehmeyer 2007).

„Self-determination is a psychological construct applied to an educational context, and it implies that individuals (e.g., selves) cause themselves to act in certain ways, as opposed to someone or something causing them to act in certain other ways. [...]. This self-other dichotomy is not equivalent to saying that self-determination refers to actions caused by forces internal to the person versus forces external to the person because obviously, genes, neurotransmitters, and other determinants of human behavior are internal to the person. Instead, the use of the self-determinism construct is linked to the capacity of humans to override other determinants or causes of their behavior so as to act based on their own will or volition. Self-determination refers, then, to volitional actions, where "volition" refers to making conscious choices or the power or will to make conscious choices.“ (Wehmeyer 2007: 5)

Wie bei der Lernerautonomie ist das selbstbestimmte Lernen ein aktiver Lernprozess, der auf die Erweiterung des Verhaltensrepertoires sowie der überfachlichen Kompetenzen hinzielt. Das Ergebnis dieser Erweiterung ist aber nicht vorhersagbar. Intrinsische Motivation und situationsspezifische Aspekte nehmen im Konzept selbstbestimmten Lernens eine entscheidende Rolle ein. Selbstbestimmtes Lernen bewegt sich dabei in einem Kontinuum zwischen den individuellen und sozialen Bezügen (vgl. Egger 2012: 138). Deshalb ist in dem fremdsprachlichen Lernen zwischen Lernerautonomie und Selbstbestimmung kaum zu unterscheiden. Sie werden daher oft als Synonyme gebraucht, da sie auf sehr ähnliche Merkmale und Bedingungen hinweisen. (vgl. Dresselhaus 2006/ Koch 2011). Ein Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten besteht darin, dass Selbstbestimmung sich an erster Stelle auf die psychologische Struktur eines Individuums sowie auf die Motivationstheorie bezieht. Bei der Lernerautonomie können aber zwei verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt werden; zum einen die psychologischen Eigenschaften des Lerners als Person (Einstellungen, Verhalten und Handeln) und zum anderen die lernbezogenen Fähigkeiten (kognitive und metakognitive Fähigkeiten) (vgl. Tassinari 2010: 51). Aufgrund dieser Sichtweise kann geschlussfolgert werden, dass Selbstbestimmung eine Voraussetzung für die Lernerautonomie ist. Der Lernende sollte psychologisch bereit und motiviert sein, um eigenverantwortlich lernen zu können.

„Der Unterschied zwischen Selbstbestimmung und Autonomie besteht in der Art der Gründe, die die Stellungnahme zum eigenen unmittelbaren Wollen anleiten. Im Falle von Selbstbestimmung übernimmt das Individuum vorgegebene Standards, im Falle von Autonomie setzt es sie selbst.“ (Gertrud 1990: 678)

### **2.2.4.3 Lernerautonomie versus Selbstlernen**

Wie bei anderen vorher genannten Begriffen sind die Grenzen zwischen Lernerautonomie und Selbstlernen fließend und wenig trennscharf, so dass sie in der einschlägigen Literatur oft als Synonyme angesehen werden. Diese Gleichsetzung ist verständlich und führt in erster Linie dazu, dass das Selbstlernen in vielen theoretischen Arbeiten als Bestandteil autonomen Lernens betrachtet wird. Little (1997: 94) unterteilt die Lernerautonomie in Bezug auf das allgemeine Menschenverhalten in drei Formen: Die Autonomie als eine Fähigkeit, eine bestimmte Aufgabe unabhängig durchzuführen (im Sinne des Selbstlernens ohne Hilfe eines Dritten); Autonomie im unterrichtlichen Zusammenhang (im Sinne der Verantwortungsübernahme unter der Leitung eines Lehrers in sozialen Interaktion) und die

Autonomie als Fähigkeit, sich flexibel an die besonderen Bedürfnisse und Anforderungen der jeweiligen Umstände anzupassen (im Sinne des individuellen Unterrichts).

„Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform that task (1) without assistance, (2) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (3) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances.“(Little1994: 94)

In seiner Klassifikation spricht Tönshoff (1997: 206) von zwei Formen autonomen Lernens. Zum einen vom individuellen Selbstlernen ohne lehrerorientierte Steuerung, und zum anderen von der Eigenverantwortlichkeit des Lernalters innerhalb eines unterrichtlichen Kontexts. Wißner-Kurzawa setzt ebenfalls die Lernerautonomie und das Selbstlernen gleich: „Das Konzept des autonomen bzw. selbstgesteuerten Lernens, auch als Selbstlernen bezeichnet, gewinnt in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion immer mehr an Bedeutung“ (Wißner-Kurzawa 1989. In: Lahaie 1995: 16).

Anhand der theoretischen Prinzipien der Lernerautonomie ist zwischen den beiden Lernformen aber zu unterscheiden. Beim Konzept „Selbstlernen“ geht es um ein lehrerunabhängiges Lernen bzw. ein Lernen außerhalb des unterrichtlichen Zusammenhangs. Fremdsteuerung, institutionalisierte Voraussetzungen, kooperatives Lernen und soziale Interaktion stehen in dieser Lernform nicht im Vordergrund, sondern vor allem die Konzentration auf das eigene Selbst. Lernerautonomie–im Sinne schulischen und universitären Lernens– macht dagegen auf diese Kriterien aufmerksam und kann mit einem Partner oder in einer Gruppe innerhalb und außerhalb der Klasse ausgeübt werden. Nach Benson (1996: 33) ist die Lernerautonomie mit dem Selbstlernen sowie mit der Individualisierung beim Lernen stark verbunden, allerdings ist die Hauptstruktur der Autonomie sozial. Die Kontrolle des eigenen Lernens, der Einsatz der verschiedenen Ressourcen usw. kann durch den Einzelner allein nicht zustande gebracht werden. Kontrolle ist eine Frage kollektiver Entscheidungen und nicht unbedingt individueller Entscheidungen, d.h. die Entscheidungen, die vom Individuum getroffen sind, werden einen Konsens erzielen und gemeinsam diskutiert. Der soziale Charakter der Autonomie ist nach dieser Sicht nicht zu unterschätzen (siehe Abschnitt: 2.3.3). Lernerautonomie ist dabei mit dem Selbstlernen bzw. mit dem vollständigen unabhängigen Lernen nichtvöllig gleichzusetzen.

## **2.3 Besonderheiten der Autonomie**

Obwohl auf die Lernerautonomie in den letzten zwei Jahrzehnten große Aufmerksamkeit gelenkt und das Thema von vielen Methodikern und Didaktikern intensiv diskutiert wird, ist das Konzept der Autonomie, wie bereits beleuchtet, mehrdeutig. Die Forschungsliteratur verfügt über zahlreiche methodische Ansätze, die oft das Ziel verfolgen, die Autonomie als einen wichtigen Prozess im Fremdsprachenunterricht zu legitimieren und zu interpretieren. Als Interpretationsversuch werden demzufolge im Folgenden vier zentrale Besonderheiten der Autonomie (relativ, kulturell, sozial und psychologisch) dargestellt.

### **2.3.1 Relativität der Autonomie**

Lernerautonomie ist kein absoluter Begriff, der alles oder Nichts bedeutet. Von einer Reihe von Faktoren ist die Autonomie im Lernen abhängig, wie bspw. der Persönlichkeit der Lernenden, den Lernzielen, der Philosophie der Institution und dem kulturellen Kontext. Entsprechend dieser Punkte wird die Autonomie stets nur zu einem bestimmten Grad erreicht. (vgl. Nunan 1996: 13). Sinclair (2000: 8) weist darauf hin, dass eine absolute Autonomie ein idealistisches Ziel ist. Autonomie ist immer in verschiedenen Weisen durch die gesellschaftlichen Regeln, kulturellen Konventionen und politischen Bestrebungen der Gesellschaft eingeschränkt. Ich-Autonomie ist somit keine absolute Norm, sondern ein Ziel.

Der Grad der Autonomie hängt ebenfalls von verschiedenen Aufgaben ab. Ein Fremdsprachenlerner zeigt z.B. einen ziemlich hohen Grad an Autonomie in Bezug auf bestimmte lexikalische Aufgaben, aber eine schlechte Autonomieebene hinsichtlich Aufgaben zur mündlichen Kommunikation. Der Grad der Autonomie verändert sich bei jeder Aufgabe und hängt von mehreren Faktoren wie der Ebene der Sprachkompetenz, affektive Faktoren, Vorwissen, individuelle Erfahrungen und die zu lösende Aufgabe selbst ab. Der Autonomiegrad ist nicht nur von den Aufgaben und deren verschiedenen Anforderungen abhängig, sondern er variiert zudem von Lehrer zu Lehrer, von Lerner zu Lerner, von Aufgabe zu Aufgabe u.a. so können Lernende grundsätzlich z.B. ein hohes Maß an Autonomie bei der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe zeigen. Am nächsten Tag kann der Grad der Autonomie aber aus verschiedenen Gründen wie affektive Faktoren

(Stimmung), Umwelt (Lärm, Temperatur), psychologische Faktoren (Müdigkeit, Hunger), Motivation (Einstellung gegenüber den Aufgaben, Materialien, Atmosphäre usw.) sinken. Von einem gleichbleibenden Stand der Autonomie ist damit nicht zu reden (vgl. Sinclair 2000:9).

„It is possible to imagine a continuum which stretches from the (vegetative) extreme of 'complete lack of autonomy' to other (idealistic) extreme of 'complete autonomy'. Individual learners will find themselves at different points along the continuum for different tasks.“  
(Sinclair 2000: 9)

Kohnen (1992: 33) geht grundsätzlich vom Grad der aktiven Teilnahme der Lernenden an dem Lernprozess aus und somit ist die Beantwortung der folgenden Fragen entscheidend für die Beurteilung, ob der Lernprozess die Autonomie der Lernenden fördert oder nicht:

- a. Wer analysiert die Lernbedürfnisse?
- b. Wer definiert die Lernziele?
- c. Wer entscheidet, wie und wo das Lernen stattfindet?
- d. Wer wählt die Lehr,- und Lernmaterialien?
- e. Wer wählt die Strategien und Lerntechniken?
- f. Wer entscheidet die verschiedenen Ebenen des Lernens?
- g. Wer überwacht die Lernschritte?
- h. Wer bewertet die Lernergebnisse?

Kohnen (1992: 33) stellt fest, dass je mehr die Lernenden für diese Entscheidungen verantwortlich sind, desto größer ist ihr Grad für das eigenverantwortliche Lernen.

Anhand einer quantitativen Studie stellt Dickinson (1987: 13) die verschiedenen Ebenen der Autonomie dar. Das Modell, wie die Abbildung 1 zeigt, besteht aus mehreren Säulen. Jede Säule zeigt eine Reihe von Möglichkeiten vom höheren Grad bis zum niedrigen Grad der Autonomie. Das Modell umfasst acht entscheidende Bereiche des Lernprozesses (Entscheidung zum Lernen, Methode des Lernens, Tempo, Wo und Wie, Materialien, Bewertung, Überwachung, interne Beurteilung, externe Beurteilung). Anhand dieser Kriterien unterscheidet Dickinson zwischen selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen. Dickinson klassifiziert das selbstgesteuerte Lernen in zwei Etappen. Als alleinverantwortliches Lernen bezeichnet er, alle Entscheidungen des eignen Lernprozesses, die ausschließlich den Lerner betreffen. Das soziale Lernen hingegen meint alle Prozesse, bei denen die Gruppe bzw. die Bedingungen einer sozialen Lernsituation

---

eine Rolle spielen. Prinzipiell zeigen die Fähigkeiten der Lernenden an der Spitze des Modells einen hohen Grad der Autonomie, von der Auswahl der Lernmaterialien über die Selbstüberwachung bis zur Selbstbewertung. Der Lerner in dieser Etappe ist fähig, Lern-Entscheidungen zu treffen oder entsprechende Lernaktivitäten selbst zu übernehmen.

Beim zweiten Teil des Modells handelt es sich um das fremdgesteuerte Lernen, in dem der Lerner oft vom Lehrer bzw. von der Fremdsteuerung abhängig ist. An dieser Stelle betont Dickinson trotzdem die Möglichkeit, selbstständig zu lernen. Er klassifiziert demzufolge das fremdgesteuerte Lernen in zwei Arten, das selbstgesteuerte und absolute fremdgesteuerte. Beim selbstgesteuerten Lernen geht es um die freie Wahl für das eigene Lernen bzw. zwangsfreies Lernen, wie bereits erörtert. Im absoluten fremdgesteuerten Lernen werden alle wesentlichen Entscheidungen vom Lehrer getroffen. Die eigenen Fähigkeiten der Lernenden zur Themenauswahl, eigenen Überwachung und Bewertung werden dabei vernachlässigt und unterschätzt.

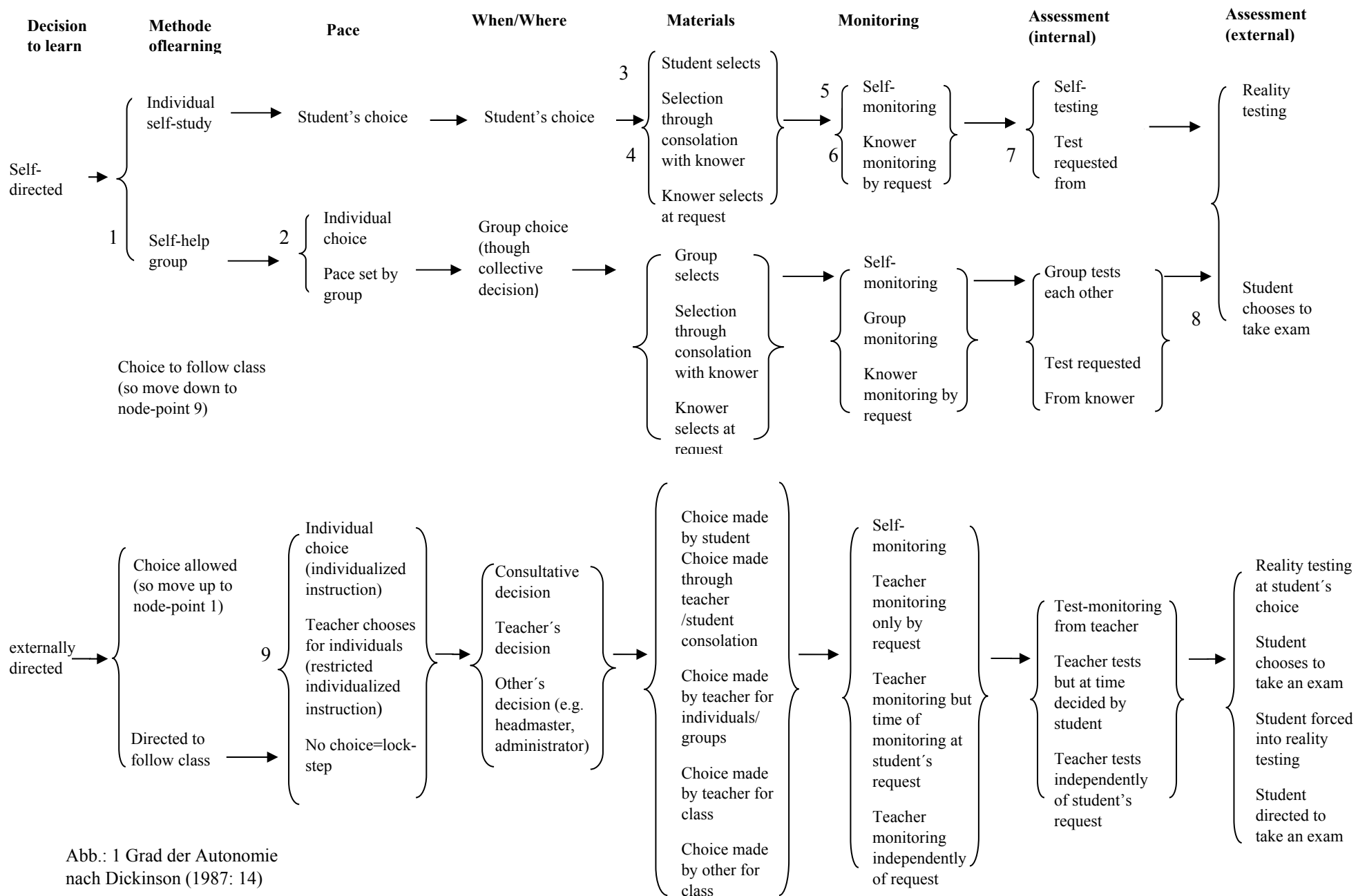


Abb.: 1 Grad der Autonomie nach Dickinson (1987: 14)

### 2.3.2 Kulturelle Besonderheiten der Autonomie

Aus kulturellen, sozialen und psychologischen Blickwinkeln heraus ist in der einschlägigen Literatur oft gefragt worden, ob die Lernerautonomie in nicht westlichen Kulturen ein angemessenes Lernziel ist. In diesem Abschnitt wird als erster Schritt versucht, die kulturelle Problematik des Autonomiekonzepts darzulegen. Wichtig an dieser Stelle ist zu verstehen, was unter dem Begriff „Kultur“ im Zusammenhang mit dem Autonomiekonzept steht.

Die Auseinandersetzung mit einer neuen Sprache ist zweifellos ein Treffpunkt der Kulturen. Jede Sprache enthält eine andere kulturelle Perspektive und gilt als eine Spiegelung der jeweiligen Weltsicht, welche die Erscheinungen der Welt wahrgenommen werden. Die Verschiedenheit der Sprachen begründet sich daher daraus, dass jede einzelne Sprache eine bestimmte Weltsicht wiedergibt, d.h. eine spezifische Sichtweise, in der sich die kulturelle Gemeinschaft der jeweiligen Sprache äußert (vgl. Traoré 2008: 26). Um die Weltsicht der zu lernenden Sprache besser kennenzulernen, soll neben der sprachlichen Vermittlung auch die kulturelle berücksichtigt werden. Demzufolge ist die Kultur bzw. ‚Landeskunde‘ in der modernen Fremdsprachendidaktik ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenlernens. Vor diesem Hintergrund beeinflusst die Sprache bzw. das Erlernen einer fremden Sprache „in sprachlicher und kultureller Sicht“ die Identität und Persönlichkeit der Lernenden. Die neue Sprache und das neue kulturelle Wissen werden in die eigenen vorhandenen kognitiven Strukturen des Lerners integriert.

Als Fähigkeit bezieht sich die Autonomie vielmehr auf die eigenen Werten, Normen und Verhaltensweisen des Individuums. Die subjektiven Konstruktionen sowie das eigene Orientierungssystem sind entscheidend beim Verstehen und Akzeptieren der Idee der Autonomie und Unabhängigkeit. Bei der Förderung der Autonomie geht es nicht bloß um die Vermittlung kultureller Themen, die, wie bereits geklärt, die kognitive Struktur des Lerners beeinflussen können, sondern es handelt es sich vielmehr um die Änderung des Verhaltens, der individuellen Denkweise, der sozialen Identität sowie um Wahrnehmung neuer sozialen Strukturen. Im fremdsprachlichen Kontext sind somit die Werte, Normen und Verhaltensweisen des Lerners als Mitglied einer bestimmten Gesellschaft von wichtiger Bedeutung. Vielmehr wird demzufolge der nationale Hintergrund der Lernenden als Hindernis bei der Förderung der Lernerautonomie angesehen (vgl. Palfreyman 2003: 1).

Da die Lernerautonomie von der Idee der Individualisierung und Unabhängigkeit ausgeht, wird immer mehr hinterfragt, ob die Normen und Werten anderen Kulturen, wie z.B. von asiatischen Ländern, mit den Zielen des Autonomiekonzepts kompatibel sind. Benson, Chik und Lim (2003: 23) weisen darauf hin, dass die westliche Sicht auf die asiatische Kultur als kollektivistisch auch eine Konzeption der Mitgliedschaft auf der Grundlage von Konformität und Respekt für die Autorität bedeutet. Die Idee der Individualität ist somit fast ausgeschlossen.

Little (1999: 12) diskutiert die Frage, ob Lernerautonomie ein rein westlich kulturelles Konstrukt ist. Damit hinterfragt er jene Argumentation, die Lernerautonomie als eine pädagogische Idealisierung der westlichen demokratischen Kultur bezeichnet. Der Versuch, Lernerautonomie außerhalb europäischer und nordamerikanischer Bildungssysteme zu konzipieren, gilt nach diesen oft als ein unangemessenes pädagogisches Ziel. Little widerlegt diese Aussage jedoch und bestätigt, dass Lernerautonomie eine universale menschliche Fähigkeit ist. Es wird angenommen, dass kritisches Denken und Autonomie in der europäischen Bildungsphilosophie viel diskutiert wurde sowie dass das Engagement für die Entwicklung der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit in den nationalen und regionalen Lehrplänen zugenommen hat. Trotzdem bleibt Lernerautonomie im Westen eine spezielle Lernform, „In practice, however, learner autonomy remains a minority pursuit. Clearly, it does not flow naturally and inevitably from whatever the cultural basis of Western educational systems may turn out to be“ (Little 1999: 12). Darüber hinaus legen die Bildungssysteme außerhalb der westlichen Kultur auch Wert auf autonomes und selbstbewusstes Lernen, mindestens als impliziertes Ziel. Ein anderer wichtiger Schwerpunkt ist die Auffassung, dass Lernerautonomie eine Fähigkeit ist. Bei dieser Sichtweise wird die Autonomie als eine Fähigkeit angesehen, die sich auf die individuellen Einstellungen, Persönlichkeitsstrukturen, Erfahrungen, Gedanken, Wünsche, Gefühle usw. bezieht. Diese Fähigkeit ist biologisch universal in der menschlichen Natur. Lernerautonomie ist konsequenterweise eine allen Menschen zugängliche Befähigung und nicht auf einen pädagogischen oder akademischen Kontext begrenzt. Little geht noch weiter und bestätigt, dass Lernerautonomie im formellen Lernen eine Sonderform ist, weil Lernerautonomie unabhängig von pädagogischen Ansätzen existiert. „learner autonomy [...] has always existed independently of particular pedagogies; (ii) this fact invites the argument that autonomy in relation to formal learning is a special case of a more general human capacity for autonomous behavior“ (Little 1999:

17). Autonomie sollte demnach nach Littles Ansicht in den individuellen Einstellungen des Subjekts als „Lebensstil“ geprägt werden.

Auch wenn von der Annahme auszugehen ist, dass Autonomie eine universale menschliche Kultur ist, ist der Einfluss der nationalen Kulturen beim Versuch, die Lernerautonomie außerhalb des westlichen Kontexts zu praktizieren und zu fördern, nicht zu unterschätzen. In diesem Sinne betont Schmenk (2005:108) die Gefahr der Kulturbblindheit. Nach Schmenk besteht die Kulturbblindheit darin, wenn die ethnische Zugehörigkeit der Lernenden nicht berücksichtigt wird. Die Bedeutung der Ethnozentrizität beim Konzipieren der Autonomie tritt in zwei Sichten auf. Erstens wenn die Tatsache vernachlässigt ist, dass Autonomie tatsächlich eine kulturelle Konstrukt ist. Zweitens wenn bei der weltweiten Förderung der Autonomie die spezifischen kulturellen Hintergründe der potentiellen Zielgruppe weitgehend ignoriert wird.

An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass trotz der zahlreichen Versuche, klare Merkmale der verschiedenen Kulturen festzustellen, immer die Gefahr der Verallgemeinerung oder eines falschen Verständnisses von Besonderheiten ethnischer Gruppen oder Gemeinschaften besteht. Aoki und Smith (1999: 21) stellen fest, dass hinsichtlich verschiedener Kategorien der Kulturen oft falsche Vorstellungen bestehen. Eine absolute statistische Kategorisierung von Kulturen ist nicht möglich. Kulturen verändern sich ständig, vor allem die „subjektive Kultur“<sup>6</sup>. Da Kulturen keine klaren Grenzen haben, beeinflussen sie sich gegenseitig, wenn sie sich begegnen.

Vor diesem Zusammenhang ist es bei der Förderung der Autonomie im Fach Deutsch als Fremdsprache sinnvoll, nicht von der Auffassung der Kultur als kollektives Orientierungssystem einer bestimmten Nation oder Ethnie auszugehen, sondern von der ‚Globalkultur‘

„Die Rede von ‚Kultur‘ oder ‚kulturellen Unterschieden‘ lässt sich im Zeitalter der Globalisierung nicht mehr sinnvoll auf eine bestimmte ethnisch oder national definierte soziale Gruppe beziehen, die in ihren Eigenheiten, [...] ihren ‚Standardisierungen‘ nach innen eine gewisse Homogenität aufweist und sich nach außen mehr oder weniger deutlich von anderen ethnischen bzw. national definierten Gruppen unterscheidet. Wir müssen heute zum einen von

---

<sup>6</sup>„Die subjektive Kultur ist an den Menschen gebunden, ganz konkret an lebende Menschen. Sie meint die geistige Bildung, die Persönlichkeit, aber auch die Wahrnehmung und Handlungsmacht des Menschen, die über natürliche Gegebenheiten hinausgeht und uns Kultur lässt. Was wir wahrnehmen, unterliegt einer kulturellen Prägung und gehört zur subjektiven Kultur. Es ist die Innenwelt des Menschen.“ (Nühlen 2016: 92)

der Existenz einer ‚Globalkultur‘ ausgehen, die vielleicht nicht zu einer globalen Kulturschmelze, aber zumindest zu einer gewissen Angleichung der bislang unterschiedlichen ‚Standardisierungen‘ führen wird.“ (Altmayer 2004: 110)

Diese Auffassung von Kultur hilft dabei, die ‚subjektive‘ Kultur der Individuen besser zu verstehen und damit das Konzept der Autonomie didaktisch anzupassen. Kultur ist nicht als ein abstraktes Objekt zu betrachten, das vom Alltagsleben der Menschen isoliert, sondern als individuell erfahrbar ist. In diesem Sinne können sich die Menschen vorstellen, wie die Kultur ihr alltägliches Handeln, Fühlen, Denken und Wahrnehmen beeinflusst ist.

„Erforderlich ist [...] ein Begriff, der ‚Kultur‘ stärker im Menschen selbst als Individuum und als soziales Wesen verankert und daher in der Lage ist, übereinstimmende und sich unterschiedene Verhaltens-, Denk-, Empfindungs- oder Wahrnehmungsgewissen von Menschen und Menschengruppen zu benennen.“ (Altmayer 2004: 82)

### **2.3.3 Soziale Besonderheiten der Autonomie**

Lernerautonomie ist mit der Individualisierung sowie mit der Unabhängigkeit stark verbunden. Autonomie im Sinne der Kontrolle über das eigene Lernen ist aber sozial. Kontrolle über das eigene Lernen, die Lernprozesse, die Lernressourcen und die zu erlernende Sprache kann nicht von jedem Einzelnen absolut nach seiner eigenen Art und Weise erreicht werden. Kontrolle ist eine Frage der kollektiven Entscheidungsfindung statt eine einzelne Wahl. Doch ist der Wille des Individuums im Rahmen der kollektiven Entscheidung zu berücksichtigen (vgl. Benson 1996: 32). Aus sozialer Sicht ist das Sprachenlernen ein sozialer Prozess im doppelten Sinn: Es ist in sozialer Interaktion begründet und durch soziale, kulturelle und historische Kontexte bedingt (vgl. Benson und Cooker 2013: 1). Benson (1996: 33) weist darauf hin, das Fremdsprachenlernen aus Grund der Validierung ein sozialer Prozess ist. Ein Dialog mit einem Gesprächspartner erfordert bspw. gemeinsame Kontrolle über das eigene Lernen. Wolf und Rüschoff (1999: 24) bestätigen die soziale Sicht der Lernerautonomie im formellen Fremdsprachenunterricht. Neben dem prozeduralen Wissen (kognitives Wissen) ist das metakognitive Wissen auch von großer Bedeutung. Das metakognitive Wissen speist sich aus zwei Formen des Lernens: Lernen als kooperativer Prozess z.B. bei der Zusammenarbeit in Gruppen und Lernen als sozialer Prozess z.B. die gegenseitige Achtung und die Anerkennung der Leistungen der anderen.

Nach Sinclair (2000: 11) hat die Autonomie eine soziale und individuelle Dimension. Die Bedeutung der sozialen Interaktion für das Lernen führt dazu, dass die Autonomie der Lernenden nicht nur das Individuum betrifft. Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Individuum (individuelle Autonomie) und seiner sozialen Umgebung (soziale Autonomie). Die individuelle Autonomie unterstreicht die Bedeutung individueller Lernstile für das kooperative Lernen. Im Gegensatz dazu erkennt die soziale Autonomie an, dass die Entwicklung einzelner Fähigkeiten zur Autonomie auch durch Intervention und Zusammenarbeit stattfindet. Es besteht somit verschiedene Interpretationen, was unter Autonomie zu verstehen ist, ob als Eigenschaft eines Individuums oder als Eigenschaft einer sozialen Gruppe. Die Autonomie kann in Bezug auf das Lernen als sozialer Prozess oder in Bezug auf die Verteilung der Verantwortung unter den Teilnehmern dieses sozialen Prozesses verstanden werden (vgl. Benson 1997: 2).

Little (1997: 34) ist der Meinung, dass die Autonomie als Fähigkeit zum eigenständigen Lernen ein Merkmal des individuellen menschlichen Verhaltens ist. Im Verlauf der Entwicklung des menschlichen Kindes lernt das Kind nicht nur zu denken, sondern auch über das Denken nachzudenken und somit zu reflektieren. Die Entwicklung der Autonomie hat damit eine soziale und psychologische Dimension. Little fügt weiter hinzu, dass die Autonomie in diesem Sinn keine Fähigkeit einer intellektuellen Elite ist. Sie ist eine Grundbedingung der liberalen Erziehungs-, und Bildungsphilosophie. Die Frage, ob es möglich ist, dass das Autonomiekonzept in diesem Sinne in anderen Gesellschaften außerhalb der europäischen und nordamerikanischen Länder praktiziert werden kann, ist noch offen.

Aufgrund dieses Zusammenhangs ist die soziale Dimension der Autonomie nicht wegzudenken. Die Autonomie, wie Benson (1996: 32) erklärt, beeinflusst nicht nur die Lernenden als Individuen, sondern auch die sozialen Situationen und Strukturen, an denen sie beteiligt sind.

### 2.3.4 Psychologische Besonderheiten der Autonomie

Der Einfluss von kognitiven und psychologischen Prozessen auf das Lernen oder den Lerner wurde von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie Lernpsychologie, kognitive Psychologie, humanistische Psychologie und Motivationspsychologie untersucht. Obwohl die bereits genannten Wissenschaften über verschiedene Interessenschwerpunkte sowie verschiedene Forschungsziele und theoretische Vorgehensweisen verfügen, vertreten sie hinsichtlich der Lernerautonomie einen gemeinsamen Standpunkt. Sie verstehen den Lernprozess als „eine aktive, subjektive Konstruktion neuen Wissens und neuer Kompetenzen“ (Tassinari 2009: 38). Wildulle (2009: 51) erklärt das Lernen, dass es auf einer psychologischen Dimension betrachtet, als ein Ausbildungsprozess von Qualifikationen und Kompetenzen. Der Wissenserwerb ist damit kein einziges Ziel dieses Prozesses, sondern nur ein Aspekt des gesamten Lernprozesses. Wildulle fügt weiter hinzu, dass Lernen „eine aktive Leistung des Individuums [ist], keine passive Rezeption und kein Resultat äußerer Instruktion. Der Lernprozess liegt immer in den Händen der lernenden Person“. Cois (1986: 9) stellt fest, dass es beim Lernen nicht nur um die Informationsverarbeitung geht, sondern dass das Lernen als „Verhaltensveränderungen [zu definieren ist], die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen.“

Unterschiedliche lernpsychologische Grundlagentheorien nehmen eine bedeutende Rolle im Konzept des eigenverantwortlichen Lernens ein, insbesondere Kognitivismus<sup>7</sup> und Konstruktivismus<sup>8</sup> (vgl. Schmelter 2004: 199).

Im Gegenteil der behavioristischen Lerntheorie haben die kognitive Lernpsychologie sowie der Konstruktivismus der Lernerautonomie in den fremdsprachendidaktischen Prinzipien einen großen Antrieb gegeben. Das Lernen wird von dem Kognitivismus als ein aktiver wechselseitiger Prozess zwischen dem Lerner und seiner Umwelt angesehen. Auf diese Weise wird die Selbständigkeit, Wahrnehmung, freie Informationsverarbeitung sowie

---

<sup>7</sup> Kognitivismus interessiert sich „für die Prozesse des Verstehens, des Gedächtnisses und eben nun des Lernens als kognitive Vorgänge [...]. Lernen galt nun nicht mehr als stabile Verhaltensänderung, die bei Mensch und Tier gleichermaßen durch Verhaltenskonditionierung herbeigeführt werden kann, sondern als Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen und deren Anwendung in spezifischen Situationen.“ (Altmayer 2002: 10)

<sup>8</sup> „Mit dem Begriff ‚Konstruktivismus‘ werden [...] in der fremdsprachendidaktischen Diskussion im Allgemeinen zwei Forschungs- bzw. Theorieansätze angesprochen, die ursprünglich gar nicht unbedingt miteinander zusammen hängen: die Lern- und Verstehenstheorie der Kognitionspsychologie einerseits und der ‚Radikale Konstruktivismus‘ andererseits.“ (Altmayer 2002: 10)

die eigene Entscheidung über das Handeln als äußerst wichtig bewertet (vgl. Mönsch 2009: 100).

„Behavioristische Denken in der auf den Unterricht bezogen Lernpsychologie [wurde] faktisch überwunden. An diese Stelle ist die kognitive Lernpsychologie getreten, die Lernen als einen bedeutungsvollen Prozess der Informationsverarbeitung, oder allgemein: als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt betrachtet.“ (Terhart 1997. In: Mönsch 2009: 100)

Eine beachtliche Rolle im Konzept der Autonomie spielt die konstruktivistische Lerntheorie. Aus psychologischer Sicht bieten die konstruktivistischen Ansätze eine starke Unterstützung für die Auffassung, dass das effektive Lernen mit der aktiven Teilnahme der Lernenden beginnt. Das Lernen ist am effektivsten, wenn die Lernenden vollständig an den Entscheidungen über die Inhalte und Prozesse des Lernens beteiligt sind (vgl. Benson 2001: 35).

Oft wird die konstruktivistische oder radikale konstruktivistische Theorie (siehe Abschnitt 2.9) mit dem Autonomiekonzept in eine enge Beziehung gesetzt, weil erstere dem Individuum einen hohen Wert beimisst. Obwohl diese Ziele viele Gemeinsamkeiten mit dem Autonomiekonzept aufzeigen, ist aber zwischen dem radikalen Konstruktivismus und der Lernerautonomie klar zu unterscheiden. Nach dem radikalen Konstruktivismus empfängt der Mensch die Kenntnisse nicht von der Außenwelt, sondern sie ist schon in unserem Gehirn autonom erzeugt, darunter auch die Fremdsprache. Das Lernen einer Sprache ist keine neue Aktivität oder Tätigkeit, weil die Fremdsprache nicht außerhalb des menschlichen Gehirns existiert, sondern von ihm produziert wird. Die Lernerautonomie ist auf diese Weise kein wünschenswertes Erziehungsziel, die theoretisch erforscht und empirisch überprüft werden kann, sondern befindet sich bereits in der menschlichen Natur; es ist ein menschlicher Normalzustand (vgl. Bredella 1999: 38). Darüber hinaus ist Autonomie im Rahmen des radikalen Konstruktivismus zum einen ein deskriptiver Begriff, kein normalisierter oder idealisierter. Zum anderen sind alle Lebewesen, die als lebende kognitive Systeme im radikalen Konstruktivismus gekennzeichnet werden, autonom. Daraus werden die Konsequenzen gezogen, dass alle äußeren Faktoren wie Lehrkräfte, Lernmaterialien, Mitlernende u.a. überflüssig sind, weil sie bei diesem Prozess nicht helfen können (vgl. Schmenk 2010: 17).

## 2.4 Ziel der Autonomie im Fremdsprachenunterricht

Um das Lernen als autonomen Prozess zu charakterisieren, sollten die Lerner vor allem die notwendigen Fähigkeiten erwerben, um so kompetent zu sein, das eigene Lernen selbstverantwortlich und bewusst zu übernehmen. Zum bewussten Lernen oder zu der Bewusstmachung der kognitiven Lernstrukturen nennt Holec (1979:3) einige miteinander verbundene Aktivitäten:

- a. Setzen der eigenen Ziele.
- b. Feststellung der Inhalte und Progression.
- c. Auswahl der Lernstrategien und Techniken.
- d. Überwachung der eigenen Lernschritte.
- e. Bewertung der eigenen Lernergebnisse.

Bei seinem Versuch, die theoretischen Möglichkeiten der Autonomie im Bereich fremdsprachlichen Lernens aufzuzeigen, stellt Benson (1997: 18), wie bereits erwähnt, drei Herangehensweisen (technisch, psychologisch und politisch) fest, die in den praktischen Spielräumen der Autonomie von großer Bedeutung sind.

„autonomy as the art of learning on one's own and the technical ability to do so; autonomy as the internal psychological capacity to self-direction's own learning; autonomy as control over the content and processes of one's own learning.“ (Benson 1997: 25)

Bei der technischen Herangehensweise geht es um die Förderung entsprechender Fertigkeiten und Techniken, die zur Eigenverantwortlichkeit, Motivation und Selbstkontrolle der Lernenden führen. Der Lerner soll fähig sein, auch außerhalb des institutionellen Kontextes ohne Lehrer eigenverantwortlich zu lernen. Benson geht bei diesem Punkt von der Annahme aus, dass Wissen eine Reflexion der Realität ist. Diese Realität wird durch die Sprache repräsentiert. Der Lernprozess –als Erwerb objektiven Wissens– kann durch traditionelle oder effektive Formen vermittelt werden. In traditionellen Formen, in denen der Lerner nur als Empfänger gesehen wird, wird Wissen durch unmittelbare Übertragung von einem Individuum zum anderen durchgeführt. Bei dem effektiven Lernen, das auf die Förderung der entsprechenden Fertigkeiten und Techniken zielt, wird das Lernen bzw. Wissen als „entdeckt“ und nicht „gelehrt“ betrachtet. Darauf zielt das Autonomiekonzept im Fremdsprachenlernen ab, da solche

Lehr-, und Lernformen großen Wert auf die Wahrnehmung, individuelle Erfahrungen und die jeweiligen Bedürfnisse des Individuums legen.

Bei der psychologischen Herangehensweise betont Benson (1997: 19) die Bedeutung der individuellen Fähigkeiten bei der Eigenverantwortlichkeit. Sie ist ein Konstrukt von Haltungen und Fähigkeiten, die den Lerner ermöglicht, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Little (1999: 11) weist darauf hin, dass die Lernerautonomie nicht nur eine Verantwortung für das eigene Lernen ist, sondern dass sie vor allem eine Wahrnehmung dieser Verantwortung (wie und warum lernt man etwas und mit welchem Erfolg sollte das Gelernte angewendet werden können) ist. Wenden (1991) unterstreicht die Bedeutung der individuellen Haltung im Umgang mit der Lernerautonomie. Unter Haltung sind nach Wenden kognitive Komponenten wie Wahrnehmung, Überzeugung und Einstellung zu verstehen. Die Haltung des Lernenden, darunter alle genannte Komponenten, bezüglich ihrer eigenen Rolle und Funktion als Sprachlerner ist entscheidend beim Konzept der Lernerautonomie. Demzufolge ist die Förderung der individuellen Wahrnehmungen und Überzeugungen der Lernenden als aktive erfolgreiche Sprachlerner ein wichtiges Ziel der Autonomie im Fremdsprachenlernen.

In Anlehnung an Beck (1981) nennt Nodari (1995: 93) folgende Qualifikationen des autonomen Lernalers:

- a. Verfügung über kognitive Lernstrategien.
- b. Planung, Durchführung und Evaluation der eigenen Lernhandlungen.
- c. Logische Beziehung des neuen erzielten Wissens mit dem Vorhandenen.
- d. Beobachtung der eigenen Verstehensprozesse.
- e. Verfügung über reiches und gut organisiertes Wissen.
- f. Flexibler und reflexiver Einsatz des eigenen Wissens bei der Lösung verschiedener Aufgaben.

Es ist davon auszugehen, dass Lernerautonomie ein Ergebnis aller bereits genannten Fähigkeiten und Qualifikationen ist. Mit anderen Worten sind diese Qualifikationen eine Voraussetzung und eine Bedingung der Autonomie. Demzufolge ist die Förderung dieser Schlüsselkompetenzen ein entscheidendes Ziel des Autonomiekonzepts im Fremdsprachenunterricht.

## 2.5 Autonomiekonzept im DaF-Unterricht

Seit Anfang der 1980er Jahre nimmt das Autonomiekonzept im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache eine besondere Bedeutung eingenommen ein (vgl. Schmenk 2008). Ein wichtiger Beitrag, der Impulse für die Konzeption der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Deutschunterricht gegeben hat, ist der Paradigmenwechsel von der audiolingualen Methode zum kommunikativen Ansatz Anfang der 70er Jahre. Der Ansatz konzentrierte sich auf die kommunikative Verständigung als wichtigstes Lernziel. Die Fremdsprache soll deshalb nicht mehr durch traditionelle Aufgaben und Übungen vermittelt werden, sondern durch erfolgreiche soziale und kulturelle Kontexte. Um dies zu erreichen, sollte der Lerner befähigt werden, auch außerhalb des unterrichtlichen Zusammenhangs mithilfe verschiedener didaktischer Lernstrategien seine Gesprächskompetenz systematisch zu fördern.

„Mit Kommunikationsfähigkeit wird damit impliziert, dass der Lerner fähig ist, seine Lernaltsprache in einer fremdsprachlichen Interaktion autonom (d.h. ohne leitende Hilfestellungen einer Lehrperson) und adäquat (d.h. zielgerichtet, partner-, sach- und kulturgerecht) einzusetzen. Dazu bedarf es sprachspezifischer und kulturspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten.“ (Nodari 1995: 100)

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der Internationalisierung, in der die Menschen unterschiedlicher Kulturen immer mehr, in den beruflichen, privaten und alltäglichen Bereichen, miteinander in Kontakt treten, erhöhte sich das Interesse an dem interkulturellen Ansatz in der Didaktik und Methodik des DaF-Unterrichts Anfang der 1990er Jahre. In dem interkulturellen Ansatz zielt das fremdsprachliche Deutschlernen vor allem darauf, die gleichberechtigte Entwicklung von kommunikativen und kulturellen Kompetenzen im Sinne des Fremdverstehens und Kulturverstehens zu vermitteln. Die Förderung der Empathie, Sensibilisierung, Toleranz und dem Nachdenken über die Beziehung zwischen Eigenen und Fremden dienen hierbei als Instrumente für die Realisierung dieses Ziels (vgl. Maijala 2008). Deshalb wird in den Lernmaterialien ein großer Wert auf die Bedürfnisse, Interessen, Lernerfahrungen, das Weltwissen, die Motivation und die Einstellungen des Lerners gelegt. In diesem Sinne entsteht ein wechselseitiges Verhältnis zwischen dem Lernprozess einerseits und dem Denken, Fühlen und Wahrnehmen der Lernenden andererseits. Dieses Vorgehen, das den Lerner als „aktiven Mensch“ und nicht als „passives Objekt“ betrachtet, gibt den Lernenden weitere

Möglichkeiten, persönliche Lerndispositionen bewusst wahrzunehmen sowie das Verantwortungsgefühl gegenüber dem eigenen Lernprozess zu erhöhen.

Wie bereits erwähnt, war die kognitive und konstruktivistische Lerntheorie eine der wichtigsten Anreize zur Entstehung und Entwicklung des Autonomiekonzepts im Fremdsprachenlernen. Dabei wird die radikale konstruktivistische Theorie mit dem Autonomiekonzept in enger Beziehung zueinander gesetzt, weil sie dem Individuum einen hohen Wert beimisst. Die Grundannahme des radikalen Konstruktivismus in Bezug zum autonomen Lernen geht von drei wichtigen Grundsätzen aus:

- a. Das menschliche Gehirn wird als operational geschlossenes System verstanden.
- b. Dieses System organisiert sich selbst und ist damit im hohen Maße autonom.
- c. Vor diesem Hintergrund kann das Lernen nur autonom und eigenverantwortlich verwirklicht werden (vgl. Bimmel und Rampilion 2000: 40).

Nach Wolff (11: 2002) sind die zentralen Punkte des radikal konstruktivistischen Ansatzes im Bereich der methodischen und didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen folgendermaßen:

- a. Lernen ist Konstruktion und wird vom Lernen auf der Grundlage seines individuellen Wissens gesteuert.
- b. Lernen ist ein Prozess der Selbstorganisation und findet nur statt, wenn der Lerner Verantwortung für das eigene Lernen übernimmt.
- c. Lernen kann nur in geringem Maße durch andere beeinflusst werden.
- d. Besondere Betonung liegt auf der Wichtigkeit der sozialen Kooperation bei der Wissenskonstruktion.
- e. Lernen ist ein Prozess, der vor allem erfolgreich ist, wenn er in Gruppen stattfindet.

Neben dem radikal konstruktivistischen Autonomieansatz spricht Schmenk (2008) von fünf anderen Kategorien, die im deutschsprachigen Raum verbreitet sind. Dies sind: Alleinverantwortliches Lernen, strategisches und technisches Lernen, handlungstheoretisches Lernen, situative und technizistische Auffassung und fachübergreifende Kompetenzen. Diese Kategorie vertreten nach Schmenk die Hauptansätze der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht.

Ein deutliches Beispiel für die Bedeutung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht ist das Konzept des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. In diesem Konzept, das die Rahmenbedingungen des Alphabetisierungskurses<sup>9</sup> in Deutschland zusammenfasst, verteilen sich die inhaltlichen Schwerpunkte wie folgt (BAMF 2015: 14):

- a. schriftsprachliche Förderung: ca. 25-30%
- b. Förderung der Lernerautonomie: ca. 25-30%
- c. Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien: ca. 5-10%
- d. Weiteres, etwa Förderung der interkulturellen Kompetenz  
oder der Medienkompetenz: ca. 5-10%

Aus den oben genannten Zielen ist zu erkennen, dass die Förderung der Lernerautonomie genauso wichtig ist wie die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten. Des Weiteren empfiehlt das BAMF in Integrationskursen einige Methoden zur Gestaltung des Unterrichts, wie z.B.:

„Teilnehmerorientierung: Die Teilnehmenden werden in die Planung des Kursgeschehens und in die Auswahl der Themen, Methoden und Medien einbezogen. Sie bestimmen die Bildungsveranstaltung mit. Damit ist gesichert, dass die Bedürfnisse der Lernenden den Bildungsprozess bestimmen und dass die Inhalte sich an ihrer Lebenssituation orientieren.“ (BAMF 2015: 15)

„Eigenverantwortung der Teilnehmenden: Dieses Prinzip impliziert die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung bei der Gestaltung der gruppenorientierten und individuellen Lernprozesse sowie die Selbstverpflichtung zu angemessenen Lernanstrengungen im Interesse des Erreichens deutschsprachiger Kompetenz.“ (BAMF 2015: 15)

Vor diesem Zusammenhang ist deutlich zu erkennen, dass die Förderung der Autonomie der Lernenden in den methodischen und didaktischen Überlegungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts immer mehr einen wichtigen Stellenwert hat.

---

<sup>9</sup> „Aufgabe der Alphabetisierungskurse ist es, die Teilnehmer [...] dem Ziel der funktionalen Alphabetisierung möglichst nah zu bringen und gleichzeitig Deutschkenntnisse zu vermitteln.“ (BAMF 2015: 15)

### 2.5.1 Lernerautonomie in DaF-Lehrwerken

Im Fremdsprachenunterricht sind die Lehrwerke ein zentrales Leitmedium für Lerner und Lehrer. Sie bieten dem Lehrer wichtige Orientierungen bei der Auswahl, Progression, Präsentation der Themen, der Sozialformen, beim Einsatz der Lernstrategien u.a. an. Für Lerner sind die Lehrwerke, neben der Lehrerrolle, Hauptinformationsquelle für fremde Sprache und Kultur (vgl. Vogel und Börner 1999: 1). Nach Neuner (1994: 8) erfüllt das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht folgende Funktionen:

- a. Feststellung der Lehrziele.
- b. Bestimmung der Auswahl, Gewichtung und Progression des Lernstoffs (Inhalte, Themen, Fertigkeiten, Sprachsysteme u.a.).
- c. Bestimmung der Unterrichtsverfahren, der Unterrichtsphasen und der Sozialformen.
- d. Hinweise und Hilfe bei der Auswahl und beim Einsatz der anderen Unterrichtsmedien.
- e. Überprüfung und Kontrolle.

Die neuen Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts waren ein bedeutender Grund für die Weiterentwicklung der Lehrwerke, von den sprachorientierten Lehrwerken (1955-1976) über kulturvermittlungsorientierte Lehrwerke (1972-1983) bis hin zu den kommunikationsorientierten Lehrwerken (1978-1987). Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts ist von einer „neuen“ Lehrwerkgeneration zu sprechen. Hauptkriterium dieser Generation ist die Einbeziehung der interkulturellen Fähigkeit im fremdsprachlichen Lernen (vgl. Ammer 1994: 32).

In den ersten 10 Jahren des 21. Jahrhunderts und als Reaktion der zunehmenden Bedeutung der Lernerautonomie schlägt sich in DaF-Lehrwerken nieder, dass die Ziele nicht nur lediglich der Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden dienen, sondern das auch immer mehr der autonomieorientierte Ansatz eine Rolle spielt. In der fremdsprachlichen Diskussion wird diese Phase als Neudefinition von Lehr-, und Lernzielen betitelt. Nach Nodari (1994) soll das Lehrwerk den Lernenden folgende Orientierungen anbieten:

- a. Vorwort für die Lernenden (Informationen zur Fremdsprache, zum Einsatz des Lehrwerkes und zum Lernen).
- b. Informatives Inhaltsverzeichnis
- c. Register (z.B. Wortliste, Tabellen zur Wortbedeutung, Liste der unregelmäßigen Verben).
- d. Überblick über die Lernziele jeder einzelnen Lektion.
- e. Wegweiser zwischen Lehrwerkteilen.
- f. Angabe zur Sozialformen.
- g. Grammatik zum Nachschlagen.
- h. Übungen zur Orientierung.
- i. Übertragung von Verantwortung durch klare Differenzierung der Ziele, Inhalte und Aufgabenstellung.
- j. Angebote zur Entwicklung des strategischen Wissens.
- k. Angebote zum Selbstlernen (Lösungsschlüssel für Übungen, Übungssammlung für Lerner, Selbsttests).
- l. Aufgaben zur Selbstreflexion.
- m. Aufgaben zur Selbsteinschätzung.

Ein analytischer Blick auf die neu veröffentlichten DaF-Lehrwerke zeigt eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Förderung metakognitiven Wissens, das als eine wichtige Voraussetzung des Autonomiekonzepts gilt, wie im vierten Kapitel geklärt werden wird. Da der sprachliche Kenntnisstand der untersuchten Gruppe in der vorliegenden Arbeit auf Niveau A1 liegt, werden im Folgenden Beispiele aus einigen DaF-Lehrwerken für dieses Niveau dargestellt. Andere Beispiele sind im Anhang beigelegt.

## Inhaltsverzeichnis Kursbuch

	Handlungsfelder	Kommunikation	Wortschatz und Strukturen	Strategien	Phonetik
60   <b>4 Sonst noch etwas?</b> A Was essen wir heute?   62 B Der Markt ist mein Leben   68 C Hier gibt es alles   70	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nachbarschaftshilfe</li> <li>Organisation des Arbeitstages</li> <li>Einkauf von Alltagsprodukten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebensmittel benennen</li> <li>etwas ausleihen</li> <li>über Vorlieben sprechen</li> <li>einen Arbeitstag beschreiben</li> <li>eine Kurznachricht verstehen und einkaufen</li> <li>Angebote und Preise verstehen</li> <li>an der Kasse etwas reklamieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lebensmittel und Alltagsprodukte</li> <li>Preise und Mengenangaben</li> <li>Negativartikel im Nom.: <i>kein, keine</i></li> <li>unbestimmter und Negativartikel im Akk.: <i>(k)einen, (k)ein, (k)eine</i></li> <li>Nullartikel bei Lebensmitteln</li> <li><i>es gibt</i> + Akkusativ</li> <li>trennbare Verben</li> <li>das Verb <i>mögen</i></li> <li>Lokalangaben: <i>rechts / links, ...</i></li> <li>Personalpronomen im Text: <i>er, es, sie</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mit W-Fragen einen (Hör-)Text erschließen</li> <li>Textstruktur erkennen</li> <li>Weltwissen nutzen</li> <li>selektiv hören und auf bestimmte Informationen achten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>E-Laute</li> </ul>
76   <b>5 Suchen und finden</b> A Suche Gastfamilie – biete Kinderbetreuung   78 B Der Deutschkurs   84 C In der Stadt unterwegs   86	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arbeitssuche</li> <li>Kommunikation im Unterricht</li> <li>Orientierung im öffentlichen Raum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personen beschreiben</li> <li>Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten angeben</li> <li>die Meinung sagen</li> <li>im Kurs kommunizieren</li> <li>öffentliche Gebäude benennen und ihre Lage angeben</li> <li>Verkehrsmittel benennen</li> <li>nach dem Weg fragen und eine Wegbeschreibung verstehen</li> <li>Anweisungen geben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Farben und Eigenschaften</li> <li>Verkehrsmittel</li> <li>Modalverb <i>können</i>: Fähigkeiten und Möglichkeiten</li> <li>Lokalangaben: <i>in, an, auf, von, zum / zur</i></li> <li>Imperativ (<i>Sie-</i> und <i>du-</i>Form)</li> <li>bestimmter Artikel im Akkusativ</li> <li>das Pronomen <i>man</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schlüsselwörter im Text suchen</li> <li>Weltwissen nutzen und Vermutungen anstellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>E-Laute: schwaches <i>a</i></li> </ul>
92   <b>Strategietraining 1–5</b>					
98   <b>Strategiezepte</b>					

Hinweise auf die mündlichen Aufgaben

Hinweise auf den Einsatz der Lernstrategien

Hinweise auf die Struktur der Vokabeln

Angebot zum Strategietraining

## Inhaltsverzeichnis Arbeitsbuch

<b>1 Alles neu</b>   100 Basiswortschatz   100 Basisübungen   102 Lust auf mehr   110 Wortschatz und Strukturen   112 Film ab!   114	<b>2 Von früh bis spät</b>   116 Basiswortschatz   116 Basisübungen   118 Lust auf mehr   127 Wortschatz und Strukturen   128 Film ab!   130  Das kann ich schon! 1–2   132	<b>3 Immer was los!</b>   134 Basiswortschatz   134 Basisübungen   136 Lust auf mehr   145 Wortschatz und Strukturen   146 Film ab!   148	<b>4 Sonst noch was?</b>   150 Basiswortschatz   150 Basisübungen   152 Lust auf mehr   161 Wortschatz und Strukturen   162 Film ab!   164  Das kann ich schon! 3–4   166	<b>5 Suchen und finden</b>   168 Basiswortschatz   168 Basisübungen   170 Lust auf mehr   179 Wortschatz und Strukturen   180 Film ab!   182  Wiederholungsspiel 1–5   184	Grammatik zum Nachschlagen   186 Alphabetische Wortliste   194 Lösungen zum Arbeitsbuch   200 Quellenangaben   206 Trackliste zu den Audio-CDs   208
---	--	--	--	---	--

Wie in verschiedenen Teilen der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde, ist das Konzept der Lernerautonomie eine komplexe Fähigkeit, die mit den eigenen Fähigkeiten der Lernenden zur Planung, Überwachung und Bewertung weitgehend verbunden ist. Demzufolge ist die Förderung dieser Fähigkeiten entscheidend für die Förderung der Autonomie der Lernenden (siehe Kapitel 4). Der Lerner soll fähig sein, sein Lernen zu planen, den Lernablauf zu überwachen sowie die Ergebnisse zu bewerten. Zur Erreichung dieser Ziele sind in den modernen DaF-Lehrwerken verschiedene Aufgaben zu finden.

Kapitel 1
Teil D – Rückblick

**D<sub>3</sub> Evaluation**  
Überprüfen Sie sich selbst.

	gut	nicht so gut
Ich kann		
Ich kann grüßen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich kurz vorstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einige Sätze über meine Familie sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einige Länder, Sprachen und Berufe nennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einfache Fragen zur Person stellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einige Tätigkeiten nennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann bis 100 zählen und kenne das deutsche Alphabet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einfache Informationen über Länder (Einwohner/Hauptstadt/Sprachen) verstehen. <i>(fakultativ)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rückblick

Eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Lernerautonomie ist die Fähigkeit, eigene Lernverbesserung bewerten zu können. Der Lernende muss hierzu die Fähigkeit erwerben, selbst einschätzen zu können, wie gut die eigenen Lernleistungen sind. Um dies feststellen zu können, ist es nötig, ihm einen Referenzrahmen anzubieten. Die Identifizierung des eignen Kenntnisstandes dient weitgehend zur klaren Einschätzung der Entwicklungsverläufe bzw. zur Anpassung der geplanten Lernziele. Die modernen DaF-Lehrwerke sind entsprechend aufgebaut. Am Ende jeder Lektion bietet z.B. das Lehrwerk (Begegnung A1) in Form eines Fraggogens den Lernenden die Möglichkeit, die eigenen Lernschritte zu evaluieren. Ziel der Evaluation ist es, den Lernenden bei der selbständigen Bewertung eigener sprachlicher Fortschritte zu helfen. Ein solches Vorgehen fördert die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess. Mithilfe solcher Strategien kann der Lerner seine eigenen Fertigkeiten unabhängig von offiziellen Prüfungen oder Tests regelmäßig bewerten.

Die Selbstbeurteilung der erreichten Ergebnisse ist ebenfalls bei anderen Lehrwerken zu finden, zwar nicht in Form eines Evaluationsbogens wie beim Lehrwerk „Begegnung“, sondern unmittelbar im Umgang mit den sprachlichen Fertigkeiten wie z.B. beim Lehrwerk „genial Deutsch für Jugendliche A1“ und das Lehrwerk „Linie 1 Deutsch im Alltag und Beruf A1“. Diese strategische Art und Weise des Lernens, die am Ende jeder Lektion angeboten wird, dient zur Förderung der kritischen Selbstreflexion eigener Lernschritte und erlaubt es damit dem Lerner im Umgang mit einer präzisen Aufgabe oder einem bestimmten Lernziel, eine bewusste und intensiv flexible Überwachung sowie Bewertung des zu erreichenden Lernziels durchzuführen.

Wie bereits erwähnt, hat das Konzept der Autonomie auch eine soziale Form. Die kooperative oder soziale Lernmethode erhöht die sozialen Fähigkeiten der Lernenden z.B. die Kommunikationsfähigkeit oder Teamfähigkeit. Diese Fähigkeiten wirken sich positiv die Persönlichkeitsentwicklung und die Fähigkeit zur Selbstregulation aus. Ein wesentlicher Effekt der sozialen Kooperation ist daneben die Verstärkung der Motivation der Lernenden (vgl. Huber 2006: 263). Schiefele und Streblow (2006: 241) weisen darauf hin, dass die Teamarbeit den Lernenden eine aktive Möglichkeit bietet, gemeinsam bestimmte Aufgaben in Kleingruppen zu bearbeiten, Informationen und Meinungen auszutauschen sowie die Leistungen gegenseitig zu evaluieren. Dieses strategische Vorgehen steigert nicht nur die Sozialkompetenzen der Lernenden, sondern weckt auch in hohem Maße die Motivation und das Interesse an den Lerninhalten.


Nach Kohnen (1992: 19) bedeutet die Autonomie nicht, dass der Individualismus oder die individuelle Arbeit wichtiger als der soziale Kontext ist. Die Autonomie beinhaltet den Begriff der Interdependenz, d.h. das Verantwortungsbewusstsein im sozialen Kontext. Nuan (1992: 3) betont, dass die soziale Zusammenarbeit das Lernen des Lerners fördert sowie dass das Bewusstsein für die zu erlernende Sprache und für die eigenen Fähigkeiten erhöht wird. In der Praxis hilft die soziale Arbeit den Lernenden, die gemeinsamen Lernziele zu erreichen (siehe Abschnitt 2.4).


Die modernen DaF-Lehrwerke bieten viele Möglichkeiten zur sozialen und kooperativen Zusammenarbeit, bspw. Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Projektarbeit u.a.





# Mein Deutsch nach Kapitel 1

**Das kann ich:**

sich begrüßen und verabschieden 

sich mit Namen, Adresse und Wohnort vorstellen 

nach Namen, Herkunft und Wohnort fragen 

eine andere Person vorstellen 

buchstabieren  
A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M,  
N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z

Telefonnummer und Postleitzahl sagen

**Das kenne ich:**

Verben und Personalpronomen					Fragewörter	
	sein	kommen	wohnen	heißen	Wie?	Wie heißen Sie?
ich	bin	komme	wohne	heiße	Wo?	Wo wohnen Sie?
du	bist	kommst	wohnst	heißt	Woher?	Woher kommen Sie?
er/sie	ist	kommt	wohnt	heißt	Wer?	Wer kommt aus Syrien?
Sie	sind	kommen	wohnen	heißen		

Er und sie		Präpositionen	
Pablo kommt aus Spanien.	Eleni kommt aus Deva.	wohnen in	Ich wohne in Bonn.
↳ Er wohnt in München.	↳ Sie wohnt in München.	kommen aus	Ich komme aus Italien.

**W-Fragen und Antworten**

W-Frage	Woher	Verb: Position 2	du?
Antwort	Ich	komme	aus Spanien.

Selbstbewertung.

Bewertung der eigenen Sprechfertigkeit.

Strategie zur Sprechfertigkeit.

Selbstbewertung der grammatischen Kenntnisse.

### 3. Das Konzept der Autonomie für arabische DaF-Lernende

„Steh voller Respekt vor dem Lehrer auf . . . er könnte ein Bote (Prophet) sein“

Ahmad Shwaqi (1868-1932)<sup>10</sup>.

“Ich werde Sklave dessen sein, der mir einen Buchstaben beibringt“ (Arabisches Sprichwort).

In der einschlägigen Literatur über Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung ist oft davon ausgegangen worden, dass die Autonomie ein wünschenswertes Ziel ist. Dabei ist es eine wichtige Frage, ob sie in jeder Lernsituation ein angemessenes Lernziel ist (vgl. Pemberton 1996: 5). Die Fähigkeit des Lernalers, sein eigenes Lernen in die Hand zu nehmen, ist fraglos ein wichtiger Paradigmenwechsel vom traditionellen Unterricht, in dem der Lerner in hohem Maße von dem Lehrer abhängig ist, zu einer neuen Lernsituation, in der der Lerner als ein „freier Mensch“ betrachtet wird und damit seine Entscheidungen, Initiativen und persönlichen Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstständigkeit respektiert werden. Hinter diesem angestrebten Ziel verbergen sich aber mehrere Schwierigkeiten, die in Betracht gezogen werden müssen, um das Konzept der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht erfolgreich durchführen zu können (siehe Abschnitt 2.9). In seinem Beitrag über das selbstgesteuerte Lernen betont Simons (1992: 256) acht verschiedene Faktoren, die die Selbststeuerung der Lernenden verhindern können:

1. Die subjektive Lernkonzeption: Das Verständnis des eigenen Lernprozesses spielt eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung der Art und Weise, wie man lernt. Ist das Lernen reproduktiv (können die neu gelernten Wissensinhalte exakt behalten und unveränderlich wiedergegeben werden)? Geht es um den bloßen Gebrauchswert der erworbenen Informationen (das Lernen von später anwendbarem Faktenwissen)? Oder ist das konstruktivistische Lernen das Ziel, bei dem sich der Lerner mit dem Lerngegenstand aktiv auseinandersetzt?
2. Die passive Wahrnehmung der eigenen Lernziele: Viele Lerner haben keine klare Vorstellung davon, was die Ziele des Lernens exakt sind oder denken wenig darüber nach.

---

<sup>10</sup> Ein ägyptischer Dichter.

3. Der Umgang mit den Prüfungsformen: In der Prüfungspraxis werden sich oft Aufgaben gestellt, die sich vor allem auf die reproduktiven Aktivitäten beziehen, aber nicht auf die aktiven konstruktiven Prozesse.
4. Psychologische Einflüsse: Manche Lerner sind nicht genug motiviert oder haben Angst davor, neue Lernstrategien einzusetzen, deswegen halten sie an ineffizienten Strategien fest, um im bekannten Terrain zu bleiben.
5. Subjektive Charakter der Lernenden: Die Lerner sind unterschiedliche Lerntypen. Manche bevorzugen die reproduktiven Lernaktivitäten, um die Anforderungen, die für das selbstständige Lernen notwendig sind, zu vermeiden. Es besteht damit kein Anlass, zusätzliche Fähigkeiten auszubilden.
6. Der Mangel an Überwachung und Kontrolle des eigenen Lernens: Viele Lernende kontrollieren und überwachen ihre eigenen Lernaktivitäten nicht oder nicht regelmäßig.
7. Die starke Steuerung von der Lehrperson: Oft wird der Unterricht von dem Lehrer stark gesteuert. Die Gelegenheit der Lernenden zur Selbstständigkeit wird in einer solchen Lernsituation stark reduziert.
8. Die individuellen Unterschiede: Als Menschen verfügen die Lernenden nicht auf die gleiche Weise über die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten. Manche sind fähig, aktiv und konstruktiv zu lernen, andere nicht. Um den Unterricht für alle Lernenden gleich ansprechend zu gestalten, versucht der Lehrer oft, den selbstständigen Spielraum zu begrenzen. Dies hat zur Folge, dass zum einen die Lernenden, die selbstständig sind, allmählich diese Fähigkeit verlieren. Zum anderen können die weniger autonomen Lernenden dieses Hindernis nicht überwinden.

Aus den oben genannten Hindernissen kann abgeleitet werden, dass die Lernerautonomie kein einfacher Prozess ist. Unterschiedliche Aspekte, die entweder vom Lerner oder vom Lehrer abhängig sind, sollten berücksichtigt werden. Holec (1985: 180) geht davon aus, dass das Konzept der Lernerautonomie aus drei verschiedenen Aspekten zu beachten ist. Der erste Aspekt sind die Fähigkeiten der Lernenden. Es geht hier um den Erwerb der Fähigkeiten, die für die Förderung der Lernerautonomie erforderlich sind. Der zweite Aspekt ist die Rolle des Lehrers. Er betrifft die Vorbereitung sowie die Durchführung von Maßnahmen, die erforderlich für den Erwerb autonomen Lernens sind. Zum Schluss

spricht Holec von der Rolle der Institution. Es handelt sich um die Schaffung der erforderlichen Bedingungen, die die Lernenden sowie Lehrenden brauchen, um die Ziele der Lernerautonomie in der Praxis durchzusetzen.

Die von Holec genannten Aspekte sowie der Einfluss der Lernkultur auf die Lerngewohnheiten und die soziokulturelle Perspektive auf den eigenen Prozess der arabischen Lernenden sollen in den folgenden Abschnitten ausführlich diskutiert werden.

### **3.1 Lernkultur im arabischen Raum**

Bei dem Begriff „Lernkultur“ handelt es sich um die Kultur des Lernens und Lehrens. Lernkultur ist folglich von den verschiedenen Unterrichtsaktivitäten und Verhaltensweisen der Lernenden, der Denkweise der Lehrkräfte und der Beziehung zwischen Gesellschaft und Bildungssystem nicht zu trennen.

„Lernkultur“ bezeichnet Systeme von Tätigkeiten, mit dem individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeiten vollziehen. Das System, seine Formen und Normen, bildet sich in den gemeinsamen Handlungs- und Erfahrungszusammenhängen selbst heraus. Es kann sich formelle Regeln und explizit formulierte Normen geben, die einer ständigen formellen und informellen sozialen Kontrolle unterliegen, damit sie nicht als Begrenzung und Beschränkung des Systems und der Individuen wirken.“ (Kirchhöfer 1998. In: Arnold und Lernen 2004: 64)

Lernkultur umfasst damit die Gesamtheit der individuellen Erfahrungen des Lernens durch seine Interaktion mit der Lehrinstitution einerseits und mit der sozialen Umgebung andererseits, was die Konstruktion sowie die Verhaltensweisen des Individuums als Lerner und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gesellschaft beeinflusst. Wichtig an dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Lernkultur als individuelle Erfahrungen aus verschiedenen Lernkulturen und Sublernkulturen besteht und nicht nur aus einer einzigen (vgl. Beyer 2014: 11).

„Lernkulturen kann [...] gesehen werden als seine Konstruktion aus Wissen und Praktiken, welche sich mit Hilfe von Sozialisation über die Subjektive reproduziert. Somit beruht sie auf (gemeinsamen) Erfahrungen, welche die Individuen durch Interaktion mit ihrer Umwelt machen und die durch Lernen in verschiedene Denk- und Handlungsweisen münden, die wiederum erneut in die soziale Praxis und damit in das Konstrukt Lernkultur einfließen.“ (Beyer 2014: 11)

In den pädagogischen und lernpsychologischen Forschungen sind verschiedene Modelle zu finden, welche die Lernkultur und deren Einfluss auf die Verhaltensweisen und Lerngewohnheiten feststellen. Das soziokulturelle Modell von Mitschain (1991) beleuchtet das gegenseitige Verhältnis zwischen Lerner und seiner sozialen Umgebung in vier Ebenen. In hierarchischer Form beschreibt Mitschain das Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die die Ausprägungen von Lernkulturen beeinflussen. Die höchste Ebene ist die Gesellschaftsebene, die den Leitfadern anhand unterschiedlicher sozialer, kultureller, religiöser und politischer Sichten bestimmt. Die von der Gesellschaftsebene getroffenen Entscheidungen werden von der Institutionsebene (Schule, Universität usw.) praktiziert. Die Interaktionsebene zeigt die strukturelle und curriculare Vorgaben sowie das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. An der untersten Stelle der Hierarchie steht die Individualebene, d.h. der einzelne Lerner, der in allen bereits genannten Ebenen (Sozialisation, Bildungspolitik und Bildungsphilosophie) eingebunden ist (vgl. Raupach 2016: 55). Anhand dieser Vorstellung ist der Lerner vielmehr als „Produkt“ seiner Gesellschaft und nicht als „Produzent“ zu verstehen. Allerdings sind die Bedeutung und der Einfluss der genannten Ebenen auf die Konstruktion der Persönlichkeit des Lernenden, auf seine Überzeugungen und Denkweisen wesentlich. Demzufolge werden im Folgenden diese Ebenen im Umgang mit dem arabischen Bildungssystem ausführlich beleuchtet.

### **3.1.1 Merkmale des arabischen Bildungssystems**

Ein bedeutender Aspekt, der zur Strukturierung der zukünftigen Persönlichkeit des Lerners als Mensch und als Lerntyp stark beiträgt, ist die Lerninstitution. Das Bildungssystem ist von den soziokulturellen Strukturen einer Gesellschaft nicht zu trennen. In einem komplexen Wirkungsgefüge und hinsichtlich verschiedener Aspekte ist es mit den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen dieses System verbunden. Die schulische und universitäre Bildung beeinflusst damit nicht nur die Lernerfahrungen und das Lernverhalten, sondern auch die individuellen Einstellungen, Überzeugungen, Denkmuster und persönlichen Konstruktionen der Lernenden.

„Die Institution Schule ist ein staatliches Instrument, durch das immer auch die jeweiligen gesellschaftlichen Normen und Werte vermittelt werden sollen. Aus diesem Grund kann die Betrachtung eines schulischen Wirkungsbereiches nicht ohne die Beziehung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfolgen, die innerschulischen Strukturen, sowie die zu

vermittelnde Inhalte stehen in unmittelbarer Abhängigkeit zu dem Gesellschaftssystem.“  
(Pagels 2010: 32)

Die Analyse der vorherigen Lernschritte der arabischen DaF-Lernenden hilft somit dabei, die Lerngeschichte bzw. die Lernbiografie der Lernenden besser zu verstehen. Dieses Verständnis ist von großer Bedeutung im Umgang mit der Lernerautonomie, da die Lernkultur und Lerngewohnheiten eine wesentliche Rolle beim Konzept der Autonomie einnehmen. Um zu beleuchten, aus welcher Lernumgebung die arabischen DaF-Lernenden kommen, soll im Folgenden das Bildungssystem und sein Einfluss auf die individuellen Fähigkeiten der Lerner zur Autonomie analysiert werden.

In den 1960er Jahren begannen die arabischen Länder ihre Bildungssysteme zu reformieren. Sie investieren stark in den Bildungsbereich. Ziel war es, die Bildung von einem Privileg zu einem allgemeinen Recht zu verwandeln. Seit den 1970er Jahren wurde die Bildungsreform vor allem in Bezug auf die Bekämpfung der Alphabetisierung ausgerichtet. In den 1990er Jahren konzentrierte sich die Reform auf die Qualität sowie die Gerechtigkeit in der Bildung. Trotz der verschiedenen Reformversuche ist das arabische Bildungssystem noch nicht in der Lage bzw. nicht bereit, sich auf die zunehmende Entwicklung in allen Bereichen des Lebens und deren Anforderungen an qualifizierte Arbeitskräfte einzustellen. Das Bildungssystem lenkt noch keine Aufmerksamkeit auf die Qualität und Leistungen der Absolventen in der Praxis (vgl. IEQ: 2002). Im UN-Bericht (2016: 75) ist zu erkennen, dass die arabischen Länder in Bezug auf ihre Leistung in der Bildung im Rückstand sind. Viele arabische Länder, die seit 2003 an den Runden der TIMSS<sup>11</sup> teilgenommen haben, liegen immer unter dem weltweiten Durchschnitt.

Masri und Wilkens (2011) weisen darauf hin, dass die Lerninstitutionen eine wachsende Zahl von Studenten ausbilden, ohne sicherzustellen, ob den Absolventen die notwendigen beruflichen Handlungskompetenzen zur Verfügung stehen. Als Ergebnis leiden viele Länder in der arabischen Region an einem Überangebot an Hochschulabsolventen, während ein Mangel an Arbeitskräften mit hohen qualifizierten Kompetenzen besteht.

Des Weiteren beeinflussen die veralteten Curricula und die veraltete Schulpädagogik die Qualität der Bildung. Die kulturellen und religiösen Überzeugungen sind oft entscheidend

---

<sup>11</sup> Die TIMSS (international and Science Study) untersucht alle vier Jahre mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich (TIMSS 2015: 15).

bei der Auswahl wissenschaftlicher Themen bspw. der Evolutionstheorie, gesellschaftlichen Tabus und der Sexualerziehung. Lehrpläne richten sich ebenfalls in erster Linie auf die Förderung der Disziplin, des Gehorsams und der Unterwerfung aus, anstatt die Kreativität und das freie kritische Denken zu fördern. In vielen Ländern der Region werden das Curriculum und die Lehrpläne für politische Zwecke genutzt. Es ist nicht ungewöhnlich, Schulbücher mit einem Bild des Herrschers auf der Titelseite zu finden (vgl. U.N. Bericht: 2003).

Eine andere wichtige Herausforderung des Bildungssystems in den arabischen Ländern ist der Einfluss der verschiedenen politischen, religiösen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Druckgruppen<sup>12</sup>. Jede Gruppe hat eine bestimmte Ideologie und versucht, diese Ideologie in das Schulcurriculum einzubringen. So wird die Bildungspolitik durch konkurrierende Ansprüche von Wissen, Werten und Interessen beeinflusst, vor allem in den geteilten Gesellschaften, in denen ethnische kulturelle Identität und religiöse Konflikte innerhalb der Bevölkerung existieren (vgl. Frayha 2010: 93).

Ein anderes Problem des arabischen Bildungssystems ist die Bürokratie. Sie ist letztlich nur ein Zeichen der staatlichen Einflüsse auf die Lerninstitutionen, die sich auch in der Zentralisierung der Bildungsverwaltung widerspiegelt. Viele Bildungsangelegenheiten wie z.B. die Finanzierung, das Curriculum und die Ausbildung der Lehrkräfte werden direkt von einer zentralen Behörde organisiert. Da es kein klares System zur Auswahl qualifizierter Arbeitskräfte gibt, wird in vielen arabischen Ländern der Leiter einer Lerninstitution unmittelbar von der staatlichen Behörde nominiert. Demzufolge ist der Dekan oder Leiter gegenüber staatlichen Behörden mehr gebunden, als dass er seiner Verantwortung gegenüber der Lerninstitution selbst nachkommt (vgl. Masri und Wilkens 2011). El-Sanbary (1992: 25) erörtert, dass das Bildungssystem in den Golfstaaten zentralisiert ist. Das Bildungsministerium leitet und bestimmt die Lehrinhalte, Methoden sowie die meisten Angelegenheiten der Bildung. Die Regierung hat somit in allen diesen Staaten eine letztgültige Kontrolle über alle öffentlichen Schulen und Universitäten, „genuine autonomy of the universities and faculty academic freedom are generally nether the policy nor the practice.“ Schulsysteme, die unter autoritärer Herrschaft stehen, geben

---

<sup>12</sup> Im Großen und Ganzen ist eine Druckgruppe eine Sammlung von Individuen, die gemeinsame Werte und Interessen auf Grundlage religiöser, ethnischer oder politischer Hintergründe teilen. Sie versuchen, den Entscheidungsprozess zu beeinflussen, um ihre Ansichten politisch durchsetzen zu können (vgl. Frayha 2010: 94).

der Initiative, der Entdeckung oder der Entwicklung kreativer und kritischer Fähigkeiten selten einen Impuls (vgl. UN-Bericht 2005: 17).

Im Bericht des Deutschen Zentrums für Entwicklungsforschung (ZEF: 2004), der das Bildungssystem vier arabischer Länder (Ägypten, Jemen, Jordanien und Marokko) analysierte, sind wesentliche Probleme des Bildungsbereichs von den jeweiligen Ländern identifiziert. Von diesen Problemen ist die ineffiziente administrative Struktur. Der Bericht erklärt weiter, dass die pädagogischen Ansätze inadäquat und veraltet sind. Andere wichtige Probleme, die das Bildungssystem in den jeweiligen Ländern negativ beeinflussen, sind die geringe Qualität der Bildung und Materialien, schlecht ausgebildetes Lehrpersonal, fehlende Managementfähigkeiten der Verwaltung, ineffizientes Personalmanagement sowie das Fehlen einer effizienten Evaluierungsinstitution oder eines verlässlichen Informationserhebung-systems.

Als Zusammenfassung lassen sich die Merkmale des arabischen Bildungssystems im Nahen Osten folgendermaßen darstellen:

- a. Hohe Reformversuche seit den 1970er Jahren, besonders in den arabischen Golfländern, die als akademisches Schwergewicht in der Region erschienen (vgl. Romani: 2009).
- b. Die bürokratische Hierarchie und die Zentralisierung der Bildungsverwaltung.
- c. Starker Einfluss der Politik auf die Bildung.
- d. Geringe Aufmerksamkeit auf die Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die zukünftige Arbeit wichtig sind.
- e. Geringe Finanzierung. Erdölreiche Länder (vor allem die Golfstaaten) investieren im Bereich der Bildung auf hohem Niveau im Vergleich zu anderen Ländern mit niedrigem und mittlerem finanziellen Einkommen (vgl. IEQ: 2002)<sup>13</sup>.
- f. Schlechte Bildungsinfrastrukturen.
- g. Schlechte Qualität des Curriculums.
- h. Mangel an qualifizierten Lehrkräften.

---

<sup>13</sup> Improving Educational Quality.

### 3.1.2 Grund- und Sekundarschulbildung

Die primäre und sekundäre Schulbildung spielt eine wesentliche Rolle beim Aufbau der Persönlichkeit des Kindes sowie seiner zukünftigen kognitiven Fähigkeiten. Das Schullernen bzw. die pädagogische Erziehung ist eine der entscheidenden Faktoren, die die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers unmittelbar beeinflusst. Die Schule kann somit ein Ort für die Förderung der Entfaltung und Selbstständigkeit der Schüler, oder ein Ort für die Unterdrückung des freien kreativen Denkens sein.

Seit den 1990er Jahren erzielen die arabischen Länder bemerkenswerte Fortschritte in der Grundschulbildung. Als Ergebnis nähern sich die arabischen Länder den internationalen Standards an. Die wichtigsten Ausnahmen sind hier Marokko, Saudi-Arabien und der Jemen, wo der Zugang der Mädchen zu Schulbildung immer noch problematisch ist (vgl. IEQ 2002: 5).

Das Eintrittsalter für die Grundschule in allen arabischen Ländern beträgt sechs Jahre. Die Dauer der Bildung in der Grundschule unterscheidet sich von einem Land zum anderen und beträgt oft bis zur 6. Klasse. Der Transfer von der Grundschule zur Sekundarstufe ist in manchen Ländern offen und zugänglich für alle Schüler. In einigen arabischen Ländern sind die nationalen Prüfungen entscheidend beim Transfer von der Grundschule zur nächsten Stufe (vgl. Masri 2009: 131).

Das Kernproblem des Bildungssystems in den arabischen Ländern besteht darin, dass die Bildungsreform an quantitativen Zielen ausgerichtet ist. Demzufolge sind die Schulen nicht in der Lage, Schüler mit qualitativen Kompetenzen auszubilden. Die niedrige Qualität der Bildung führt dazu, dass die Fähigkeit zum kritischen Denken sowie das erforderliche Fachwissen den Studenten an der Universität wegen des pädagogischen und didaktischen Mangels an schulischen Lernphasen fehlen. Die Universitäten müssen demzufolge viel Zeit und Ressourcen investieren, um diese Mängel zu beheben (vgl. IEQ 2002: 6).

Zaher (2010: 188) betont, dass das Recht auf Bildung in staatlichen Verfassungen arabischer Länder zwar gesichert ist, trotzdem jedoch der Zugang zur Grundschule nicht garantiert ist. Die durchschnittliche Einschreibungsquote von Kindern in den arabischen Staaten ist im Vergleich zu den westlichen Ländern wesentlich niedriger. Der Einschreibungsquote der Schüler im Sekundarbereich ist ebenfalls wesentlich niedriger.

Masri (2009:131) weist darauf hin, dass das Konzept der Pflichtbildung in den arabischen Ländern in der Praxis „obligatorisch für die Regierung“ ist. Mit anderen Worten ist das Bildungsangebot verpflichtend für die Regierung, d.h. dass sie die relevanten Dienstleistungen erbringen muss. Hingegen besteht keine Schulpflicht für Kinder. Es existiert somit in den Bildungsgesetzten oft keine klare Regel, die Eltern ein Verstoß gegen Gesetze bezichtigt, deren Kinder aus der Schule herausgenommen werden, bevor sie die Grundbildung abgeschlossen haben. Konsequenterweise wird nach dem U.N Bericht (1995) geschätzt, dass es etwa 65 Millionen Analphabeten in der arabischen Welt gibt. Die meisten davon waren Frauen, 44 Millionen (vgl. Al-Qudsi 2003: 568).

Anhand der Basisergebnisse des UN-Berichts (2005: 7) ist zu erkennen, dass die arabische Region eine der höchsten Analphabetenquoten von Frauen hat. Die Ergebnisse zeigen ebenfalls eine der niedrigsten Einschulungsarten auf den verschiedenen Bildungstufen. Dies geschieht trotz des Erfolgs einiger arabischer Staaten, vor allem der Golfstaaten, den Mädchenanteil zu erhöhen und die Kluft zwischen den Geschlechtern auf den verschiedenen Bildungsebenen zu verringern. Die Ergebnisse vom UN-Bericht (2016: 74) zeigen jedenfalls, dass die Fortschritte beim Zugang zur Bildung in der arabischen Region im Allgemeinen vielversprechend sind. Die Nettoeinschulungsraten haben zugenommen. Die Einschreibungsquote stieg von 76,6% im Jahr 1999 auf 84,5% im Jahr 2013. Im Sekundarbereich haben sich die Raten zwischen 1970 und 2003 verdreifacht.

Nach dem Bericht des Deutschen Zentrums für Entwicklungsforschung (ZEF: 2004), an dem Professoren und Lehrer der jeweiligen Länder (Ägypten, Jemen, Jordanien und Marokko) teilgenommen haben, lassen sich bedeutende Probleme der sekundären Bildung in den arabischen Ländern feststellen. Eines der wichtigen Bildungsprobleme ist das Fehlen einer klaren Bildungspolitik und deren Zielsetzungen im Hinblick auf langfristige nationale Ziele. Die Vernachlässigung qualitativer Aspekte der Bildung, insbesondere des Implementierungsprozesses von Curricula, die Vernachlässigung der Forschung im Bildungsbereich, es sind kaum Pilotprojekte vorhanden, keine Anpassung des Schulsystems an die Umgebung des Lernenden, sowie die wenigen Verbindungen zwischen Allgemeinbildung, technischer Bildung und Berufsausbildung führen oft zum niedrigen Niveau der Lehrangebote.

Vor diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Schulen in den arabischen Ländern im Nahen Osten den Schülern, unter anderem, keine geeignete Atmosphäre für die Förderung der Eigenverantwortlichkeit und des selbstbewussten Lernens anbieten.

### 3.1.3 Universitäre Bildung

In der arabischen Welt existieren Universitäten seit mehr als Zehn Jahrhunderten wie Al-Azhar (988 n. Chr.)<sup>14</sup> in Ägypten, Al-Qayrawan (859 n. Chr.) und Al-Zaytouna (732-33 n. Chr.)<sup>15</sup> Tunesien und Bait Al-Hikmah (Haus der Weisheit) (832 n. Chr.)<sup>16</sup> im Irak. Die modernen arabischen Universitäten sind aber relativ neu. Drei Viertel der arabischen Universitäten wurden in den letzten 25 Jahren des 20. Jahrhunderts gegründet (vgl. U.N. Bericht: 2003).

Im Bericht der UN (2003), der von arabischen Experten verfasst wurde, wurde auf den Mangel an Autonomie an den arabischen Universitäten hingewiesen. Da die Universitäten insgesamt von der staatlichen Finanzierung abhängig sind, werden sie oft direkt von der herrschenden Regierung gesteuert und kontrolliert. Wie bereits erklärt, wird der Dekan einer Universität direkt von der staatlichen Behörde nominiert, meistens aus bürokratischen, politischen und persönlichen Verhältnissen heraus, und nicht anhand der Qualität des Kandidaten. Die Universitäten sind dennoch oft Raum für politische und ideologische Konflikte. Diese Faktoren haben nachteilige Auswirkungen auf den Grad der Freiheit für Bildung und Forschung.

Der schlechte Zustand der Hochschulbildung in den arabischen Ländern wurde des Weiteren im Bericht der UN (2003) kritisiert. In ihm wird gefordert, dass massiv in den Sektor der Bildung zu investieren sei. Die Zusammenfassung der Hauptprobleme der arabischen Hochschulbildung, die im UN-Bericht dargelegt werden, ist die mangelnde Aufmerksamkeit für die wissenschaftliche Forschung sowie für die Finanzierung wissenschaftlicher Forschungen. Nach dem UN-Bericht ist weiterhin von einer „Mangel-Liste“ zu sprechen wie z.B. der Mangel an attraktiven Herangehensweisen, die mit der Akademiker-Arbeitslosigkeit verbunden sind, Mangel an der beruflichen Bildung, Mangel an die Autonomie der Universitäten sowie Mangel an Infrastrukturen. Der schlechte Zustand der Labore und Universitätsbibliotheken sowie die relativ niedrigen Gehälter der wissenschaftlichen Mitarbeiter beeinflussen absolut negativ die Qualität der Hochschulbildung in den arabischen Ländern.

---

<sup>14</sup> Daftary, Farhard (2012).

<sup>15</sup> Lulat, Y-G. (2005).

<sup>16</sup> Kreber, peter (2015).

Im Bericht des Deutschen Zentrums für Entwicklungsforschung (ZEF: 2004) sind auch andere Probleme im Hinblick auf die Hochschulbildung in vier Ländern (Ägypten, Jemen, Jordanien und Marokko) identifiziert worden. Eines dieser Probleme ist die niedrige Arbeitschance für Absolventen im öffentlichen Sektor. Hier sind die Probleme bei der Aufnahme von Absolventen im Industrie,- und Wirtschaftsbereich in den arabischen Ländern zu unterstreichen. Ein anderes Problem bezieht sich auf die Schwierigkeit bei der Identifizierung von Bedürfnissen des rasch wandelnden Arbeitsmarktes. Oft gibt es dafür in den arabischen Ländern wenige Kurzzeitstudiengänge mit direktem Bezug zum Arbeitsmarkt, die sich nicht der Forschung und Weiterentwicklung widmen. Deswegen fehlt es an Wissenstransfer zwischen den verschiedenen Fächern, insbesondere in technischen Fachdisziplinen. Ein weiteres Problem, das die Qualität der Hochschulbildung beeinflusst, ist Überfüllung der staatlichen gebührenfreien Universitäten.

Anhand den oben genannten Merkmale und Probleme der Hochschulbildung in den arabischen Ländern im Nahen Osten wird auf die Förderung wichtiger metakognitiver Fähigkeiten wie Erhöhung der Motivation, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstkenntnis u.a. keine große Aufmerksamkeit gelegt.

### **3.2 Der Stellenwert des fremdsprachlichen Unterrichts in der arabischen Bildung**

Da es in der vorliegenden Arbeit um das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache geht, ist es vom Interesse, den Stellenwert des fremdsprachlichen Unterrichts im arabischen Bildungssystem zu beleuchten. Im arabischen Raum ist das Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache in der Grundschule und im Gymnasium nicht verbreitet, demzufolge wird an dieser Stelle die Vermittlung der englischen Sprache als Beispiel für den Fremdsprachenunterricht herangezogen<sup>17</sup>.

In den letzten Abschnitten wurden die Schwachpunkte der Bildung in den arabischen Ländern beleuchtet. Als Teil der formellen Bildung ist der fremdsprachliche Unterricht

---

<sup>17</sup> Nach dem Untergang des Osmanischen Reiches sowie nach der arabischen Unabhängigkeit (1923-1970) haben sich die arabischen Länder mit dem Westen, insbesondere mit Großbritannien und den USA für politische, militärische und wirtschaftliche Zwecke sowie für die Investition- und Entwicklungspartnerschaften verbündet. Demzufolge genießt die englische Sprache in vielen arabischen Ländern einen hohen Status. Die englische Sprache wurde die Sprache der Lehre in vielen lokalen Universitäten, vor allem in der Medizin, dem Ingenieurwesen, der Chemie, der Physik und der Wirtschaft (vgl. AL-Rabai 2014: 126).

keine Ausnahme. Der Fremdsprachenunterricht, hier das Englischlernen, beginnt in den meisten arabischen Ländern in der Grundschule ab der 5. oder 6. Klasse. Trotzdem besitzt es keinen wichtigen Platz im Curriculum wie es in den meisten Entwicklungsländern der Fall ist. Das Lernen von Englisch dient zumeist einem sehr begrenzten Zweck und das Lehr-, und Lernziel konzentriert sich somit oft auf das Bestehen von Prüfungen. Die Möglichkeit, die Zielsprache außerhalb des formellen Unterrichts zu benutzen, ist extrem selten. Deshalb sind die Schüler oft nicht begeistert von der Verwendung der Zielsprache für kommunikative Zwecke (vgl. Kahn 2011: 2). Eine Studie von Haq (1982) stellt fest, dass die arabischen Lernenden an einer kontinuierlichen Verschlechterung beim Lernen der englischen Sprache leiden. Eine andere Studie von Zughoul (1984) bestätigt, dass die arabischen Lernenden schlechte mündliche Kommunikationsfähigkeiten haben. Sie begehen oft viele lexikalische Fehler. Sie haben ebenfalls Probleme bei den Zeitformen, den Konjugationen, der Aussprache und der Rechtschreibung (vgl. Kahn 2011: 4). Kahn fasst die Probleme der arabischen Lernenden beim Englischlernen folgendermaßen zusammen. Erstens stehen den arabischen Schulabsolventen die notwendigen Sprachkenntnisse, die für die Hochschulbildung wichtig sind, nicht zur Verfügung, d.h. dass die Schul-, und Sekundarbildung nicht in der Lage ist, die erforderlichen Fertigkeiten der zu erlernenden Sprache zu vermitteln. Zweitens sind die Lehrpläne, die von Schulen und Universitäten angeboten werden, mangelhaft und nicht eindeutig. Dritten wird eine unklare, manchmal auch schlechte Lehrmethode verwendet. Die mangelnden persönlichen Impulse seitens der Lernenden spielen ebenfalls eine Rolle beim negativen Einfluss auf das Lernen.

Ansari (2012: 520) weist darauf hin, dass die arabischen Lernenden das Englische in den Primär-, und Sekundarschulen lernen. Es geht aber bei dem Lernen um die Prüfungen, d.h. um die Fähigkeit (durch Auswendiglernen der Antworten), eine Prüfung zu bestehen. Es wird nicht für kommunikative Zwecke gelernt. Dieses Problem wird besonders deutlich, wenn die Schüler einen Studiengang wählen, bei dem fremdsprachliche Kenntnisse erforderlich sind wie z. B. bei Medizin, Technik, Wissenschaft u.a.

In seinem Beitrag spricht Al-Nasser (2015: 1614) von den Herausforderungen des Englischlernens in den Golfstaaten im Allgemeinen und in Saudi-Arabien im Besonderen. Eine dieser Herausforderungen ist die Ausbildung der Lehrkräfte. Der Fokus der Lehrkräfte liegt oft darauf, dass die Schüler die Prüfung bestehen können. Des Weiteren benutzen sie keine modernen Lehrmethoden, Lehrmittel, Videos, Labore usw. Eine andere

von Al-Nassar genannte Herausforderung ist das Curriculum. Das Curriculum und der Lehrplan decken die Voraussetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichts sowie die eigenen Bedürfnisse der Lernenden nicht ab. Beim Lernen steht oft die Grammatik-Übersetzungsmethode im Mittelpunkt, die sich stark auf die Muttersprache bezieht.

Die obige Darstellung gibt einen Überblick über den Stellenwert des fremdsprachlichen Unterrichts im arabischen Bildungssystem und beleuchtet, wie und unter welchen methodischen und didaktischen Bedingungen Fremdsprachen vermittelt werden. Das Fremdsprachenlernen erfordert neben den Fachkenntnissen besondere soziokulturelle, didaktische und methodische Kompetenzen seitens der Lehrkräfte. Seitens der Lernenden sind Motivation, kognitives und metakognitives Wissen im weitesten Sinn von Bedeutung. Über diese zwei Herangehensweisen, die Kompetenzen der Lernenden und die Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich der Autonomie wird in den nächsten Abschnitten gesprochen.

### **3.3 Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen der arabischen Lernenden**

Die Lernerautonomie bezieht sich vor allem auf das Subjekt bzw. auf die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Rampillon (1994. In: Pawlowska 2010:128) betont bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den autonomen Lerner charakterisieren, wie die intrinsische Motivation, das Selbstbewusstsein und die Selbstkenntnis, die Informationsverarbeitung, die richtige Einschätzung des Lerngegenstandes, die Selbstorganisation des Lernprozesses, die selbstständige Steuerung, die Kenntnisse über Lernstrategien und Techniken sowie die Entwicklung individueller Lernstile und einer Selbstevaluation. In einem anderen Beitrag stellen Rampillon und Bimmel (2000: 30) fest, dass von der Lernerautonomie nur gesprochen werden kann, wenn dem Lerner diese Fähigkeiten zur Verfügung stehen. Dieser Lernprozess stellt große Ansprüche an den Lernenden und erfordert hohe persönliche Fähigkeiten.

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Vordergrund, in wieweit der Versuch möglich ist, Lernerautonomie in den arabischen Ländern zu konzipieren. Die Frage ist berechtigt, weil es sich um Länder handelt, in denen das Bildungssystem noch nicht in hohem Maße reformiert wurde. Die kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien, auf denen die Lernerautonomie basiert, sind in gewisser Weise bei der Planung und

Bereitstellung der Lehrbücher ausgeschlossen, wie in den letzten Abschnitten erklärt wurde.

„Das arabische Bildungssystem, und dies trifft auch auf den Irak zu, erhält in dem zuvor erwähnten UNDP-Bericht<sup>18</sup> durchgehend die Note mangelhaft. Die große Mehrheit irakischer Schulen lehrt wenig wirklich Nützliches an den Schulen und Universitäten des Landes. Wissen wird als eine Sammlung von Fakten vermittelt, die auswendig zu lernen sind und in Prüfungen abgefragt werden. Der Einfallsreichtum und die Kreativität von Schülern werden nicht gefördert.“ (Hünsele 2005: 133)

Im Bericht des Deutschen Zentrums für Entwicklungsforschung (ZEF: 2004) sind pädagogische, didaktische und methodische Probleme klar identifiziert worden. Von diesen sind die Konzentration auf die theoretische Wissensvermittlung (Fokus auf quantitative Aspekte; praktische Kenntnisse sind unterschätzt), mechanisches Lehren (Auswendiglernen), Schwachpunkte an den affektiven Lehrmethoden, (kein Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für Lernenden in der Praxis von Bedeutung sind, bspw. für den Arbeitsmarkt), undemokratische Maßnahmen, Gehorsamkeit (Kritik ist nicht erlaubt) sowie starke zentralisierte Verwaltung der Lerninstitution u.a. benannt.

Der Lerner wird damit in dieser Lernumgebung nicht als aktiver Teilnehmer an einer kognitiven Unterrichtssituation betrachtet, sondern als passiver Empfänger in einem behavioristischen Lehransatz. Ausgangspunkt des Lernens ist in erster Linie die Förderung des fachlichen Wissens; die überfachlichen Kompetenzen werden oft unterschätzt. Diese Lehrkultur hat zur Folge, dass die Lernenden sich an ein bestimmtes Lernverhalten gewöhnen. In seiner empirischen Untersuchung erklärt Straßer (2008: 272) die Wirkung der geprägten Lernkultur auf die Lernenden. Die Lernenden, die nicht gewohnt sind, das eigene Lernen systematisch zu steuern, zu planen und zu reflektieren, stoßen danach auf Schwierigkeiten bei einer effektiven kritischen Reflexion des eigenen Lernwegs, da ihnen oft die bewussten Erfahrungen in der Förderung der Selbststeuerung fehlen.

Vor diesem Zusammenhang soll die Frage diskutiert werden, ob den arabischen Lernenden die erforderlichen Fähigkeiten zum autonomen Lernen wirklich zur Verfügung stehen<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> UNDP: Arabischer Bericht über die menschliche Entwicklung (2003).

<sup>19</sup> Diese Frage soll im fünften Kapitel empirisch beantwortet werden.

### 3.4 Kompetenzen der arabischen Lehrkräfte

Ein wichtiges Thema, das im Mittelpunkt der Lernerautonomie steht, ist die Frage nach den Kompetenzen der Lehrkräfte. In der gesamten Literatur über Autonomie in der Fremdsprachenforschung wird dieser Schwerpunkt diskutiert und fast einstimmig argumentiert, dass der Lehrer im Konzept der Autonomie eine neue Rolle als Berater, Helfer und Koordinator einnehmen sollte (vgl. Holec 1981/ Little 1991/ Benson 2001). An dieser Stelle lassen sich einige wichtige Aspekte der Autonomie im Fremdsprachenunterricht betonen. Obwohl die Grenzen zwischen Autonomie und Selbstlernen fließend und wenig trennscharf sind, so dass sie in der einschlägigen Literatur oft als Synonyme angesehen werden, ist die Lernerautonomie kein alleinverantwortliches Lernen. Die Lernerautonomie macht auf das kooperative Lernen und die soziale Interaktion aufmerksam und kann mit einem Partner oder in einer Gruppe innerhalb und außerhalb der Klasse ausgeübt werden. Lernerautonomie ist dabei mit dem absoluten Selbstlernen nicht gleichzusetzen (siehe Abschnitt 2.5).

Lernerautonomie verzichtet in diesem Sinne nicht auf die Fremdsteuerung, sondern es geht vielmehr um eine neue Definition der gegenseitigen Beziehung zwischen Lehrer und Lerner. Angesichts dieser Punkte sollten sich die Aufgaben der Lehrkräfte nicht nur auf die Vermittlung kognitiver Informationen beschränken, sondern sie sollten auch als Berater oder Organisator aktiv werden. Anhand der neuen Definition der Lehrerrolle im Konzept der Lernerautonomie nennt Holec (1985) folgende Aufgabe der Lehrperson: Bei der „neuen“ Rolle der Lehrperson geht es um die Unterstützung der Lernenden bei jedem Versuch, eine eigene Entscheidung zu treffen. Bei der Bewertung der von Lernenden getroffenen Entscheidungen (warum gescheitert/ warum gelungen?) soll der Lehrer auch selbst sensibilisiert sein. Eine andere Aufgabe des Lehrers ist die Unterstützung der Lernenden mit regelmäßigen Bewertungen (ergänzende Informationen über die eigenen Lernschritte) sowie durch Hilfe bei Unsicherheiten im Umgang mit den Lernhandlungen.

Benson (2001: 172) stellt ebenfalls einige wichtige Aufgaben fest, die der Lehrer in einem autonomen Unterrichtskonzept durchführen sollte:

- a. Förderung der Kompetenzen der Lerner-Kenntnisse über die Fremdsprache.
- b. Bewertung der sprachlichen Kenntnisse.

- c. Unterstützung bei der Planung und Durchführung der von den Lernern gestellten Lernziele.
- d. Unterstützung der Lerner, das eigene Lernen selbst zu organisieren.
- e. Überwachung der Lernschritte der Lerner.
- f. Unterstützung der Lerner dabei, sich selbst zu bewerten.

Die Lernerautonomie bezieht sich nicht nur auf die selbstständigen Entscheidungen der Lernenden über den eigenen Lernprozess, sondern betrifft ebenfalls in hohem Maße die Entscheidung des Lehrers selbst. Der Lehrer muss sich auch entscheiden, wie und in welchem Bereich die Lernerautonomie zu fördern ist. Es muss also reflektieren, inwieweit die Möglichkeit für die Lernenden besteht, ihre eigenen Lernziele zu bestimmen, ihre eigenen Lernmaterialien auszuwählen sowie ihre Lernfortschritte zu bewerten. Lernerautonomie ist somit auch eine Entscheidung des Lehrers (vgl. Little 1995: 179).

Die Förderung der Lernerautonomie ist demnach durch die Kompetenzen und Qualifikation der arabischen Lehrkräfte schwer zu gestalten. In dem Bericht des Deutschen Zentrums für Entwicklungsforschung (ZEF: 2004), wie im letzten Abschnitt erklärt, handelt es sich um geringe Qualifikation der Lehrkräfte, unzureichende Lehrerausbildung, didaktische und methodische Schwächen an den Weiter-, und Fortbildungsplänen der Lehrkräfte sowie mangelhafte Methodenkenntnisse.

Auf Grund der schlechten Ausbildung und schlechten Bezahlung hat die Lehrperson keine Motivation, einen guten Unterricht zu planen und durchzuführen. Des Weiteren ist interaktive Kommunikation zwischen Lehrern und Lernern kaum zu realisieren, da es sich um einen Frontalunterricht handelt, der mit bis zu 60 Schülern durchgeführt wird (vgl. Bouzid 2011: 35).

Als Konsequenz der neuen Anforderungen wie Beratung, Moderation, Organisation, Bewertung u.a. nimmt der Bedarf an höheren qualitativen Kompetenzen der Lehrkräfte zu. Ohne fachspezifische Ausbildung sowie ohne motivationale Bereitschaft zur Übernahme dieser Rolle kann die Lernerautonomie in der Praxis nicht durchgeführt werden, „language teachers are more likely to succeed in promoting learner autonomy if their own education has encouraged them to be autonomous“ (Little 1995: In. Smith 2000: 90). An dieser Stelle drängen sich zwei Fragen auf: In wieweit sind die arabischen Lehrkräfte ausgebildet, diese Aufgabe zu übernehmen? Und sind die Lehrkräfte bereit, auf ihre Autorität als zentrale

Wissensquelle im Klassenraum zu verzichten? Ohne die Berücksichtigung dieser zwei Fragen fehlt eine wesentliche Säule des Autonomiekonzepts und damit kann es in der Praxis nicht realisiert werden.

### 3.5 Soziokultureller Hintergrund

In den soziokulturellen Untersuchungen wurde und wird immer versucht, die Beziehung zwischen Individuum und seiner sozialen Umwelt zu klären. Bakan (1966) spricht von einer selbstbezogenen Handlungsorientierung (Individualismus) und gruppenorientierten Handlungsorientierung (Kollektivismus). Eine Balance, obwohl sie wünschenswert ist, ist zwischen den beiden Orientierungen aber nicht zu erreichen, da klare Grenzen von den beiden Handlungsorientierungen bestehen. Sampson (1988) geht bei seiner Beschreibung der sozialen Handlungsorientierung vom Individuum aus. Er beschreibt die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt in zwei Richtungen: „self contained individualismus“, bei dem die Grenzen zwischen Individuum und Umwelt scharf sind und „enssembled individualism“, bei dem die Grenzen fließend sind (vgl. Trommsdorff 1999: 395).

	<b>Individualorientierung</b>	<b>Kollektivorientierung</b>
<b>Selbstkonzept</b>	"primäre" Kontrollorientierung autonomes Selbst bezogenes Selbst	sekundäre" Kontrollorientierung bezogenes Selbst
<b>Interpersonale Beziehungen</b>	Individualistisch Aushandeln von Interessen	Relational harmonische Angleichung von Interessen
<b>Erziehungs- bzw. Entwicklungsziel</b>	Unabhängigkeit (Autonomie)	Anpassung
<b>Eltern-Kind-Beziehung</b>	Partnerschaft	Einheit/Symbiose
<b>Konfliktverhalten in Eigengruppe</b>	Durchsetzen	Nachgeben
<b>Eigengruppen-Bindung</b>	Niedrig	Hoch

Tabelle 2: Person-Umwelt-Beziehungen im individual- und kollektiv-orientierten kulturellen Kontext nach Trommsdorff (1999: 397).

Bezogen auf die Lernerautonomie sind die vielfältigen kulturellen Unterschiede zu betonen, da Lernerautonomie als Lernform von verschiedenen Kulturen unterschiedlich interpretiert wird. Die westliche Pädagogik konzentriert sich weitgehend auf das Individuum. Es wird vom Lerner erwartet, sein Lernen in hohem Maße eigenverantwortlich zu übernehmen. In anderen kulturellen Kontexten wird nicht vom Einzelnen ausgegangen, wie im vorigen Abschnitt beleuchtet, sondern von einer

kollektiven sozialen Perspektive. Deswegen ist das vorherige Wissen des sozialen, politischen und kulturellen Kontexts, für den die Lernerautonomie als Lernprozess konzipiert werden soll, eine wesentliche Bedingung einer erfolgreichen Durchführung des Autonomiekonzepts (vgl. Sinclair 2000: 12).

Zu den dreidimensionalen Perspektiven von Lernerautonomie (technisch, psychologisch und politisch) nach Benson (1997) fügt Oxford (2003: 84) eine andere Perspektive hinzu, nämlich die soziokulturelle. Oxford spricht von einer ersten soziokulturellen Perspektive, bei der es um die Interaktion zwischen dem Lerner und der Lernsituation geht, und von einer zweiten soziokulturellen Perspektive, die sich nicht auf die individuelle Vorstellung bezieht, sondern auf die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft als ein großes soziales und kulturelles Umfeld.

In drei Fragen erklärt Palfreyman (2003:2) die Beziehung zwischen Lernerautonomie und Kultur. Er fragt sich, ob die Idee der Autonomie ethnozentrisch ist und dadurch von den Normen und Werten einer Gesellschaft geprägt ist. Die zweite Frage bezieht sich auf die übliche Verhaltensweise in verschiedenen Arten von Gemeinschaft bspw. die Kultur eines Klassenzimmers oder einer Schule. Die dritte Frage betrifft den Lernenden in einem soziokulturellen Rahmen. Im Gegensatz zu den Lernenden in einer individualisierten Gesellschaft, bei der der Fokus sich auf die einzelnen Lernenden richtet, sind in anderen Gesellschaften der soziokulturelle Kontext und die Zusammenarbeit mit anderen wichtiger als die individuelle Freiheit. Palfreyman (2003: 7) stellt deshalb fest, dass der nationale kulturelle Hintergrund der Lernenden oft als ein Hindernis bei der Förderung der Lernerautonomie angesehen wird.

Smith (2003:129) stellt fest, dass die Übertragung des Autonomiekonzepts, das im westlichen Kontext entstanden ist, auf eine nicht westliche Lernsituation ein unangemessenes Ziel ist. In asiatischen Ländern, wo Kollektivismus und Respekt vor Autoritäten von großer Bedeutung sind, ist es zweifelhaft, dass ein Lernprozess, der in hohem Maße auf Individualität beruht, erfolgreich konzipiert werden kann. Die Lernerautonomie in nicht westlichen Bildungssystemen ist oft eine Herausforderung für den institutionellen Lernkontext, die etablierten Normen der Unterrichtsstruktur sowie für die herkömmliche Beziehung zwischen Lehrer und Lerner. Anhand dieser Darstellung wird deutlich, warum die Frage, inwieweit das Autonomiekonzept in den arabischen Ländern angewendet werden kann, gestellt wurde. Es ist von großer Bedeutung zu

verdeutlichen, ob die Fähigkeiten, die für das Konzept der Lernerautonomie unverzichtbar sind, in den arabischen Gesellschaften zu fördern sind.

### 3.5.1 Die Patriarchalischen Beziehungen

Ein wesentliches soziales Merkmal, das in unterschiedlichen Intensitäten wie Familie, Schule, Universität charakterisiert, ist das Patriarchat. Zu den Hauptaufgaben arabischer Familien zählt die Aufrechterhaltung der Normen, die die Kontinuität der Macht und der Autorität legitimieren, verwurzeln und garantieren. Das Patriarchat, das vom Grundmuster der Autorität geleitet sowie das Leben seiner Mitglieder stark kontrolliert ist, bestimmt in hohem Maße die sozialen Beziehungen in den arabischen Gesellschaften. Die Analyse der hierarchischen Struktur der arabischen Familie zeigt, dass der Vater an der Spitze der familiären Beziehung steht und damit eine hohe Autorität besitzt, während die Kinder am Fuß der Machtpyramide stehen. Diese Werten und Normen werden in den arabischen Gesellschaften hoch geschätzt und von Generation zu Generation weitergegeben (vgl. Flores 2013:36).

„Die Grundstruktur der arabischen Familie liefert die wichtigsten Indikatoren für die soziologische Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen in der arabischen Welt. So zählt die Aufrechterhaltung des Status quo zu den Hauptaufgaben der Familie, wodurch die Kontinuität der Macht und damit der Autorität garantiert werden. Dies spiegelt sich in der Macht des Vaters innerhalb des Familienverbandes wider“ (Flores 2013: 36).

Noor Al-Din (2000: 50) beschreibt in seinem Buch, dass das Streben nach Macht in den arabischen Gesellschaften, entweder im privaten Leben (Familie und Verwandten) oder im Öffentlichen (Schule, Arbeit, Verwaltung) ein beachtliches Phänomen ist. In den ersten Kindheitsjahren wird den Kindern gelehrt, die Autorität der Eltern, insbesondere die des Vaters zu akzeptieren. Damit beginnt die Ausübung der Macht in der patriarchalischen<sup>20</sup> arabischen Gesellschaft bereits auf der ersten Ebene der Familie. Diese Form setzt sich in den anderen Ebenen fort, von der Schule über die Universität bis zur Arbeit.

Noor Al-Din (2000: 51) erwähnt weiter, dass der allgemeine Charakter der zeitgenössischen patriarchalischen Gesellschaften arabischer Länder die Autorität ist. Die Werte und Normen dieser Gesellschaften, in denen die Autorität einen wichtigen

---

<sup>20</sup> „Das Patriarchat kontrolliert das Leben seiner Mitglieder und festigt das Konzept zentralisierter Macht, die von dem Willen einer einzigen Autorität geleitet und determiniert werden“ (Flores (2013: 36).

Stellenwert hat, führen dazu, dass es das Hauptziel der Erziehung der Kinder ist, die Autorität zu akzeptieren. Die „moderne“ Schule ist z.B. eine Fortsetzung der traditionellen Denkweisen. Sie wird von Kindern als eine Art Strafe angesehen, insbesondere wenn das Kind gezwungen ist, die Hausaufgaben nachts oder in der Freizeit zu machen. So wird der Lehrer in den Augen der arabischen Schüler ein Symbol für Gewalt und Bestrafung und die Schule ein Symbol für Gefängnis, was sich negativ auf die zukünftige Persönlichkeit sowie die psychologische und kognitive Entwicklung der Kinder auswirkt.

In seinem Buch über die arabische Gesellschaft im 20. Jahrhundert bestätigt Barakat (2000: 369), dass die arabischen Gesellschaften durch Paternalismus und eine Tendenz zum Autoritarismus gekennzeichnet sind. Dabei handelt es sich bei diesen patriarchalischen Gesellschaften um die Kontrolle der Familien, insbesondere der Väter. Die Beziehung zwischen dem Vater und seinen Kindern ist eine hierarchische. Der Wille des Vaters ist absolut und basiert auf Gehorsam und Unterdrückung. Barakat (2000: 381) weist des Weiteren darauf hin, dass die Bildungsstruktur der arabischen Familie auf Alter und Geschlecht basiert. Jungen haben einen niedrigen Status als Erwachsene. Demzufolge müssen sie einen nahezu absoluten Gehorsam in einem Netzwerk von autoritären und radikalen Machtverhältnissen zeigen.

Foqahaa (2013: 235) stellt ebenfalls fest, dass die arabische Welt auf eine gewisse Hierarchie von Rollen und Autoritäten wie Macht der Alten über die Jungen, Männer über Frauen, die Reichen über die Armen und die Mehrheit über die Minderheit aufgebaut. Diese soziale Hierarchie begrenzt und beeinflusst die schöpferische und kreative Kraft des Individuums weitgehend negativ. In einer Studie über den Zusammenhang zwischen der Familienbildung und dem Verhalten des Individuums in der heutigen arabischen Gesellschaft wurde die Schlussfolgerung gezogen. Die Hauptmerkmale des Individuum-Verhaltens sind: das Hilflosigkeit-Gefühl, das Ausweichen und die Abhängigkeit. Mit anderen Worten ist die Persönlichkeit, auf die die Gesellschaft abzielt und die von der Familie produziert wird, sich durch die Akzeptanz der Macht und durch ihre Flucht vor Verantwortung gekennzeichnet (vgl. Sharabi 1984: 105).

### 3.6 praxisorientierte Definition von Lernerautonomie

Anhand den theoretischen, didaktischen und soziokulturellen Problematiken, die bei der Konzipierung der Lernerautonomie für arabische DaF-Lernende auftauchen, wie im zweiten Kapitel sowie in den letzten Abschnitten beschrieben wurde, ist es von großer Bedeutung in dieser vorliegenden Arbeit, von einer neuen Perspektive bzw. von einer neuen Definition der Lernerautonomie auszugehen.

Little (2000:17) ist der Meinung, dass die Lernerautonomie eine Frage der Verstärkung der eigenen Fähigkeiten der Lernenden ist, so dass sie besser die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen können. Es handelt sich damit um die Art und Weise, die erforderlichen Fähigkeiten für diesen Lernprozess zu entwickeln. Die aufgeworfene Frage an dieser Stelle ist, ob sich diese Entwicklung auf bereits vorhandene Fähigkeiten bezieht oder auf noch nicht verfügbare.

Der Versuch, Lernerautonomie in anderen Ländern zu konzipieren, die in ihren Bildungssystemen andere Ziele und pädagogische Ideale verfolgen, lässt Bedenken entstehen: Kann die Vergleichbarkeit zwischen mehreren sozialen und kulturellen Mustern zulässig sein und ist sie überhaupt zu rechtfertigen?

Wegen der sozialen, kulturellen, bildungspolitischen und individuellen Unterschiede definiere ich Lernerautonomie *als zu fördernde Potenziale, die zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens führen sollen. Diese Potenziale sind hoch subjektiv und stark von kulturellen, sozialen, psychologischen und situativen Charakteristika abhängig.*

Dabei stellen sich folgende Fragen: Warum wird der Begriff „Potenzial“ eingesetzt? Welcher Unterschied besteht zwischen den Begriffen „Potenzial“ und „Fähigkeit“? Und wie wirken sich diese vier Faktoren (kulturell, sozial, psychologisch und situativ) auf die Autonomie der Lernenden aus? Im Folgenden sollen diese drei Fragen im Einzelnen beantwortet werden:

1. Ein wichtiger Gesichtspunkt dieser Definition ist der Hinweis, dass Lernerautonomie keine abgesicherte Fähigkeit ist, sondern ein relatives Potenzial. Autonomie ist weder ein absoluter Begriff (vgl. Nunan 1996: 12) noch ein Dauerzustand (vgl. Little 1991: 3).
2. Im Duden Wörterbuch -Deutsch als Fremdsprache- wird der Begriff Fähigkeit als „positive [...] Eigenschaft [...], durch die jemand bestimmte Leistungen vollbringen

kann  $\approx$  Begabung“ sowie als „die Eigenschaft od. das Talent, die es jemandem möglich machen, etwas zu tun“ definiert. Aus dieser Definition ist zu erkennen, dass es hier um eine bereits vorhandene Fähigkeit oder Begabung geht. Eine Fähigkeit, die es schon in der Wirklichkeit gibt und die zur Verbesserung einer individuellen Leistung in einem bestimmten Bereich führt. In diesem Sinne ist Lernerautonomie „eine Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ bezieht sich dabei aber viel mehr auf Lernende, die sich bereits an kognitiven und konstruktivistischen Lernprozessen orientiert haben. Um solche Fähigkeit zur Verfügung zu stellen, sollten die Lernenden eine effiziente und effektive Lernstruktur entwickeln, in der der Lerner als ein aktiver Teilhaber und ein bewusster Träger seines eigenen Lernens angesehen wird.

Da es in der vorliegenden Forschung um eine spezielle Lernform geht, mit der Voraussetzung, dass die lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung die einzige Möglichkeit der Wissensvermittlung sei, wird in dieser Arbeit der Begriff „Potenzial“ als eine Beschreibung einer möglichen Konzipierung der Autonomie in solchen spezifischen Lernsituationen gewählt<sup>21</sup>.

3. Im Duden Universalwörterbuch wird der Begriff „Potenzial“ als „(nach den Gegebenheiten) möglich (aber nicht tatsächlich gegeben); als Möglichkeit vorhanden“ definiert. Der Duden -Fremdwörterbuch- definiert zudem Potenzial als „die bloße Möglichkeit betreffend“. Der Begriff „Potenzial“ beruht demnach auf einem angestrebten wünschenswerten Ziel, das noch nicht in der Realität existiert.

„Die Frage nach Potenzial im engeren Sinne bezieht sich ja letztlich auf die noch nicht realisierte Kompetenz. Wir würden jemanden das Potenzial zu einer bestimmten Kompetenzentwicklung zuschreiben, wenn wir begründen könnten, dass diese Kompetenz mit hoher Wahrscheinlichkeit entwickelt wird, sie aber gegenwärtig noch nicht realisiert ist.“ (Paschen 2013: 459)

Vor diesem Hintergrund ist es besser, von einer „möglichen“ Fähigkeit zu sprechen und nicht von einer „realisierten“.

4. In Anlehnung an Benson (1997), Little (1999) und Oxford (2003) sind die kulturellen, sozialen und psychologischen Dimensionen im Kontext der Lernerautonomie nicht wegzudenken. Alle Menschen sind psychologisch fähig, autonom und

---

<sup>21</sup> Das methodische Vorgehen im arabischen Bildungssystem wurde im Anfang dieses Kapitels ausführlich erörtert.

selbstverantwortlich zu sein. Die gesellschaftlichen und kulturellen Zwänge strukturieren und orientieren die Identität, das Handeln und das Denkmuster eines Individuums in hohem Maße. Die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Organisation im weitesten Sinne ist komplex vernetzt und setzt hohe Anforderungen bezogen auf die Emanzipation von traditionellen Zusammenhängen voraus. „Die Selbstentfaltung von Einzelnen, Gruppen und ganzen Gesellschaft ist eng verbunden mit den kulturellen Werten, die diese gesellschaftlichen Einheiten prägen“ (Ozankom und Udeani 2006: 53).

Bevor an die Konzipierung der Autonomie für Erwachsene gedacht wird, sollte am Anfang die Umwelt, in der die gezielte Lerngruppe aufgewachsen ist, in Betracht gezogen werden, da die kulturellen und sozialen Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die psychologischen Einstellungen des Individuums haben und damit konsequenterweise auf den Erfolg oder das Scheitern dieses Konzepts in der Praxis eine Auswirkung haben.

„Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, daß, wenn er erst eine Zeit lang an sie gewöhnt ist, er ihr Alles aufopfert. Eben daher muß denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern.“ (Kant 2007. In: Blomberg 2003: 90)

5. Lernerautonomie als spezifisches Potenzial zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens hat Konsequenzen für die didaktischen Überlegungen in der Praxis. Der Versuch, Autonomie nach dem heutigen westlichen Konzept zu konzipieren, das auf der konstruktivistischen Methode basiert, könnte Lernende, die nicht die Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses gewöhnt sind, überfordern. Dies hat zur Folge, dass Autonomie als Lernverhalten von den Lernenden nicht wahrgenommen und damit abgelehnt wird. Die Berücksichtigung der Lernerautonomie als Potenzial erleichtert eine methodische Planung und eine adäquate praktische Anwendung vorzulegen, die den Erfahrungen, Bedürfnissen, Erkenntnissen sowie kulturellen Besonderheiten der Lernenden angepasst sind.

Vor diesem Zusammenhang ist es angemessener, bei der Förderung der Autonomie der arabischen DaF-Lernenden keine hohen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten im Voraus zu erwarten, was überdurchschnittliche Lernfähigkeit und hohe Selbstdisziplin erfordert, sondern es sollte von der Förderung der Potenziale zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens ausgegangen werden. Dies sollte durch den Einsatz

autonomiefördernder Lernstrategien sowie durch bewusstes Lehrverhalten durchgeführt werden, wie im nächsten Kapitel verdeutlicht wird.

## **4. Metakognitive Lernstrategien als wesentlicher Baustein der Lernerautonomie**

### **4.1 Überblick**

Im zweiten Kapitel wurden die wesentlichen Merkmale sowie die wichtigsten Ziele der Lernerautonomie erörtert. Wenn der Lerner in der Lage ist, sein eigenes Lernen zu planen, die gewünschten Ziele zu setzen, die Lernschritte zu überwachen sowie die Lernergebnisse zu evaluieren, kann man ihn weitgehend als autonomen Lerner bezeichnen. Daneben wurde festgestellt, dass die Lernerautonomie kein einfaches Lernkonzept ist. Die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Lernen sowie zur kritischen Reflexion erfordert vom Lernenden besonders qualifizierte Fähigkeiten, die einerseits mit den individuellen Einstellungen und Persönlichkeitsstrukturen der Lernenden in hohem Maße verbunden sind, und andererseits mit den Verhaltensweisen der Lehrperson, der Lernsituation und mit der soziokulturellen Lernumgebung. Demnach wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die Lernerautonomie ein zu förderndes Potenzial ist, das zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens führen soll.

Als Zusammenfassung, was in den letzten zwei Kapiteln bereits verdeutlicht wurde, und in Anlehnung an Holic (1985) stellt die folgende Abbildung die wichtigsten Voraussetzungen, die bei der Förderung der Lernerautonomie in einem institutionellen Zusammenhang beachtet werden müssen, dar:

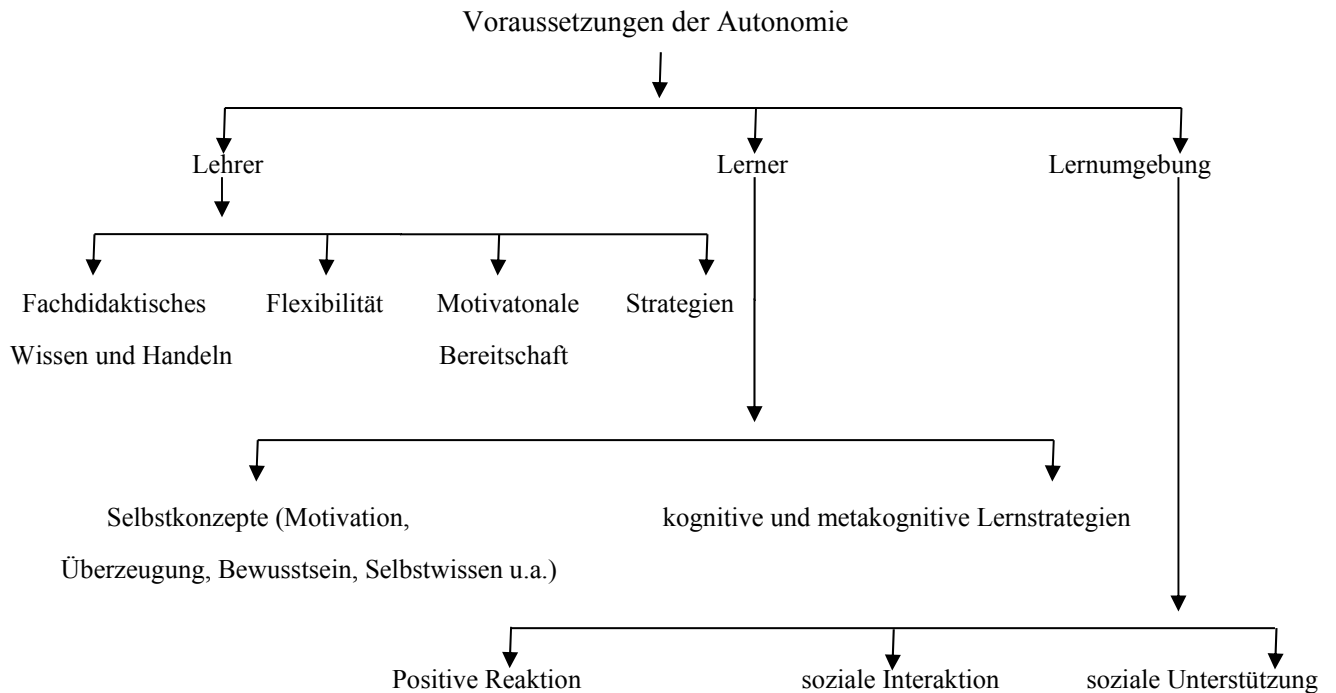


Abb. 2: Voraussetzungen der Lernerautonomie.

In der Abbildung 2 ist zu bemerken, dass an dem Konzept der Lernerautonomie verschiedene unabhängige, aber eng miteinander verbundene Komponenten beteiligt sind; von den qualifizierten Kompetenzen der Lehrkräfte über die eigenen Fähigkeiten der Lernenden bis hin zur Bedeutung der kooperativen Zusammenarbeit sowie der sozialen Unterstützung seitens der Lehrinstitution, des Lehrers sowie der Mitlernenden. Jede dieser Komponenten weist auf einen theoretischen Zusammenhang hin. Um die Verallgemeinerung zu vermeiden und präzise Ergebnisse zu erzielen, wird in dieser vorliegenden Arbeit von einer bestimmten Komponente ausgegangen, und zwar von der Bedeutung der metakognitiven Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie.

Seit dem Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zur kognitiven Wende im fremdsprachlichen Lernen bestand zwischen dem selbstständigen autonomen Lernen und den Lernstrategien ein gegenseitiges Spannungsverhältnis. In der heutigen einschlägigen Literatur werden die Lernstrategien jedoch als ein wichtiges Kriterium der Autonomie angesehen. „Die Förderung des selbstständigen Lernens und des Lernstrategieeinsatzes beschäftigt die Forschung seit der kognitiven Wende in der Lehr-Lern-Theorie“ (Nüsch 2001: 1). Für die Förderung der Autonomie sollte der Lerner über ein strategisches Repertoire verfügen, so dass dies bewusst und gezielt verwendet kann (vgl. Friedrich und Mandl 1997: 253).

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Kapitel die Bedeutung der Lernstrategien als ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht erörtert werden.

## 4.2 Lernstrategien–Ein Überblick

In der Fremdsprachendidaktik hat das Interesse am Thema „Lernstrategien“ stark zugenommen. Die Lernstrategien und deren Einfluss auf die aktive und affektive Vermittlung gelten heutzutage als eine unentbehrliche Komponente im fremdsprachlichen Unterricht. Das zunehmende Interesse an Lernstrategien gehört grundsätzlich zur Ablösung der behavioristischen Lehrtheorie durch den Kognitivismus<sup>22</sup>, in dem die emotionalen, mentalen und handlungsbezogenen Prozesse im Vordergrund stehen. Zum anderen beeinflussten die didaktischen Ziele des fremdsprachlichen Lernens, insbesondere in Deutschland die reformpädagogischen Konzepte (vgl. Rampillon und Zimmermann 1997: 6).

Eine einheitliche Definition für die Lernstrategien ist schwer zu finden. Ein Überblick in der einschlägigen Fremdsprachenforschung zeigt klar, dass keine Einigkeit bzw. keine einheitlichen Richtlinien dazu bestehen.

„In der Literatur findet man viele Bedeutungsvarianten des Begriffs Lernstrategie. Er bezeichnet kein einheitliches wissenschaftliches Konstrukt, sondern ganz verschiedene Konstrukte, die unterschiedlichen theoretischen Denkrichtungen zuzuordnen sind.“ (Krapp 1993: 292)

Grotjahn (1997: 51) geht davon aus, dass unter den Strategien mentale Ereignisse bzw. mentale Tätigkeiten verstanden werden sollen. Für Clauß (1986. In: Zimmermann 1997: 96) sind die Lernstrategien situationsabhängige Herangehensweisen zur Verbesserung der eigenen verfügbaren Kenntnisse. Er definiert eine Strategie demnach als „Entscheidungsregel, die situationsabhängig einzelne Handlungsalternativen oder Handlungsfolgen auswählt, durch die neuen Zustände oder Zustandsfolgen erzeugt werden können.“

Aus kognitiver Perspektive, in der der Lerner die Prozesse der Informationsverarbeitung bewusst und aktiv gestaltet und steuert, sieht Tönshoff (1997: 204) die Strategien als

---

<sup>22</sup> Der Kognitivismus etablierte sich im Fremdsprachenunterricht in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts (vgl. Rampillon und Zimmermann 1997: 6).

„Verfahren [...], mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“. Stern (1992: 102) vertritt ebenfalls die Auffassung, dass Lernstrategien gezielte kognitive Aktivitäten sind. Diese kognitiven Aktivitäten bzw. kognitiv geplanten Operationen sind bewusst und kontrollierbar.

„Eine Strategie ist zusammengesetzt aus kognitiven Operationen, die den aufgabenspezifischen Prozeduralen übergeordnet sind, wobei es sich um einzelne Operationen handeln kann. Strategien zielen auf eine kognitive Leistung ab (z.B. Verstehen, Memorieren) und sind überwiegend bewußt und kontrollierbar.“ (Stern 1992: 102)

Mißler (1999: 122) beschränkt sich die Lernstrategien nicht auf die kognitive Ebene, sondern geht von einer umfassenden Sicht aus und definiert die Lernstrategien als multidimensionales Konstrukt, das unterschiedliche Aspekte wie kognitive, metakognitive, affektive und soziale beinhaltet. Ein wichtiges Kriterium jeder Strategie ist die Aufgabe, das angestrebte Ziel erfolgreich zu erreichen, unabhängig davon, ob die Lernstrategien bewusst oder unbewusst, direkt oder indirekt, beobachtbar oder nicht beobachtbar eingesetzt werden

Dörnyei und Skehan (2003. In: Grenfell; Macaro 2007: 25) untersuchen verschiedene Definitionen von Lernstrategien und kommen zur Schlussfolgerung, dass eine Strategie nicht zur gleichen Zeit ein kognitives, emotionales und psychologisches Verhalten sein kann. Die Lernstrategie verfügt nicht über eine Doppelfunktion, sondern sie muss entweder als neurologischer oder kognitiver Prozess oder als psychologisches Verhalten definiert werden. Dörnyei und Skehan weisen des Weiteren darauf hin, dass eine klare theoretische Grundlage für das Konzept der Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernen noch nicht verfügbar ist. Deswegen ist es schwierig, eine wissenschaftliche präzise Definition von Lernstrategien festzustellen. Als Gründe für die theoretischen Schwierigkeiten zwischen der Teilnahme an einer normalen Lernaktivität und an einer strategischen Lernaktivität zu unterscheiden, sind vor allem die Komplexität des Konstrukts „Selbstkontrolle“ sowie vielseitige Klassifizierung der Lernstrategien (kognitive, psychologische, soziale, emotionale, volitionale Kategorien der Lernstrategien) zu nennen.

### 4.2.1 Problem der Klassifikation

Für den Versuch, die Lernerautonomie durch den Strategieeinsatz zu fördern, ist es von großer Bedeutung, eine klare Vorstellung über die verschiedenen Klassifikationen der Lernstrategien sowie der Funktion jeder einzelnen Kategorie zu haben, die unter einer allgemeinen Taxonomie subsumiert ist. Dies hilft herauszufinden, welche Kategorien der vielfältigen Klassifikationen mit den Zielen der Lernerautonomie gleichzusetzen sind. Die Festlegung strategischen Verhaltens, die zum selbstständigen und autonomen Lernen führen, erhöht weitgehend den Einfluss und den Erfolgsgrad der ausgewählten Strategien in der Praxis. Aus diesem Grund soll als erster Schritt ein Überblick über die am meisten bekannten Taxonomien der Lernstrategien, die sich mit den Lernstrategien aus unterschiedlichen Aspekten beschäftigen, dargestellt werden.

Wie im vorigen Abschnitt erklärt, existiert keine einheitliche Definition bzw. kein einheitliches Konstrukt der Lernstrategien. Verschiedene Konzepte wie Selbstmanagement, Motivation, Lernpsychologie, Intelligenz, Kognition, Metakognition u.a. sind zu berücksichtigen, wenn die Rede von Lernstrategien ist. Aus diesem Grund befindet sich in der fremdsprachlichen Literatur keine einheitliche Kategorisierung oder kein einheitliches theoretisches Modell. In seiner Klassifikation geht Wolf (1980. In: Mißler 1999: 122) von einem umfassenden Blick aus und verbindet die Lernstrategien mit drei verschiedenen Bereichen (Psychologie, Fremdsprachendidaktik und Kultur). Anhand dieser Fachgebiete unterteilt er die Lernstrategien in drei Dimensionen. Eine psychologische Dimension: Lernstrategien sind „geplante Verhaltensweisen [...], die Lerner mehr oder weniger bewusst [einsetzen] können“; eine didaktische Dimension: Die Lernstrategien beeinflussen positiv das Lernverhalten; und in die kulturtechnische Dimension. Bei dieser wird der Einsatz der Strategien als kulturspezifisch und abhängig von der Lernsituation sowie der Sozialisation der Lernenden erachtet.

Oxford (1990) legt eine umfassende detaillierte Klassifikation der Lernstrategien vor. Sie unterteilt die Fremdsprachenstrategien in zwei Hauptgruppen (direkt und indirekt). Alle Sprachstrategien, die das Lernen einer Fremdsprache direkt betreffen, werden direkte Strategien genannt. Der Einsatz dieser Strategien wirkt sich unmittelbar auf den Lernprozess aus und führt zur Veränderung der kognitiven Wissensstrukturen.

Die zweite von Oxford (1990) genannte Hauptgruppe der Lernstrategien sind die indirekten Strategien. Es handelt sich bei diesen Strategien um das Wissen und die

Kontrolle eigener direkter Lernaktivitäten. Durch viel sprachliche Arbeit (Grammatik, Vokabel, Schriftsystem, Anforderungen der mündlichen Produktion) kann der Lerner die Aufmerksamkeit und den Fokus verlieren. Der bewusste Einsatz der indirekten Lernstrategien führt oft zur erfolgreichen Koordination und Planung des eigenen Lernens. Deswegen sind die indirekten Lernstrategien unerlässlich für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen.

O'malley und Chamot (1990) unterteilen die Lernstrategien in drei Hauptgruppen (metakognitiv, kognitiv und sozial). Die metakognitiven Lernstrategien sind höhere mentale Fähigkeiten, die sich auf das Wissen über Kognition wie Denken, Gedächtnis und Verstehen und die Regulierung der Erkenntnisse wie Planung, Überwachung und Auswertung beziehen. Die kognitiven Lernstrategien richten sich direkt an bestimmte Lernaufgaben mit einem Ziel, eine konkrete Aufgabe zu erfüllen und die bereits oder neu erworbenen Informationen besser zu behalten. Dabei sind die kognitiven Lernstrategien oft spezifische Lernaktivitäten, die auf bestimmte Lernaufgaben abzielen. Die dritte Gruppe der Strategieklassifikation von O'malley und Chamot sind die sozialen Strategien, bei denen es oft um Interaktionsfähigkeit mit anderen Personen geht. Im Allgemeinen sind die sozialen Strategien anwendbar für eine große Palette von Aufgaben, z.B. bei der Zusammenarbeit mit Kollegen, um ein Problem zu lösen.

Eine andere in der Literatur viel zitierte Klassifikation gehört zu Friedrich und Mandl (1992). Die Autoren haben die Lernstrategien in vier Hauptkategorien unterteilt. Die erste Gruppe umfasst die Primär und Stützstrategien. Unter Primärstrategien sind kognitive Prozesse zu verstehen, die sich unmittelbar auf die kognitiven Strukturen und die Analyse der Informationsverarbeitung beziehen. Demgegenüber wirken die Stützstrategien indirekt auf die kognitiven Prozesse ein. Es geht um die Planung, Überwachung und Bewertung des Einsatzes der kognitiven Lernstrategien.

Die zweite von Friedrich und Mandl kategorisierte Gruppe sind die allgemeinen und spezifischen Lernstrategien. Anhand der Einsatzmöglichkeiten sind die Strategien in allgemeinen und spezifischen zu unterscheiden. Bei den allgemeinen Strategien handelt es sich um Strategien, die für verschiedene Aufgaben und Inhaltsgebiete geeignet sind. Zu dieser Gruppe gehören vor allem die Stützstrategien, wie z.B. Strategien zum Zeitmanagement, zur Selbstmotivierung und Aufmerksamkeitssteuerung. Die spezifischen

Strategien sind diejenigen, die nur in einer spezifischen Lernsituation oder in einer bestimmten Aufgabe einsetzbar sind.

Die dritte Gruppe sind die Strategien der Informationsverarbeitung. Diese Klassifikation basiert auf der Funktion der Lernstrategien zur Förderung der gezielten mentalen Verarbeitungsprozesse für Verstehen und Wissen. Die wichtigsten Strategien dieser Art sind Elaborationsstrategien, die das Verstehen und Behalten von neuem Wissen fördern, die Organisationsstrategien, die der Verarbeitung der komplexen Informationen in den Arbeitsspeicher des Lernenden helfen und die Kontrollstrategien oder auch Strategien des metakognitiven Wissens. Diese Strategien dienen zur Kontrollierung und Evaluierung des eigenen kognitiven Lernens.

Zum Schluss sprechen Friedrich und Mandl von Mikro,- und Makrostrategien. Die Zuordnung dieser Gruppe hängt vor allem von der zeitlichen Dauer ab. Die Mikrostrategien sind diejenigen, in denen die elementaren Informationsverarbeitungsprozesse in kurzer Zeit ablaufen, wie z.B. das Finden von Obergriffen, der Vergleich von zwei Reizvorlagen usw. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei Makrostrategien um einen längeren Zeitraum, wie z.B. das langfristige Arbeitsverhalten in Studium und Schule.

Von dieser obigen Darstellung ist festzuhalten, dass die Lernstrategien kein eindeutiges Konstrukt sind und sich unter verschiedenen kognitiven, metakognitiven, sozialen, didaktischen, und psychologischen Gesichtspunkten klassifizieren lassen. Um mit dem Thema „Lernstrategien und Lernerautonomie“ klar voranzugehen, ist es von großer Bedeutung zu evaluieren, welche Kategorien der Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie am wichtigsten sind. Dies soll im Laufe dieses Kapitels geklärt werden.

## 4.2.2 Voraussetzungen des Lernstrategie-Einsatzes

Wie die meisten Definitionen bestätigen, sind die Lernstrategien keine einfachen Lerntätigkeiten, die von jedem Lernenden durchgeführt werden können. Sie sind ebenfalls kein reines kognitives Verhalten wie bei der Definition von O'malley und Chamot (1990: 52):

„Learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they may be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning.”

Lernstrategien sind komplexe Handlungen, die mit verschiedenen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten assoziiert sind. Dies hat zur Folge, dass die Strategievermittlung vom Lehrer im Unterricht aus didaktischer Sicht keine einfache Lernoperation ist. Grenfell und Macaro (2007: 23) stellen zwei Dimensionen für einen erfolgreichen Einsatz der Lernstrategien fest. Die Erste ist die Berücksichtigung des individuellen Profils des Lernalters. Die Zweite bezieht sich auf die Fähigkeit des Lernalters, die qualitativen Strategien anstatt der Quantitativen zu benutzen. Die beiden Dimensionen basieren also auf metakognitiven affektiven Kombinationen von Strategien. Außerdem sind die psychologischen und kulturellen Faktoren beim Einsatz der Lernstrategien nicht zu unterschätzen.

Krapp (1993: 302) geht bei dem Lernstrategieeinsatz von einigen Faktoren aus, die die psychologischen und motivationalen Komponenten der Lernenden in hohem Maße betreffen. Von diesen Faktoren ist das metakognitive Wissen, d.h. das Wissen über die Art und Weise, wie eine bestimmte Strategie funktioniert. Auch das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, das Interesse am Lerninhalt, die entweder intrinsisch oder extrinsisch motivationale Orientierung, die Wahrnehmung der erforderlichen Bedingungen der Lernsituation und die individuelle Lerngeschichte sind nach Krapp wesentliche Faktoren erfolgreichen Einsatzes der Lernstrategien.

Ähnlich wie Krapp weisen Oxford und Schramm (2007: 47) darauf hin, dass die psychologische Perspektive eine wichtige Voraussetzung für die Strategievermittlung ist. Die Lernenden sollen genug motiviert sein, um sich selbst zu regulieren sowie bewusst die erforderlichen Strategien zu diesem Zweck einzusetzen. Die Selbstwahrnehmung bzw. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie in das Lernziel sind wichtige psychologische Kriterien beim Einsatz der Lernstrategien. Daneben stellen Oxford und Schramm fest, dass

nicht nur der Lerner als Individuum an dieser Stelle berücksichtigt werden soll, sondern auch die soziokulturelle Perspektive; d.h. das gesellschaftliche Wissen, von dem die Menschen lernen können. Der Lerner entwickelt in einem soziokulturellen Kontext einen bestimmten sozialen Plan oder Funktionen wie Planung oder Bewertung, die beim Lernen einer Fremdsprache im Rahmen der sozialen Handlungstheorie übertragbar sind und bei der Erreichung eines bestimmten Lernziels helfen.

Morfeld (1997: 114) betont ebenfalls, dass der Strategieeinsatz vor allem von der Lernbiographie, den Sprachlernerfahrungen im Allgemeinen und der Zielsprache im Einzelnen, den personalen Faktoren wie Alter und Geschlecht, den kognitiven Faktoren wie Lernstil sowie den affektiven Faktoren wie Einstellungen und Motivation abhängig ist.

Infolgedessen sind die individuellen mentalen Aktivitäten bzw. die kognitiven Lernaktivitäten nicht das einzige Kriterium der wirkungsvollen Strategieanwendung. Das metakognitive Wissen, die psychologischen Einflüsse, die Motivation und das wissenschaftliche Interesse gelten ebenfalls als Schlüsselqualifikation einer angemessenen Anwendung von Strategien.

### **4.2.3 Kriterien der Strategievermittlung**

Als mentale zielgerichtete Verhaltensweise eines Individuums sind die Lernstrategien kein Prozess, der in kürzerer Zeit erlernt oder erworben werden kann. Der Erwerb eines strategischen Repertoires erfolgt über eine langfristige Gewohnheitsbildung (vgl. Mandl und Friedrich 2006: 17). Deswegen sollte der Fokus auf eine bewusste Vermittlung der Lernstrategie im Unterricht gerichtet werden, insbesondere weil es bei der vorliegenden Arbeit um die Förderung der Autonomiefähigkeit durch ein gezieltes Strategietraining geht.

Die Lernstrategien sind ein affektiver Prozess von Wissenserwerb und Wissensverarbeitung, der vor allem die individuellen Fähigkeiten der Lernenden betrifft. Deswegen sollten bei der Schulung von Lernstrategien wichtige Aspekte beachtet werden. Eine dieser Aspekte ist die Sensibilisierung bei der Vermittlung sowie bei der Durchführung der neu erworbenen Strategien. Die Zusammenarbeit mit den Lernenden, um neue Strategien zu generieren und die bereits vorhandenen zu entwickeln sind ebenfalls zu beachten. Die Systematisierung, Erweiterung und das Korrigieren des strategischen

Wissens sowie die Anwendung der Lernstrategien in verschiedenen Lernsituationen sind von großer Bedeutung. Zum Schluss kommt die Evaluation der eingesetzten Strategien als wichtiger Faktor erfolgreicher Strategieranwendung zum Einsatz (vgl. Nüesch 2001: 106).

Im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen gehen Friedrich und Mandl (1997:255) davon aus, dass die explizite kognitive Vermittlung ein wichtiges Kriterium zur Förderung der Lernstrategien ist. Da die Lernstrategien oft nicht beobachtbar sind, soll die Strategievermittlung explizit sein, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, die kognitiven Ziele der Lernstrategie klar vor Augen zu behalten. Das informative Strategietraining spielt auch eine entscheidende Rolle. Die bloße Anwendung von Strategien reicht nicht aus. Die Lernenden sollen gleichzeitig über die Zwecke, Wirkungen, Vor-, und Nachteile der jeweiligen Strategie informiert werden. Friedrich und Mandl sprechen ebenfalls bezogen auf die Förderung der Eigenständigkeit der Lernenden von der Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien, dem Erwerb und Einsatz der Lernstrategien in authentischen Lernkontexten, der Änderung der Strategie nach den Aufgabenanforderungen sowie dem Erlernen der Lernstrategie in einem sozialen Kontext.

Die Strategievermittlung gilt demnach als ein entscheidender Schritt zur Förderung der individuellen Entscheidungen und zur Steuerung und Überwachung des effektiven und freien Denkens. Dadurch ist die bewusste wirkungsvolle Vermittlung der Strategien im Unterricht eine unverzichtbare Bedingung zur Förderung der Lernerautonomie. Der aktive Umgang mit den Lernstrategien im Unterricht hilft den Lernenden, sich mit den verschiedenen kognitiven Anforderungen sowie mit den eigenen Einstellungen, Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen.

### **4.3 Die wechselseitige Beziehung zwischen der Lernerautonomie und den Lernstrategien**

Bei der Lernerautonomie, wie vorher mehrfach erwähnt wurde, geht es um die eigenverantwortliche Übernahme des eignen Lernens. Mit anderen Worten soll der autonome Lerner in die Lage versetzt werden, seine eigenen Lernziele zu setzen, Lernschritte zu überwachen sowie Lernergebnisse kritisch zu überprüfen und zu evaluieren. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte der Lerner u.a. über ein reiches strategisches Wissen, entweder kognitives oder metakognitives, verfügen.

„Ein effizienter inner- und außer- unterrichtlicher Wissenserwerb kann nur dann gelingen, wenn auf Seiten der Lerner-Fähigkeiten ausgebildet sind, die die selbstständige Informationssuche, -verarbeitung und -speicherung initiieren, lenken und überwachen. Diese Lerntechniken oder Fertigkeiten firmieren in der Lehr-Lern-Forschung unter dem Titel Lernstrategien.“ (Möller und Köller 1996: 137)

Oxford (1990: 11) weist darauf hin, dass die Lernstrategien spezifische bewusste Handlungen oder Verhaltensweisen sind, die von den Lernenden durchgeführt werden, um ihr Lernen zu steuern und zu verbessern. Ein wesentliches Ziel der Lernstrategien ist dabei die Steigerung des Engagements sowie der Selbstkontrolle für das eigene Lernen. Diese bewusste Anstrengung kann über kognitive, metakognitive, emotionale sowie soziale Funktionen zustande kommen. Nold (1992: 10) verbindet ebenfalls das aktive Lernen mit dem Einsatz der Lernstrategien. In der kognitiven Lerntheorie wird großen Wert auf die eigenen Fähigkeiten der Lernenden gelegt. In dem aktiven kognitiven Lernprozess erhält der Lerner Kenntnisse über sich selbst sowie über sein Lernen, da er als aktiver Informationsverarbeiter angesehen wird. Demnach hängt das Lernen bzw. das erfolgreiche Lernen in hohem Maße von den individuellen Fähigkeiten der Lernenden zur Bearbeitung und Lösung der verschiedenen kognitiven Prozesse (Aufgabenlösung, Problemlösung, Speicherung und Abrufen) sowie von metakognitiven Strategien (Selbststeuerung, Selbstreflexion, Selbstregulation) ab.

„Lernen ist ein aktiver Prozess, bei dem die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und die Entwicklung von Fertigkeiten entscheidend von der Selbststeuerung der Lernenden abhängen. Lernstrategien werden daher nicht mehr vorwiegend als technisch- praktische Hilfen zur zeitlichen und sachlichen Organisation von Lernprozessen begriffen, sondern als kognitive und metakognitive Strategien, mit deren Hilfe der Lerner sein eigenes Lernen kontrolliert.“ (Nold 1992: 10)

Mandl und Friedrich (2006: 1) bestätigen, dass die Selbststeuerung und die Lernstrategien im engen Zusammenhang stehen. Dementsprechend verstehen sie Lernstrategien als zielgerichtetes Handeln, das zur Aktivierung der eigenen Initiative, Motivation, Wissensverarbeitung sowie zur Selbstkontrolle der eigenen Lernschritte dient, denn „Lernstrategien [sind] jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern.“

In seinem Beitrag zu den Voraussetzungen der Lehr-, und Lernstrategien im Unterricht klassifiziert Lompscher (1992: 96) die Strategien in zwei verschiedene Arten: die Übermittlungsstrategien und die Strategien der Persönlichkeitsentfaltung. Mit den Übermittlungsstrategien ist das strategische Verhalten in einem direkten Unterricht gemeint. Solche Strategien werden vor allem durch eine direkte Orientierung des Lerninhalts am Lernstoff angestrebt. Sie zielt darauf ab, die Systematik und Logik des Lehrstoffs unmittelbar zu vermitteln. Die eigenen Tätigkeiten sowie die eigene Kreativität, Wahrnehmung u.a. haben hier kaum berücksichtigt. Dagegen bestätigen die Persönlichkeitsstrategien in einem indirekten Unterricht die Bedeutung der individuellen Kompetenzen als eine Anforderung des kreativen Lernens. Von dieser Klassifikation ist abzuleiten, dass der Einsatz von effektiven kreativen Strategien die wichtigsten Voraussetzungen für die Lernerautonomie sind, da sie einen weiten Spielraum zum Denken, und Kontrollieren erlauben sowie Selbstreflexion und Entwicklung eines starken Selbstbewusstseins befördern.

Lauth; Grünke und Brunstein (2004: 270) verbinden den Einsatz der Lernstrategien mit dem selbstgesteuerten Lernen. Sie stellen sieben verschiedene Faktoren fest, die zur Eigenverantwortlichkeit der Lernenden führen. Der selbstständige bzw. autonome Lerner ist derjenige, der sich selbst realistisch einschätzt, sich angemessene Ziele setzt, geeignete Strategien auswählt, sich für einen konkreten Plan entscheidet, aufgabenspezifische Strategien erfolgreich verwendet, den Lerngegenstand regelmäßig überwacht, die Lernergebnisse bewertet sowie in einer sozialen Situation lernt. Die Lernstrategien, insbesondere die metakognitiven Strategien, sind somit ein entscheidender Schwerpunkt bei der Förderung der Lernerautonomie. Was sind aber metakognitive Strategien? Worauf zielen sie ab? Warum haben sie einen Vorrang im Konzept der Lernerautonomie? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das vorliegende Kapitel ausführlich.

#### 4.4 Lernerautonomie und Lernstrategien als Gleichsetzung des Lernerfolgs

In der fremdsprachlichen Forschung ist die Autonomie mit dem erfolgreichen Lernen weitgehend gleichzusetzen (vgl. Tassinarie 2010: 71). Der Lerner, der über ein bewusstes absichtliches Lernverhalten verfügt, ist fähig, die Lernnotwendigkeiten und Lernmöglichkeiten besser auszuweiten und wahrzunehmen. Dabei ist das planmäßige absichtliche Verhalten, mit anderen Worten die bewussten Strategien eine gewichtige Voraussetzung der Autonomie und folglich des erfolgreichen Lernens. An dieser Stelle kommen die Fragen auf: Sind die Lernstrategien mit dem Lernerfolg gleichzusetzen? Und wie sind Lernerautonomie und Lernstrategien bezogen auf den Lernerfolg gleichzusetzen?

In seinem Beitrag, der auf einer empirischen Studie basiert, bestimmt Rubin (2005) die Merkmale des Experten bzw. guten Lerner im Fremdsprachenunterricht (siehe Abschnitt 4.4.2). Die von Rubin genannten Eigenschaften des Experten Lerner sind Folgende:

- a. Zielsetzungen.
- b. Die Planung.
- c. Das Wissen über die verschiedenen Anforderungen.
- d. Die Klassifikationen somit das Wissen um den Zweck der Aufgaben.
- e. Die Überwachung der eigenen geplanten Ziele.
- f. Die Auswertung der erreichten Ziele.
- g. Die Problemidentifizierung beim Mangel am Erfolg.
- h. Das Wissen um die eigenen Stile, Fähigkeiten, die eigene Intelligenz
- i. Die intrinsische Motivation sowie produktive Überzeugung.
- j. Das gute Repertoire von verschiedenen Strategien.

Rubin stellt in einem älteren Beitrag (1975) fest, dass die kognitiven, metakognitiven, sozialen und effektiven Strategien eine gewichtige Voraussetzung für gutes Fremdsprachenlernen sind. Wenden (1991: 15) betont weiterhin, dass die Lernstrategien sowie das Wissen über das eigene kognitive System ein wichtiges Kennzeichen des guten oder Experten Lerner sind und konsequenterweise eine unverzichtbare Bedingung der Lernerautonomie.

“In effect, '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.” (Wenden 1991: 15)

In der Literatur des fremdsprachlichen Lernens wird des Weiteren oft die Annahme vertreten, dass die Lernstrategien mit dem erfolgreichen Lernen verbunden sind. Mit anderen Worten gilt die Fähigkeit, angemessene Strategien auszuwählen und in der Praxis wirksam durchzuführen, als ein wichtiges Kriterium des erfolgreichen Lerner (vgl. Grenfell und Marco 2007/ Tassinarie 2010).

Krapp (1993: 301) weist darauf hin, dass die Lernstrategien in der fremdsprachlichen Forschung aus pragmatischer Sicht zur Verbesserung des individuellen Lernverhaltes des Lerner beitragen sollen, weswegen er argumentiert, dass das erfolgreiche Lernen auf den Einsatz der adäquaten Strategien angewiesen ist. Krapp<sup>23</sup> fasst die Ergebnisse verschiedener experimenteller Forschungen über dieses Thema zusammen. Er unterteilt die Ergebnisse in zwei Kategorien, in diejenigen mit Bezug auf bestimmte Lerninhalte oder Aufgabentypen und in diejenigen, die in Zusammenhang mit den Lernstrategien der allgemeinen Lerngewohnheiten oder Lernstile steht. Die Befunde der beiden Untersuchungen bestätigen die Vermutung, dass das Ausmaß und die Qualität des Strategieeinsatzes ein entscheidender Unterschied zwischen dem guten und dem weniger guten Lerner sind, entweder bei der Bearbeitung einer bestimmten Lernaufgabe oder bei der Verbesserung der individuellen Fähigkeiten der Lernenden. Im Unterschied zum weniger guten Lerner verfügt der gute Lerner oft wirkungsvolle qualifizierte Lernstrategien, die seine Leistung häufig positiv beeinflussen.

Ergebnisse der dreijährigen Arbeit von Chamot und Kupper (1989: 14) zeigen, dass Lerner im Fremdsprachenunterricht in höheren Ebenen der Studie zufolge mehr Strategien benutzen als im Vergleich zu den Lernenden in der Anfängerstufe. Die Studie zeigt weiter, dass Lerner mit reichem Strategierepertoire erfolgreicher sind als diejenigen, die ein geringes Strategiewissen besitzen. Gute Fremdsprachenlerner verwenden eine Vielzahl von geeigneten metakognitiven, kognitiven und sozial affektiven Strategien für sowohl rezeptive und produktive Aufgaben. Im Gegenteil verfügen die wenig guten Lernenden

---

<sup>23</sup> In seiner Darstellung stützt sich Krapp (1993) auf die Studien von Pressley, M.; Borkowski, J.G; Schneider, W (1987) / Pokay, P; Blumenfeld, P.C (1999) / Pintrich, P.R; DeGroot, E.V (1990) / Nenniger, P (1990).

nicht nur über ein begrenztes Repertoire von Strategien, sondern es fehlt ihnen ebenfalls die Fähigkeit, geeignete qualitative Strategien auszuwählen.

Trotz dieser oben genannten Verbindung ist die Korrelation zwischen Lernstrategien und der Leistung in der einschlägigen Literatur noch komplex, offen und umstritten. Grenfell und Marco (2007: 23) erhärten die Annahme, dass die Niveaustufen nicht unbedingt mit der Verwendung der Lernstrategien verbunden sind. Des Weiteren sind auch andere Faktoren wie z.B. Lehrstil, Verhaltensweise der Lehrer, Art und Weise der Aufgaben, Motivation u.a. zu berücksichtigen. Die Lernstrategien bieten dem Lerner durchaus eine handlungsbezogene Fähigkeit zur Bearbeitung verschiedener Aufgaben zur Identifizierung und zur Analyse der Probleme und damit zur Förderung der Problemlösekompetenz, zur Selbstaktivierung für einen effektiven und motivierenden Umgang mit den Aufgaben sowie zur Überwachung und Bewertung der bearbeiteten Lernschritte im engeren Sinne und den gesamten eigenen Lernprozess und der Lernergebnisse im weitesten Sinne. Deswegen spielen die Lernstrategien für die Erhöhung der individuellen Lernkompetenzen eine entscheidende Rolle, wie in den nächsten Abschnitten verdeutlicht werden wird.

Nach welchen Bedingungen und Kriterien ist aber zwischen guten und nicht oder weniger guten Lernern zu unterscheiden? Was macht den Lerner einer Fremdsprache erfolgreich? Welche Eigenschaften hat der gute Lerner? Um diese Fragen zu beantworten, führten Stern (1975) und Rubin (1975) unabhängig voneinander zwei empirische Untersuchungen durch und kamen zur Schlussfolgerung, dass der gute Sprachlerner die Möglichkeit hat, die folgenden zehn Strategien einzusetzen (vgl. Naiman; Fröhlich; Stern und Todesco 1996/ Rubin 2005: 47/ Grenfell und Harris 1999/ Mißler 1999):

1. Planungsstrategien: Fähigkeit zum Finden eines individuellen Lernstils und zur Planung eigener positiver Lernstrategien.
2. Aktive Strategien: Aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und mit den Lernaufgaben.
3. Empathie-Strategien: Ein tolerantes und sensibles Umgehen mit der Fremdsprache und deren Menschen und Kultur.
4. Formale Strategien: Eine gute Beachtung der Form der Fremdsprache sowie der Einsatz des technischen Know-hows, um die erworbene Sprache und dessen Systems zu modifizieren.

5. Experimentelle Strategien: Ein flexibler Ansatz, um das Gelernte auszuprobieren.
6. Semantische Strategien: Eine gute Beachtung des sprachlichen Inhalts und die Suche nach der Bedeutung.
7. Praktische Strategien: Die Fähigkeit, das theoretisch Gelernte in der Praxis zu üben.
8. Kommunikative Strategien: Die Fähigkeit, die Fremdsprache in authentischer Kommunikation einzusetzen.
9. Überwachungsstrategien: Selbstüberwachung und kritische Sensibilität sowie ein kritisches Bewusstsein für die Sprachverwendung.
10. Internalisierungsstrategien: Die Entwicklung der Zielsprache zu einem zunehmenden Referenzsystem, das erlaubt, Ideen in der Fremdsprache zu denken und zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund entstehen eine Menge von unterschiedlichen Strategien, die verschiedene Zwecke verfolgen und unterschiedliche Funktionen haben sowie verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Lernenden fordern. Es ist kaum wahrscheinlich, dass es einen idealen Lerner gibt, der über all diese genannten Lernstrategien verfügt. Grenfell und Harris (1999: 38) stellen fest, dass diese Strategien nur selten als komplexes Set für einen Lerner existieren. Auf der anderen Seite scheinen alle diese Strategien wichtig zu sein, da die Sprache ein komplexes Phänomen ist und konsequenterweise das Erlernen einer Fremdsprache eine komplexe Tätigkeit ist. Jede Sprache besteht aus verschiedenen Ebenen wie Syntax, Phonetik, Phonologie und Morphologie. Der Lerner braucht intensive geistige Tätigkeiten, um die verschiedenen sprachlichen Systeme zu erfassen und zur gleichen Zeit zu operationalisieren. Der gute Fremdsprachenlerner ist demnach derjenige, der die passenden Entscheidungen trifft, wie er angemessen lernt und was er braucht, um den eigenen Lernprozess erfolgreich durchzuführen. Ein entscheidender Punkt an dieser Stelle ist die Fähigkeit der Auswahl.

Darüber hinaus sind die Strategien selbst kein einfacher Lernprozess, da sie verschiedene kognitive, soziale und analytische Fähigkeiten umfassen. Diese assoziativen Fähigkeiten erfordern von dem Lerner besonders gut disziplinierte Kompetenzen. Deswegen ist der effektive Lerner in der kognitiven Fremdsprachenforschung derjenige, der über ein breites Repertoire von Lernstrategien verfügt und gleichzeitig fähig ist, die Strategien erfolgreich einzusetzen (vgl. O'malley und Chamot 1990: 30).

Aus der Schwierigkeit des Konstrukts „Lernstrategien“ und aus dem Bedürfnis heraus ein hinreichendes Wissen über die verschiedenen Merkmale und Funktionen der Lernstrategien zum qualitativen Einsatz darzulegen, wird in den nächsten Abschnitten der Versuch unternommen, die verschiedenen Definitionen sowie die vielfältigen Klassifikationen der Strategien darzustellen, um herauszufinden, welche Art der Lernstrategie für die Förderung der Lernerautonomie vor allem erforderlich ist.

Vor dieser Darstellung sind die Funktionen und Lernaktivitäten, die der autonome Lerner erfüllen kann oder muss, in hohem Maße mit den Komponenten des guten Lerners gleichzusetzen.

#### **4.5 Lernerautonomie und Lernstrategien – Gemeinsamkeiten und Unterschiede**

Nach der Darstellung der wichtigsten Kategorien der Lernstrategien und deren Funktionen werden in diesem Abschnitt wegen der Komplexität und Heterogenität der beiden Lernkonzepte (Lernerautonomie und Lernstrategien) im fremdsprachlichen Lernen die wichtigsten Merkmale der Lernstrategien dargelegt und mit den bereits im ersten Kapitel genannten Eigenschaften der Lernerautonomie verglichen. Ziel ist es, methodische Zugänge für die Konzipierung einer Lernsituation zu erhalten, in der die Selbstständigkeit der DaF-Lernenden durch den Einsatz der Lernstrategien gefördert wird. Die Hauptmerkmale der Lernerautonomie wurden im ersten Kapitel im Einzelnen dargestellt. Im Folgenden werden als nächster Schritt die Merkmale der Lernstrategien verdeutlicht.

Bannert (2007: 18) nennt fünf verschiedene Ansätze, die die Lernstrategien als spezifisches Lernverhalten charakterisieren. Das strategische Verhalten ist erstens zielgerichtet; d.h. es geht immer um ein bestimmtes ausgewähltes Ziel. Zweitens sind die Lernstrategien kein automatisches Verhalten, sondern oft aufgabenspezifisch. Die Lernstrategien richten sich oft an ein bestimmtes Problem oder eine bestimmte Aufgabe. Drittens umfassen die Lernstrategien eine hierarchische Organisation „Lernstrategien beinhalten eine Kombination von hierarchieniedrigeren Lerntechniken, die als Handlungspläne im Gedächtnis gespeichert sind“. Lernstrategien sind viertens flexibel und

können daher je nach Aufgabe angemessen verwendet werden. Außerdem sind Lernstrategien ein bewusstseinsfähiger und kontrollierter Prozess.

Leopold (2009: 17) stellt ebenfalls fest, dass die Lernstrategien oft auf bestimmte Lernziele oder bestimmte Aufgabe ausgerichtet sind. Damit gilt die Zielgerichtetheit als ein wesentliches Merkmal der Lernstrategien. Leopold betont weiterhin, dass die Komplexität ein wichtiges Merkmal des Lernstrategie-Konstrukts ist. Die Lernstrategien sind ein komplexes mehrdimensionales Konzept. Unterschiedliche kognitive, metakognitive und psychologische Aspekte sind beim Versuch, Lernstrategien in der Praxis durchzuführen, zu beachten.

Eine wichtige umfassende Darstellung der wesentlichen Merkmale der Lernstrategien im fremdsprachlichen Lernen wird von Oxford (1990: 9) dargestellt. Oxford bestimmt zwölf verschiedene Eigenschaften, die die Lernstrategien von anderen Lernverhalten und Lernaktivitäten unterscheiden. Die von Oxford festgestellten Besonderheiten der Lernstrategien sind:

- a. Förderung der kommunikativen Kompetenz als Hauptziel.
- b. Förderung der Zielgerichtetheit und Selbst-Orientierung.
- c. Erweiterung der Rolle des Lehrers.
- d. Förderung der Problemlösefähigkeit und der Problemorientiertheit.
- e. Spezifische Handlungen und Verhaltensweisen zur Verbesserung des eigenen Lernens.
- f. Einbeziehung verschiedener Aspekte kognitiver, metakognitiver, affektiver und sozialer Funktionen.
- g. Indirekte und direkte Unterstützung des Lernalers.
- h. Nicht immer beobachtbar.
- i. Bewusste Anstrengung von den Lernenden nötig, um die Kontrolle über ihr Lernen zu übernehmen.
- j. Vermittelbare Lernaktivität.
- k. Ein flexibles Lernverhalten.

1. Durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, bspw. das individuelle Strategierepertoire der Lernenden, Aufgabenstellungen, intrinsische Motivation, Persönlichkeitsmerkmale, Alter, Geschlecht.

Vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an Oxfords Darstellung zum einen sowie zum anderen an die im ersten Kapitel dargestellten verschiedenen Definitionen der Lernerautonomie werden im Folgenden die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lernerautonomie und von Lernstrategien zusammengefasst. Dies ist ein wichtiges methodisches Vorgehen zur Planung und Durchführung eines konkreten Konzepts, das auf der Förderung der individuellen Fähigkeiten der Lernenden zur Stärkung der Eigenständigkeit basiert. Ohne zu wissen, aus welchen Komponenten und Charakteristika die beiden Konstrukte bestehen, ist es schwierig, die beiden Lernprinzipien in einem einzigen Konzept zusammenzustellen. Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die wesentlichen theoretischen gemeinsamen Punkte der Lernerautonomie und von Lernstrategien geben:

<b>Lernstrategien</b>	<b>Lernerautonomie</b>
Komplexes mehrdimensionales Konstrukt.	Komplexes mehrdimensionales Konstrukt.
Selbstorientierung und Selbstvertrauen werden gefördert.	Selbstkonzepte (Selbstverantwortung, Selbstständigkeit, Selbstüberzeugung u.a.).
Erweiterung der Rolle der Lehrperson.	Erweiterung und Veränderung der Rolle der Lehrperson.
Zielgerichtetheit und Problemorientiertheit.	Selbstentscheidung der eigenen Ziele sowie der Wahl der Lernstrategien zur Lösung der Lernprobleme.
Abhängigkeit von verschiedenen kognitiven, metakognitiven, kulturellen und sozialen Aspekten.	Beeinflusst von verschiedenen kognitiven, lernpsychologischen, technologischen, sozialen und kulturellen Aspekten.
Direkte und indirekte Förderung des Lernens.	Direkte und indirekte Förderung des Lernens.
Nicht immer beobachtbare und kontrollierbare Lernaktivitäten.	Keine leicht erkennbare und beschreibbare Fähigkeit.

Ein bewusstes Verhalten.	Ein bewusster Umgang mit der eigenen Lernstruktur.
Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale, Motivationsniveau, Lernstil, u.a. sind entscheidend.	Individuelle Einstellungen, emotionale und motivationale Einflüsse, Lernstil und Lernsituation sind entscheidende Faktoren.

Tabelle 3: Gemeinsame Aspekte zwischen Lernerautonomie und Lernstrategien.

Als Unterschiede zwischen der Lernstrategie und der Lernerautonomie sind zu identifizieren, dass die Lernstrategien oft handlungsstrategische Maßnahmen sind, die zur Erreichung eines bestimmten Ziels oder einer ausgewählten Lernaufgabe dienen. Es handelt sich dabei um didaktische Instrumente oder Werkzeuge zur Erfüllung oder Verbesserung einer situationsangepassten Auswahl von Lerntätigkeiten bspw. Zu der Frage wie ein Text in der Zielsprache am besten gelesen und verstanden werden kann und welche Strategien (selektives, globales, intensives Lesen, Schlüsselwörter herausfinden u.a.) dafür notwendig sind?

Lernerautonomie ist demgegenüber ein spezifisches Repertoire der allgemeinen Fähigkeiten einer Person, die zur Übernahme der eigenen Lernhandlungen führen. Das strategische Verhalten, das sich auf zielgerichtete Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, die Steigerung der Effektivität in einer bestimmten Lernsituation oder auf die Lösung eines bestimmten Lernproblems bezieht, ist demnach eine der verschiedenen Komponenten, die unter dem Begriff Lernerautonomie zu verstehen sind. Die Lernerautonomie ist eine motivationale psychologische und kognitive Fähigkeit zur Planung, Organisation, Überwachung, Steuerung und Evaluierung des eigenen Lernens im weitesten Sinne oder der Selbstförderung einer bestimmten Fertigkeit wie der Sprechfertigkeit, dem Hörverstehen, der Lese,- und Schreibfertigkeit, der Grammatik, dem Wortschatz, der Aussprache u.a. oder auch der selbstständigen Bearbeitung einer bestimmten Lernaufgabe im engeren Sinne gewidmet. Die Lernerautonomie ist damit kein didaktisches Instrument zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe, sondern eine individuelle Fähigkeit, die vom Charakter des Lernenden gekennzeichnet ist.

Ein anderer Unterschied zwischen der Lernstrategie und der Lernerautonomie besteht darin, dass die Lernstrategien vermittelbare Tätigkeiten sind.

„Some aspects of the learner's makeup, like general learning style or personality traits, are very difficult to change. In contrast, learning strategies are easier to teach and modify. This can be

done through strategy training, which is an essential part of language education.“ (Oxford 1990: 12)

Als spezifische Merkmale eines Individuums ist die Lernerautonomie schwer zu vermitteln. Wie Friedrich und Mandl (2006) vermerken, ist es schwierig, den eigenen Lernstil oder die persönlichen Eigenschaften kurzfristig zu ändern, deshalb geht es bei der Lernerautonomie vielmehr um die Entwicklung oder Förderung der eigenen Fähigkeiten der Lernenden.

#### **4.6 Welche Strategietypen sind von Bedeutung für die Förderung der Lernerautonomie?**

Aus den vorigen Abschnitten kann geschlussfolgert werden, dass die Strategien keine einfachen aufgabenspezifischen Operationen sind, die nur mit der kognitiven Informationsverarbeitung verbunden sind, sondern komplexe mentale Lerntätigkeiten mit weiten metakognitiven und sozialen Einsatzmöglichkeiten. Um die Frage „Welche Strategien für die Förderung der Lernerautonomie nötig sind?“ zu beantworten, sollten am Anfang die Ziele der Lernerautonomie sowie die Aufgaben des autonomen Lerners festgestellt werden. Wie im ersten Kapitel erwähnt, besteht in der einschlägigen Literatur eine Einigkeit, dass die Lernerautonomie mit der Förderung der individuellen Planung, Organisierung, Überwachung und Evaluierung des eigenen Lernens in engem Zusammenhang steht. Es handelt sich dabei um überfachliche Kompetenzen bzw. um das Wissen über verschiedenen Anforderungen des Lernens sowie das Wissen über sich selbst. Bei der Klassifikation der Lernstrategien in den ersten Abschnitten wurde geklärt, dass sich die metakognitiven Strategien nicht unmittelbar auf die kognitive Informationsverarbeitung, auf Informationsprozesse und die Speicherfähigkeit beziehen, sondern auf die Planung, Überwachung und Steuerung des eigenen kognitiven Systems. Das metakognitive Wissen befasst sich ebenfalls mit dem Wissen über die kognitiven Strukturen und deren Anforderungen, Lernstrategien und Voraussetzungen, mit dem Wissen über sich selbst und die dazugehörigen Konzepte (Selbstbewusstsein, Motivation, Selbstwirksamkeit u.a.) sowie mit dem Wissen über exekutive Kontrolle und deren Prozesse (Planung, Überwachung und Steuerung). Dementsprechend sind die Voraussetzungen der Lernerautonomie mit den Zielen der metakognitiven Lernstrategien

weitgehend gleichzusetzen. Paris und Winograd (1990: 18) geben einen klaren Hinweis auf diese Wechselbeziehung. Sie betonen, dass die Metakognition folgende Ziele hat:

- a. Erhöhung der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen.
- b. Förderung einer positiven Selbstwahrnehmung.
- c. Förderung des Selbstbewusstseins der Lernenden als einen aktiven Teilnehmer am Lernen.
- d. Förderung der kognitiven Selbsteinschätzung und der Selbstreflexion.
- e. Förderung des kognitiven Selbstmanagements.
- f. Einbettung des metakognitiven Wissens in der Entwicklung des kognitiven Systems der Lernenden.

Kohnen (1992: 24) betont ebenfalls die Bedeutung der metakognitiven Lernstrategien im Konzept des eigenverantwortlichen Lernens. Solche Strategien helfen den Lernenden, mehr Kontrolle über das eigene Sprachenlernen zu erreichen.

“In contrast to such task-specific cognitive strategies, general learning skills have a wider application in terms of helping the learner to gain a control of the whole process of language learning by reflecting on the nature of learning. Understanding of the various ways of using memory in language learning will give learners option and help them to make informed choices, finding out ways that work for them.“ (Kohnen 1992: 24)

Simons (1992: 255) erstellt eine Tabelle für die wichtigsten Lerntätigkeiten, die von der Lehrperson in die Verantwortung der Lernenden übergeben werden sollten. Aus der Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass die meisten erwünschten Ziele mit dem metakognitiven Wissen bzw. mit den metakognitiven Fähigkeiten verbunden sind. Die Planung und Festlegung der Zielsetzungen sowie die andauernde Überwachung, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden und wenn nicht die Frage nach dem Warum, gehören zu den zentralen Strukturen der Metakognition. Die nächsten Abschnitte konzentrieren sich dabei auf die Beziehung der Lernerautonomie mit den metakognitiven Strategien.

Lehrfähigkeiten	Lernfähigkeiten
1. Vorbereitung des Lernens <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Orientierung über Ziele und Handlungen.</li> <li>b. Auswahl von Zielen.</li> <li>c. Die Relevanz der Lernziele deutlich machen.</li> <li>d. Aufbau der Motivation.</li> <li>e. Planung der Lernhandlungen.</li> <li>f. Beginn der Lernhandlungen.</li> <li>g. Aufmerksamkeit aktivieren.</li> <li>h. Rückbestimmung auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen.</li> </ul>	1. Lernen vorbereiten können <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sich über Ziele und Behandlungen orientieren können.</li> <li>b. Lernziele auswählen können.</li> <li>c. Sich die Bedeutung von Lernzielen klarmachen können.</li> <li>d. Aufmerksamkeit aktivieren können.</li> <li>e. Sich rückbesinnen können auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen.</li> </ul>
2. Ausführen von Lernhandlungen mit dem Ziel: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Verstehen und Behalten des Gelernten.</li> <li>b. Integration des Gelernten.</li> <li>c. Anwendung des Gelernten.</li> </ul>	2. Lernhandlungen ausführen können mit dem Ziel: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Verstehen und Behalten des Gelernten.</li> <li>b. Integration des Gelernten.</li> <li>c. Anwendung des Gelernten.</li> </ul>
3. Handlungsregulation <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Überwachung des Gelernten.</li> <li>b. Prüfung des Gelernten.</li> <li>c. Ggf. Korrektur des Lern- und des Lehrverfahrens.</li> <li>d. Auswertung der Lernhandlungen.</li> <li>e. Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens.</li> </ul>	3. Lernhandlungen regulieren können <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Lernen überwachen können.</li> <li>b. Lernen überprüfen können.</li> <li>c. Bei Problemen alternative.</li> <li>d. Lernstrategien auswählen können.</li> <li>e. Sich auf den Verlauf des Lernens rückbesinnen können.</li> </ul>
4. Leistungsbewertung <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Rückmeldung über Lernprozess und Ergebnisse geben.</li> <li>b. Lernprozess und Ergebnisse bewerten.</li> </ul>	4. Leistung bewerten können <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sich selbst Rückmeldung über Lernprozess und Ergebnisse geben können.</li> <li>b. Lernprozess und Ergebnisse realistisch bewerten können.</li> </ul>
5. Motivation und Konzentration erhalten.	5. Motivation und Konzentration erhalten können.

Tabelle 4: Die zu übernehmenden Fähigkeiten von den Lernenden nach Simons (1992: 255).

### 4.6.1 Formen des metakognitiven Wissens

Unter Metakognition, die in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Entwicklungspsychologie als ein theoretisches Konzept erstellt wurde (vgl. Hasselborn 1992: 37), ist das Wissen über Kognition bzw. die kognitiven Lernoperationen oder die Regulierung der Erkenntnisse (Planung, Überwachung und Auswertung) zu verstehen (vgl. O'malley und Chamot 1990: 99). Metakognition bezieht sich damit auf das Wissen über die Kenntnisse der eigenen kognitiven Prozesse sowie auf die Steuerung bzw. Regelung über das Lernen.

„Metakognition ist der Sammelbegriff für eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit dem Wissen und der Kontrolle über die eigenen kognitiven Funktionen (z.B. Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben.“ (Hasselhorn 2001: 466)

Flavell (1983: 23), der den Ausdruck des „Metagedächtnis“ in die Literatur eingebracht hat, unterscheidet drei Arten des metakognitiven Wissens (vgl. Kluge und Schieber 1983; Brown 1983):

- a. Selbst-Wissen: Wissen über die eigenen kognitiven Fähigkeiten, Merkmale sowie die individuellen Einstellungen der Lernenden
- b. Aufgabenwissen: Wissen über Lernaufgaben und deren Anforderungen. In welcher Art und Weise sollen die Aufgaben bearbeitet werden?
- c. Strategiewissen: Umfangreiches Wissen über die erforderlichen Strategien und deren verschiedene Funktionen.

Alle diese drei Wissensformen fördern die strategischen Verhaltensweisen der Lernenden und beeinflussen die Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung positiv. Der gute Lerner, wie vorher erwähnt, stützt sich auf sein metakognitives Wissen, um eine bestimmte Aufgabe zu verstehen oder ein Problem zu lösen.

Hasselhorn (1992: 42) legt eine detaillierte Klassifikation der wichtigsten metakognitiven Formen vor. Er unterscheidet fünf verschiedene Kategorien metakognitiven Wissens. Bei dieser Klassifikation ist zu beachten, dass das metakognitive Wissen die generellen Komponenten, von der systematischen Funktion des Wissens über das Wissen des eigenen kognitiven Systems und der exekutiven Überwachungsprozesse bis zur kognitiven Empfindungen, beinhaltet. Alle diese Wissensstrukturen sind für die Lernerautonomie von

Bedeutung, da es bei der Lernerautonomie grundsätzlich um eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen geht. Ohne eine klare Orientierung und ein hinreichendes Wissen ist die Verantwortungsübernahme des eigenen Lernens unerreichbar. Demzufolge ist davon auszugehen, dass das metakognitive Wissen einen wesentlichen Bezug zum autonomen Lernen herstellt.

Systematisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze.</li> <li>b. Wissen über Lernanforderungen.</li> <li>c. Wissen über Strategien.</li> </ul>
Epistemisches Wissen	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Wissen über eigenen aktuellen Gedächtniszustände bzw. die Lernbereitschaft.</li> <li>b. Wissen über die Inhalte und Grenzen des eigenen Wissens.</li> <li>c. Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens.</li> </ul>
Exekutive Prozesse (Kontrolle)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Planung eigener Lernprozesse.</li> <li>b. Überwachung eigener Lernprozesse.</li> <li>c. Steuerung eigener Lernprozesse.</li> </ul>
Sensitivität für die Möglichkeit kognitiver Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Erfahrungswissen.</li> <li>b. Intuition.</li> </ul>
Metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Bewusste kognitive Empfindungen.</li> <li>b. Bewusste affektive Zustände.</li> </ul>

Tabelle 5: Klassifikationsschema der Metakognition nach Hasselhorn (1992: 42).

#### **4.6.2 Zur Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien**

Wie in den bereits dargestellten Taxonomien der Lernstrategien ist zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien zu unterscheiden. Die Unterscheidungsmerkmale sind aber zwischen den beiden Kategorien schwer abzugrenzen (vgl. O'malley und Chamot 1990: 144). Generell betreffen die kognitiven Strategien unmittelbar die Informationsverarbeitung und die Informationsprozesse zum Zweck der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe oder der Lösung eines bestimmten Problems, um damit bestimmte Lernziele erreichen zu können. Bei den metakognitiven Strategien geht es vielmehr um das Wissen über das Lernen und die Steuerung bzw. Regelung über die eigenen kognitiven Lernaktivitäten. Diese regulative Funktion ist für eine erfolgreiche Durchführung der kognitiven Prozesse erforderlich.

Oxford (1990: 16) betont, dass die metakognitiven Strategien zur Planung, Überwachung und Bewertung der Lernoperationen dienen. Die metakognitive Selbsteinschätzung und Planung erfordert aber gleichzeitig eine Argumentation oder eine Begründung (was erfüllt die Aufgabe für einen Zweck oder warum/ aus welchem Grund soll eine Lernaufgabe mittels einer bestimmten Lernstrategie durchgeführt werden). Diese Argumentationen sind selbst kognitive Fähigkeiten, da es sich um spezifisches Fachwissen handelt. Dabei entsteht oft eine wechselseitige Beziehung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Oxford weist sogar darauf hin, dass sich die Forscher im fremdsprachlichen Lernen noch nicht einig darüber sind, wie die grundlegenden Definitionen der Begriffe (Kognition, Metakognition, Regulation) exakt zu formulieren sind und was genau unter den direkten und indirekten Strategien zu verstehen ist.

Bei seiner Unterscheidung zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien geht Straßer (2008: 84) davon aus, dass die kognitiven Strategien spezifisch und situationsgebunden sind. Die metakognitiven Strategien sind dagegen allgemeine Verfahren, situationsübergreifend sowie mentale und geistige Denkprozesse (Planen, Regulieren, Kontrollieren).

Friedrich (1999: 164) stellt drei Herangehensweisen fest, durch die erörtert werden kann, warum die Beziehung zwischen den kognitiven und metakognitiven Strategien unscharf ist. Das erste Verfahren beim Strategieeinsatz zweier Arten ist das Kompensatorische.

Über dieses Verfahren können die geringen kognitiven Fähigkeiten oder der Mangel an Strategien durch Motivation oder ein reiches Vorwissen kompensiert werden. Das zweite Verfahren ist das Multiplikative. In manchen schwierigen Aufgaben sind Vorwissen, Motivation und Strategien eine wichtige Bedingung zur erfolgreichen Lösung. Das Fehlen dieser genannten Faktoren kann zum Scheitern des Lernprozesses führen. Drittens beeinflusst die motivationale Variable mittelbar das Lernergebnis durch z.B. die Auswahl der Strategie, den Grad der Schwierigkeit der ausgewählten Strategien, die Vorbereitung der Aufgabenlösung u.a.

#### **4.7 Modelle zum Zusammenhang zwischen dem eigenständigen Lernen, dem metakognitiven Wissen und den Strategien**

In diesem Abschnitt sollen zwei verschiedene Modelle, die die gegenseitige Beziehung der Lernerautonomie mit dem metakognitiven Wissen aus verschiedenen Aspekten darstellen, betrachtet werden. Diese Modelle sind auf empirische Untersuchungen aufgebaut und geben einen Hinweis darauf, wie das metakognitive Wissen die Fähigkeiten der Lernenden zum eigenverantwortlichen Lernen im fremdsprachlichen Lernen positiv beeinflussen kann.

##### **4.7.1 Modell des experten Lernalers von Rubin (2005)**

In mehreren Untersuchungen versucht Rubin (2005: 38; siehe auch Abschnitt 3.3.2) die Merkmale des guten Lernalers zu identifizieren und die Gründe dafür herauszufinden. Er kommt zur Schlussfolgerung, dass derjenige, der über kognitive sowie metakognitive Strategie-Repertoire verfügt, in der Lage ist, sein Lernprozess in hohem Grad besser zu steuern und zu überwachen als diejenigen, die über solche Strategien nicht verfügen. Rubin ist der Überzeugung, dass das metakognitive Wissen sowie die erforderlichen metakognitiven Strategien eine entscheidende Voraussetzung eines erfolgreichen bzw. experten Lernalers sind. In seinem Modell, wie die Abb. 3 zeigt, erörtert er einerseits die wechselseitige Beziehung zwischen den metakognitiven Strategien, die die Lernenden einsetzen, und der Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten sowie dem Wissen über das eigene kognitive System andererseits. Das Modell besteht aus zwei Hauptkategorien

(metakognitive Strategien sowie Wissen und Überzeugung). Unter den meta-kognitiven Strategien werden vier verschiedene Fähigkeiten zusammengefasst:

- a. **Planung:** Diese Phase umfasst Zielsetzung, Bestimmung eines angemessenen, flexibleren und realistischen Zeitplanes, Festlegung der erforderlichen Kriterien bzw. Maßnahmen zur Erreichung der angestrebten Ziele, Analyse des Zwecks und der Anforderung der Aufgaben. Aus dem Modell ist zu beachten, dass die Planung von der Problemlösungsfähigkeit und der Evaluationsfähigkeit beeinflusst ist. Außerdem besteht eine Wechselwirkung zwischen Planung und Überwachung.
- b. **Überwachung:** Andauernde Überwachung des eigenen Lerngegenstandes, der Lernprobleme sowie der Lernschritte. Wie das Modell zeigt, führt die Überwachung, die den Lernplan auch unmittelbar beeinflusst, zur Evaluation der erreichten Ziele.
- c. **Evaluation:** Es geht hier um die Fähigkeit, die Lernergebnisse kritisch zu bewerten und festzustellen, ob die erwünschten Ziele erreicht wurden. Diese Fähigkeit ist nach dem Rubin-Modell eine Bedingung eines realistischen Lernplans.
- d. **Problemlösung:** Neben der Evaluationsfähigkeit ist der gute Lerner im Stande, die Gründe des Mangels zu untersuchen und zu analysieren. Die Problemlösung hat eine Doppelfunktion im Rubin-Modell. Sie wirkt zum einen unmittelbar auf die Erstellung eines Lernplans und zum anderen fördert sie die Fähigkeit, die festgestellten Lösungen umzusetzen.
- e. **Umsetzung:** Die Lösung eines Problems reicht nicht aus. Der experten Lerner soll auch die Problemlösungen umsetzen. Dieses Verfahren hilft festzustellen, ob der Lerner ein besseres Ergebnis erhält, was wiederum zur Veränderung oder Erweiterung des Lernplans führt.

Der zweite Teil des Modells besteht aus dem Konzept „Wissen und Überzeugung“. Unter diesen zwei Konstrukten nennt Rubin fünf verschiedenen Komponenten:

- a. **Aufgabenwissen:** Das Wissen über die Klassifikation, den Zweck sowie die verschiedenen Anforderungen der Aufgaben ist eine wesentliche Voraussetzung zur Erreichung der Lernzeile sowie zum Einsatz der unterschiedlichen Lernstrategien, wie das Modell zeigt.

- 
- b. Selbstwissen: Bei dem Selbstwissen handelt es sich vielmehr um Selbstkonzepte (Selbstwirksamkeit, Intelligenz, Motivation, Stil, Selbstbewusst u.a.). In seinem Modell zeigt Rubin eine komplexe gegenseitige Wirkung zwischen den vier Hauptkonzepten (Selbstwissen, Strategieeinsatz, Hintergrundwissen sowie Überzeugung) auf. Jede Komponente dieser vier Konzepte ist eine Bedingung der anderen.
  - c. Überzeugung: Der Lerner muss von seinen eigenen Fähigkeiten überzeugt sein sowie davon, dass er sein Ziel erreichen kann.
  - d. Hintergrundwissen: Der experten Lerner stützt sich auf sein Hintergrundwissen bei der Planung, Überwachung, Bewertung sowie beim Einsatz der verschiedenen Strategien. Neben der Wechselwirkung mit den anderen Konzepten beeinflusst das Hintergrundwissen unmittelbar die Aufgabenbearbeitung.
  - e. Strategiewissen: Der experten Lerner verfügt über ein reiches kognitives, metakognitives und soziales Strategierepertoire. Wie bereits erwähnt, sind Hintergrundwissen, Selbstwissen und Überzeugung wichtige Kriterien zum Erwerb und zur Umsetzung der Lernstrategien.

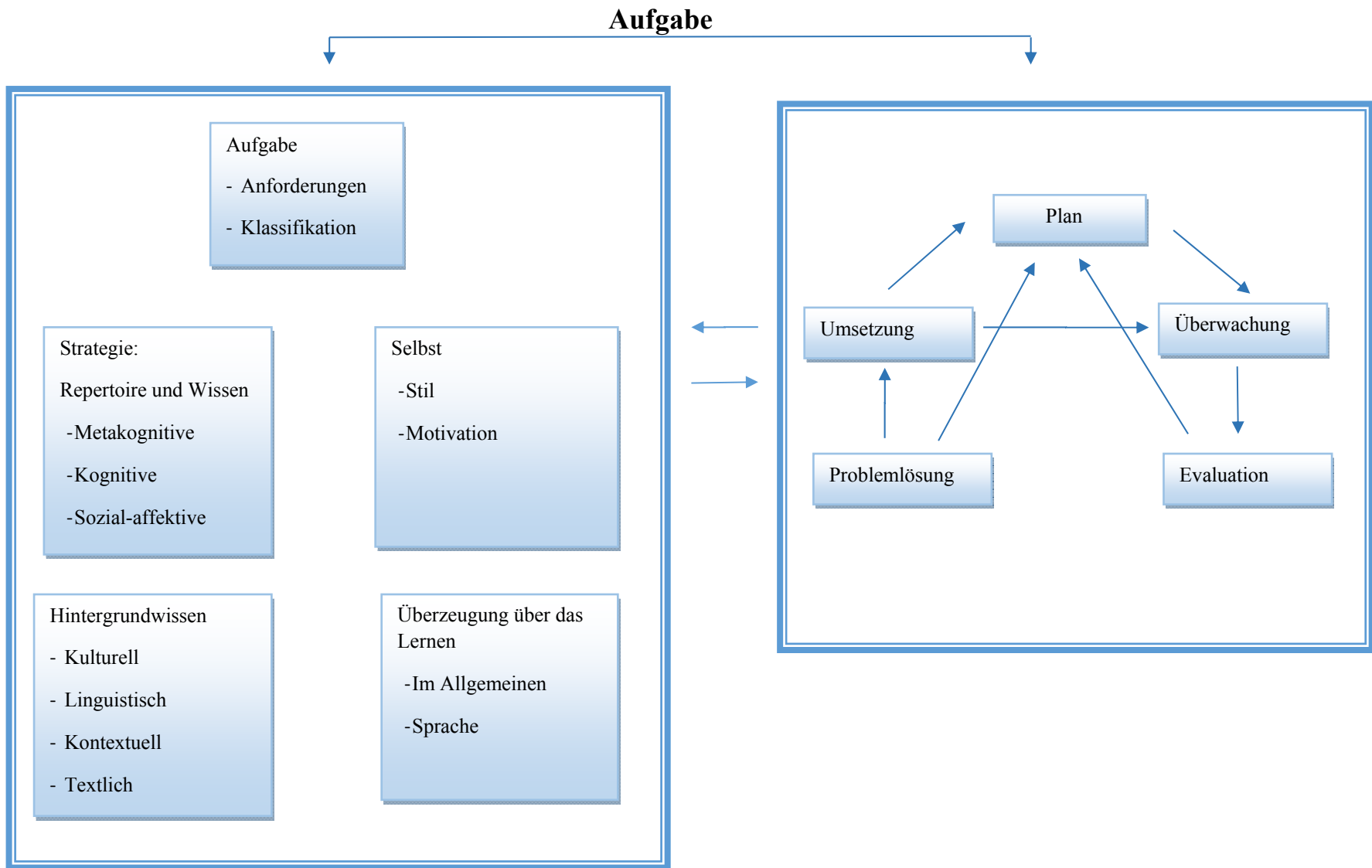


Abb. 3: Modell des experten Lernalers nach Rubin (2005).

### **4.7.2 Modell des selbstregulierten Lernens von Butler (1998)**

In ihrem Modell betont Butler (1998) zwei wichtigen Stadien, die im Mittelpunkt des selbstständigen Lernens stehen und deshalb als ein entscheidendes Merkmal des erfolgreichen autonomen Lernens gelten. Butler spricht zum einen von der Bedeutung des Wissens und der Überzeugung für die Bearbeitung der kognitiven Aktivitäten. Zum anderen hebt sie die Rolle der Regulationsprozesse bzw. der exekutiven Kontrolle für die Überwachung und Bewertung der Lernschritte hervor. Das Modell zeigt eine gegenseitige Wirkung zwischen dem metakognitiven Wissen und der individuellen Überzeugung der eigenen Handlungskompetenzen einerseits und der Planungs-, Überwachungs-, und Evaluationsfähigkeiten andererseits. Bei der Bearbeitung einer Aufgabe sind damit mehrere kognitive, metakognitive, motivationale und handlungsbezogene Funktionen erforderlich.

Unter Wissen und Überzeugung fasst Butler fünf voneinander abhängige Komponenten zusammen. Die selbstbezogene motivationale Überzeugung sowie das intrinsische Interesse beeinflussen die gesamte Konstruktion des eigenen Lernens. Epistemologische Überzeugung über die eigenen Fähigkeiten spielen dabei eine Rolle, da die falsche Vorstellung der individuellen Kompetenzen oder die falsche Einschätzung der nötigen Voraussetzung des Lernens zu negativen Folgen führen könnte. Über das Wissen und dessen Beitrag zu den verschiedenen kognitiven und metakognitiven Prozessen wurde in verschiedenen Abschnitten dieses Kapitels bereits gesprochen. Bei diesem Teil des Modells geht es um das Wissen über das eigene kognitive System, das Wissen über die kognitiven Anforderungen der Aufgaben, das spezifische und allgemeine Wissen über Strategien und deren Einsatzbedingungen und Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten sowie Wissen über die eigenen Merkmale als Mensch und als Lerner. Damit bezieht sich dieses Wissen vor allen auf die deklarative Metakognition.

Im zweiten Teil des Modells unterstreicht Butler drei Verhaltensweisen der erfolgreichen Selbstregulation des Lernens. Die erste Herangehensweise ist die Aufgabenanalyse und die Zielsetzung. Ein wichtiger Schritt der Selbstkontrolle ist die Fähigkeit, die Anforderungen der Aufgaben zu analysieren. Die Wahrnehmung der aufgabenspezifischen Analyse ist mit den Faktoren, die im ersten Teil des Modells erwähnt werden (verschiedene Wissensstrukturen sowie Vorstellung und Einschätzung über die Aufgabe), verbunden. Anhand der Analyseergebnisse ist der Lerner dann in der Lage, die zu lernenden Ziele

eigenständig festzusetzen. Der zweite Schritt des erfolgreichen autonomen Lernens ist die Auswahlmöglichkeit. Das Verfügen über ein reiches Strategierepertoire reicht nicht aus. Der Lerner soll anhand seines Wissens über die Aufgaben und Strategien das geeignete strategische Verhalten auswählen. Als letzter aber zentraler Schritt ist die Überwachung der eigenen Lernschritte zu nennen. Anhand der gesetzten Ziele soll der erfolgreiche Lerner ständig die Frage beantworten, ob die geplanten Ziele erreicht wurden und wenn nicht warum. Dabei entsteht internes Feedback über die Schwäche und Stärke der Lernleistungen. Das interne Feedback des eigenen Lernverhaltens sowie die geleisteten Ergebnisse hat wiederum Einfluss auf die Aufgabenanalyse und die Zielsetzungen.

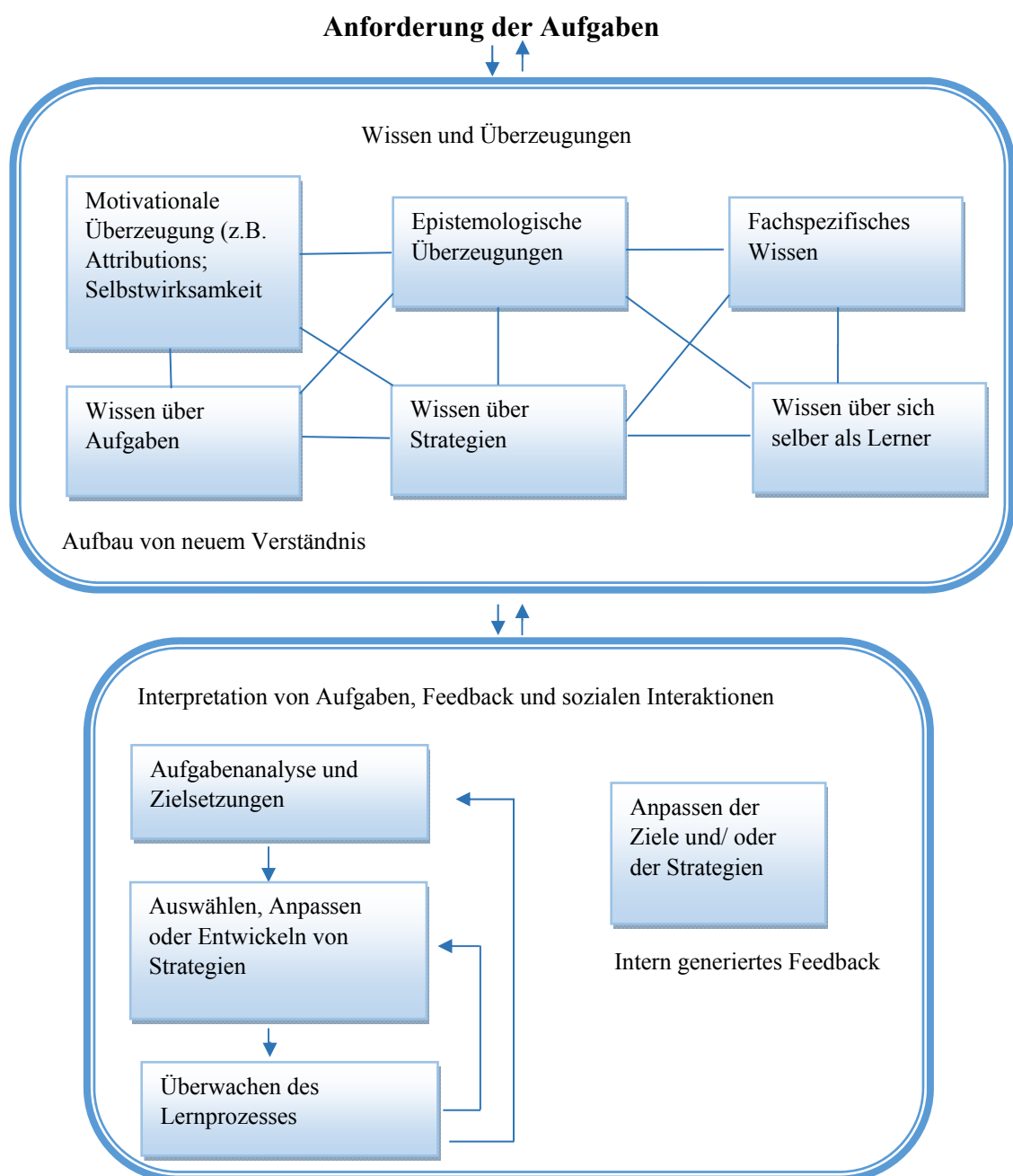


Abb. 4: Modell des selbstregulierten Lernens nach Butler (1998: 163).

## 5. Die empirische Untersuchung

### 5.1 Zentrale Fragestellungen und Hypothesen

Nachdem in den vorangegangenen drei Kapiteln ein Einblick in die theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie, der Bedeutung des soziokulturellen Hintergrunds und der Lernerfahrungen der arabischen Lernenden sowie die gegenseitige Beziehung zwischen Lernstrategien und Förderung der Autonomie gegeben wurde, soll in diesem Kapitel dieser dreidimensionale Zusammenhang empirisch untersucht werden. Anhand der bisherigen theoretischen Darstellung (s. Abschnitte 4.6, 4.6.1, 4.7.1, 4.7.2) wurden in dieser Arbeit sieben verschiedene Fähigkeiten herausgearbeitet, die für die Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht am wichtigsten sind. Dies sind:

1. Motivation
2. Planungsfähigkeit
3. Überwachungsfähigkeit
4. Bewertungsfähigkeit
5. Selbstwissen
6. Aufgabenwissen
7. Strategiewissen

Die Förderung der oben genannten Fähigkeiten sollte sich als Konsequenz die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden erhöhen. Wie im zweiten und dritten Kapitel erläutert wurde, spielen die soziokulturellen Aspekte sowie die situativen Lehrbedingungen eine bedeutende Rolle beim Konzept der Autonomie. Somit geht die vorliegende empirische Forschung von den folgenden Fragen aus:

1. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden durch bewusste orientierte Lehrhandlungen gefördert werden?
2. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die niedrige qualitative Lernerfahrungen<sup>24</sup> haben, gefördert werden?

---

<sup>24</sup> Als wichtige Kriterien der Unterrichtsqualität sind fünf wichtige Aspekte zu berücksichtigen: Effektivität des Unterrichts, kognitive Aktivierung der Lernenden, Förderung der Selbstkonzepte der Lernenden, Förderung des sozialen Lernens der Lernenden und Divergenz Minderung innerhalb der Klasse (vgl. Clausen 2002: 16). Nach Eder 1996 sind noch wichtige Merkmale für einen qualitativen Unterricht wichtig wie z.B.: Lerntempo, Ordnung und Organisation, Lehrerkontrolle, forschendes Lernen, Leistungsanforderungen im Unterricht, soziale Beziehungen im Unterricht, Zufriedenheit mit dem Unterricht, Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Informationen, Unterrichtsklima, Vermittlungsqualität, Schülerbeteiligung u.a. (vgl. Clausen 2002: 35).

3. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die gar keine Lernerfahrungen in einem formellen Lernontext haben, gefördert werden?
4. Kann Lernerautonomie im DaF-Unterricht durch metakognitive Lernstrategien bei arabischen DaF-Lernenden gefördert werden?

Anhand der oben genannten Fragestellungen werden fünf Hypothesen formuliert, die im Laufe dieses Kapitels statistisch überprüft werden sollen:

**Frage 1: Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden durch bewusste orientierte Lehrhandlungen gefördert werden?**

**Hypothese 1.1 Lernerautonomie im DaF-Unterricht ist ein hoch anspruchsvolles Lernprinzip, das ohne Berücksichtigung des Denkmusters bzw. der persönlichen Konstruktion der Lernenden seitens der Lehrperson nicht realisiert werden kann.**

**Frage 2: Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die niedrige qualitative Lernerfahrungen haben, gefördert werden?**

**Hypothese 2.1: Durch gezieltes Verhalten der Lehrperson können die Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden, die eine andere Lernkultur haben als die westliche, zur Autonomie entwickelt werden.**

**Frage 3: Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die gar keine Lernerfahrungen in einem formellen Lernkontext haben, gefördert werden?**

**Hypothese 3.1: Die Entwicklung der Autonomie der Lernenden ohne Lernerfahrungen ist auf die direkte bewusste Förderung in hohem Maße angewiesen.**

**Frage 4: Kann Lernerautonomie im DaF-Unterricht durch metakognitive Lernstrategien bei arabischen DaF-Lernenden gefördert werden?**

**Hypothese 4.1: Bei arabischen DaF-Lernenden kann die Verwendung metakognitiver Lernstrategien zur Förderung der Lernerautonomie führen.**

---

Wie im 3. Kapitel beleuchtet, kann das arabische Bildungssystem aus pädagogischen, didaktischen, methodischen, bildungspolitischen und finanziellen Gründen die Kriterien des qualitativen Unterrichts nicht erfüllen.

**Hypothese 4.2: Unabhängig von der vorherigen Lernbiografie können die metakognitiven Strategien bei zielgerichteter Vermittlung gefördert werden.**

## **5.2 Untersuchungsdesign**

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirische Untersuchung handelt, werden am Anfang die Merkmale der Stichprobe, die angewandte Methode zur Erreichung des Forschungsziels sowie die Methode der Datensammlung beschrieben.

### **5.2.1 Merkmale der Trainingsgruppe**

Bevor die Datenerhebungsverfahren dargestellt werden, wird an dieser Stelle die Stichprobe beschrieben. An der Untersuchung nahmen 61 Probanden teil, die sich in sieben Stichprobengruppen gliedern. Um repräsentative und reliable Ergebnisse zu erzielen, wurden neben der Untersuchung der Fähigkeiten auch folgende Auswahlkriterien erhoben: Alter, Studienabschluss und die fremdsprachlichen Kenntnisse. Dadurch kann im Nachhinein überprüft werden, inwieweit Fortschritte oder Nichtfortschritte im Zusammenhang mit einer dieser Größen stehen.

Da die Stichprobe in Deutschland lebt, wurde des Weiteren die Dauer des Aufenthalts höchstens auf einen einjährigen Zeitraum beschränkt. Der Grund dafür liegt darin, dass die Teilnehmer sich nicht an das deutsche Lehrsystem akklimatisieren sollten, damit ein eindeutiges Bild der arabischen DaF-Lernenden außerhalb des deutschsprachigen Raumes durch ihre Untersuchung geleistet werden kann.

Der Anteil der männlichen Lernenden lag in der Stichprobe bei (72,1%), und somit die der weiblichen Teilnehmerinnen bei (27,9%). Die Altersspanne der Gruppe lag zwischen 20 bis 39 Jahren.

70,5% der Teilnehmer kommen aus Syrien, 29,5% aus dem Irak. In der Stichprobe sind verschiedene Ausbildungsniveaus vorhanden. Von den Befragten haben 45,9% keinen Schulabschluss. 37,7% der Befragten haben einen Schulabschluss<sup>25</sup>, 14,8% einen Bachelor und 1,6% einen Diplomabschluss. Die Unterscheidung in die verschiedenen Abschlüsse ist wichtig, weil bei einer vergleichenden Datenanalyse festgestellt werden kann, welche Rolle die Ausbildung beim Einsatz metakognitiver Lernstrategien spielt.

---

<sup>25</sup> Siehe Abschnitt 3.1.1

Die genauen Grunddaten der Stichprobe in Bezug auf Geschlecht, Alter, Nationalität, Studienabschluss, Muttersprache, Schul- und Universitätsausbildung, Stundenzahl des täglichen Lernens im Unterricht, die Aufenthaltsdauer in Deutschland sowie den Beginn des Erlernens sind ausführlich in den folgenden Tabellen dargestellt.

<b>Geschlecht</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Weiblich	17	27,9%
Männlich	44	72,1%
Gesamt	61	100%

<b>Alter</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Unter 25 Jahre alt	9	18,4%
Unter 30 Jahre alt	19	31,1%
Unter 35 Jahre alt	21	34,4%
Über 35 Jahre alt	12	19,7%
Gesamt	61	100%

<b>Nationalität</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Syrisch	43	70,5%
Irakisch	18	29,5%
Gesamt	61	100%

<b>Fremdsprache</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Fremdsprache	18	29,5%
Keine	43	70,5%
Gesamt	61	100%

<b>Muttersprache</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Arabisch	44	72,1%
Arabisch und Kurdisch	17	27,9%
Gesamt	61	100%

<b>Studienabschluss</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Kein Abschluss	28	45,9%
Schule (Abitur)	23	37,7%
Institut <sup>26</sup>	1	1,6%

<sup>26</sup> In dem arabischen Bildungssystem bedeutet der Institut-Abschluss zwei jähriges Studium nach dem Abitur. Das Studium beendet mit einem Diplomzeugnis.

Universität	9	14,8%
Gesamt	61	100%
<b>Anfang des Lernens</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Weniger als 3 Monate	24	39,3%
Weniger als 6 Monate	37	60,7%
Gesamt	61	100%
<b>Ort des Lernens</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Deutschland	61	100%
Gesamt	61	100%
<b>Aufenthalt in Deutschland</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Weniger als 6 Monate	10	16,4%
Weniger als ein Jahr	51	83,6%
Gesamt	61	100%
<b>Tägliches Lernen im Unterricht</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
4 Stunden <sup>27</sup>	61	100%
Gesamt	61	100%
<b>Wohnort</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Deutschland	61	100%
Gesamt	61	100%

Tabelle 6: Merkmale der Trainingsgruppe.

<sup>27</sup> 4 Stunden sind insgesamt 5 Unterrichtseinheiten. Jede Unterrichtseinheit beträgt 45 Minuten.

### 5.2.2 Merkmale der Kontrollgruppe

Die Kontrollgruppe dient zur Überprüfung, ob die potenziellen Veränderungen tatsächlich auf das Training zurückzuführen sind. Allerdings erhält die Kontrollgruppe kein Training. Insgesamt besteht die Kontrollgruppe aus 42 Probanden, die sich in fünf verschiedene Gruppen gliedern. Bei der Auswahl der Kontrollgruppe war es wichtig, die Auswahlkriterien der Trainingsgruppe zu beachten. Wie die Tabelle 7 zeigt, beträgt die weibliche Beteiligung 40,5%, während die Männliche 59,5% beträgt. Das Alter der Befragten schwankt zwischen 20 und über 35 Jahren. Zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe hinsichtlich dieses Schwerpunkts sind somit keine bemerkenswerten Unterschiede zu beachten. Im Umgang mit der Herkunft ist auch vom keinem Kontrast zu sprechen, da die Mehrheit der Befragten (73,8%) aus Syrien kommen, während 26,2% der Befragten aus dem Irak stammen. Des Weiteren verfügt ein großer Teil der Kontrollgruppe-Probanden (76,2%) über keine Fremdsprachenkenntnisse, wodurch sich die Kontroll- und Trainingsgruppe bzgl. dieser Sicht ebenso ähnlich sind.

Ein anderes wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Probanden ist der Studienabschluss. Wie die Trainingsgruppe hat die Mehrheit der Befragten der Kontrollgruppe (40,5%) ebenfalls keinen Schulabschluss. Demzufolge stehen ihnen keine Lernerfahrungen zur Verfügung. 42,9% der Befragten haben einen Schul- und nur 16,7% einen Universitätsabschluss. Bei der Trainingsgruppe beträgt der Wert der Probanden mit Universitätsabschluss 14,8%. Damit ist in diesem Punkt ebenfalls zwischen beiden Gruppen kein großer Unterschied festzustellen.

Ein großer Teil der Kontrollgruppe-Probanden (40,5%) hatten bereits mindestens zwei Module bzw. Monate Deutschunterricht absolviert; und die Mehrheit (54,8%) hatten bis zum Zeitpunkt der Befragung weniger als sechs Monate Deutsch gelernt. Bei der Trainingsgruppe beträgt der Wert der Probanden mit dreimonatigem Lernen 39,3% und mit sechsmonatigem Lernen 60,7%.

In Bezug auf den Aufenthalt in Deutschland ist ein Unterschied festzustellen. 21,4% der Kontrollgruppe-Befragten halten sich bereits über einem Jahr in Deutschland auf, während der Wert in der Trainingsgruppe Null beträgt. Bei den Kontrollgruppe-Befragten beträgt der Aufenthalt mit weniger als sechs Monaten 9,5% und mit weniger als einem Jahr 69%.

<b>Geschlecht</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Weiblich	17	40,5%
Männlich	25	59,5%
Gesamt	42	100%

<b>Alter</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Unter 20 Jahre alt	2	4,8%
Unter 25 Jahre alt	2	4,8%
Unter 30 Jahre alt	13	31%
Unter 35 Jahre alt	17	40,5%
Über 35 Jahre alt	8	19%
Gesamt	42	100%

<b>Nationalität</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Syrisch	31	73,8%
Irakisch	11	26,2%
Gesamt	42	100%

<b>Fremdsprache</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Fremdsprache	10	23,8%
Keine	32	76,2%
Gesamt	42	100%

<b>Muttersprache</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Arabisch	39	92,9%
Arabisch und Kurdisch	3	7,1%
Gesamt	42	100%

<b>Studienabschluss</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Kein Abschluss	17	40,5%
Schule (Abitur)	18	42,9%
Universität	7	16,7%
Gesamt	42	100%

<b>Anfang des Lernens</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Weniger als 3 Monate	17	40,5%
Weniger als 6 Monate	23	54,8%
weniger als ein Jahr	2	4,8%
<b>Gesamt</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

<b>Ort des Lernens</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Deutschland	42	100%
<b>Gesamt</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

<b>Aufenthalt in Deutschland</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Weniger als 6 Monate	4	9,5%
Weniger als ein Jahr	29	69%
Über ein Jahr	9	21,4%
<b>Gesamt</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

<b>Tägliches Lernen im Unterricht</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
4 Stunden	42	100%
<b>Gesamt</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

<b>Wohnort</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Deutschland	42	100%
<b>Gesamt</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Tabelle 7: Merkmale der Kontrollgruppe.

### 5.2.3 Strategietraining

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Frage nach der Art und Weise, die Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden durch bewusste wirkungsvolle metakognitive Strategieanwendung (siehe Abschnitte 4.6 bis 4.6.4) zu entwickeln. Zur Förderung der metakognitiven Strategieanwendung wurde sich in dieser Arbeit für das zielorientierte Strategietraining entschieden (siehe Abschnitt 4.2.3). Demzufolge sollen im Folgenden wichtige Aspekte des Trainingsplanes ausführlich beleuchtet werden.

#### 5.2.3.1 Ziel des Trainings

Zunächst ist es sinnvoll, wichtige Merkmale des Autonomiekonzepts sowie des Strategieeinsatzes, die bereits im zweiten und dritten Kapitel erörtert wurden, zusammenfassen:

1. Lernerautonomie ist keine angeborene Fähigkeit, sondern in einem formellen oder informellen Bildungszusammenhang erlernbar (vgl. Holec 1981: 3).
2. Die Autonomie ist kein Selbststudium oder Lernen ohne Lehrer. Das autonome Lernen macht die Lehrverantwortlichen nicht überflüssig (vgl. Little 1991:3).
3. Lernerautonomie ist ein langfristiges Ziel (vgl. Sinclair 2000. 7).
4. Vollständige Autonomie ist ein idealistisches Ziel (vgl. Sinclair 2000. 7).
5. Die Dauerhaftigkeit der Autonomie kann nicht garantiert werden und dabei ist die Autonomie als Fähigkeit kein fester Zustand (vgl. Little 1991:3).
6. Das Strategietraining hat nicht den gleichen Effekt auf alle Personen (vgl. Friedrich und Mandl 1997: 257).
7. Der individuelle Einsatz der Lernstrategien ist abhängig von Person, Aufgabe, Zeit und Lernsituation (vgl. Oxford 1990: 93).

Ausgehend davon, dass die Lernerautonomie eine erlernbare Fähigkeit ist, zielt das Training drauf ab, das strategische metakognitive Denken der arabischen DaF-Lernenden zu fördern. Basierend auf den Kenntnissen des arabischen Bildungssystems, das im dritten Kapitel in seinen Grundzügen erklärt wurde, ist beim Training nicht zu erwarten oder vorauszusetzen, dass alle Lernenden Fähigkeiten zur Lernerautonomie mitbringen oder dass sich nach dem Training alle Lernenden zu autonomen Lernern gewandelt haben. Die Studie geht von der in Abschnitt 3.6 ausführlich dargestellten Definition bezgl. der Lernerautonomie als zu förderndes Potenzial aus. Das Training ist damit ein Versuch, die

arabischen DaF-Lernenden darin zu unterstützen, es anschließend zu vermögen, ihr Lernen besser planen, überwachen und bewerten zu können sowie dass sie sich auf ihre neugewonnenen Fähigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache stützen können.

### 5.2.3.2 Bedeutung des Strategietrainings

Nach Mandl und Friedrich (1997) ist das Strategietraining eine direkte effektive Lehraktivität zur Förderung der Fähigkeiten der Lernenden, eigenverantwortlich zu lernen. „Die experimentelle Trainingsforschung hat insgesamt gezeigt, daß es möglich ist, viele Komponenten des selbstgesteuerten Lernens durch Training zu fördern“ (ebd. 247).

Zimmermann (1994: 12) weist darauf hin, dass die gezielte Vermittlung der metakognitiven Lernstrategien in der Praxis die Fähigkeiten der Lernenden weitgehend verbessert. „it can be argued that automatization of performance can be facilitated through specific strategic planning and practice by shifting monitoring from specific response components to more generic features of performance.“

Anhand drei empirischer Studien kommen Nuan; Lai und Keobke (1999: 70) ebenfalls zu dem Ergebnis, dass das Strategietraining zur Förderung der Autonomie der Lernenden führt. „regardless of the situation [...] some degree of autonomy can be fostered by systematically incorporating strategy training into the learning process.“

Kohnen (1992: 24) stellt fest, dass ein wichtiges Merkmal eines guten Sprachlernens ist, dass er die Fähigkeit besitzt, verschiedene Lernstrategien einzusetzen. Der Einsatz der Lernstrategien ist ebenfalls ein bedeutendes Kriterium zur Förderung der Fähigkeiten der Lernenden, die an Lernschwächen leiden (siehe auch Abschnitt 4.4.2).

“There is evidence to suggest that good language learners can use a variety of strategies to assist them in gaining command over the new language skills. This implies that less competent learners might benefit from the training on strategies evidenced among more successful language learners.” (Kohnen 1992: 25)

Das Training zum Einsatz der metakognitiven Lernstrategien ist nicht nur wichtig für die Förderung der metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden, sondern ist ebenfalls von großer Bedeutung für die Förderung kognitiver Fertigkeiten. Guldimann (1996) stellt verschiedene empirische Studien zur Bedeutung des Trainings metakognitiver Strategien bei der Förderung der Lesefertigkeit dar. Die Studie von Short und Ryan (1984) zeigt den positiven Einfluss des Selbstkontrolltrainings auf die sachbezogene Verstehensleistung. In ihrer empirischen Studie kommen Duffy und Roehler (1987) zum Ergebnis, dass der

regelmäßige Einsatz der Lernstrategien vom Lehrer im Unterricht zum signifikant besseren Strategiewissen der Lernenden führt. Paris; Gross und Lipson (1984) führen ein Strategietraining im Rahmen einer empirischen Studie durch. Ziel war es, die Planung, Steuerung und Evaluation der Lernenden im Umgang mit dem Leseverstehen durch gezieltes Training zu fördern. Die Ergebnisse betonen einen Zuwachs des metakognitiven Wissens sowie in der Anwendungsfähigkeit elementarer Lese- und Verständnisstrategien (vgl. Guldman 1996). Somit zeigen mehrere empirische Studien einen positiven Zusammenhang zwischen dem Strategieeinsatz von Seiten des Lehrers und Lerner und der Verbesserung der kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden.

### 5.2.3.3 Beschreibung des Trainings

Die Schulung der Lernenden wurde von dem Verfasser der vorliegenden Arbeit selber durchgeführt. Insgesamt wurde das Training in sieben verschiedenen DaF-Kursen angeboten<sup>28</sup>. Der sprachliche Kenntniszustand aller Kurse liegt auf Niveau A1. Nach Dam (2000: 49) ist die Entwicklung der Lernerautonomie ein langer und schwieriger Prozess. Die Förderung erfordert eine ständige Anstrengung seitens des Lehrers und Lerner. Da sich die Ergebnisse der Strategievermittlung, die die Entwicklung der Lerntechniken, die Förderung der Selbstverantwortung und die Erhöhung der Lernmotivation bezwecken, wie erwähnt, erst nach langfristiger Anwendung zeigen (vgl. Chen 2007: 2), dauerte das Training bei jedem Kurs 8 Wochen (Schulung und Hospitation). Durch die Hospitation konnte der Verfasser mit den Kurs-Teilnehmern täglich 2 Stunden intensiv arbeiten sowie selbst 15 Trainingseinheiten für jeweils 45 Minuten unterrichten.

Sinclair (2000: 10) weist darauf hin, dass die Förderung der Lernerautonomie durch die Strategien im Unterricht kein einfacher Prozess ist. Ein Problem besteht darin, dass die Strategien in Bezug auf das Lernverhalten nicht deutlich beobachtbar sind. Der Trainer oder der Forscher weiß nicht genau, wie die Lernstrategien im mentalen Prozess der Lernenden funktionieren. Darüber hinaus ist die Ausbildung eines Lerner zum Einsatz einer bestimmten Strategie keine Garantie, dass der Lerner die erlernte Strategie

---

<sup>28</sup> Es geht um zwei Integrationskurse auf Niveau A1 und fünf Alphabetisierungskurse auf Niveau A1.2. Das erste und das zweite Training wurden im Migrationssozialdienst der AWO Bamberg angeboten. Das dritte und vierte Training wurden in Kolping-Forchheim durchgeführt. Das fünfte, sechste und siebte Training wurden im Deutschen Akademischen Bildungswerk-Bamberg (DEB) abgehalten.

regelmäßig verwendet. Trotz dieses Problems spielt das Training nach Sinclair eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Autonomie.

„‘training’ learners in strategies (demonstrating strategies and encouraging experimentation and reflection by the learners) does have an important part to play developing autonomy in that it provides opportunities for learners to increase their awareness of the learning processes available to them.” (Sinclair 2000: 10)

Des Weiteren können die Strategien automatisiert werden und funktionieren ohne bewusste Kontrolle. Der Einsatz der Lernstrategien kann ebenfalls durch bewusste Beobachtung durchgeführt werden (vgl. Kohnen 1992: 24). Demzufolge war die Hospitation wichtig, um das Wissen der Lernenden über Lernstrategien mehr zu vertiefen sowie um die Lernenden bei der praktischen Anwendung der gelernten Strategien in Verbindung mit einer bestimmten Lernaufgabe zu unterstützen. Des Weiteren wurden vom Verfasser der vorliegenden Arbeit bestimmte metakognitive Strategien im Umgang mit dem Wortschatz sowie mit den vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben)<sup>29</sup> entwickelt und im Training eingesetzt. Ziel war es, den Lernenden eine bestimmte Art und Weisen zu zeigen, wie die metakognitiven Lernstrategien in der Praxis verwendet werden können.

### **Aufbau des Trainings**

1. **Kurse:** Sieben DaF-Kurse auf dem Niveau A1.
2. **Ziel:** Förderung der Lernerautonomie.
3. **Art und Weise:** Direkte Förderung durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien im unterrichtlichen Kontext.
4. **Zeit:** 8 Wochen für jeden Kurs (zwei Stunden täglich).
5. **Der Trainer:** Der Verfasser der vorliegenden Arbeit.
6. **Phasen des Trainings:** Bei dem Training geht es um die Förderung von sieben Fähigkeiten (Motivation, Planungsfähigkeit, Überwachungsfähigkeit, Bewertungsfähigkeit, Selbstwissen, Aufgabenwissen und Strategiewissen). Insgesamt besteht das Training aus drei Phasen<sup>30</sup>:
  - a. **Einführung:** In dieser Phase wurde die jeweilige Strategie und deren didaktischen Ziele und Zwecke sowie Einsatzmöglichkeiten vorgestellt.

---

<sup>29</sup> Siehe Extra-Anhang.

<sup>30</sup> Im Laufe der Arbeit wird das Training ausführlich erklärt werden.

- b. **Übungen:** Die bereits erklärten Strategien wurden durch spezifische Aufgabenstellungen praktisch umgesetzt.
- c. **Evaluation der Lernenden:** In dieser Phase wurde die Meinungen, Erfahrungen, Schwierigkeiten sowie die Motivation der Lernenden bei den eingesetzten metakognitiven Lernstrategien im Unterricht diskutiert.

## 5.2.4 Datenerhebungsverfahren

Als Erhebungsverfahren beruht auf einer quantitativen Befragung. Zu diesem Zweck wurden standardisierte sowie offene Fragebögen angewendet.

### 5.2.4.1 Warum eine quantitative Befragung?

Der Fragebogen ist eines der wichtigsten Verfahren zur Messung von Lernstrategien, „Fragebogenverfahren sind ökonomisch einsetzbar, weisen hohe Reliabilität auf und liefern eine klare und replizierbare Faktorenstruktur“ (Artelt 2006: 340). Nach Mißler (1999: 151) ist das Fragebogenverfahren ein wichtiges Instrument, mit dem systematische schriftliche Daten über den Einsatz von Lernstrategien erhoben werden können.

Als Datenerhebungsverfahren steht der Fragebogen im Mittelpunkt verschiedener Studien in verschiedenen Forschungsschwerpunkten. Nach Dam (2000: 52), der eine empirische Studie zur Förderung der Lernerautonomie in einem institutionellen fremdsprachlichen Kontext in sekundären Schulklassen zwischen 1983-1998 durchgeführt hat, gehört der Fragebogen zu den besten Verfahren, da er einen klaren Einblick in den Lernprozess der Lernenden gibt. Er bietet den Befragten nicht nur bestimmte Punkte zum Beantworten, sondern hilft ihnen auch durch die gestellten Fragen über den eigenen Lernprozess nachzudenken.

„One of the best ways of getting areal insight into the learner’s perception of the ongoing process is probably learner-produced questionnaires. First of all because the formulation of questions forces the learners to re-think the process, secondly because the questions will be formed according to the learner’s way of expressing and seeing things.“ (Dam 2000: 52)

Düwell (1992: 45) stellt bestimmte Untersuchungsmethoden zur Messung und Erfassung der eingesetzten Lernstrategien von den Lernenden fest. Neben der Beobachtung und dem Interview betrachtet Düwell den Fragebogen als ein wichtiges allgemein verbreitetes

Verfahren, in den verschiedene Antwortformen (offene und geschlossen) einfließen können. Weis (2000: 85), die eine empirische Studie zur Förderung der individuellen Lesestrategien und der Lesebewusstheit amerikanischer Deutschlerner der Yala Universität in New Haven USA durchgeführt hat, stellt zwei Vorteile des Fragebogens als Erhebungsverfahren fest: Stressvermeidung und klare Auswertung.

„Vorteile des Fragebogens liegen darin, daß er als Datenerhebungsmethode [...] die Befangenheit der Probanden abbaut, da das Ausfüllen des Fragebogens weniger einer Streßsituation gleichkommt als beispielweise ein Interview. Auch bereitet die Auswertung eines Fragebogens weniger Probleme als die eines Interviews, da durch die Fragen ein festes Auswertungsraster vorgegeben ist, das auch in einem strukturierten Interview nicht immer eingehalten wird.“ (Weis 2000: 85)

Neben den verschiedenen Vorteilen des Fragebogens als Erhebungsinstrument fiel die Wahl in der vorliegenden Arbeit aus zwei weiteren wichtigen Gründen auf den Fragebogen. Der erste ist die Natur der Autonomie. Die Autonomie der Lernenden ist keine direkte kognitive Fertigkeit, die durch einen Test geprüft werden kann. Die Autonomie bezieht sich weitgehend auf die individuellen Einstellungen und Wahrnehmungen der Lernenden. Der zweite Grund sind die Fähigkeiten der arabischen Lernenden. Im 3. Kapitel wurde darauf hingewiesen, dass weder die pädagogische Perspektive noch der soziokulturelle Hintergrund die Fähigkeiten der arabischen Lernenden zur Autonomie und Eigenverantwortlichkeit fördern. Demzufolge ist der Fragebogen an dieser Stelle ein geeignetes Mittel, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Bereiche, die für die Förderung der Lernerautonomie wichtig sind, zu lenken.

#### **5.2.4.2 Aufbau und Ziel des Fragebogens**

Wie bereits beleuchtet, wurde als Erhebungsinstrument auf eine schriftliche Befragung zurückgegriffen. Diese Erhebung entspricht den quantitativen Verfahren.

„Die quantitative Forschung ist [...] am Ideal der Zufallsstichprobe orientiert und hat das Ziel der Verallgemeinerbarkeit auf die zuvor definierte Grundgesamtheit mit Hilfe (zumeist) multivariater statistischer Verfahren.“ (Bauer; Blasius 2014: 49)

Eine der häufigsten Datenerhebungsmethoden quantitativer Forschung ist der standardisierte Fragebogen. „Mittels, [...] der Standardisierung werden der Grad der Festlegung des Fragetextes, die dazugehörigen Antwortkategorien und die Reihenfolge

im Fragebogen charakterisiert“ (Reinecke 2014: 601). Infolgedessen wurde der standardisierte, halboffene und offene Fragebogen als ein zentrales Erhebungsinstrument ausgewählt.

Lernerautonomie ist kein leicht beschreibbares Verhalten. Um ein Konstrukt wie die Autonomie recherchierbar zu machen, muss es beschreibbar hinsichtlich der beobachtbaren Verhaltensweisen sein (vgl. Benson 2001: 47). Dies war in der Tat ein wichtiger Grund, sich für den Fragebogen als Erhebungsverfahren zu entscheiden. Die Fragen beziehen sich auf bestimmte Verhaltensweisen, die für die Lernerautonomie entscheidend sind. Bei Fähigkeiten wie z.B. der Planung oder Überwachung, ist es schwer zu überprüfen, ob die Lernenden diese Fähigkeiten bewusst einsetzen oder ob sie in der Praxis überhaupt gebräuchlich sind. Es geht hier nicht um eine eindeutig und direkt einsehbare kognitive Fertigkeit, die durch einen Test geprüft werden kann. Deswegen ist der Fragebogen an dieser Stelle ein geeignetes Mittel, um Antworten zu bestimmten Fragen hinsichtlich der verschiedenen Fähigkeiten zu erhalten. Aus theoretischer Sicht sind unter der Planungsfähigkeit bspw. noch andere Fähigkeiten zu berücksichtigen wie z.B. jene, eigene Ziele zu bestimmen, einen eigenen Lernplan zu erstellen, selbständige Lernaktivität vorzubereiten sowie deren Durchführung. Bzgl. dieser Fähigkeiten werden im Fragebogen konkrete Fragen gestellt, wie im Laufe dieses Kapitels ausführlich erklärt werden wird.

Demzufolge gliedert sich der Fragebogen, der weitgehend aus dem theoretischen Teil abgeleitet ist, inhaltlich in sieben Teile und umfasst insgesamt 37 Fragen. Jeder Teil bezieht sich auf eine bedeutende Fähigkeit der Lernerautonomie. Die Fragen sollen von der Stichprobe vor und nach dem Training beantwortet werden. In jedem Teil werden die Lernenden zu einer bestimmten metakognitiven Fähigkeit befragt. Zweck ist es, eine adäquate Vorstellung der verschiedenen Fähigkeiten, die für die Lernerautonomie von Bedeutung sind, zu bekommen.

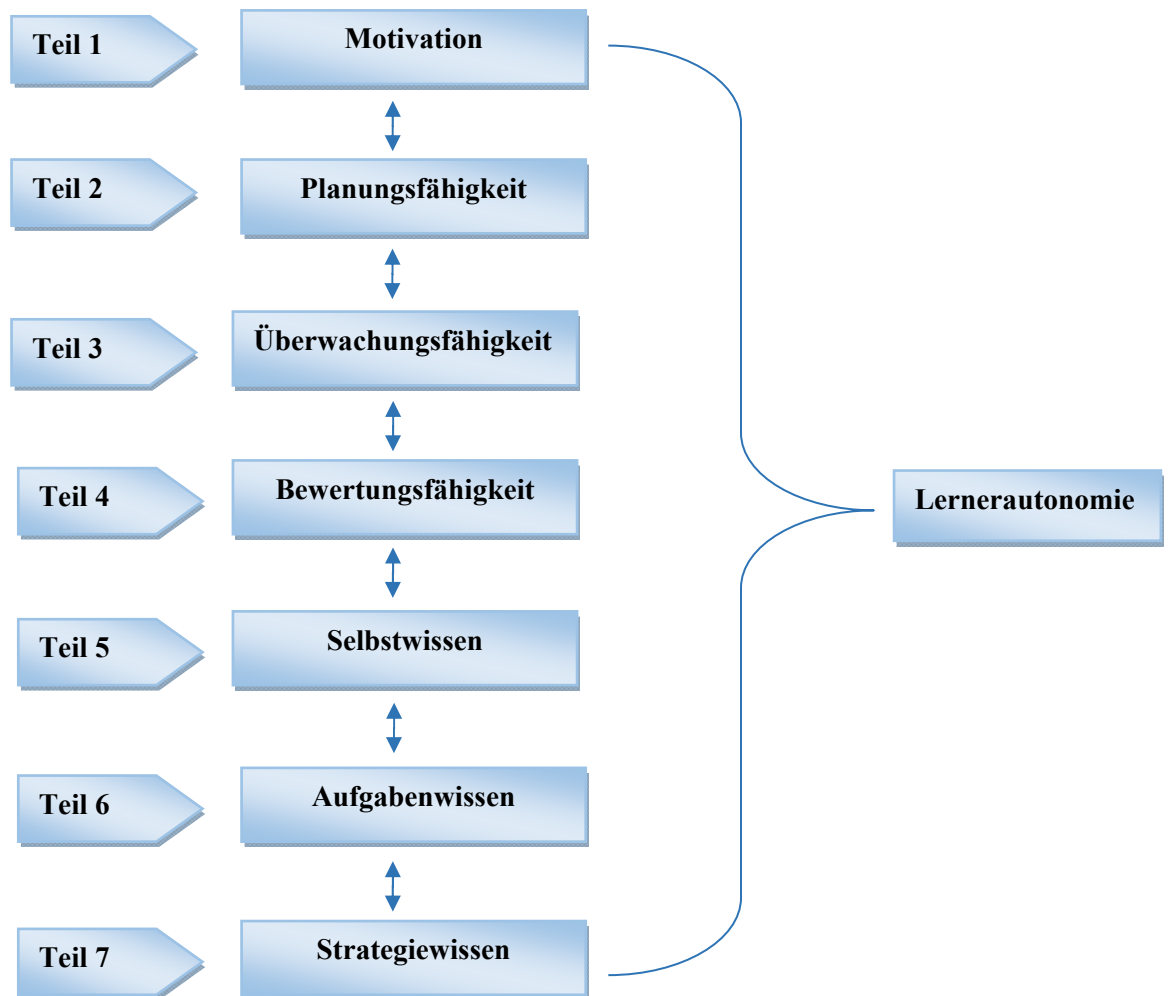


Abb.5: Hauptstruktur des Fragebogens.

Im vierten Kapitel wurde herausgearbeitet, dass es bei der Lernerautonomie nicht um eine einzige oder einzelne Fähigkeit geht, sondern um ein komplexes Set bzw. eine komplizierte Sammlung verschiedener Fähigkeiten. Jede Fähigkeit beeinflusst die andere. Somit gibt es zwischen Motivation, Planung, Überwachung, Bewertung, Selbstwissen, Aufgabenwissen und strategischem Wissen gegenseitige Beziehung bzw. aufbauende Beziehung, mit anderen Worten: Die Förderung einer Fähigkeit hilft weitgehend bei der Förderung der anderen (siehe. Abb. 5).

Am Anfang des Fragebogens wurden Basisangaben wie Geschlecht, Alter, Studienabschluss, Nationalität, Muttersprache u.a. (siehe Anhang) von den Befragten, wie bereits erläutert, erhoben. Im ersten Teil, der aus 10 Fragen besteht, wurde nach verschiedenen Aspekten, die für die Erhöhung der Motivation der Lernenden von Bedeutung sind, in Form von geschlossenen Fragen gefragt. Der zweite Teil, der 5

Entscheidungsfragen (ja/nein) umfasst, bezieht sich auf die Planungsfähigkeit der Stichprobe, die als eine wichtige Schlüsselqualifikation der Lernerautonomie gilt. Die fünf gestellten Fragen im dritten Teil zielen darauf ab, die Fähigkeiten der Befragten zur Überwachung eigener Entwicklungsverläufe zu identifizieren. Im vierten Teil des Fragebogens, der ebenfalls aus fünf Fragen besteht, geht es um die Selbstbewertung eigener Lernaktivitäten und Lernhandlungen. Der fünfte Teil, der sich auf das Selbst-Wissen als ein entscheidendes Kriterium erfolgreicher Autonomie bezieht, beinhaltet zwei Entscheidungsfragen (ja/nein) mit einer Möglichkeit, die gegebene Antwort offen zu begründen. Da das Wissen über die Aufgaben bzw. das Wissen über den Zweck und die Situation der zu lösenden Aufgabe eine wichtige Form des metakognitiven Wissens und demzufolge eine wesentliche Voraussetzung der Lernerautonomie ist, sind im siebten Teil fünf Fragen in Form einer Einschätzung des Hauptzieles der gestellten Aufgabe zu beantworten. Zum Schluss wurde das strategische Wissen der Teilnehmer überprüft. Die Lernerautonomie ist weitgehend von dem Wissen über die kognitiven und metakognitiven Anforderungen des eigenen Lernprozesses abhängig. Dementsprechend ist ohne ein reiches Strategierepertoire die Verantwortungsübernahme des eigenen Lernens kaum zu erreichen. Der siebte Teil des Fragebogens ist bedeutungsvoll, da er keine geschlossen oder halboffenen Fragen enthält, sondern nur offene Fragen. Die Beantwortung dieser Fragen erfordert alle demnach ein metakognitives Wissen. In diesem Teil wurden fünf verschiedene Lernprobleme dargestellt und nach einer möglichen Lösung gefragt. Die Analyse der Ergebnisse soll hier einen klaren Hinweis darauf geben, ob das strategische Wissen den Befragten (vor und nach dem Training) zur Verfügung steht.

Auf die Qualität der gestellten Fragen sowie der Frageformulierungen wurden großen Wert gelegt, so dass beim Erstellen der Fragestellungen die Eindeutigkeit, Verständlichkeit und Zweckmäßigkeit berücksichtigt werden<sup>31</sup>. Eine fünfstufige Skala von „stimmt immer“ bis „stimmt nicht“ wurde bei den geschlossenen Fragen verwendet. Der Fragebogen wurde in die arabische Sprache übersetzt, um den Befragten den Inhalt der gestellten Fragen klar verständlich zu machen.

---

<sup>31</sup> Vor der empirischen Studie wurde einen Pretest mit den Testpersonen durchgeführt. Bei dem Pretest sollte untersucht werden, ob es Probleme mit der Verständlichkeit der Fragen, der Eindeutigkeit der Fragebogenkategorien, der Zeit des Ausfüllens und dem Interesse sowie der Aufmerksamkeit der Testpersonen gibt.

### 5.2.5 Vorgehensweise der Untersuchung

Zu Beginn der empirischen Untersuchung wurden die aktuellen Fähigkeiten der Befragten bezüglich der Lernerautonomie festgestellt. Zu diesem Zweck wurde der Fragebogen als Instrument zur Erfassung der verschiedenen Kompetenzen, die für die Förderung der Lernerautonomie von Bedeutung sind, aufbereitet. Daran anschließend nahmen die Befragten an einem 8-wöchigen Strategietraining, das auf das strategiefördernde und problemlösende Lernen aufgebaut ist, teil.

Zum Schluss des Strategietrainings wurde wieder der Fragebogen ausgefüllt, um die potenzielle Verbesserung der Lernenden zum eigenverantwortlichen Lernen zu identifizieren.

Da der Fragebogen ordinal<sup>32,-</sup> und nominalskaliert<sup>33</sup> ist und es sich um eine abhängige Gruppe<sup>34</sup> handelt, wurden für die Auswertung zwei statistische Verfahren (Wilcoxon Test und Chi-Quadrat-Test) gewählt. Des Weiteren wurde der Mann-Whitnes U-Test für unabhängige Stichproben verwendet, um zu testen, ob die Veränderung der Trainingsgruppe zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt tatsächlich auf den Einfluss des Strategietrainings zurückzuführen ist. Mithilfe des Programms SPSS wurden die gesammelten Daten über diese statistischen Verfahren analysiert.

#### **Wilcoxon Test**

Ein Teil des in der vorliegenden Studie bearbeiteten Fragebogens ist ordinal aufgebaut, deswegen wurde für die Analyse der Daten der Wilcoxon Test ausgewählt. Der Wilcoxon Test, auch Rangsummentest genannt, ist ein nichtparametrisches statistisches Verfahren für ordinalskalierte Daten (vgl. Blanz 2015: 232). Ein weiterer Grund für die Auswahl dieses statistischen Verfahrens ist, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um die Analyse der Daten einer abhängigen Gruppe (vor und nach dem Training) handelt. Demzufolge passt

---

<sup>32</sup>„Bei Ordinal-Skalen muss man sich [...] für eine der vorgegebenen Ausprägungen entscheiden. Im Gegensatz zur Nominal-Skala stehen die Ausprägungen in einer relationalen Beziehung zueinander“ (Porst 2014: 73). In der vorliegenden Arbeit sind die Antwortkategorien zu den ordinalskalierten Fragen folgende: (stimmt immer, stimmt häufig, stimmt manchmal, stimmt selten und stimmt nicht).

<sup>33</sup>Nominalskalierte Daten umfassen bspw. Fragen zu folgenden Bereichen (Geschlecht, Familienstand, Nationalität, Herkunft, Berufsgruppe, Ja/nein Fragen). Bei solchen Fragen entscheidet man sich also für das eine oder für das andere, ohne dass dadurch Rangfolgen abgeleitet werden können (vgl. Zwerenz 2011: 57).

<sup>34</sup> Mit der abhängigen Gruppe (auch verbundene Gruppe) wird gemeint, dass dieselbe Gruppe, vor und nach dem Training, getestet werden soll.

dieser Test an dieser Stelle am besten. „Der Wilcoxon Test ist der übliche Test zum nichtparametrischen Vergleich zweier abhängiger Stichproben“ (Bühl 2008: 323).

Der Wilcoxon Test besteht hauptsächlich aus den folgenden Schritten (vgl. Blanz 2015: 233):

1. Berechnung der Differenz zwischen zwei Variablen (Differenz zwischen dem ersten Messzeitpunkt und dem zweiten Messzeitpunkt).
2. Die Werte der Differenz werden in eine Rangreihe dargestellt. Der niedrigste Absolutwert erhält den Rang 1 usw.
3. Ein (+) Plus weist auf positive Ränge hin, ein (-) Minus auf negative Ränge.
4. Der empirische z-Wert zeigt die Standardnormalverteilung
5. Das Signifikanzniveau liegt zwischen 0 und 1, so dass ( $0 \leq p \leq 1$ ) ist.
6. Je größer die Abweichung der Prüfgröße (z-Wert) von Null ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für eine signifikante Differenz.

### **Chi-Quadrat-Test**

Da ein Teil der Fragebogen-Items nominalskalierte Fragen enthielt, wurden die erzielten Datendurch den Chi-Quadrat-Test und den Kontingenzkoeffizienten analysiert. Durch den Chi-Quadrat-Test ( $\chi^2$ -Test) wird überprüft, ob die empirische Verteilung der nominalskalierten Daten einer theoretisch zu erwartenden Verteilung entsprechen. Die Verteilung bezieht sich an dieser Stelle nicht auf die Stichprobenverteilung, sondern auf die Häufigkeitsverteilung, denn „tatsächlich ist das Einzige, was wir mit Nominaldaten tun können, die Häufigkeiten bestimmter Messwerte zu untersuchen“ (Schäfer 2011: 148).

Mit dem Chi-Quadrat-Test, auch Anpassungstest genannt, lassen sich die Häufigkeiten der Variablen, die nominal sind, überprüfen. „Das Hauptprinzip [dieses Tests] ist es, dass die Werte der zu überprüfenden Variablen in Klassen eingeteilt und dann die beobachteten Klassenhäufigkeiten mit den unter Normalverteilung zu erwartenden verglichen werden“ (Zöfel 2002: 77).

Der Chi-Quadrat-Test wird oft eingesetzt, um zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht (vgl. Albert und Koster 2002: 118). Im Prinzip erfolgt die Überprüfung der statistischen Signifikanz durch den Chi-Quadrat-Test durch folgende Schritte (vgl. Janssen und Laatz 1999: 218):

1. Ermittlung der Wahrscheinlichkeitsverteilung.

2. Festlegung eines Signifikanzniveaus; d.h. die obere Grenze für die Irrtumswahrscheinlichkeit. Das Signifikanzniveau<sup>35</sup> wird für die Untersuchung auf 5% festgesetzt.
3. Festlegung der Freiheitsgrade (df) für die Verteilung.
4. Wenn keine Beziehung zwischen den untersuchten Variablen besteht, wird die Nullhypothese (H<sub>0</sub>) verworfen. Wenn ein Zusammenhang besteht, wird die Gegenhypothese (H<sub>1</sub>) angenommen.

### **Mann-Whitney-U-Test**

Da es sich bei dieser Arbeit um ein nichtparametrisches Testverfahren handelt und auch keine Normalverteilung vorliegt, wurde der Mann-Whitney-U-Test zur Analyse der Daten gewählt. Der Mann-Whitney-U-Test ist ein nichtparametrisches Verfahren und dient der Überprüfung, ob sich die zentralen Tendenzen zweier unabhängiger Gruppen unterscheiden. Beim U-Test liegt keine metrische Skala vor, zudem wird keine Normalverteilung erfordert. Der U-Test ist ein Rangsummentest und damit werden bei ihm nicht die Messwerte der Variablen, sondern Rangplätze berechnet.

„Der U-Test für unabhängige Stichprobe oder auch Mann-Whitney U-Test ist ein Verfahren zur Auswertung eines Zwei-Gruppen-Experiments, sodass Bedingungen sich in einer unabhängigen Variable unterscheiden. Ähnlich wie der t-Test für unabhängige Stichprobe prüft der U-Test, ob die Unterschiede in den zwei Gruppen bezüglich einer abhängigen Variable zufällig oder systematischen Einflüssen unterliegen.“ (Rasch; Freise; Hofmann; Neumann 2010: 144)“

Bei der Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveau)<sup>36</sup>, die mit (p-Wert) bezeichnet wird, liegt der Wert zwischen 0 und 1, so dass ( $0 \leq p \leq 1$ ) ist. Wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit ( $p \leq 0,05$ ) ist, wird von einem schwachen signifikanten Zusammenhang gesprochen. Dagegen weist die Irrtumswahrscheinlichkeit ( $p \leq 0,01$ ) auf eine hohe Signifikanz hin, wie in der folgenden Tabelle gezeigt wird.

---

<sup>35</sup> „Signifikanz ist ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung der Gültigkeit von Untersuchungsergebnissen. Mit der statistischen Signifikanz kann eine Aussage über die Bedeutsamkeit der Befunde getroffen werden. Sie ist eine Bezeichnung für die Wahrscheinlichkeit, mit der angenommen werden kann, dass die Unterschiede zwischen den Stichproben nicht zufällig, sondern Kennzeichen der Untersuchungseinheit sind.“ (Raithel 2008: 123)

<sup>36</sup> „Die Irrtumswahrscheinlichkeit (p) bezeichnet die Wahrscheinlichkeit, sich zu irren, wenn man die Nullhypothese verwirft und die Alternativhypothese annimmt. Sie kann zwischen 0 und 1 liegen ( $0 \leq p \leq 1$ ) und je näher sie an Null liegt, desto kleiner ist die Irrtumswahrscheinlichkeit.“ (Raithel 2008: 123)

---

Irrtumswahrscheinlichkeit	Bedeutung	Symbolisierung
$P > 0.05$	nicht signifikant	n.s.
$P \leq 0.05$	Signifikant	*
$P \leq 0.01$	sehr signifikant	**
$P \leq 0.001$	höchst signifikant	***

Tabelle 8: Signifikanzniveaus (Raithel 2008: 124).

### 5.3 Analyse der empirischen Daten

Aus den Zielen dieser Arbeit wurden Hypothesen abgeleitet, deren Zusammenhänge empirisch dargestellt werden. Der empirische Untersuchungsrahmen, wie in den vorangegangenen Abschnitten verdeutlicht wurde, ist auf ein gezieltes Strategietraining aufgebaut. Mittels eines Fragebogens werden die Daten danach erhoben.

Zur Förderung der verschiedenen sieben Fähigkeiten, die in dieser Arbeit als wichtige Voraussetzungen für die Lernerautonomie benannt wurden, konzentriert sich das Training auf den Einsatz der metakognitiven Strategien. Im Folgenden werden die Ergebnisse der sieben untersuchten Fähigkeiten ausführlich dargestellt.

#### 5.3.1 Motivation

Ohne Betrachtung der motivationalen Bedingungen ist es schwierig, von der Förderung der Lernerautonomie zu sprechen. Weiner (1996: 11) betont, dass die Motivation im Mittelpunkt der meisten Studien, Modelle und Programme, die sich mit der Selbststeuerung, Selbstregulation, Selbstverantwortlichkeit u.a. beschäftigen, steht. In Ihrer Definition bestimmen Dresel und Lämmle (2011: 81) die Ziele der Lernmotivation, die sie mit den Zielen der Lernerautonomie weitgehend gleichsetzen, in folgender Form: „Motivation ist ein psychologischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet.“

Wigfield (1994: 102) betont bezogen auf die Bedeutung der motivationalen Bedingungen beim Einsatz verschiedener Strategien, dass das Wissen über kognitive und metakognitive Strategien in der Regel nicht hinreichend ist, um die Leistungen der Lernenden zu fördern. Lernende müssen auch motiviert sein, die Strategien zu nutzen. Oxford (1990: 13) bestätigt ebenfalls den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernstrategien. Nach Oxford verwenden hochmotivierte Lernende eine größere Auswahl geeigneter Strategien als die weniger Motivierten.

Wenn die Rede von der Bedeutung der Motivation im Konzept der Lernerautonomie ist, wird sich vor allem auf die intrinsische Motivation konzentriert. Im Unterschied zur extrinsischen Motivation, die sich auf eine Handlung wegen äußerer Interessen bezieht, richtet sich die intrinsische Motivation auf die inneren Wünsche und Interessen einer Person. Die intrinsische Motivation bezieht sich dabei auf eine selbstbestimmte Form, bei

der die Lernenden ihre eigenen Lernaktivitäten autonom und aus freien Willen durchsetzen können.

„Intrinsische Motivation kennzeichnet die Bereitschaft, eine Handlung auszuführen, weil sie für sich selbst befriedigend oder belohnend ist; entweder, weil die Tätigkeit als solches positiv erlebt wird (tätigkeitsspezifische Anreize) oder weil das Thema als interessant erlebt wird (Interesse).“ (Diesel und Lämmle 2011: 81)

Es ist wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die extrinsische Motivation im Zusammenhang mit der Lernerautonomie nicht zu unterschätzen ist. Wenn die zu erreichenden Ziele bedeutungsvoll für den Lerner sind, bspw. eine Prüfung mit guter Note bestehen, dann sind diese unter Umständen viel eher als entscheidende Faktoren für die Förderung der eigenen Fähigkeiten anzusehen.

Zur Beleuchtung der eigenen Motivation der arabischen DaF-Lernenden beim Erlernen der deutschen Sprache wurden zehn Fragen gestellt. Zweck ist es, die motivationalen lernseitigen Voraussetzungen auf die Förderung der Lernerautonomie zu untersuchen.

### 5.3.1.1 Datenanalyse

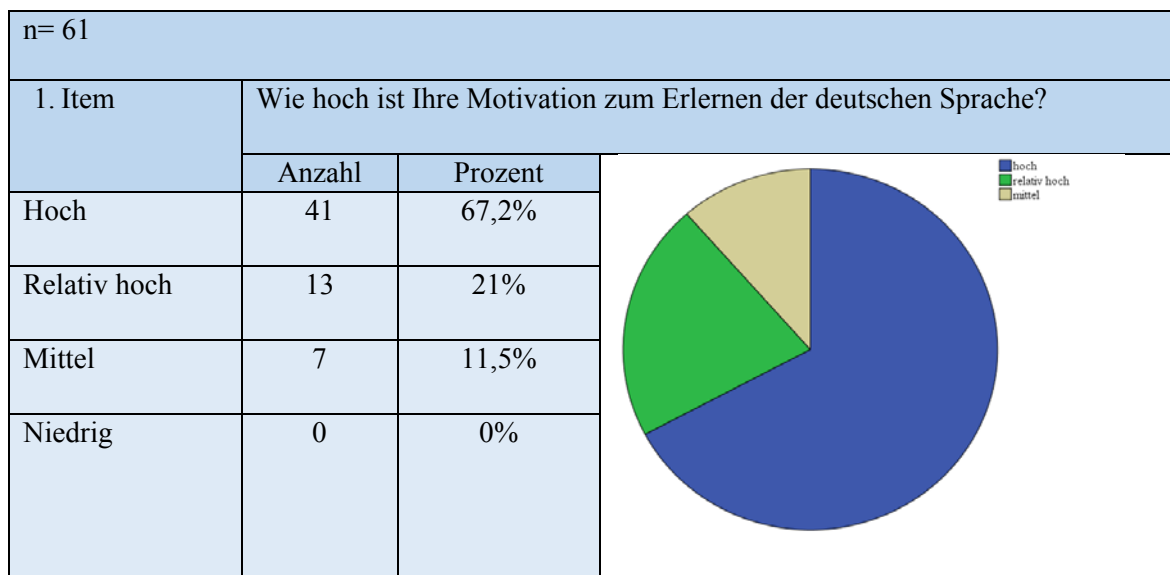


Abb.6: Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache. n=Stichprobengröße.

Die Ergebnisse zur Motivation, wie die Abbildung 6 zeigt, geben deutliche Hinweise auf einen hohen Motivationsgrad. Die meisten Befragten (67,2%) geben an, dass sie hoch motiviert zum Erlernen der deutschen Sprache sind. Aufgrund der Bedeutung der motivationalen Aspekte für die Förderung der Lernerautonomie, – „Entscheidend scheint

im Zusammenhang mit Lernerautonomie, dass der Grad an Motivation für den Lernenden deutlich erhöht ist“ (Runte 2015: 10), wird davon ausgegangen, dass die Befragten eine wesentliche Bedingung effizienten autonomen Lernens besitzen. Aus pragmatischer Sicht ist der Aufenthalt der Lerngruppe in Deutschland zweifellos als ein wichtiger Antrieb an zu sehen. Die extrinsische Motivation nimmt damit eine wichtige Rolle ein. Des Weiteren sind Dresel und Lämmel (2011:82) der Auffassung, dass die Eigenschaftskonzepte der Motivation auf verschiedene Faktoren wie Personeneigenschaften, Interesse, Lernsituation, Zielbestimmung, Lehrperson u.a. angewiesen sind. Wenn es um Fähigkeiten wie Selbstplanung, Selbstorganisation und Selbstbewertung geht, sind demzufolge sicherlich all diese Faktoren zu beachten, wie in den nächsten Teilen des Fragebogens gezeigt wird.

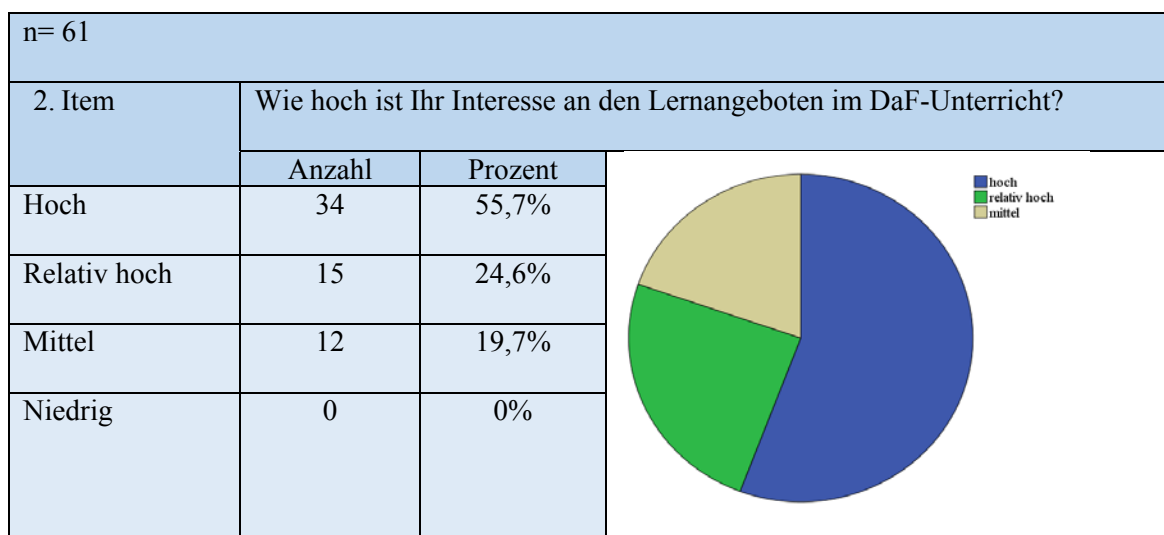


Abb. 7: Interesse an den Lernangeboten. n=Stichprobengröße.

Wie aus der Abb. 7 ersichtlich wird, zeigt der größte Anteil der Befragten (55,7%) ein absolut hohes inhaltsspezifisches Interesse an den Lernangeboten im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf, während 24,6 % relativ hochinteressiert sind. Zwischen dem Interesse und der eigenen Leistung besteht ein enger Zusammenhang. Dieser besondere Zusammenhang führt oft dazu, dass die eigenen Handlungen im Zusammenhang des Lernens stark intrinsisch motiviert sind (vgl. Dresel; Lämmel 2011: 105). Das Interesse bezieht sich vielfach auf die Inhaltsspezifität sowie auf die individuelle Wertschätzung gegenüber einem Lerngegenstand. Diese subjektive Handlung ist mit der intrinsischen Motivation eng verbunden, da die intrinsisch motivierte Verhaltensweise häufig als interessenbestimmte Handlung definiert wird (vgl. Wuttke 1999: 87). Es wird demzufolge davon ausgegangen, dass das hohe Interesse an Lerninhalten die intrinsische Leistungsmotivation der arabischen DaF-Lernenden positiv beeinflusst.

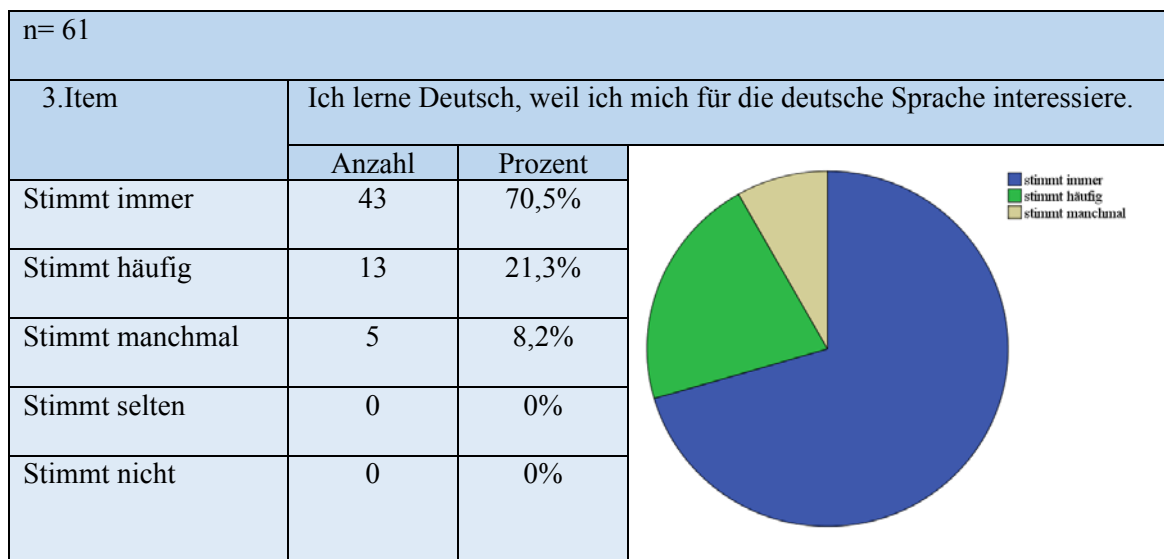


Abb.8: Intrinsisches Interesse. n=Stichprobengröße.

Wie aus der Abb. 8 ersichtlich ist, geht es um eine an der deutschen Sprache interessierte Lerngruppe. 70,5% der Befragten geben an, dass sie die deutsche Sprache immer aus eigenem Interesse heraus erlernen. Wie bereits erwähnt, ist ohne Motivation kaum von Lernerautonomie zu sprechen. Oft gilt das Interesse als eine weitere Variante intrinsisch motivierten Lernens, wobei die Anreize der Lernenden zum Lernen ermuntern, – „Interesse wäre somit eher als persönliche inhaltspezifische Disposition zu sehen, die sich in einer konkreten inhaltsäquivalenten Lernsituationen als (intrinsische) Motivation niederschlägt“ (Wuttke 1999: 83).

Als wichtiger Impuls des Interesses führt der individuelle Eigenbedarf oft dazu, mehr Wert auf die persönlichen Lernbedürfnisse und Lernbedingungen zu legen, – Dabei sind „bei Entstehung der aktuellen Motivation subjektive Erwartungen zur Realisierbarkeit und subjektive Bewertungen der Wünschbarkeit möglicher Handlungen und Handlungsergebnisse zentral“ (Dresel und Lämmle 2011: 88). Des Weiteren nennen Dresel und Lämmle (2011: 121) nach dem Modell von Hidi und Renninger (2006) wirkungsvolle Aspekte, die das Entwicklungsinteresse der Lernenden auslösen können. Sie betonen die Eigenschaften der Lehr- und Lernumgebung, die positive Emotion sowie die positive Bewertung des Interessensbereichs als wesentliche Faktoren zur Erhöhung des eigenen Interesses der Lernenden. Die gezielten strategischen Verhaltensweisen der Lehrperson im Umgang mit dem Aufbau einer positiven Emotion zu den inhaltspezifischen Lernstoffen sowie im Umgang mit der Förderung einer positiven Bewertung der eigenen Lernleistungen sind damit im Konzept der Lernerautonomie nicht zu unterschätzen.

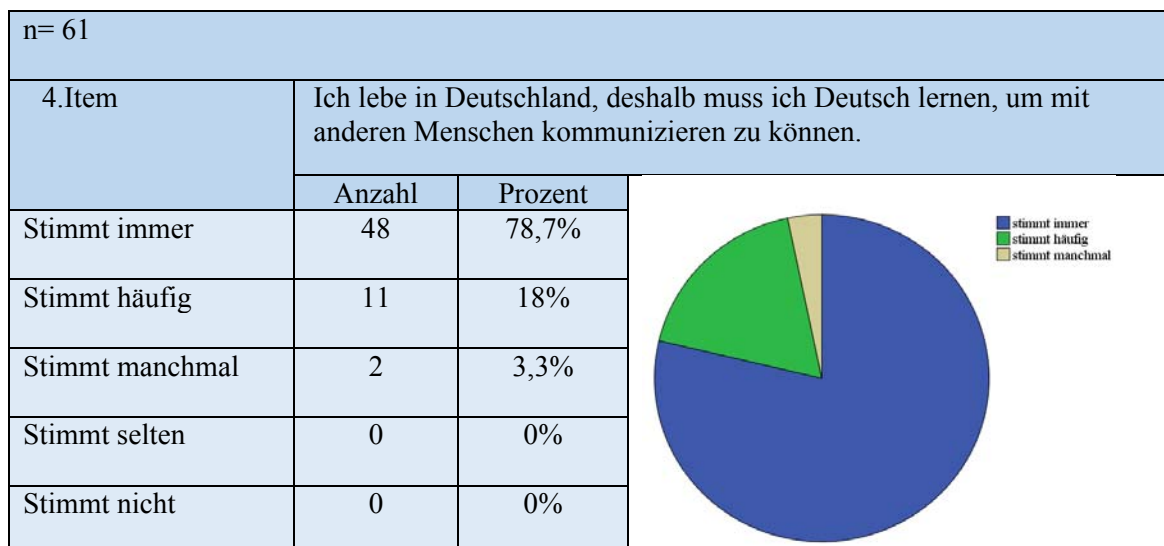


Abb.9: Die eigenen Bedürfnisse der Lernenden. n=Stichprobengröße.

Ausgehend davon, dass es in der Motivationstheorie eine Wechselwirkung zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation gibt, darf somit, wie bereits erwähnt, die Bedeutung extrinsischer Motivation im Konzept der Lernerautonomie nicht unterschätzt werden. Da die Sprache ein zentrales Kommunikationsmittel der Menschen ist, wurde nach der Bedeutung der Kommunikation als Anreiz zum Erlernen des Deutschen gefragt, um zu entnehmen, in wieweit die Stichprobe extrinsisch motiviert ist. Wie aus der Abb. 9 ersichtlich ist, zeigen die Befunde deutlich, dass es sich um eine hoch extrinsisch motivierte Lerngruppe handelt. 78,7% der Stichprobe geben an, dass der Bedarf an Verständigung mit Mitmenschen ein zentraler Grund des Erlernens der deutschen Sprache ist.

Alm (2007: 11) spricht vom Zusammenhang zwischen dem Fremdsprachenlernen und dem Grundbedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und dem Verlangen nach Anerkennung. Aus pragmatischer Sicht leben die Befragten in Deutschland. Das Erlernen des Deutschen bietet ihnen demzufolge eine Gelegenheit, sich in die Gesellschaft zu integrieren und in Kontakt mit Menschen zu treten. Die motivationalen Verhaltensweisen der Befragten werden somit durch äußere Bedingungen beeinflusst. An dieser Stelle ist festzustellen, dass sich der Bedarf an Kommunikation nicht nur auf sprachliches Wissen beschränkt. Die soziokulturellen Faktoren bzw. der Versuch, gesellschaftliche Zusammenhänge des zielsprachlichen Landes zu verstehen, gilt als ein wesentlicher Anreiz der Befragten zum Erlernen des Deutschen.

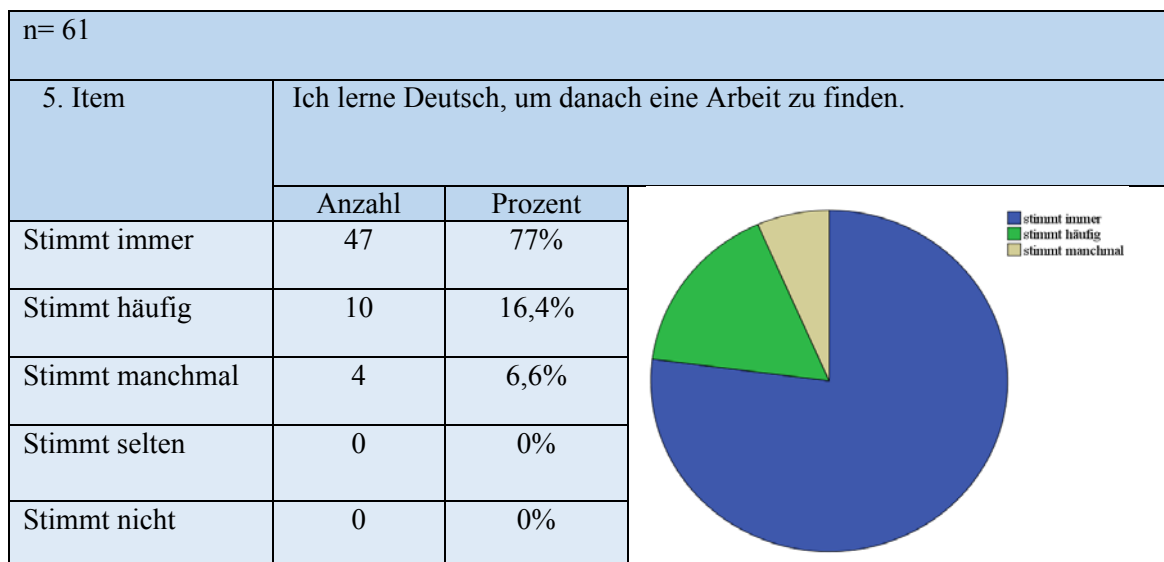


Abb.10: Die eigenen Bedürfnisse der Lernenden. n=Stichprobengröße.

Die beruflichen Perspektiven sind ebenfalls eine relevante Anregung zum Lernen, „Der Beruf einer Person, ihre (beruflichen) Interessen oder das gewählte Hauptfach (an Schule oder Hochschule) stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Motivation dieser Person“ (Mißler 1999: 175). Die Befunde der Befragung bestätigen diese Aussage in hohem Maße. Wie die Abb. 10 zeigt, sind 77% der Befragten völlig der Meinung, dass das Erlernen der deutschen Sprache die Berufschancen entscheidend verbessern kann. Die wechselseitige Beziehung zwischen dem Deutschlernen und der Verbesserung der beruflichen Chancen in Deutschland ist damit den arabischen DaF-Lernenden deutlich bewusst. Mit anderen Worten haben die arabischen DaF-Lernenden bestimmte Ziele, bspw. den Wunsch nach Arbeit oder Kommunikation, die beim Erlernen des Deutschen zu erreichen sind. Diese Ziele sind ebenfalls als eine wichtige Quelle der extrinsischen Motivation zu betrachten.

In der Lerntheorie des Kognitivismus, die in enger Beziehung mit dem Konzept der Autonomie steht, gilt die Motivation als

„angeborenes Bedürfnis, die Welt zu verstehen und neue Erlebnisse in innere Strukturen zu integrieren. Sie [Forscher] gehen davon aus, dass Lernende keine äußere Verstärkung, keine Belohnung oder Bestrafung benötigen, um ihre Motivation aufrecht zu erhalten. [Auf diese Weise] wird das Lernen selbst als Belohnung angesehen.“ (Alm 2007: 6)

Demzufolge wurde nicht nur nach der extrinsischen Motivation der arabischen DaF-Lernenden gefragt, sondern auch nach der intrinsischen, wie Abb. 11 bezogen auf die Bedeutung des Zertifikats als einziger Anreiz zum Erlernen der deutschen Sprache zeigt.

Die meisten Befragten (62,3%) antworten mit (stimmt nicht). Die Befunde geben somit einen klaren Hinweis darauf, dass die Motivation zum Erlernen des Deutschen sich nicht nur auf die extrinsische Orientierung beschränkt. Die intrinsischen motivationalen Verhaltensweisen der Befragten sind ebenfalls zu unterstreichen.

Die Befragten zeigen somit ein deutliches Interesse am Erlernen der deutschen Sprache, dass es nicht nur lediglich aus extrinsischen motivationalen Gründen (Arbeit, Kommunikation und Zertifikat) entsteht, sondern auch aus einer besonderen Aufmerksamkeit für den subjektiven Beitrag zum Lernen sowie aus einer persönlicher Lernmotivation. Anhand der engen Beziehung der Lernmotivation mit dem Konzept der Lernerautonomie, wie bereits erklärt, ist davon auszugehen, dass den Lernenden prinzipiell die Bereitschaft besteht, das eigene Lernen eigenverantwortlich zu übernehmen.

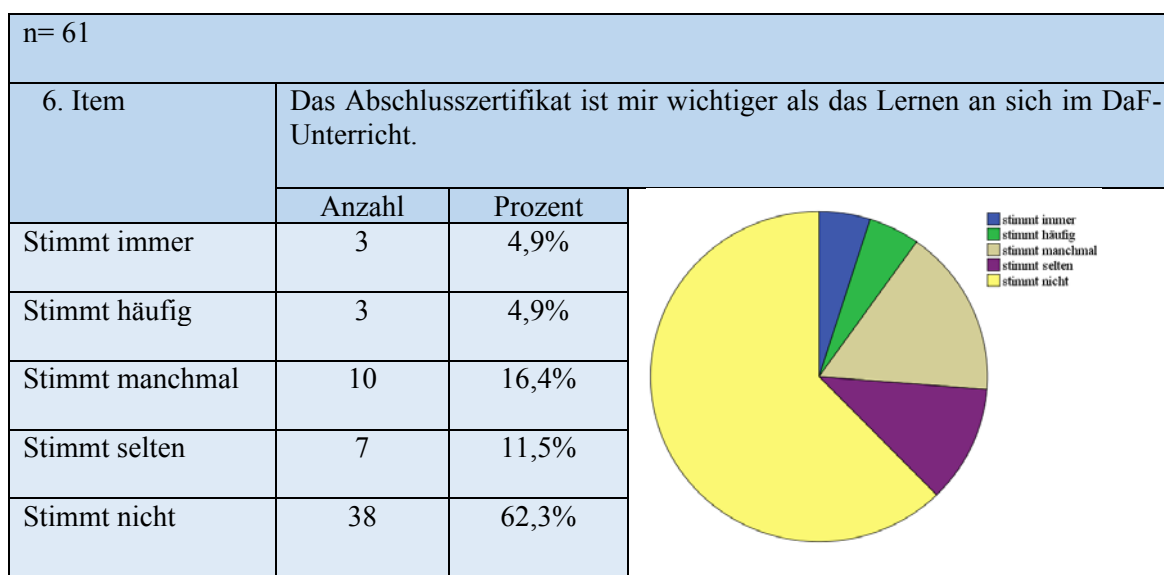


Abb. 11: Intrinsische Motivation. n=Stichprobengröße.

Das Konzept der Lernerautonomie geht davon aus, dass sich die Rolle des Lehrers im fremdsprachlichen Unterricht nicht auf die kognitive Aufgabe bzw. auf die Informationsvermittlung beschränken soll, sondern das ebenfalls zu beachten ist, wie die Lernenden motivationsvoll zum Lernen gebracht werden können (siehe Abschnitt 3.4).

Ein Beitrag zur Erhöhung der motivationalen Wirkung bietet die Abwechslung im Unterricht. Der Lehrer kann über verschiedene affektive Aufgaben Freude und Spaß im Unterricht schaffen, wie z.B. durch Simulationen, Filme, Projektarbeiten, Medien u.a. (vgl. Woolfolk 2008: 492). Schwer (2013: 67) weist darauf hin, dass ohne Abwechslung beim Lernen die Konzentration, Aufmerksamkeit sowie die Motivation der Lernenden absinken. Damit ist die Abwechslung als ein wichtiges Kriterium des Lehrerfolgs anzusehen.

Aus der Bedeutung des effektiven Lernens bei der Erhöhung der Motivation wurde nach Abwechslungsmöglichkeiten im Deutschunterricht gefragt, wie aus der Abb. 12 zu sehen ist. Über die Hälfte der Befragten (57,4%) bestätigen, dass es um ein affektives und aktives Lernen geht. Die anderen Ergebnisse schwanken von 6,6% (stimmt immer) bis 27,9% (stimmt manchmal). Laut den Befunden ist davon auszugehen, dass bei den vom Verfasser der vorliegenden Arbeit besuchten DaF-Kursen zum Teil Möglichkeiten zur Durchführung verschiedener abwechslungsreicher Lernaktivitäten angeboten wurden, die bei der Erhöhung der Motivation der Lernenden eine wesentliche Rolle spielen.

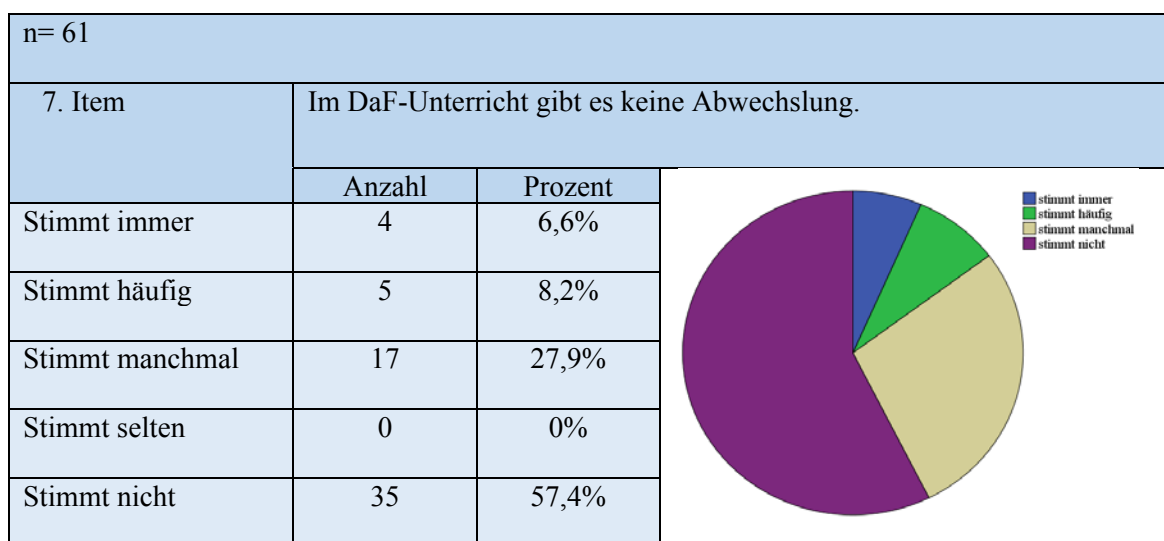


Abb. 12: Abwechslung im DaF-Unterricht. n=Stichprobengröße.

Ein weiterer Hinweis darauf, dass es um einen effektiven DaF-Unterricht geht, sind die Befunde der Frage, ob der Lehrer den gesamten Unterricht steuert. Wie aus der Abb. 13 zu entnehmen ist, sind 57,4% der Befragten vollkommen der Meinung, dass der Lehrer freien Raum für die Lernenden vergibt. Die anderen Befunde schwanken von 4,9% (stimmt häufig), 23% (stimmt manchmal) bis 14,8% (stimmt selten). Die eigenen Beiträge der Lernenden werden somit vom Lehrer berücksichtigt. Die Förderung der aktiven Teilnahme der Lernenden spielt zwar eine wesentliche Rolle bei der Förderung der motivationalen Fähigkeiten, laut dem Konzept der Lernerautonomie sind aber noch andere Bedingungen zu berücksichtigen. Die Lernenden müssen ebenfalls an der Planung und Auswahl der zu lernenden Themen beteiligt werden.

Die Rolle des Lehrers, – nicht im traditionellen Sinne, bei dem sie sich auf die Vermittlung von Wissen beschränkt, sondern im weiteren Verständnis als Berater und Unterstützer– ist entscheidend bei der Erhöhung der unterrichtsspezifischen Motivation der Lernenden. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Lehrperson die Verantwortung für seinen

Unterricht vollkommen an die Lerner delegiert. Jedoch zeigt sich, dass die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl der Lernmaterialien bzw. an den Inhalten des Unterrichts, dessen Attraktivität. Zudem haben zusätzlich kreative Bearbeitungsvorschläge für die zu lösenden Aufgaben und Übungen sowie die Verwendung authentischer Medien u.a. positive Konsequenzen auf die Motivationsstärke der Lernenden (vgl. Wicke 2004: 19). Wie die nächste Frage aber zeigt, ist dieses Kriterium in der Praxis noch problematisch.

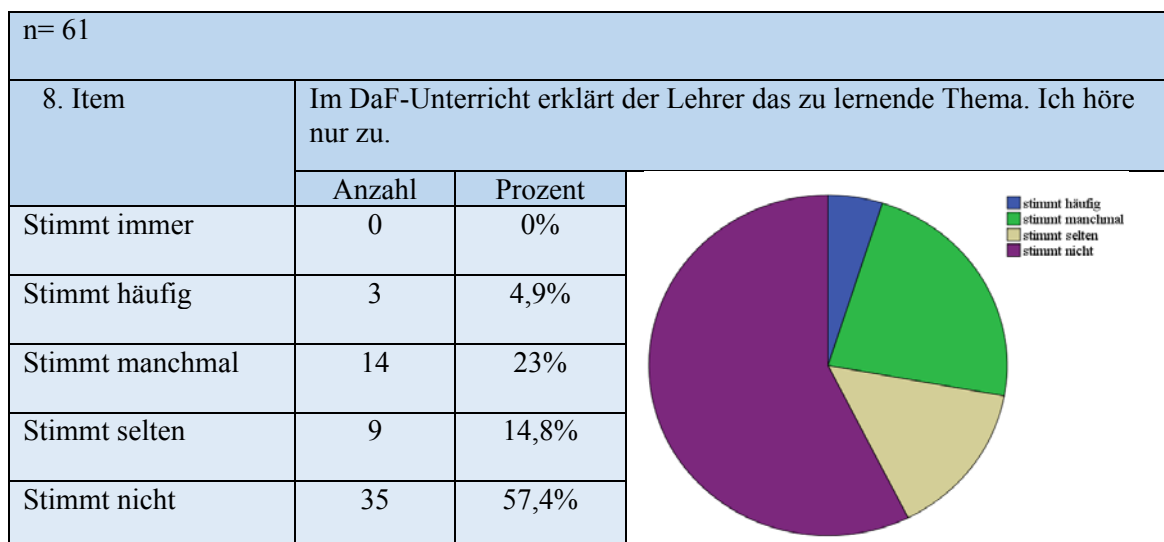


Abb.13: Rolle des Lehrers. n=Stichprobengröße.

Ein wichtiges didaktisches Prinzip zur Förderung der intrinsischen Motivation ist die Berücksichtigung der individuellen Lernerfordernisse und Lernbedürfnisse der Lernenden. Die Wahlfreiheit oder aktive Teilnahme an der Auswahl der Lernmaterialien oder/und Aufgaben kann die Motivation und das Interesse der Lernenden weitgehend stärken. Die Ergebnisse, wie aus der Abb. 14 ersichtlich ist, zeigen schwankende Haltungen. 32,8% der Befragten stellen fest, dass die eigenen Lernbedürfnisse im Unterricht vom Lehrer (immer) berücksichtigt werden. 27,9% der Befragten gehen davon aus, dass die eigenen Lernwünsche häufig beachtet werden. 27,9% der Befragten antworten, dass die eigenen Lernwünsche (manchmal) vom Lehrer betrachtet werden.

Dieses Ergebnis weist somit auf keine hohe Beachtung der individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden hin. Obwohl es um einen abwechslungsreichen und kreativen Unterricht geht (siehe Abb. 12), geht der Lehrer auf die Wünsche und Interessen der Lernenden relativ wenig ein. Die einseitige Planung und Durchführung des Unterrichts von der Seite des Lehrers aus ist an dieser Stelle nicht wegzudenken. Die Qualität des Unterrichts sowie die Qualität der Beziehung zwischen Lehrer und Lernenden bestimmen sich nicht nur durch die Vorbereitung und Durchführung eines effizienten Unterrichts, sondern auch

durch die Berücksichtigung der jeweiligen Lernbedürfnisse und Lerninteressen der Lernenden. Wie bereits erörtert, gilt dies als eine wesentliche Voraussetzung motivierenden Lernens.

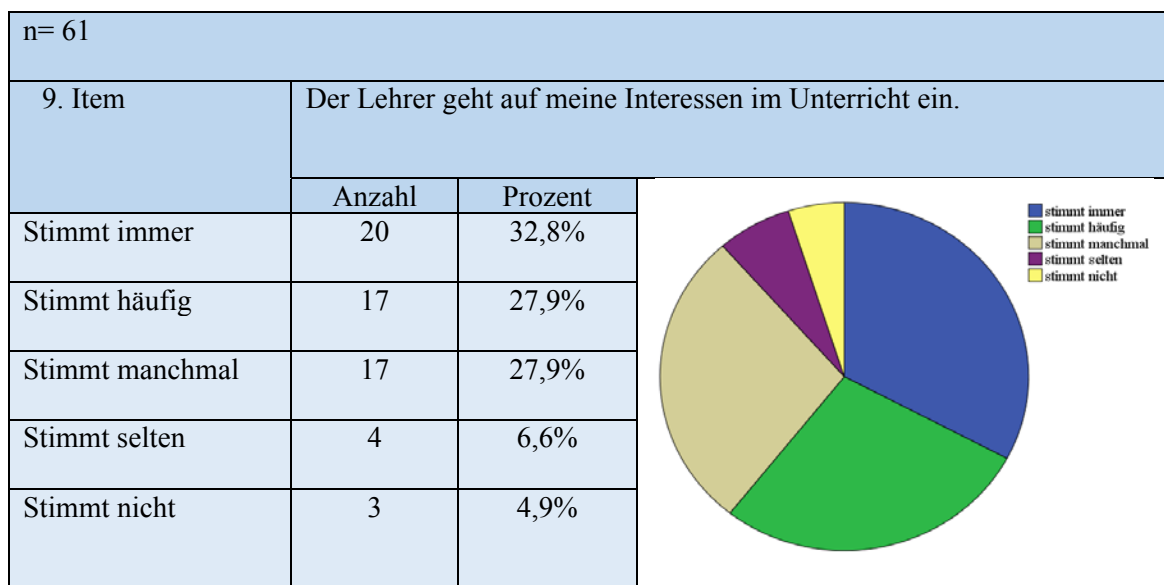


Abb. 14: Rolle des Lehrers. n=Stichprobengröße.

Anschließend an diesen Fragebogenanteil, der sich auf die Motivation der arabischen DaF-Lernenden bezieht, wurde gefragt, ob die Lernmaterialien den praktischen Anwendungszusammenhang beachten. Die Abbildung 15 zeigt, dass die Lernmaterialien die eigenen Bedürfnisse der Befragten häufig befriedigen. 52,5% der Befragten sind absolut der Meinung, dass die Lernmaterialien einen hohen Bezug zur Entwicklung praktischer Sprachkenntnisse z.B. zur Vorbereitung auf Anwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache in Alltagssituationen oder auf Vermittlungen praktischer Fertigkeit für zukünftige berufliche Anforderungen, bieten. 27,9% der Befragten sind der Meinung, dass die Lehrmaterialien die Praxis häufig mit einbeziehen. 18% der Teilnehmer antworten darauf mit manchmal. Die in allen sieben Kursen eingesetzten Lehrwerke<sup>37</sup>, die der Verfasser der vorliegenden Arbeit während der Durchführung der experimentalen Studie besucht hat, decken somit die eigenen Erwartungen der Lernenden ab. Die Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit der zu lernenden Themen im Alltag bzw. am Arbeitsplatz durch die Lernmaterialien gibt demzufolge der motivationalen Förderung der Lernenden einen wesentlichen Impuls. Jedoch ist es so, dass wenn „die Unterrichtsinhalte allerdings auf die Erfahrungswelt der Lernenden und auf praktische

<sup>37</sup> Die eingesetzten Lehrwerke in den Kursen während des Trainings waren; Pluspunkt Deutsch A1; Berliner Platz A1 und Alpha Plus- Aufbaukurs A1.

Anwendungsmöglichkeiten bezogen [werden], ihnen ein sehr viel stärkeres Interesse entgegengebracht [wird]“ (Winther 2006: 44).

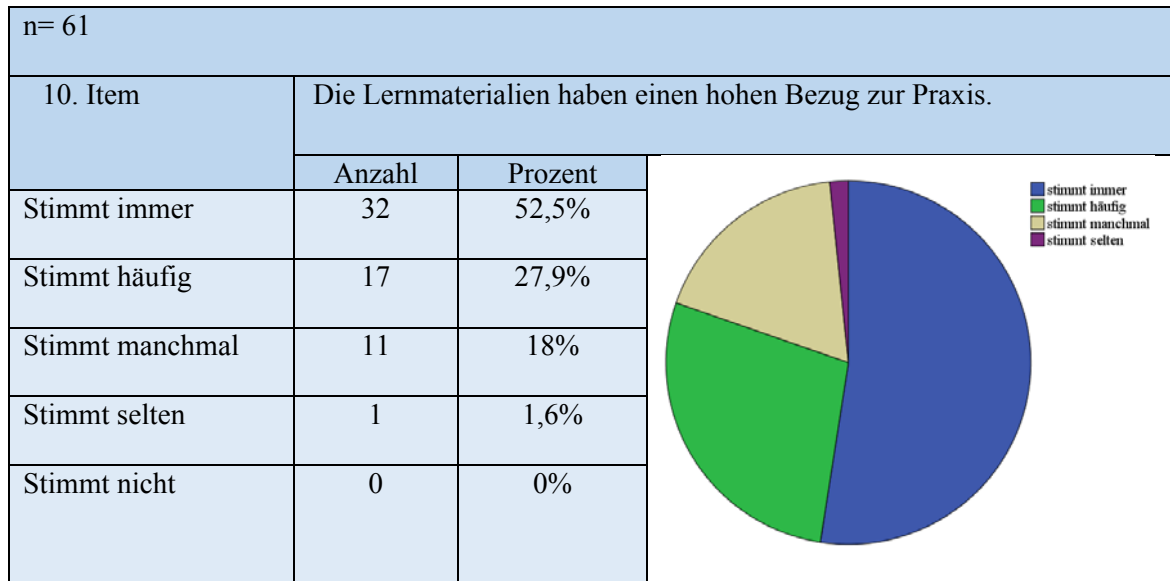


Abb.15: Lehrmaterialien. n=Stichprobengröße.

### 5.3.1.2 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Der Vergleich zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe ist erforderlich, da er festzustellen ermöglicht, dass der Einfluss tatsächlich auf das Strategietraining zurückzuführen ist und nicht auf andere Faktoren. Als Ausgangspunkt zur Messung der Probanden-Motivation wurden die Daten der bereits erklärten Frage „Wie hoch ist Ihre Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache?“ analysiert. Durch den Mann-Whitney-U-Test soll überprüft werden, ob eine statistisch signifikante Differenz besteht.

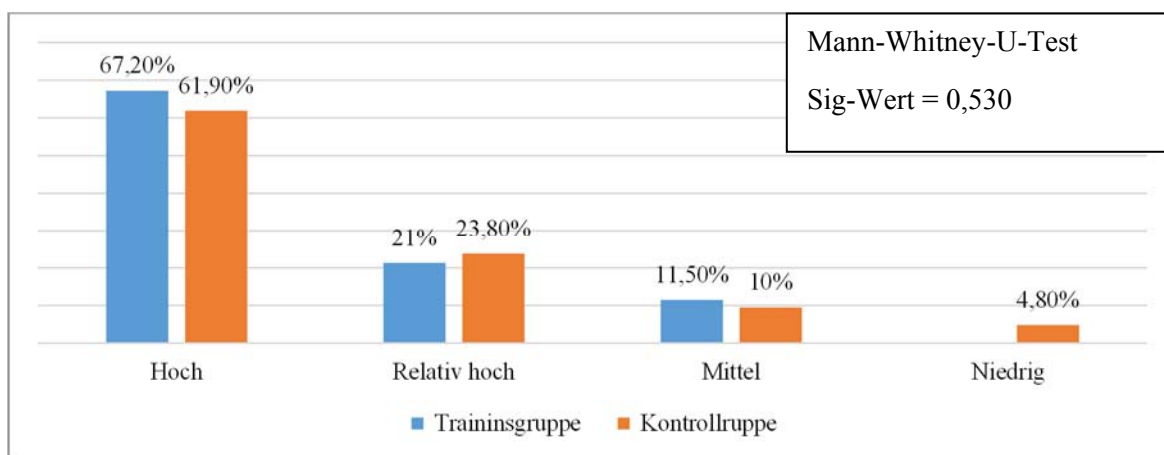


Abb. 16: Motivation zum ersten Messzeitpunkt.

Wie aus der Abbildung 16 ersichtlich ist, existiert kein großer Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Allerdings ist die Trainingsgruppe minimal motivierter als die Kontrollgruppe. 67,20% der Probanden der Trainingsgruppe bestätigen, dass sie hochmotiviert sind, die deutsche Sprache zu erlernen, während der Wert der Kontrollgruppe bei 61,90% liegt. Jedoch besteht hier keine signifikante Differenz, da der Signifikanz-Wert =  $P > 0,530$  ist.

Zum zweiten Messzeitpunkt erhöhte sich die Motivation der Trainingsgruppe auf 77%. Erstaunlich ist es, dass die Motivation der Kontrollgruppe sich von 61,90% auf 59,50 verringert. Der sig-Wert gibt hier ebenfalls keine signifikante Differenz an ( $P > 0,36$ ) (s. Abb. 17).

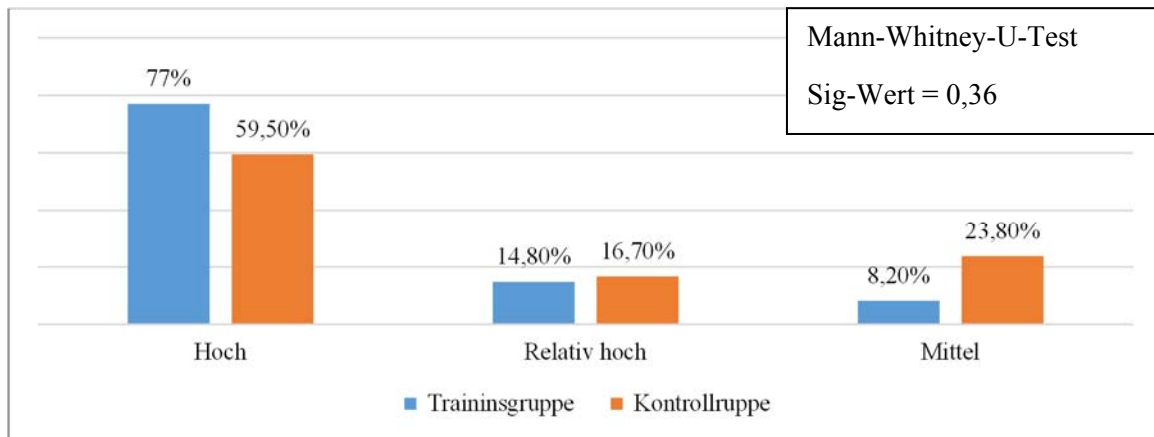


Abb. 17: Motivation zum zweiten Messzeitpunkt.

### 5.3.1.3 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse

Im letzten Abschnitt wurden nach verschiedenen motivationalen Aspekten, die für das Lernen einer Fremdsprache entscheidend sind, bspw. Interesse, Lerninhalte, Lehrerverhalten, Lernsituation u.a., gefragt. Die Befunde zeigten deutlich, dass es sich um eine hoch motivierte Lerngruppe handelt. Neben den positiven inhaltspezifischen Wirkungen der Lehrmaterialien sowie der Lehrperson ist ebenfalls das Bestreben, den Eigenbedarf zu befriedigen, zu unterstreichen. Die von den meisten Befragten angegebenen Bedürfnissen, wie bereits erklärt, sind wie folgt zusammenzufassen:

- a. Kommunikation und Verständigung in der deutschen Sprache.
- b. Integration in die deutsche Gesellschaft.
- c. Verbesserung der beruflichen Chancen.

Die Mehrheit der Befragten hat sich somit für das Erlernen der deutschen Sprache aus einem Kommunikations,- Integrations,- und Berufsbedarf heraus entschieden. Demzufolge handelt es sich hier um eine extrinsische, instrumentale<sup>38</sup> sowie integrative Motivation<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> Unter der instrumentalen Motivation ist der Einsatz der Sprache zur Erfüllung eines bestimmten Zwecks zu verstehen (vgl. Erdmenger 1996: 48).

<sup>39</sup> Bei der integrativen Motivation bedarf es der Fremdsprache, um sich in die Welt, den Alltag und in die Gemeinschaft der Zielsprache integrieren zu können.

„Für das Sprachenlernen kann man entweder instrumental oder integrativ motiviert sein. Instrumentale Motivation entspringt z.B. aus der Anwendungsmöglichkeit oder-notwendigkeit der Sprache, also aus der Einsicht in ihre Nützlichkeit im Hinblick auf andere Ziele, z.B. Verständigung, Vorankommen im Beruf, bessere Geschäftsabschlüsse. Integrative Motivation entspringt dem Wunsch der Identifikation mit den

Edlinger (2016: 114) weist darauf hin, dass die instrumentelle Orientierung und extrinsische Motivation weitgehend ähnlich sind, wobei er von der Bedeutung extrinsischer Motivation im fremdsprachlichen Lernen ausgeht. Die integrative Orientierung steht anhand einer empirischen Studie von Noels (2003) ebenfalls im engen Zusammenhang mit der extrinsischen Motivation. Sie führt aber zur stärkeren Integration der Lernenden in die Welt der Fremdsprachengemeinschaft (vgl. Edlinger 2016: 117). Ausgehend davon, dass die befragten Teilnehmer/Innen in Deutschland leben, d.h. in einer neuen Gesellschaft (siehe Abschnitt 5.2.1), erhöht sich der Bedarf an Zugehörigkeit. Das Erlernen der deutschen Sprache bietet den arabischen DaF-Lernenden zum einen das Zugehörigkeitsgefühl und zum anderen bauen sie durch die Sprache eine positive Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Strukturen der Zielsprache auf. Vor diesem Zusammenhang beeinflussen zwei Dimensionen die Motivation der Befragten weitgehend. Die erste ist die direkte Lernsituation (unterrichtliche Maßnahmen) und die zweite ist die soziale Beziehungen in der Gesellschaft der Fremdsprache (soziale Umgebung) (vgl. Edlinger 2016: 117).

In diesem Abschnitt erfolgt nun ein Vergleich bestimmter Aspekte (Geschlecht, Studienabschluss und Fremdsprachen)<sup>40</sup> hinsichtlich der Motivation. Das Ziel dieser vergleichenden Analyse ist es zu erörtern, in wieweit die genannten Faktoren die Motivation der Lernenden beeinflussen.

Bezogen auf die Frage „Wie hoch ist Ihre Motivation am Erlernen der deutschen Sprache?“, die als Ausgangspunkt zur Feststellung der Motivation der Befragten hinsichtlich der bereits genannten Faktoren berücksichtigt wird, lässt sich aus den erzielten Befunden feststellen (siehe Abb. 18), dass die weiblichen Befragten motivierter als die männlichen sind. Der Wert der hochmotivierten Teilnehmerinnen beträgt 76,50%. Bei den Teilnehmern liegt der Prozentsatz bei 63,70%.

---

Sprechern der gelernten Sprache und ihrer Welt, ihrem Alltag, ihren Umgangsformen, ihrer Umwelt und ihrer Kultur, im weitgehenden Sinne dem Bestreben nach Integration in die fremde Gemeinschaft.“ (Erdmenger 1996: 48)

<sup>40</sup> Wie im dritten Kapitel erklärt (siehe Abschnitt 4.2.), sind die Lernstrategien keine einfache Lernoperation, sondern sie sind komplexe Handlungen, die mit verschiedenen kognitiven und metakognitiven Komponenten verbunden sind. Die psychologischen und motivationalen Komponenten der Lernenden, die Spracherfahrungen, die persönlichen Faktoren wie Alter, Geschlecht und Lernstil sind bei dem Strategieeinsatz von großer Bedeutung. Deswegen wurden bei der vergleichenden Analyse Geschlecht, Studienabschluss und Fremdsprachen als wichtige Faktoren des individuellen Profils der Lernenden erhoben.

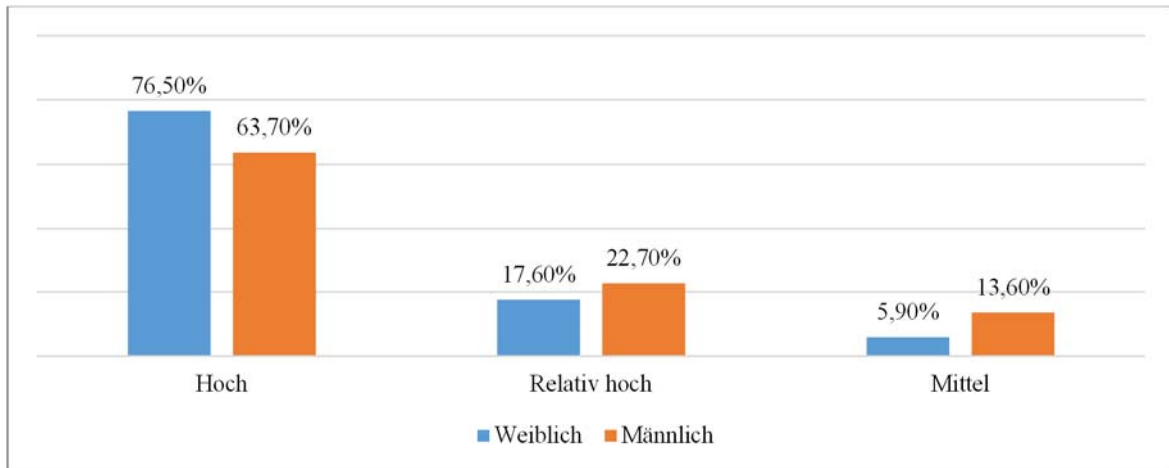


Abb. 18: Motivation vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Die Erhebung der Daten nach dem Training zeigt, dass die weiblichen Befragten immer noch motivierter sind als die männlichen. Der Wert der hochmotivierten Teilnehmerinnen erhöhte sich auf 82,40%, während der Wert an hochmotivierten Teilnehmern auf 77,30% anstieg (siehe Abb. 19).

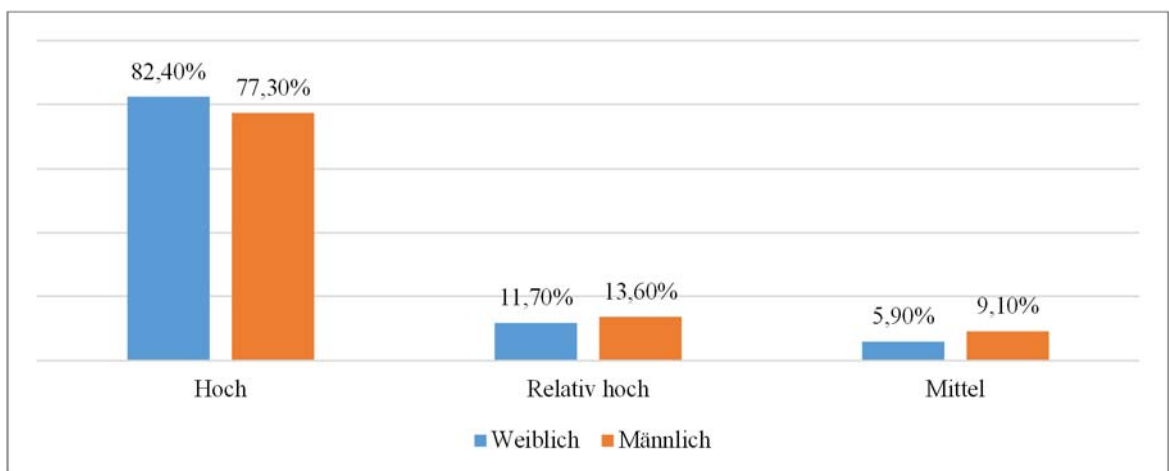


Abb. 19: Motivation nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Erstaunlich ist hier, dass der Studienabschluss bei der Erhöhung der Motivation kaum eine Rolle spielt. Wie der Abbildung 20 zu entnehmen ist, sind 60% der Befragten mit Universitätsabschluss hoch motiviert. Ähnlich motiviert sind Probanden ohne Abschluss (64,30%). Allerdings zeigen die Probanden, die über einen Schulabschluss verfügen, den höchsten Motivationsanteil (77,30%).

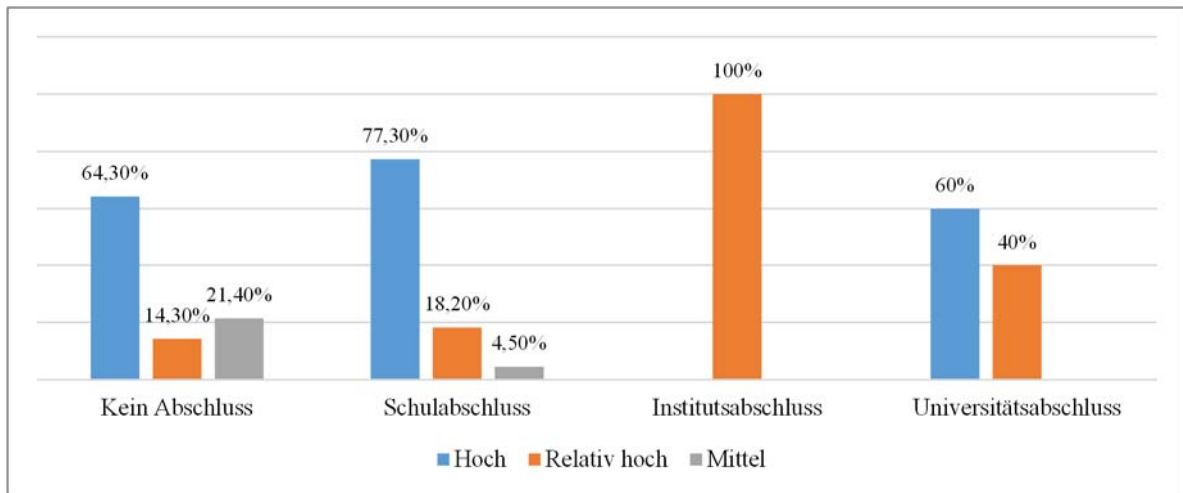


Abb. 20: Motivation vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training ist fast kein Unterschied zu identifizieren, da alle Gruppen ähnliche Verbesserung zeigen (siehe Abb. 21).

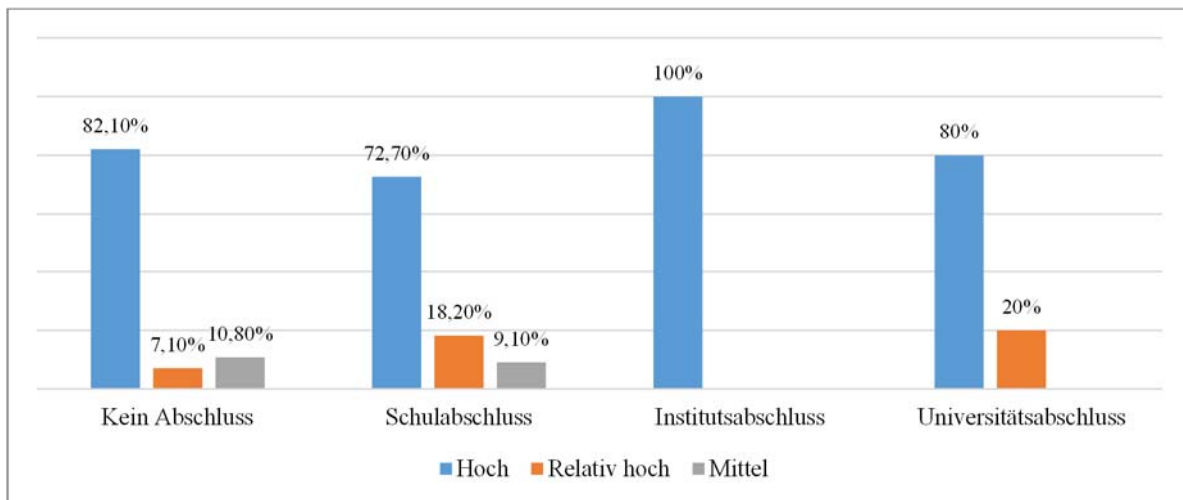


Abb. 21: Motivation vor nach Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Die Ergebnisse weisen des Weiteren darauf hin, dass die Befragten, die eine Fremdsprache können oder Erfahrungen mit dem Erlernen einer Fremdsprache haben, relativ geringfügig motivierter sind als diejenigen, die vorher keine Fremdsprache erlernt haben. 77,80% der Befragten, die Kenntnisse in der bereits gelernten Fremdsprache haben, sind hoch

motiviert. Bei Teilnehmern ohne vorherige Fremdsprachenkenntnisse nimmt der Wert der hochmotivierten Lernenden ein wenig ab; es handelt sich um 62,80% der Befragten (siehe Abb. 22).

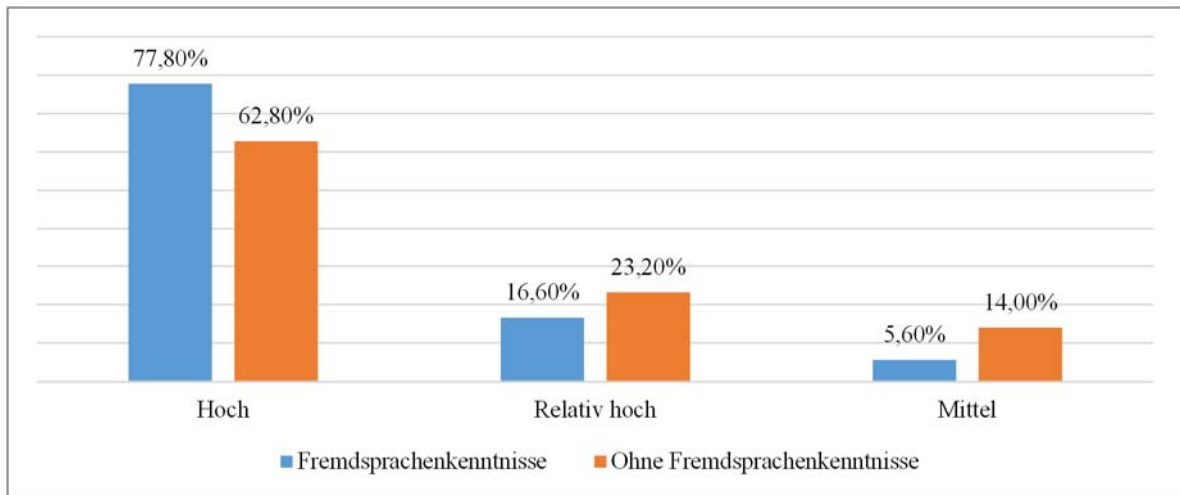


Abb. 22: Motivation vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen.  
Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Nach dem Training ist fast kein großer Unterschied festzustellen. Immerhin ist der Wert der hochmotivierten Probanden, die über fremdsprachliche Kenntnisse verfügen, etwas höher (83,30%) als bei Probanden ohne vorherige Fremdsprachenkenntnisse (79,10%) (siehe Abb. 23).

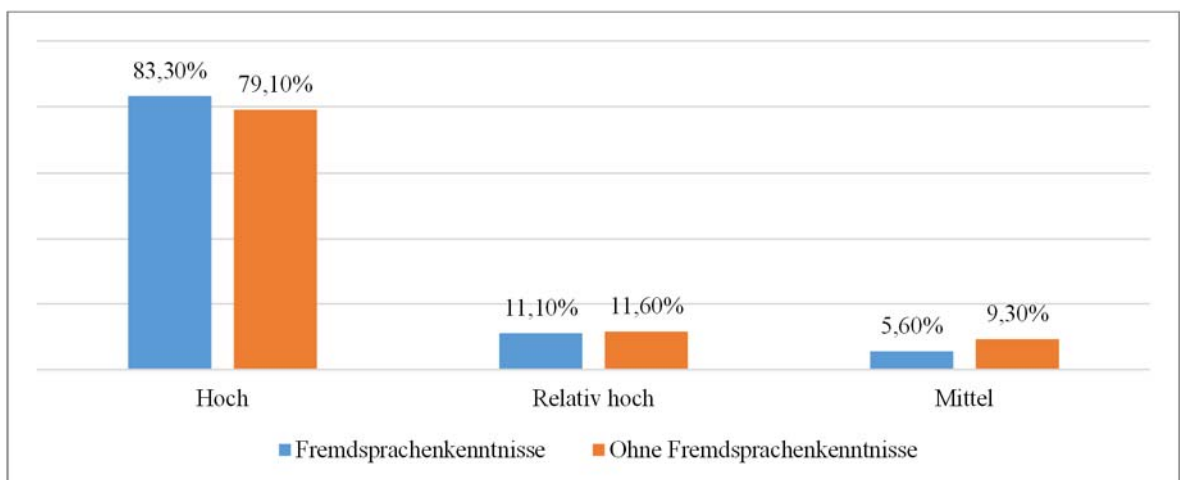


Abb. 23: Motivation nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen.  
Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne fremdsprachenkenntnisse = 43

### 5.3.2 Planungsfähigkeit

Zu Beginn jeder Lernphase oder zu Beginn jeder bestimmten Aufgabe ist die Planung zu berücksichtigen. Zu den Planungsstrategien gehört vor allem das Feststellen der angestrebten Ziele sowie die Art und Weise, diese Ziele zu erreichen. Die Planung beinhaltet ebenfalls die Identifizierung der Anforderungen und Zwecke der Aufgaben, darunter die Lernressourcen und Hilfsmittel. Ebenso gehören zur Planung die Auswahl und Festlegung der erforderlichen Strategien, die zur erfolgreichen Durchführung der Aufgabe beitragen können (vgl. Oxford: 1990; Wenden 1991; Hasselhorn und Schreblowski 2006). Die Planungsfähigkeit ist demnach ein wesentlicher Anfangsschritt jedes Lernens. Als strategisches Verhalten lässt sich der Planungsprozess in zwei Ebenen unterteilen: Erstens eine allgemeine Vorbereitung des eigenen Lernprozesses oder des anzustrebenden Ziels im weitesten Sinne (langfristige Planung) und zweitens die Bearbeitung und Lösung einer bestimmten Lernaufgabe im engeren Sinne (kurzfristige Planung) (vgl. Bimmel und Rampilon 2000: 70).

#### 5.3.2.1 Datenanalyse

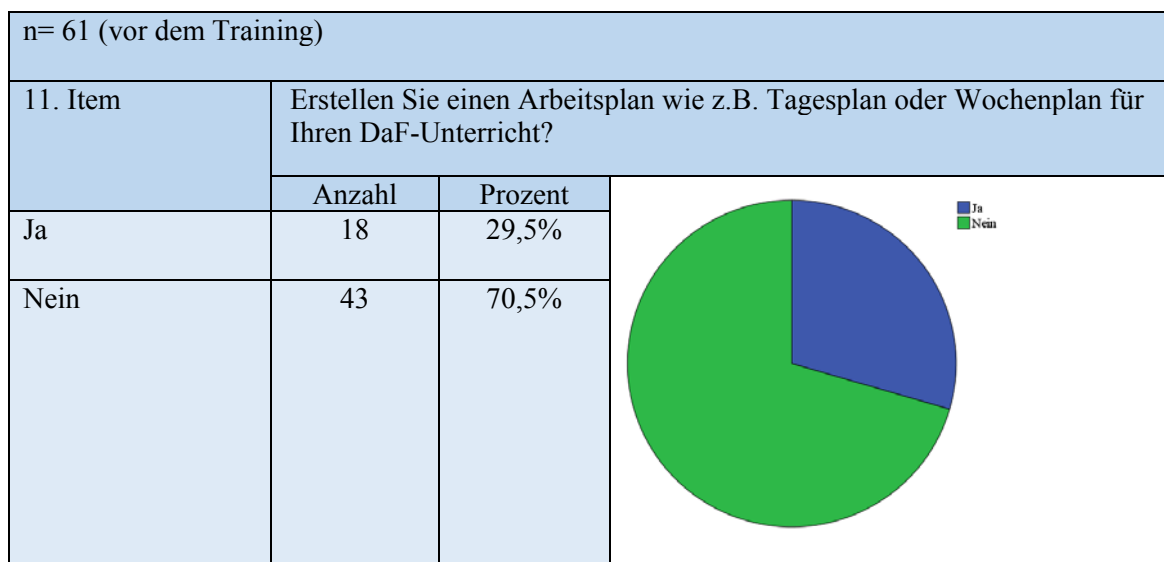


Abb. 24: Erstellung des eigenen Lernplanes. n=Stichprobengröße.

Hinsichtlich der Planungsfähigkeit beantworteten die Teilnehmer vor dem Trainingsanfang fünf verschiedene Fragen. Die erste Frage bezog sich darauf, ob die Lernenden einen bestimmten Arbeitsplan bereits erstellt hatten. Wie aus der Abbildung 24 hervorgeht, denken die Befragten kaum an ein solches strategisches Verhalten. Die meisten von ihnen

(70,5%) erstellen demnach keinen bestimmten Plan für ihre eigenen Lernschritte. Die Fähigkeit, einen zielorientierten Plan für das eigene Lernen zu erstellen, erfordert eine qualifizierte Kenntnis der überfachlichen Kompetenzen. Wenden (1995: 188) betont, dass ohne reicher Wissensbasis von der Planung, Überwachung und Evaluation nicht zu sprechen ist. Dabei ist zu unterstreichen, dass die arabischen DaF-Lernenden ein mangelndes strategisches Wissen bzw. Wissen über die Funktion und Bedeutung des metakognitiven Wissens bezogen auf das Planen des eigenen Lernprozesses haben.

Da die Planungsfähigkeit zu den Schlüsselkompetenzen der Lernerautonomie gehört, wird davon ausgegangen, dass den Befragten eine unverzichtbare Voraussetzung der Autonomie fehlt. Ohne bewusste aktive Planungsfähigkeit ist es schwer, Aktivitäten, die für die Lernerautonomie im Mittelpunkt stehen, wie Bestimmung der eigenen Lernziele und Lernintentionen oder die Festlegung konkreter Lernschritte u.a., eigenständig zu realisieren, wie die nächste Frage zeigt.

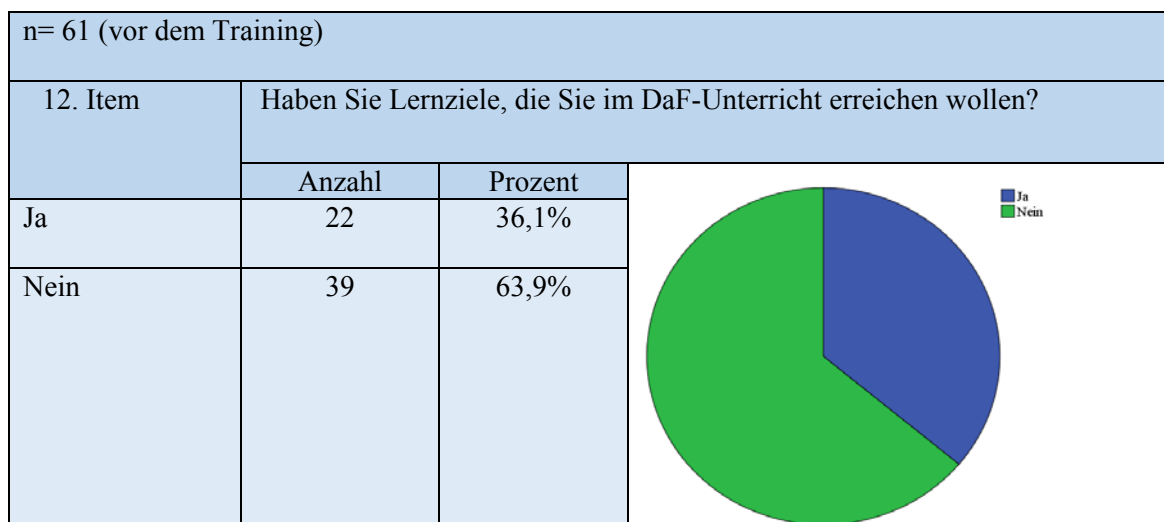


Abb. 25: Lernziele. n=Stichprobengröße.

Eine wichtige Grundlage der Lernerautonomie ist die Fähigkeit, die eigenen Lernziele festzulegen. Im Konzept der Lernerautonomie wird damit ein großer Wert auf den bewussten Entschluss der Lernenden, konkrete realisierbare Lernziele zu formulieren, gelegt. Auffallend ist es, dass ein großer Teil der Befragten (63,9%) kein klares Lernziel vor Augen hat, wie die Abb. 25 zeigt. Über das bewusste Wissen, was unter einem Lernziel zu verstehen ist, warum das Lernziel wichtig ist sowie wie ein Lernziel im Umgang mit einem bestimmten sprachlichen Zweck zu formulieren ist, verfügen die arabischen DaF-Lernenden nicht. Trotzdem bestätigen die meisten Befragten, wie die Analyse der letzten Fragen (siehe Abschnitt 5.3.1.1) zeigte, dass der

Kommunikationsbedarf sowie der Arbeitsbedarf wichtige Gründe für das Lernen der deutschen Sprache sind. Anhand dieser Differenz ist davon auszugehen, dass die Fähigkeit zur bewussten Identifizierung der eigenen Lernziele den arabischen DaF-Lernenden fehlt.

Es fehlt den arabischen DaF-Lernenden demnach ein bedeutendes Kriterium erfolgreicher Autonomie, da die Fähigkeit zur Formulierung der eigenen Lernziele nicht nur eine Grundlage für die Regulation des eigenen Verhaltens der Lernenden ist, sondern ebenfalls eine wesentliche Quelle der Motivation (vgl. Schreiber 1998: 45). Durch eine empirische Studie stellte Kozlowski (2002) fest, dass ein enger Zusammenhang zwischen Zielorientierung und der Förderung der Selbstwirksamkeit besteht. Er weist darauf hin, dass die Zielorientierung positive Effekte auf die kognitive Leistung hat (vgl. Sonntag und Stegmair 2007: 117). Damit beeinflusst die Zielorientierung nachweisbar den Wissenserwerb. Zimmermann; Greenberg und Weinstein (1994: 188) stellen ebenfalls fest, dass die Zielsetzungen außerdem bei der Erhöhung der Aufmerksamkeit, den Bemühungen insgesamt, der Ausdauer und der Selbstüberwachung helfen.

Mehrere Bedingungen wie die Fähigkeit zur Planung, Evaluation und der Interpretationsfähigkeit des Zwecks der gestellten Ziele sind mit dem Prozess (Zielsetzungen) eng verbunden (vgl. Wehmeyer u.a 2007: 49). Vor diesem Zusammenhang weist das Defizit an der Formulierung bzw. der undeutlichen Vorstellung der eigenen Lernziele auf ein mangelndes Wissen der arabischen DaF-Lernenden im Umgang mit den metakognitiven Fähigkeiten hin.

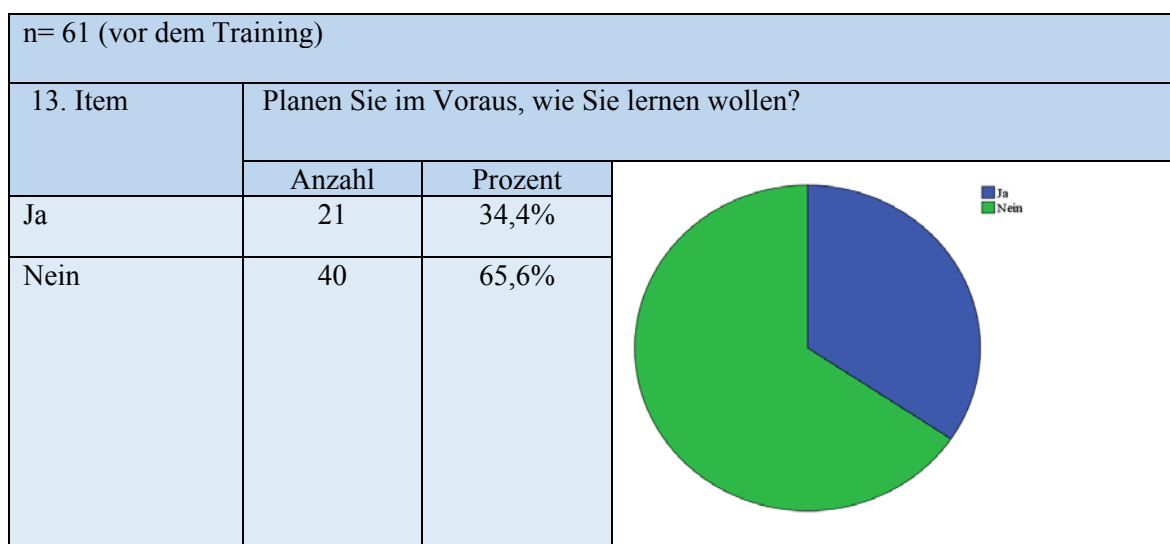


Abb.26: Voraussetzende Planung. n=Stichprobengröße.

Im ersten Kapitel wurde beleuchtet, dass die Lernerautonomie sich vor allem auf die persönlichen Fähigkeiten bezieht. Die Reduzierung der Abhängigkeit vom Lehrer bzw. der

Fremdsteuerung bei der Planung und Durchführung verschiedener Lernaktivitäten ist ein wesentliches Merkmal des Konzepts der Autonomie, „[...] attribute of self-regulated students is their reliance on a planned or an automatized method of learning“ (Zimmermann 1994: 6).

Die Antworten der Befragten auf die Frage, ob an die zu erlernenden Fertigkeiten im Voraus gedacht wurden, zeigen, dass der größte Anteil der Befragten (65,6%) keinen Wert auf die zukünftige Planung beim Lernen legen, wie aus der Abb. 26 ersichtlich ist.

Die Befunde der nächsten Frage (siehe Abb. 27), bei der es sich um die Fähigkeiten der Lernenden, ein Lernthema unabhängig vom Lehrer vorzubereiten, handelt, zeigen ebenfalls eine hohe Abhängigkeit der Lernenden von dem Beitrag des Lehrers. 62,3% der Befragten geben an, dass sie vorher nicht versuchten, selbst ein bestimmtes Thema für das eigene Lernen zu wählen. Sie sind damit vollkommen von der Lehrerperspektive bei der Auswahl der Lerninhalte abhängig.

Anhand der bereits analysierten Ergebnisse fehlt den arabischen DaF-Lernenden eine klare Vorstellung bezgl. der Begründung für die eigenen Lernhandlungen sowie für die Art und Weise, die eigenen Handlungen zum Erreichen der geplanten Ziele führen können.

„Für die Handlungspläne ist es wichtig, sich selbst Klarheit über den Zusammenhang von Zielen und Handlungsschritten zu verschaffen. Die Ziele sind zu benennen, Teilziele sind anzugeben und der Weg zur Zielerreichung ist durchzudenken.“ (Kiper und Wolfgang 2008: 77)

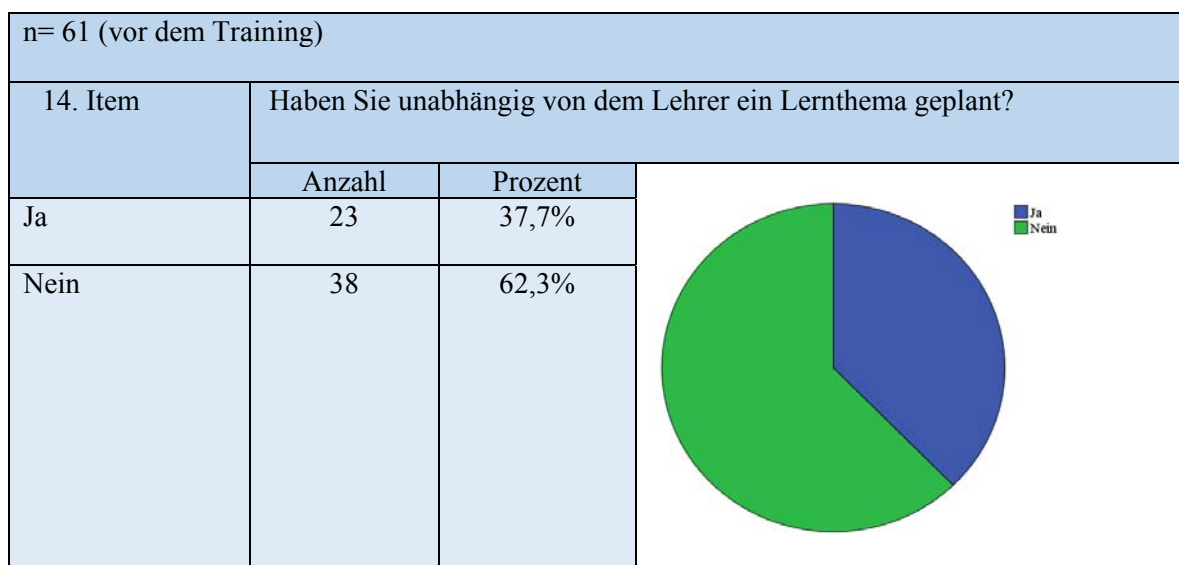


Abb. 27: Selbständige Planung. n=Stichprobengröße.

Wie bereits erwähnt, gehören zur Planung wichtige Voraussetzungen wie die Feststellung der erwünschten Lernziele, die Eindeutigkeit und Realisierbarkeit der angestrebten Lernziele, die Auswahl der Lernstrategien sowie die Vorbereitung des Lernprozesses durch Einsatz verschiedener Hilfsmittel. Aus der Bedeutung der Vorbereitung bzw. der strategischen Nutzung von verschiedenen Lernressourcen wurde zum Schluss dieses Fragebogenteils nach der selbständigen Vorbereitung gefragt. Schreblowski und Hasselhorn (2006: 154) unterscheiden in diesem Kontext zwei Ziele der Planung: Primäre und sekundäre. Die sekundären oder effizienten Ziele sind die Fähigkeiten, die vorhandenen Lernressourcen zur Erreichung der primären Ziele einzusetzen. Vor diesem Hintergrund wurde die Frage nach der Möglichkeit, verschiedene Hilfsmittel zum Erlernen der deutschen Sprache selbstständig vorzubereiten, gestellt. Im Gegenteil zu der letzten Frage zeigen die Ergebnisse, wie die Abb. 28 zeigt, einen bewussten Umgang mit dem Einsatz des Internets als Hilfsmittel beim Lernen. 42,6% der Befragten benutzen somit die Lernressource, „Internet“ außerhalb des Unterrichts. Die Lernenden sind demnach bereit, von anderen Hilfsmitteln außerhalb des unterrichtlichen Kontexts zu profitieren.

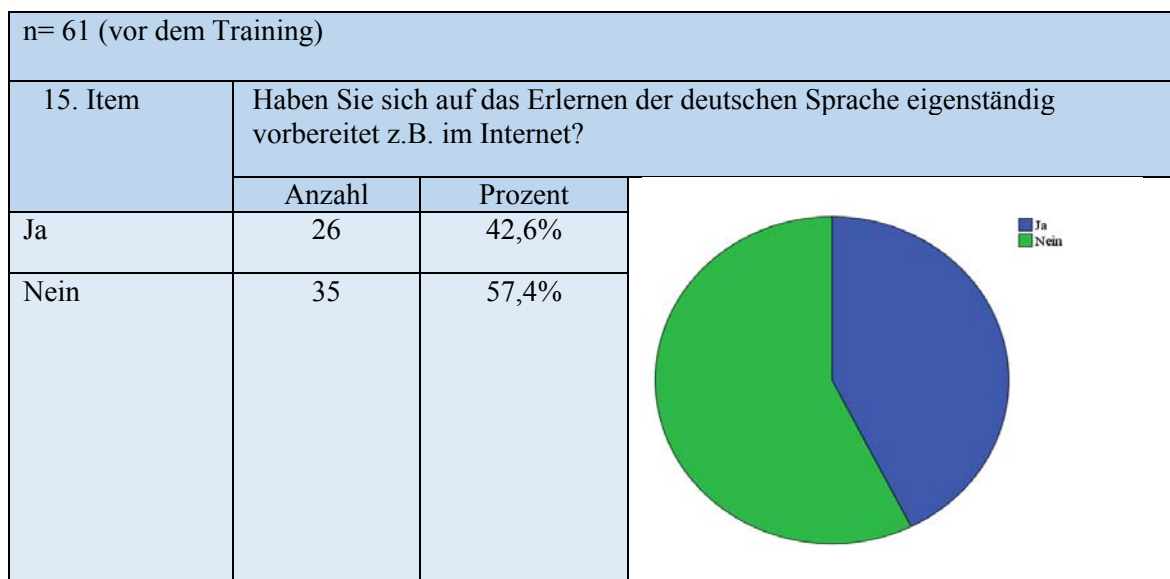


Abb.28: Selbständige Vorbereitung. n=Stichprobengröße.

### 5.3.2.2 Strategietraining

Im Training wurden einige praktische Strategien vom Verfasser der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen und in der Praxis umgesetzt. Die Strategien zielen auf die Förderung der Planungsfähigkeit der Lernenden im Umgang mit dem Wortschatzlernen sowie mit den vier Fertigkeiten (siehe Extra-Anhang: 3-31)<sup>41</sup> ab. Ausgangspunkt der vorgeschlagenen Strategien waren die folgenden Punkte (vgl. Wehmeyer u.a 2007: 54; Chamot 2014: 83):

- a. Feststellung der eigenen Lernziele.
- b. Konzentration darauf, dass die Ziele erreichbar und realisierbar sind.
- c. Feststellung eines bestimmten Zeitraums für das Lernziel.
- d. Aufschreiben des Ziels sowie des Zwecks, um sicher zu sein, dass die Lernenden das gestellte Ziel während des gesetzten Zeitraums im Auge behalten.
- e. Bereitstellung der erforderlichen Informationen, die für die Erreichung des erwünschten Ziels von Bedeutung sind, wie bspw. die Auswahl geeigneter Strategien und Lernressourcen.
- f. Reduzierung der negativen Gefühle, die die Zielerreichung stören können, wie Angst und Stress.

Auf Grundlage der Vorstellung von Klauer (2000), der zwischen den primären Zielen und den effizienten bzw. sekundären Zielen bei der Festlegung und Planung der Lernziele unterscheidet, wie im letzten Abschnitt erwähnt, wurde bei der Formulierung der Strategien ebenfalls darauf geachtet, den Lernenden mögliche Lernressourcen, die wichtig für die Erreichung der eigenen Ziele sind, bewusst zu machen. Zu diesem Zweck musste am Anfang eine klare Planung zu einem bestimmten Ziel vorgelegt werden. Dem Trainingsteilnehmer wurde erklärt, welche Aspekte zur realisierten Planung zu berücksichtigen sind, bspw. die Festlegungen eines klaren Ziels, die Festlegungen der erforderlichen Lernschritte sowie die Bestimmung eines bestimmten Zeitraumes und der zielführenden Strategien.

Eine der im Training vermittelten Lernstrategien ist die strategische Planung im Umgang mit dem Wortschatzlernen. Bei dieser Strategie geht es um die Planung eines bestimmten

---

<sup>41</sup> Der Extra-Anhang der vorliegenden Arbeit enthält 80 verschiedene Lernstrategien. Aus der begrenzten Zeit des Trainings (8 Wochen) war es nicht möglich, alle diese Strategien im Unterricht zu erklären und einzusetzen. Nur die Strategien, die in den verschiedenen Teilen der vorliegenden Arbeit dargestellt werden, wurden im Training ausführlich beleuchtet. Die anderen Strategien im unabhängigen Anhang, die als zusätzliches Angebot für Lernende galten, um die Wahlmöglichkeiten zu erweitern, wurden im Allgemeinen erklärt.

Lernziels, nach dem 30 neue Wörter in einer Woche gelernt werden soll. In dieser Strategie wurden der Plan bzw. die erforderlichen Schritte zur Erreichung dieses Ziels erklärt. Eine andere im Training vermittelte Strategie bezieht sich auf die Förderung der Sprechfertigkeit durch die Bildung von Beispielsätzen aus den neu gelernten Wörtern, die laut und deutlich ausgesprochen werden sollen. Beim Einsatz jeder Strategie wurde in erster Linie darauf geachtet, dass den Lernenden das Ziel der eingesetzten Strategie bewusst ist. Die zwei genannten Strategien wurden in der Praxis verwendet und mit den Lernenden darüber diskutiert. Andere Strategien im Umgang mit dem Hörverstehen, der Lesefertigkeit und Schreibfertigkeit wurden aus dem Grund der knapp bemessenen Zeit des Unterrichts nur theoretisch beleuchtet. Während der Hospitationszeit wurde aber auch mit den Probanden über diese Strategien außerhalb der Unterrichtszeiten gesprochen (siehe Extra-Anhang: 3-4).

Es ist sinnvoll an dieser Stelle zu bemerken, dass die eingesetzten Lernstrategien weitgehend von der Aufgabe sowie vom Lerntyp abhängig sind. Allerdings geht es hier nicht um einen festen Plan. Ständig muss der Lernplan und die eingesetzten Lernstrategien überwacht und kontrolliert und bei Bedarf abgeändert werden. Des Weiteren ist nicht zu erwarten, dass die Lernenden, die vorher über keine Planungsfähigkeit verfügen, solche Strategien selbst zu entwerfen vermögen. Diese metakognitiven Strategien können als gezielte Orientierung von der Seite der Lehrperson an die Lernenden herangetragen werden. Der andauernde Einsatz derartiger Strategien soll das strategische Wissen der Lernenden erhöhen und so zu einer zielgerichteten und motivierten Auseinandersetzung mit der selbstbestimmten Planung des eigenen Lernens führen. Das übergeordnete Ziel dieser strategischen Verhaltensweise ist es zu erklären, dass zur Erreichung der Lernziele die Planung der Lernschritte bzw. des gesetzten Lernziels zu berücksichtigen sind. Die Aufgabe des Lehrers beschränkt sich nicht nur auf das Motivieren der Lernenden, solche Strategien zu verwenden, sondern auch auf die andauernde Überwachung des strategischen Lernverhaltens der Lernenden. So sollten z.B. die wichtigsten Vor-, und Nachteile der vorgeschlagenen Strategie von den Lernenden diskutiert, evaluiert und nach individuellem Bedarf abgeändert werden.

Selbstverständlich erfordert eine solch strategische Vorgehensweise hohe Kompetenzen vom Lehrer. Des Weiteren ist es nicht zu erwarten, dass bei jeder Lernaufgabe oder bei jedem Lernziel ein solcher Plan von der Lehrperson entworfen werden kann, da beim selbstständigen Entwurf viel Zeit und Mühe zu investieren ist. Die Aufgabe des Lehrers ist

es, die Lernenden dabei zu unterstützen, metakognitive Lernstrategien einzusetzen. Außerdem sind sich die DaF-Verlage wie bspw. Klett-Verlag, Hueber-Verlag und Cornelsen-Verlag der Bedeutung der metakognitiven Fähigkeiten bewusst. Demzufolge bieten die DaF- Hauptlehrwerke zusätzliche Materialien an, die auf die Förderung der metakognitiven Fähigkeiten der DaF-Lernenden zielen, wie im nächsten Abschnitt beleuchtet wird. Somit ist es möglich, diese Angebote in der Unterrichtspraxis zu nutzen, um den Lernenden metakognitive Lernstrategien zu vermitteln.

### 5.3.2.3 Datenvergleich vor und nach dem Training

Die Ergebnisse der nominalskalierten Fragen wurden hier mittels dem Chi-Quadrat-Test überprüft. Zweck ist es zu entnehmen, ob es einen Zusammenhang zwischen dem durchgeführten Strategietraining und der Erhöhung der Planungsfähigkeit der Stichprobe gibt.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)			
11. Item	Erstellen Sie derzeit einen Arbeitsplan wie z.B. Tagesplan oder Wochenplan für Ihren DaF-Unterricht?				
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)
Ja	(18) 29,5%	(49) 80,3%	31,816	1	0,000***
Nein	(43) 70,5%	(12) 19,7%			

Tabelle 9: Erstellung des eigenen Lernplans.

Chi-Quadrat nach Pearson. Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $** p \leq 0.1$ ,  $*** p \leq 0.001$   
 $n$ = Stichprobengröße/  $df$ = Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Die Befunde zeigen, dass eine deutliche Verbesserung vorliegt (siehe Tabelle 9). Die erzielten Befunde nach dem Training weisen auf eine bemerkenswerte Verbesserung hin. 80,3% der Befragten (49 von insgesamt 61), die auf diese Frage antworteten, bestätigen ihren positiven Umgang mit dem Erstellen des eigenen Lernplans, während der Wert der positiven Antworten vor dem Training nur bei 29,5% lag. Ob es sich um eine statistisch signifikante Differenz handelt, lässt sich durch die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests

analysieren. Wie aus Tabelle 9 ersichtlich, beträgt der Chi-Quadrat-Wert<sup>42</sup>(31,816) bei einem Freiheitsgrad = 1. Ob dieser Wert die kritische Größe erreicht, denn „je größer der Chi-Quadrat-Wert ist, desto stärker ist die Beziehung zwischen den beiden Variablen“ (Krickhahn 2013: 119), wird mittels des p-Werts kontrolliert. Der p-Wert gibt eine höchst signifikante Differenz  $p < 0.001$  an. Die Abweichung ist damit statistisch signifikant. Die Ergebnisse weisen somit auf einen starken statistischen Zusammenhang zwischen dem Einsatz der metakognitiven Lernstrategien und der Förderung des individuellen strategischen Lernverhaltens der Befragten zur Planung des eigenen Lernens im DaF-Unterricht hin.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)			
12. Item	Haben Sie Lernziele, die Sie im DaF-Unterricht erreichen wollen?				
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)
Ja	(22) 36,1%	(46) 75,4%	19,137	1	0,000***
Nein	(39) 63,9%	(15) 24,6%			

Tabelle 10: Lernziele.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung  $P > 0.05$ , \* $p \leq 0.05$ , \*\*  $p \leq 0.1$ , \*\*\*  $p \leq 0.001$

n= Stichprobengröße/ df= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Beim Vergleich der Ergebnisse vor und nach dem Training bezogen auf die Festlegung eigener Lernziele (siehe Tabelle 10) ist zu bemerken, dass 39 von insgesamt 61 Befragten bei der ersten Befragung die Frage verneinend beantworten. 63,9% der Lernenden haben demnach keine konkreten Lernziele beim Lernen, wie bereits erklärt wurde. Nach dem Training zeigen die Ergebnisse eine deutliche Verbesserung. Der höhere Teil der Stichprobe 75,4% (46 von insgesamt 61) begann, mit der Bestimmung der eigenen Lernziele zurechtzukommen. Des Weiteren wurden die Ergebnisse durch den Chi-Quadrat-Test analysiert, um zu erörtern, ob es sich um statistisch signifikante Ergebnisse handelt.

Die Analyse der Daten durch den Chi-Quadrat-Test ergibt, dass der Chi-Quadrat Wert =19,137 und der Freiheitsgrad =1 ist. Wie bereits erwähnt, je größer der Chi-Quadrat Wert ist, desto größer ist die Abweichung zwischen beobachteten und erwarteten Werten. Ob die

<sup>42</sup> Der Chi-Quadrat-Test ( $\chi^2$ ) misst die Abweichung zwischen erwarteten und beobachteten Werten. „Der Chi-Quadrat-Wert stellt die Summe der Quadrate der standardisierten Residuen dar, die über alle Felder der Kreuztabelle gebildet werden. Die Felder der Kreuztabelle mit hohen standardisierten Residuen liefern demnach einen hohen Beitrag zum Chi-Quadrat-Wert und damit zum signifikanten Ergebnis.“ (Bühl 2010: 294)

Abweichung zwischen erwarteten und beobachteten Werten an dieser Stelle signifikant ist, wird durch den p-Wert kontrolliert. Wie aus der Tabelle 10 ersichtlich ist, zeigt der p-Wert eine höchste signifikante Differenz ( $p < 0.001$ ). Es handelt sich demzufolge um einen starken statistischen Zusammenhang zwischen dem Einsatz der metakognitiven Lernstrategien und der Verbesserung der Fähigkeiten der Teilnehmer zur Setzung der eigenen Lernziele.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)			
13. Item	Planen Sie im Voraus, wie Sie lernen wollen?				
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)
Ja	(21) 34,4%	(42) 68,9%	14,475	1	0,000***
Nein	(40) 65,6%	(19) 31,1%			

Tabelle 11: Voraussetzende Planung.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $** p \leq 0.1$ ,  $*** p \leq 0.001$

n= Stichprobengröße/ d.f= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Ein wesentliches Ziel der Planungsfähigkeit ist die Möglichkeit, die unterschiedlichen Lernaktivitäten im Voraus zu planen und erfolgreich durchzuführen. Wie aus der Tabelle 11 zu erkennen ist, weisen die Befunde vor dem Training auf einen Mangel hinsichtlich der voraussetzenden Planung hin, da 40 von insgesamt 61 Probanden, diese Möglichkeit verneinten. Nach dem Training ist eine klare Entwicklung bezogen auf diese Option zu beobachten. 42 von insgesamt 61 Teilnehmern geben eine positive Antwort hinsichtlich der Planung. Dies entspricht 68,9% aller Befragten, die diese Frage tatsächlich beantwortet haben.

Ob dieses Ergebnis statistisch signifikant ist, wird durch den Chi-Quadrat-Wert sowie den p-Wert überprüft. Der Wert von Chi Quadrat = 14,475 mit dem Freiheitsgrad =1 und weist somit auf eine höchst signifikante Abweichung zwischen den beobachteten Daten und den erwarteten Werten hin. Des Weiteren zeigt der p-Wert ( $p < 0.001$ ) eine höchst signifikante Differenz. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die metakognitiven Lernstrategien, die während des Trainings vermittelt wurden, die selbständige Planung der Probanden aktivierte.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)			
14. Item	Haben Sie ein Lernthema unabhängig von dem Lehrer geplant?				
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)
Ja	(23) 37,7%	(45) 73,8%	16,081	1	0,000***
Nein	(38) 62,3%	(16) 26,2%			

Tabelle 12: Selbständige Planung.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $** p \leq 0.1$ ,  $*** p \leq 0.001$ 

n= Stichprobengröße/ df= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Zwar strebt das Konzept der Lernerautonomie keine absolute Unabhängigkeit vom Lehrer an, es geht aber um die Fähigkeit, verschiedene Übungen, Aufgaben und Lernthemen nach eigenem Bedarf eigenständig vorzubereiten. Dies ist ein wichtiges Merkmal der Lernerautonomie. Aus der Tabelle 12 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit der Befragten (62,3%) vor dem Training nicht an die selbstständige Planung dachte. Nach dem Training ist eine Verbesserung festzustellen, da 45 von insgesamt 61 Teilnehmern, die auf diese Frage geantwortet haben, positiv mit der selbständigen Planung umgehen. Dies entspricht 73,8% aller Befragten, wie in der zweiten Spalte dargestellt wird. Bei der Analyse der Ergebnisse (vor und nach dem Training) durch den Chi-Quadrat-Test ist zu identifizieren, dass der Chi-Quadrat-Wert = 16,081 bei einem Freiheitsgrad =1 ist. Es geht somit um eine große Abweichung zwischen beobachteten und erwarteten Werten. Der p-Wert weist ebenfalls ein hohes Signifikanzniveau mit 0,000 auf. Es handelt sich dabei um eine höchst signifikante Differenz. Die Ergebnisse zeigen demzufolge einen starken signifikanten Zusammenhang zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der selbstständigen Vorbereitung eigener Lernschritte.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)			
15. Item	Haben Sie sich auf das Erlernen der deutschen Sprache eigenständig vorbereitet, z.B. im Internet?				
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)
Ja	(26) 42,6%	(49) 80,3%	18,309	1	0,000***
Nein	(35) 57,4%	(12) 19,7%			

Tabelle 13: Selbständige Vorbereitung.

Kreuztabelle/ Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $** p \leq 0.1$ ,  $*** p \leq 0.001$ 

n= Stichprobengröße/ df= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Bezogen auf die Fähigkeit, sich außerhalb des Unterrichts auf das Erlernen der Zielsprache durch die Verwendung verschiedener Hilfsmittel und Lernressourcen vorzubereiten, konnte herausgefunden werden, dass nach dem Training diese Fähigkeit eine deutliche Verbesserung erlebt. Wie aus der Tabelle 13 ersichtlich ist, beginnen 49 von insgesamt 61 Teilnehmern, an die selbstständige Vorbereitung zu denken. Das entspricht 80,3% aller Personen, die auf diese Frage (nach dem Training) geantwortet haben.

Zur Überprüfung, ob dieses Ergebnis signifikant ist, wird der Chi-Wert und der p-Wert kontrolliert. Der Wert von Chi Quadrat beträgt 18,309 bei einem Freiheitsgrad =1 und der p-Wert ist 0,000. Daraus ergibt sich eine signifikante Differenz. Es handelt sich demzufolge um einen statistischen Zusammenhang zwischen den metakognitiven Lernstrategien und der Förderung der eigenen Kompetenzen der Lernenden zur eigenverantwortlich Vorbereitung.

### 5.3.2.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Wie bereits erwähnt, dient der Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe an dieser Stelle zum Sicherstellen, dass die erzielten Ergebnisse tatsächlich durch das Training und nicht durch andere Einflüsse verursacht worden sind. An dieser Stelle werden die einzelnen Fragen nicht zueinander verglichen, sondern der Mittelwert aller Fragen, die in diesem Teil gestellt wurden. Die erzielten Ergebnisse wurden wiederum mittels des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben analysiert, um festzustellen, ob eine signifikante Differenz existiert.

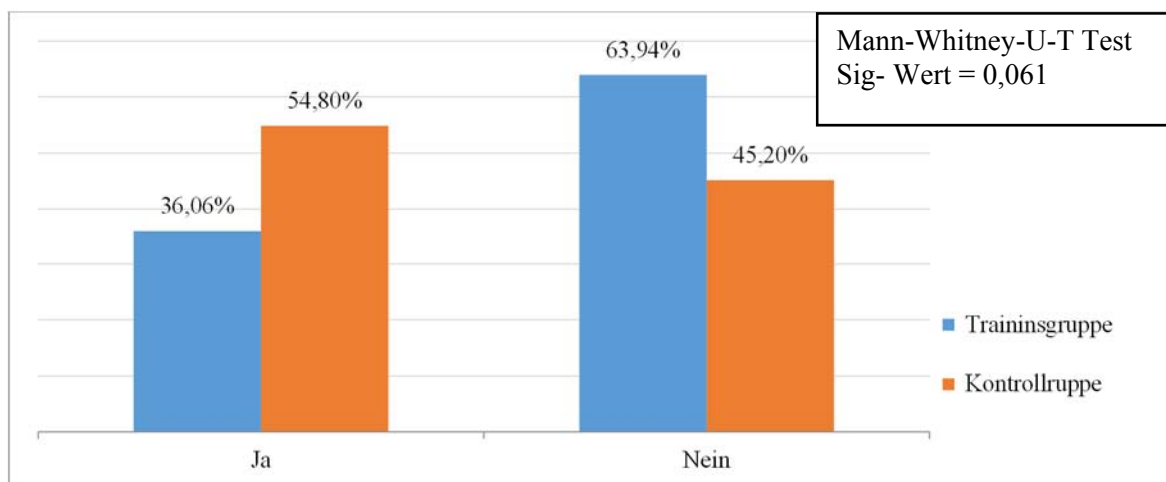


Abb. 29: Planunsfähigkeit zum 1. Messzeitpunkt.

Wie der Abbildung 29 zu entnehmen ist, sind die Leistungen der Kontrollgruppe im Umgang mit der Planungsfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt höher als die der Trainingsgruppe. 54,80% der Probanden der Kontrollgruppe bestätigen, dass sie mit der Planung der eigenen Lernschritte zurechtkommen. Der Wert der Trainingsgruppe-Probanden, die die Planung des Lernprozesses bejahen, liegt bei 36,06%.

Nach dem Training ist ein bemerkenswerter Unterschied zwischen den beiden Gruppen festzustellen. Die positiven Antworten der Trainingsgruppe entwickeln sich von 36,06% zum ersten Messzeitpunkt auf 75,74% zum zweiten Messzeitpunkt. Bei der Kontrollgruppe ist von keinem Unterschied zu sprechen (siehe Abb. 30).

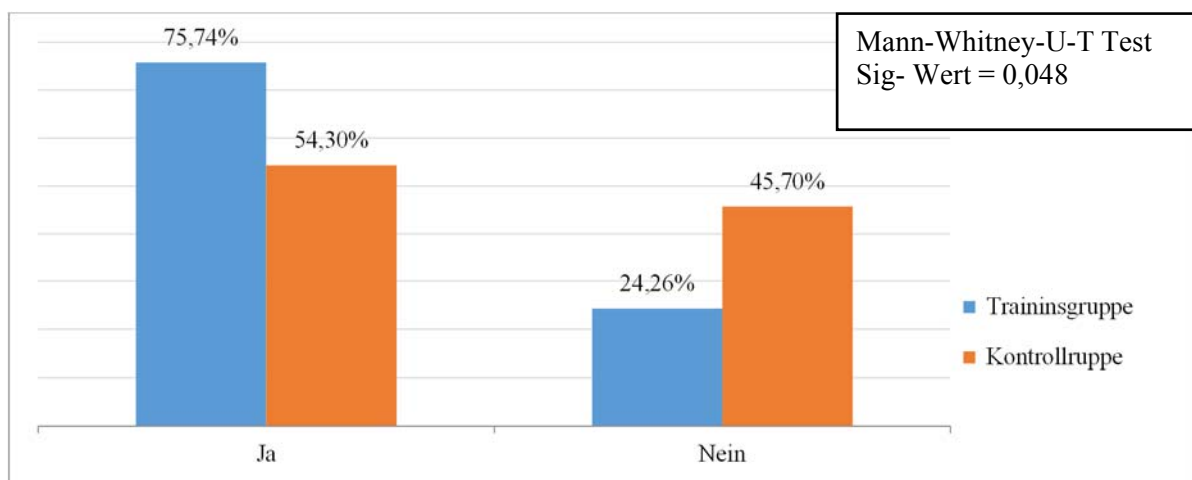


Abb. 30: Planunsfähigkeit zum 2. Messzeitpunkt.

Die erzielten Ergebnisse wurden des Weiteren durch den Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichprobe analysiert. Die Überprüfung der Befunde durch den Mann-Whitney-U-Test zum ersten Messzeitpunkt zeigt, dass zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe keine signifikante Differenz besteht ( $p > 0.061$ ) (siehe Abb. 29). Zugunsten der Trainingsgruppe ist zum zweiten Messzeitpunkt eine signifikante Differenz ( $p < 0.048$ ) zu sehen. Die Ergebnisse weisen auf eine ansehnliche Entwicklung der Planungsfähigkeit der Probanden in der Trainingsgruppe hin, wie aus der Abbildung 30 ersichtlich ist. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass keine äußeren Wirkungsfaktoren außer dem Strategietraining zum Tragen kommen und dabei die Verbesserung in den Fähigkeiten der Trainingsgruppe auf das Strategietraining zurückführt werden kann.

### 5.3.2.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse

An dieser Stelle handelt es sich um eine vergleichende Datenanalyse der folgenden Aspekte: Geschlecht, Studienabschluss und der Fremdsprachen hinsichtlich der Planungsfähigkeit. Das Ziel ist es zu erörtern, ob die genannten Faktoren eine Rolle bei der Förderung der Planungsfähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden spielen.

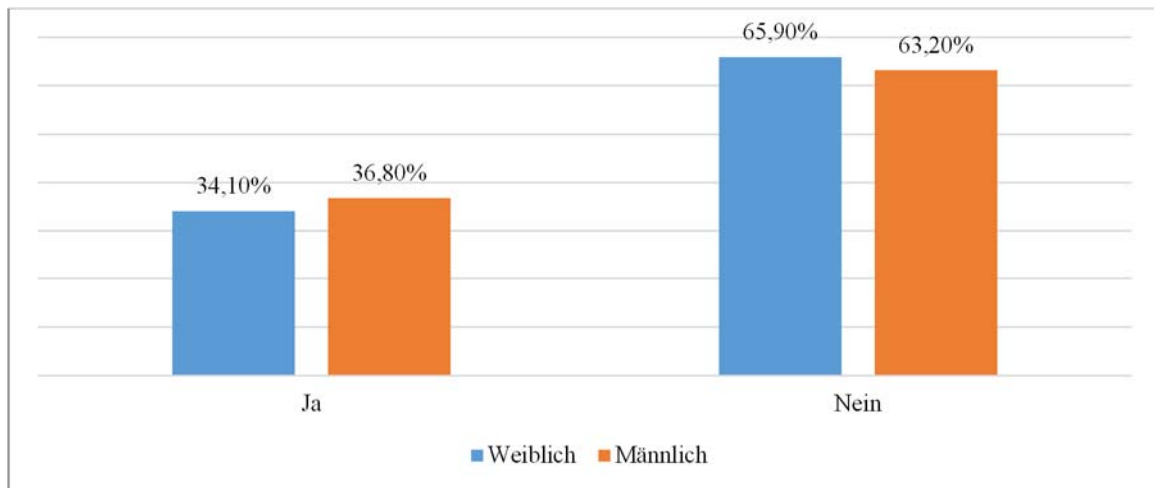


Abb. 31: Planungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Wie aus der Abbildung 31 zu sehen ist, zeigen die Antworten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen vor dem Training bezogen auf die Planung des eigenen Lernprozesses keinen geschlechtsbezogenen Unterschied. 63,20% der Teilnehmer verneinten einen geplanten Umgang mit dem eigenen Lernprozess. Bei den Teilnehmerinnen werden ebenfalls ähnliche Ergebnisse erzielt, 65,90% der weiblichen Befragten beantworteten die gestellten Fragen in diesem Teil des Fragebogens mit „Nein“. Nach dem Training treten in beiden Geschlechtsgruppen ähnliche Verbesserungen auf. Es besteht somit fast keine große Differenz zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmern. Wie die Abbildung 32 zeigt, beantworten 74,54% der Teilnehmer und 78,84% der Teilnehmerinnen die gestellten Fragen positiv.

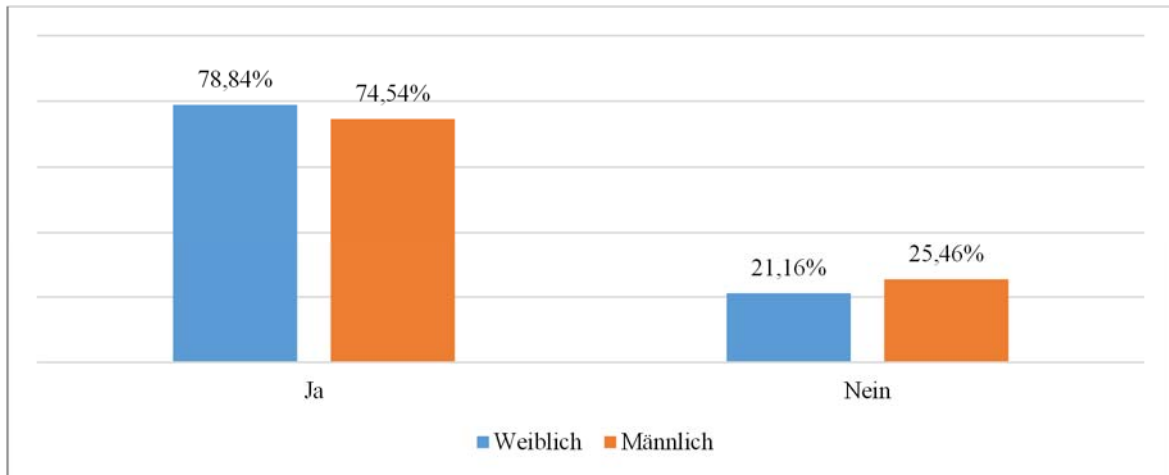


Abb. 32: Planungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Die Ergebnisse zeigen des Weiteren, dass die Probanden mit einem akademischen Abschluss über bessere Leistungen verfügen als die Probanden ohne Abschluss. 60% der Probanden mit Universitätsabschluss und 37,28% der Probanden mit Schulabschluss schätzen ihre Fähigkeiten zur Planung positiv ein. Bei den Probanden ohne Schulabschluss sind die Werte wesentlich niedriger, da nur 27,14% die gestellten Fragen bejahten (siehe Abb. 33).

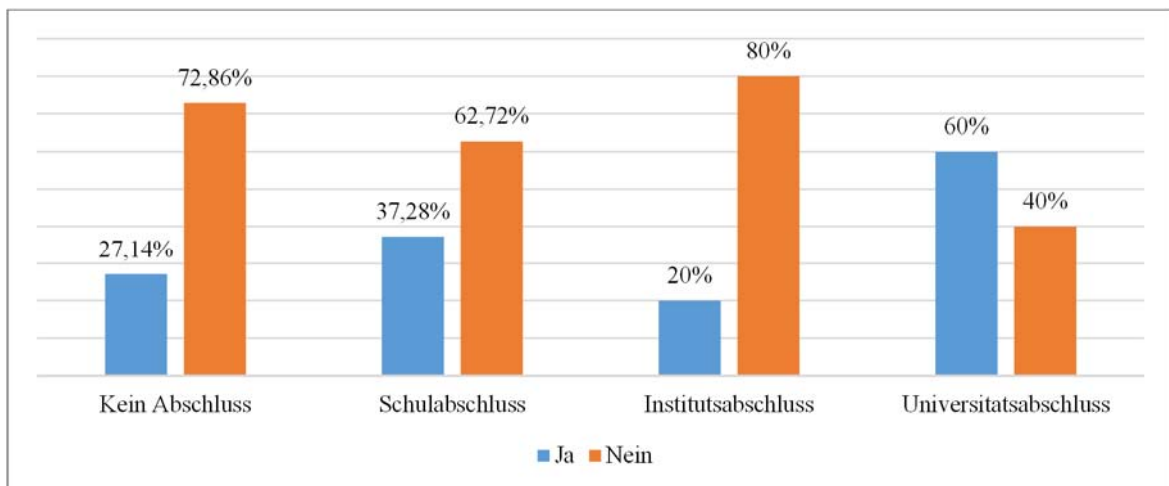


Abb. 33: Planungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.  
Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training schätzen die Teilnehmer ohne Schulabschluss ihre Fähigkeiten zur Planung als besser ein, dabei bleibt aber der Wert immer noch im Vergleich mit anderen

Gruppen relativ niedrig (64,30%). Bei den Teilnehmern mit akademischem Abschluss verbessert sich diese Fähigkeit laut Selbsteinschätzung auf 84% und auf 86,38% bei Befragten mit Schulabschluss, wie Abbildung 34 zeigt.

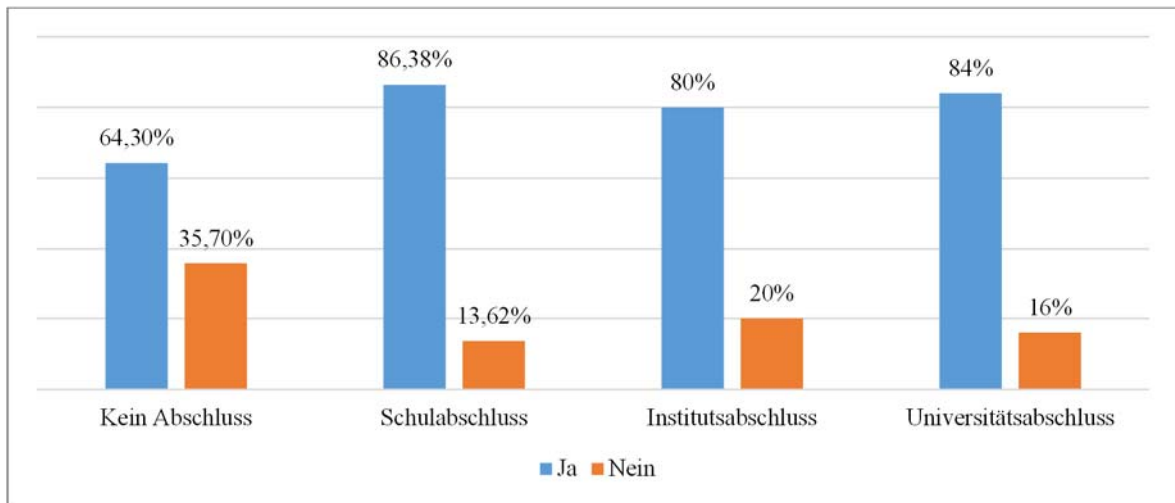


Abb. 34: Planungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Hinsichtlich der vorherigen Fremdspracherfahrungen ist fast kein Unterschied festzustellen. Vor dem Training geben 61,10% der Teilnehmer mit vorherigen fremdsprachlichen Kenntnissen an, Planungsfähigkeit nicht als eine Lernstrategie anzuwenden. Der Prozentanteil der Teilnehmer ohne Fremdsprachenkenntnisse, die Planung nicht als Lernstrategie einsetzen, beträgt 65,12% (siehe Abb. 35).

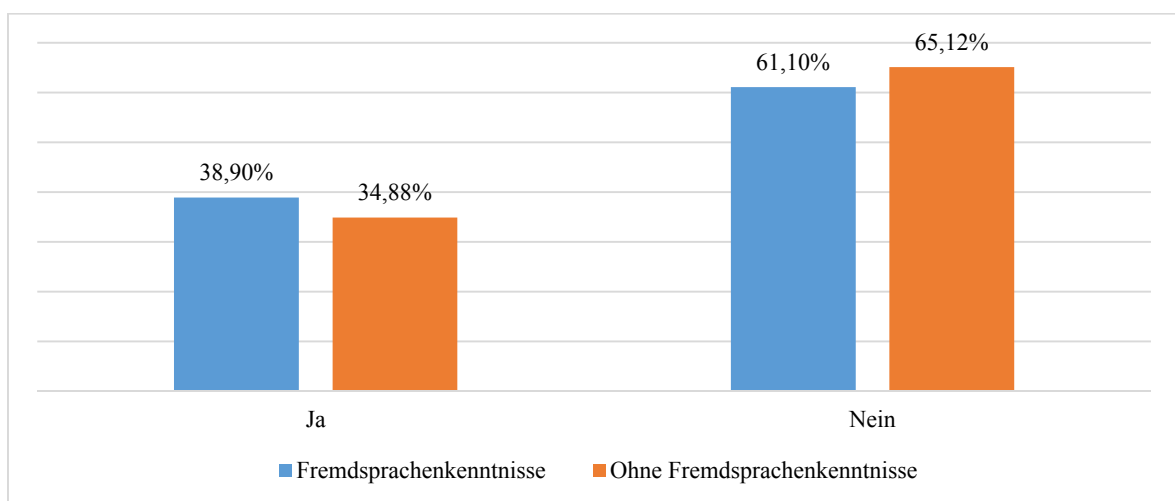


Abb. 35: Planungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen.

Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Nach dem Training weisen die Ergebnisse auf eine deutliche Verbesserung der Probanden beider Gruppen hin. 79,98% der Teilnehmer, die zuvor eine Fremdsprache erlernt haben, zeigen eine positive Entwicklung. Die Verbesserung der Teilnehmer ohne Fremdsprache beträgt 73,94% (siehe Abb. 36).

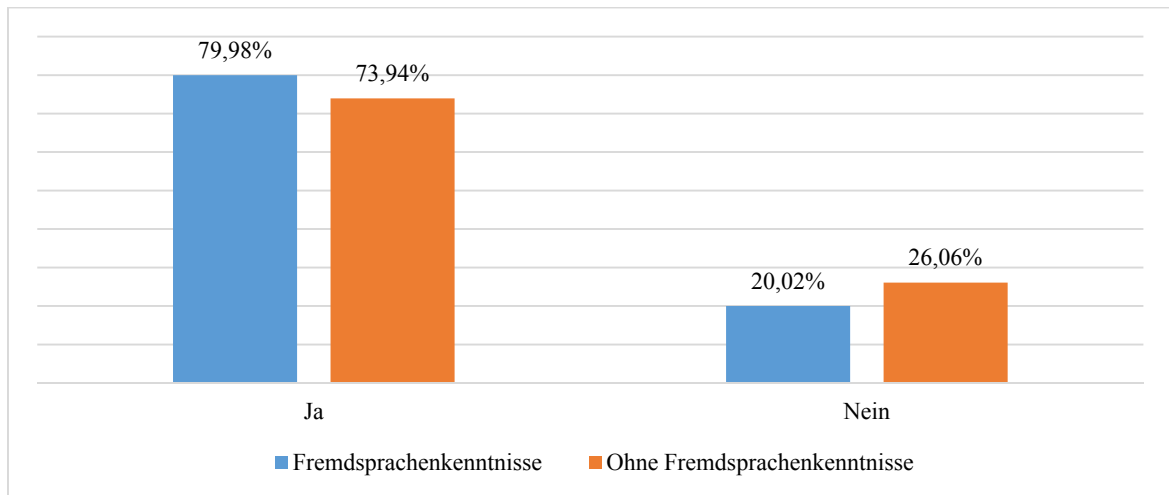


Abb. 36: Planungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Bis hierhin lässt sich vermerken, dass vor dem Training ein klares Defizit im Umgang mit der Planungsfähigkeit der arabischen DaF-Lernenden zu identifizieren ist. Statistisch wurde überprüft, dass der Einsatz metakognitiver Lernstrategien in diesem Zusammenhang zu einer bemerkenswerten Verbesserung der selbstständigen Planung der Befragten führt.

### 5.3.3 Überwachungsfähigkeit

In den meisten Modellen der metakognitiven Kontrolle oder selbstregulierenden Strategien sind drei wesentliche Fähigkeiten zu unterstreichen. Die Planung, Überwachung und Bewertung (vgl. Garcia und Pintrich 1994: 143/ siehe Abschnitte 4.7.1 und 4.7.2). Über die Planungsfähigkeit wurde im letzten Abschnitt ausführlich gesprochen. Die Bewertungsfähigkeit wird im nächsten Abschnitt diskutiert. Somit widmet sich dieser Teil der Arbeit der Diskussion einer wichtigen Fähigkeit, und zwar der Überwachungsstrategie.

Garcia und Pintrich (1994: 143) weisen darauf hin, dass die Überwachung ein wesentlicher Aspekt der Metakognition ist. Alle metakognitiven Aktivitäten können als Teile der Überwachung des Verhaltens angesehen werden. Schreblowski (2004: 32) betont, dass die Bedeutung der Überwachung in einer gegenseitigen Beziehung zwischen kognitiver und metakognitiver Ebene liegt.

Der Erfolg des geplanten Lernziels und dementsprechend das notwendige strategische Verhalten sind abhängig von einer andauernden effizienten Überwachung. Nach Winter (1992: 94) kann durch die ständige Beobachtung des eigenen Handlungsverlaufs sowie das ausgewählte strategische Vorgehen der Lernprozess zielorientiert durchgeführt und aufrechterhalten werden. Die Überwachungsfähigkeit ist damit nicht nur wichtig für die Umsetzung der geplanten Ziele, sondern auch erforderlich, um zielorientiert auf dem gewünschten Lernweg zu bleiben. Bei der Überwachung geht es vielmehr um eine höhere Aufmerksamkeit der eigenen eingesetzten Strategien oder der eigenen Konzentrationsfähigkeit. Die Überwachungsfähigkeit dient ebenfalls dazu, die ausgewählte Vorgehensweise bei Bedarf zu unterbrechen oder zu ändern (vgl. Keller; Orgin; Ruppert und Schnitz 2013: 16). Hasselhorn und Schreblowski (2006: 155) stellen fest, dass die Überwachung sich vor allem auf die Funktion bezieht, die bearbeiteten Aufgaben bzw. die eigenen Schritte der Bearbeitung zu korrigieren. Dies setzt Informationsvorbereitung über die zu bearbeitenden Aufgaben sowie die Fähigkeit der Bewertung der zu erreichenden Ziele voraus. Es geht damit bei der Überwachung um eine „Alarmfunktion“, die den Lernenden hilft, mehr Aufmerksamkeit auf die Störungen und Probleme beim Lernen zu lenken.

### 5.3.3.1 Datenanalyse

Zur Identifizierung der Überwachungsfähigkeit der arabischen DaF-Lernenden wurden fünf verschiedene Fragen gestellt, wie im Folgenden dargestellt wird.

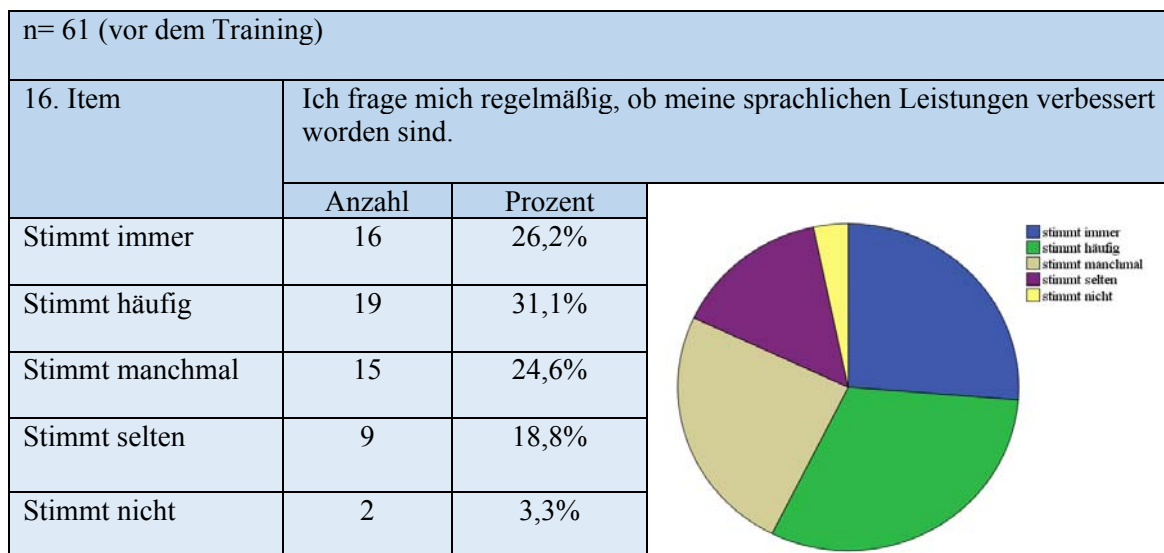


Abb.37: Kritische Reflexion hinsichtlich der eigenen sprachlichen Verbesserung. n=Stichprobengröße.

Little (1991:4) geht davon aus, dass die Lernerautonomie eine individuelle Fähigkeit der kritischen Reflexion eigener Lernhandlungen und persönlicher Zielsetzungen ist. Deswegen ist das kritische Denken der Lernenden durch z.B. die Verstärkung der Überprüfungsfähigkeit und Selbstevaluation ein wichtiges Prinzip der Lernerautonomie. Nach Little ist es unmöglich, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ohne nachzudenken, so dass das Prinzip der kritischen Reflexion schon bereits das Prinzip der Verantwortungsübernahme impliziert. Lernerautonomie hängt damit von einem expliziten kritischen Verständnis und von der Entwicklung selbstreflexiver Kompetenzen ab. In diesem Sinne reicht die Verantwortung des eigenen Lernens alleine nicht aus. Die Lernenden sollen in der Lage sein, Lernergebnisse überwachen und bewerten zu können. Der Lerner soll fähig sein, die Qualität seiner Arbeitsweise selbst beurteilen zu können, ohne dass eine Lehrperson einbezogen wird.

Vor diesem Zusammenhang ist die Feststellung der Zielsetzungen in einem bestimmten Lernplan keine Garantie für die Erreichung der angestrebten Lernziele. Eine bedeutende Bedingung erfolgreicher Autonomie ist die andauernde Überwachung der eigenen Lernschritte. Der von den arabischen DaF- Lernenden ausgefüllte Fragebogen vor dem Training weist jedoch auf einen unreflektierten Umgang mit der kritischen Reflexion hin,

wie die Abb. 37 zeigt. Im Ergebnis ist zu konstatieren, dass 26,2% der Befragten immer an die Verbesserung der eigenen sprachlichen Leistungen denken. Für 31,1% der Befragten üben sich häufig in der kritischen Reflexion. 24,6% der Befragten denken „manchmal“ daran und 18,8% nur selten.

„ [Self-Monitoring] is to identify errors in understanding or producing the new language, determining, which ones are important (those that cause serious confusion or offense), tracking the source of important errors, and trying to eliminate such errors.“ (Oxford 1990: 104)

Bezogen auf die eigene Verhaltensstruktur der arabischen DaF-Lernenden unterstreichen die Ergebnisse ein Defizit. Nach Schunk (1994: 76) ist die Selbstbeobachtung eine bewusste Aufmerksamkeit auf Aspekte des eigenen Verhaltens. Dies bezieht sich nicht nur auf persönliche Strukturen der Lernenden, sondern alle Aspekte, die das eigene Lernen und die Fortschritte der eigenen Lernleistung mittelbar und unmittelbar beeinflussen können, sind ebenfalls zu berücksichtigen (vgl. Zimmermann 1994: 19). Demzufolge wurde gefragt, ob die arabischen DaF-Lernenden an die Qualität bzw. die Anpassung der Lernmaterialien an die eigenen Fähigkeiten denken. Wie aus der Abb. 38 ersichtlich ist, sind sich nur 21,3% der Befragten der Bedeutung der kritischen Reflexion bezüglich der Lernangebote bewusst. Für 23% der Befragten ist die kritische Überprüfung der Lernangebote gar keine Lernverhaltensoption. 23% der Befragten denken hingegen selten daran. Die arabischen DaF-Lernenden, wie die Befunde der Stichprobe bisher zeigen, messen der Überwachungsfähigkeit der eigenen Lernschritte keine hohe Bedeutung bei.

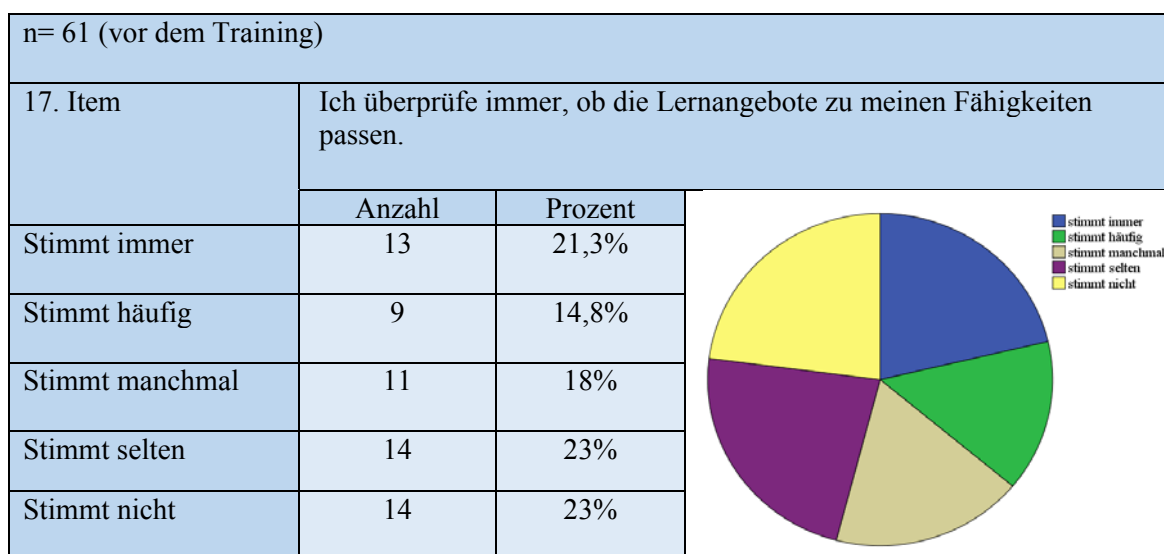


Abb. 38: Kritische Reflexion hinsichtlich der Lernangebote. n=Stichprobengröße.

Ein wichtiges Vorgehen bei der Selbstüberwachung ist die Fähigkeit, zwischen den aktuellen Lernergebnissen und dem angestrebten Lernziel vergleichen zu können; d.h. der Vergleich des Ist-Zustands mit dem Soll-Zustand (vgl. Kiper 2008: 46). Als strategisches Verhalten steht der bewusste andauernde Vergleich im Mittelpunkt eigenverantwortlichen Lernens, da er sich nicht nur auf den Verbesserungsgrad bezieht, sondern ebenfalls auf die Überprüfung der gesamten Lernschritte bspw. auf die Lernstrategien, die Lernmaterialien, das Lerntempo usw. Vor diesem Zusammenhang wurde nach dieser Strategie gefragt. Wie der Abb. 39 entnommen werden kann, wurde die Frage von den Lernenden unterschiedlich beantwortet. 29,5% der Befragten antworten, dass sie immer die jetzigen und vorherigen Leistungen vergleichen würden. 27,9% der Probanden gaben zur Kenntnis, dass sie den Vergleich als bewusste Strategie häufig benutzen. 16,4% der Befragten benutzen diese Strategie selten. Den arabischen DaF-Lernenden ist damit die Bedeutung solcher metakognitiven Strategien, die bei der Überwachung eigener sprachlicher Entwicklungen sowie zur Überprüfung der eingesetzten Lernstrategien und Lernressourcen helfen können, nicht bewusst. Nach Kiper (2008: 46) hat der bewusste Vergleich des vorigen und jetzigen Zustandes eine informierende Funktion. Er hilft den Lernenden, sich selbstständig Wissen über die verschiedenen Lernschritte anzueignen.

Der kritisch bewusste Vergleich liefert zwar nötige Informationen über den eigenen Lernprozess, er erfordert aber gleichzeitig Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen des Lerners.

„Ohne Informationen über den aktuellen Ist-Zustand können Lerner keinen Soll-Ist-Vergleich vornehmen, d.h. Lerner können ihr Verhalten nicht effektiv beeinflussen, wenn sie sich nicht über das Verhalten selbst und dessen Ergebnisse bewußt sind.“ (Kiper 2008: 46)

Die Ergebnisse dieser Frage, wie bereits bei den letzten Fragen, zeigen deutlich, dass den arabischen DaF-Lernenden oft nicht das metakognitive Wissen zur Verfügung steht. Schmitz und Schmidt (2007: 10) gehen davon aus, dass der Vergleich des aktuellen Zustands hinsichtlich der erwünschten Ziele ein entscheidendes Prinzip der Selbstbeobachtung ist. Ohne das vom Vergleich erzielte Wissen ist es schwer, von einer erfolgreichen Autonomie zu sprechen, da diese Strategie den Lernenden die erforderliche Orientierung bietet, – „Wird der Soll-Zustand erreicht, sind keine weiteren Aktionen mehr notwendig. Erst wenn neue Abweichungen vom Soll-Wert auftreten, kommt es zur erneuten Regulation“ (ebd. 10).

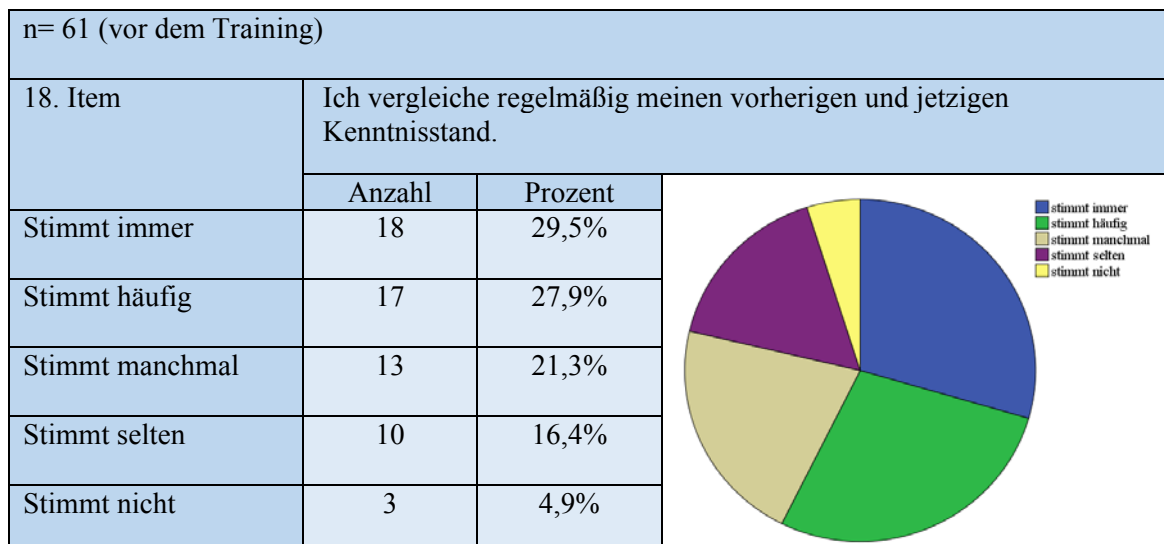


Abb. 39: Vergleichsfähigkeit. n=Stichprobengröße.

Es wurde bereits erörtert, dass das metakognitive Wissen eine entscheidende Voraussetzung der Selbstüberwachung ist. Der bewusste Vergleich der gegenwärtigen Leistung mit dem angestrebten Ziel oder die Identifizierung der Fehler und Schwachpunkte erfordert unbedingt das Wissen über das eigene Lernverhalten sowie über die Bedingungen der Lernsituation. Das Wissen führt alleine allerdings nicht zur Erreichung der wirksamen Selbstüberwachung. Zimmermann (1994: 21) betont erstens die Realisierbarkeit und Genauigkeit der Selbstüberwachung. Lernende, die ihren Lernprozess falsch wahrnehmen, können die Schwäche ihrer Lernhandlungen demnach nicht kennen. Zweitens ist ein Merkmal der qualitativen Selbstüberwachung, dass ein aussagekräftiges Feedback über den eigenen Lernprozess gegeben werden kann. Die Selbstüberwachung bedeutet somit ebenfalls die Fähigkeit zur realisierten Identifizierung der eigenen Stärken und Schwächen. Vor diesem Kontext wurde nach dieser Fähigkeit gefragt. Wie aus der Abb. 40 ersichtlich ist, fehlt den arabischen DaF-Lernenden die Fähigkeit bzw. das Wissen über das eigene kognitive System zu urteilen. 41% der Befragten sind absolut nicht imstande, die individuellen Defizite beim Erlernen verschiedener Sprachfertigkeiten zu erkennen. Für 21,3% der Teilnehmer steht das Wissen der eigenen Kompetenzen häufig nicht zur Verfügung. 18% der Befragten antworteten, dass sie manchmal die eigene sprachliche Schwäche feststellen können. Nur 11,5% der Teilnehmer bestätigen, dass sie fähig sind, eigene Schwäche zu bestimmen. Die Befunde geben damit einen klaren Hinweis darauf, dass ein zentraler Aspekt der Autonomie im Lernen und zwar das Selbstkonzept den arabischen DaF-Lernenden nicht oder nur kaum zur Verfügung steht.

Da die Lernerautonomie sich auf die individuellen Einstellungen der Lernenden in hohem Maße bezieht, spielt das Selbstkonzept, das sich die eigene Selbsteinschätzung auf die aktuelle Situation oder Leistung bezieht, eine bedeutende Rolle in allen Phasen des Konzepts der Autonomie. Die Selbsteinschätzung oder die Bereitschaft, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und anzuerkennen, ist demzufolge erforderlich in der Planungsphase. Den Lernenden müssen die eigenen Fähigkeiten bewusst sein, um ein realisierbares Ziel zu planen und zu erreichen. Des Weiteren ist die Selbsteinschätzung wichtig in der Handlungsphase, bei der die eigenen Lernfortschritte stetig beobachtet und eingeschätzt werden sollen. Zum Schluss führt die Selbsteinschätzung zur qualifizierten Evaluation des eigenen Lernens. (vgl. Kallweit 2014: 5).

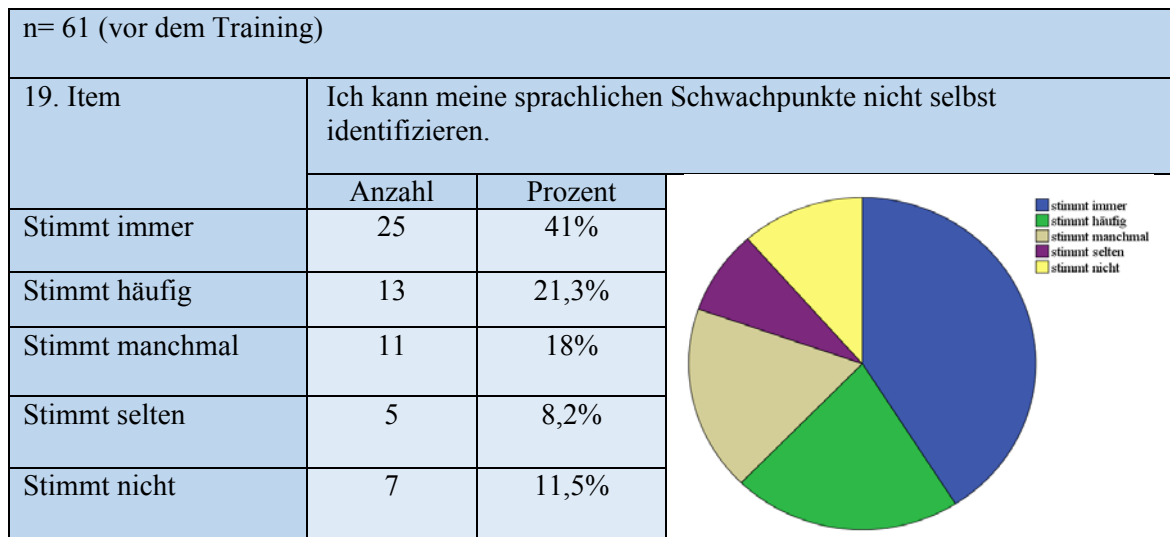


Abb. 40: Selbsteinschätzung. n=Stichprobengröße.

Das Defizit der Selbstüberwachung führt dazu, dass die Lernenden von der Fremdüberwachung bzw. von der Überwachung des Lehrers weitgehend abhängig sind. Die Befunde, wie die Abb. 41 zeigt, bestätigen diese Auffassung. 41% der Teilnehmer gehen davon aus, dass der Lehrer oder die Tests, die im Unterricht durchgeführt werden, die einzige Quelle zur Ermittlung der eigenen Lernfortschritte sind. 29,5% der Befragten hängen häufig von der fremdgesteuerten Bewertung durch Tests zur Ermittlung und Einschätzung der eigenen Lernfortschritte ab. Die Befunde liefern damit einen klaren Hinweis darauf, dass die Selbstkritik den Befragten nicht zur Verfügung steht, was die eigenen Fähigkeiten zur Kontrolle und Überwachung des eigenen Lernprozesses weitgehend negativ beeinflusst.

„Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdsteuerung zweitrangigen Charakter hat.“ (Rogers 1979. In: Bönsch 2006: 159)

Nach Kipper und Mischke (2008: 72) ist die Selbstbeobachtung eine Auseinandersetzung zwischen dem Erleben und Verhalten sowie zwischen dem Verhalten und dem Tun. Demzufolge ist es ohne ausreichendes Wissen über das Selbst sowie über die eigenen Kompetenzen schwer, eine realistische Vorstellung zwischen dem jetzigen und angestrebten Zustand aufzubauen.

Von den oben vorgestellten Befunden, bezogen auf die Überwachungsfähigkeit der arabischen DaF-Lernenden lassen sich folgende Merkmale unterstreichen:

- a. Es existiert ein Defizit der kritischen Reflexionsfähigkeit bzw. des kritischen Denkens.
- b. Es existiert ein Defizit an metakognitiven Wissensstrategien.
- c. Es existiert ein Defizit bzgl. der Selbsteinschätzung eigener sprachlicher Sprachfertigkeiten.

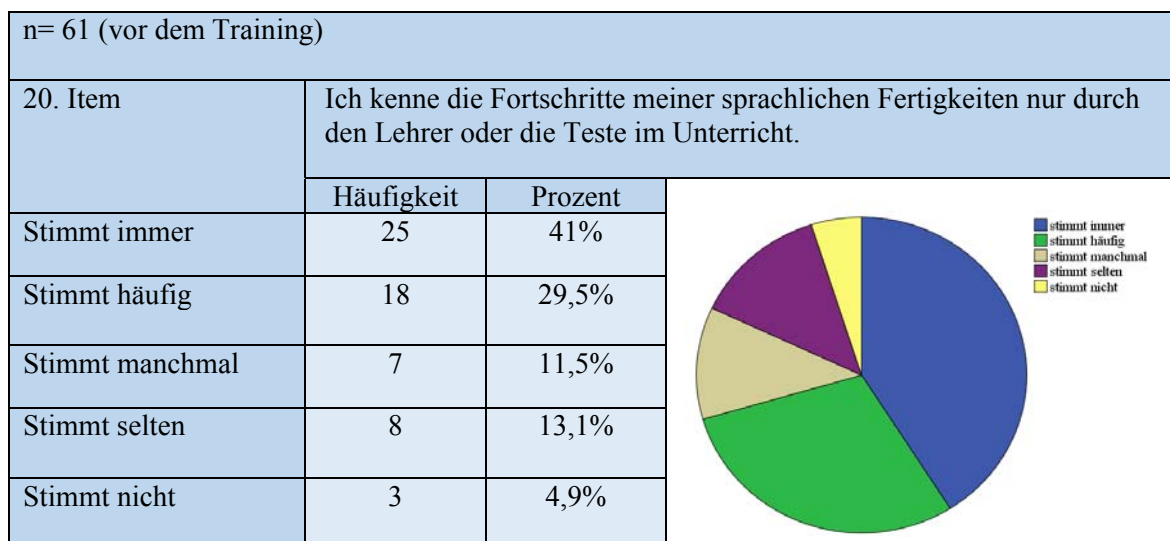


Abb. 41: Testen der eigenen sprachlichen Fertigkeiten. n=Stichprobengröße.

### 5.3.3.2 Training

In der Trainingsphase wurden eindeutige Informationen über drei Herangehensweisen, die die Überwachungsfähigkeit der Lernenden fördern sollen, den Probanden erklärt und in ihrer Funktionsweise kleinschrittig dargestellt. Die drei Überwachungsfähigkeiten werden im Folgenden dargelegt:

1. **Lerntagebuch:** Eine der effizientesten Strategien bei der Planung als auch bei der aktiven Überwachung des eigenen Lernens ist das Lerntagebuch. Der Umgang mit dieser Strategie erlaubt dem Lerner, eine intensive flexible Überwachung des zu erreichenden Lernziels durchzuführen. Deswegen wurden die Teilnehmer am Anfang des Trainings gebeten, eigene Lerntagebücher vorzubereiten und die alltäglichen Lernleistungen zu notieren. Während des Trainings wurde am Ende jeder Woche von den Befragten notierten Lernleistungen präsentiert und diskutiert. Durch dieses Vorgehen konnten die Lernprobleme der Lernenden in den verschiedenen Bereichen (Grammatik, Wortschatz und die vier Fertigkeiten) dank des täglichen Notierens eigener Lernprozesse deutlicher und konkreter erstens festgestellt und zweitens diskutiert werden.
2. **Portfolioarbeit**<sup>43</sup>: Eine einflussreiche Strategie, die eine wichtige Rolle bei der Förderung der Überwachungsfähigkeit sowie Bewertungsfähigkeit der Lernenden spielt, ist das Portfolio. Das Portfolio hilft den Lernenden, über die eigenen Lernziele und die erreichten Lernschritte nachzudenken und sie schriftlich festzuhalten. Heutzutage werden zahlreiche Angebote zum Umgang mit der Portfolioarbeit von den DaF-Verlagen angeboten bspw. Dem Klett-Verlag<sup>44</sup> und dem Hueber-Verlag<sup>45</sup>. Den

---

<sup>43</sup>„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, die ausgewählt und zusammengestellt wurden, um den individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritte über einen Lernprozess hinweg zu dokumentieren (Entwicklungs- oder Arbeitsportfolio). Am Abschluss einer Lernphase kann aus diesen Materialien ein Vorzeigepportfolio zusammengestellt werden, das den aktuellen Stand der Kompetenzen in einem Bereich dokumentiert.“ (Imhoff 2008: 35).

<sup>44</sup>Der Klett-Verlag bietet Sprachportfolios als zusätzliche Materialien zu den DaF-Lehrwerken an z.B.: Portfolio zu den Lehrwerken Berliner Platz (A1-B1), Aussichten (A1-B1), Magnet (A1-B1) und Team Deutsch (A1-B1). Alle diese Angebote sind Online zu erhalten unter: <http://www.klett-sprachen.de/downloads/portfolio/portfolios-daf/c-1168>. (abgerufen am 03.2016).

<sup>45</sup> Der Heuber-Verlag bietet ebenfalls zahlreiche Angebote zur Portfolioarbeit bspw. das Portfolio zum Lehrwerk Schritte plus (A1-B1). Online verfügbar unter : [https://www.hueber.de/seite/pg\\_info\\_portfolio\\_srp](https://www.hueber.de/seite/pg_info_portfolio_srp). Ein Portfolio zum Lehrwerk Menschen (A1-B1). Online unter : [https://www.hueber.de/seite/pg\\_lernen\\_portfolio\\_mns?tabid303434=2](https://www.hueber.de/seite/pg_lernen_portfolio_mns?tabid303434=2). (abgerufen am 03.2016).

Lernenden wurden ausführliche Informationen über den Einsatz der Portfolios sowie über die verschiedenen Angebote von den DaF-Verlagen gegeben.

3. **Strategien zur Selbstüberwachung:** In diesem Teil wurden gleich mehrere Strategien zur Förderung der Überwachungsfähigkeit den Lernenden vorgeschlagen. Die Strategien wurden im Zusammenhang mit dem Wortschatzlernen sowie mit den vier Fertigkeiten (Sprechfertigkeit, Hörverstehen, Lesefertigkeit und Schreibfertigkeit) formuliert (siehe Extra-Anhang: 32-45)<sup>46</sup>. Mithilfe dieses strategischen Verhaltens lässt sich die Aufmerksamkeit des Lerners, kritisch und bewusst an die eigenen Lernschritte sowie an die eingesetzten Lernstrategien zu denken, lenken. Dem Lerner soll dadurch eine klare Vorstellung über den aktuellen Kenntniszustand und die Ziele der zu bearbeitenden Lernaufgabe zur Verfügung gestellt werden, um dadurch fähig zu werden, das Ausmaß der Lernverbesserung wirkungsvoll zu überwachen. Die im Rahmen der vorliegenden Studie formulierten Strategien sollen den Lernenden bei der bewussten Überwachung der eigenen Lernschritte hinsichtlich der Fertigkeiten sowie der eingesetzten Strategien (Wie gut war die eigene Leistung bezogen auf eine bestimmte Fertigkeit? Wie erfolgreich war der Einsatz einer bestimmten Strategie?) helfen. Ziel dieser Herangehensweise ist damit die Erhöhung der Bereitschaft der Lernenden, sich ständig mit den eignen Lernvorgängen zu auseinandersetzen und selbstständiger beim Erkennen der eigenen Lernleistungen zu werden.

Bei den an die Lernenden vermittelten Strategien, besteht, insbesondere, wenn sie sich auf bestimmte Aufgaben oder Übungen beziehen, keine einzig mögliche Form und keine abschließend zu beantwortende Frage. Die Formulierung der Strategien zur eigenen Einschätzung ist von dem Ziel, von der Lernaufgabe sowie vom Lernstil weitgehend abhängig, deswegen sollte sich der Lerner seiner eigenen Lernziele und deren Anforderungen und Voraussetzungen bewusst sein. Wie im letzten Abschnitt (siehe Abschnitt 5.3.2.2) erklärt, sind von den Lernenden solche hohen Ansprüche nicht zu erwarten. Die Rolle der Lehrperson steht hier im Mittelpunkt, um mehr Impulse und Orientierung zum Einsatz dieser Lernstrategien zu geben.

---

<sup>46</sup> Wie bereits, erwähnt, wurden wegen der geringen zeitlichen Kapazitäten im Training nur zwei Strategien praktisch vermittelt. Andere Strategien wurden während der Hospitation außerhalb des Unterrichts erklärt.

### 5.3.3.3 Datenvergleich vor und nach dem Training

Werden die Ergebnisse desselben Fragebogens, der nochmals nach dem Training ausgefüllt wurde, betrachtet, so ergibt sich ein klarer Hinweis auf eine erhöhte Aufmerksamkeit und eine gesteigerte Konzentration bzgl. der Überwachungsprozesse der eigenen Lernschritte. Da es bei diesem Teil des Fragebogens um ordinalskalierte Fragen (stimmt immer, stimmt nicht bis stimmt nicht) geht, werden die Ergebnisse durch den Wilcoxon-Test analysiert (siehe Abschnitt 5.2.5).

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)		
16. Item	Ich frage mich regelmäßig, ob meine sprachlichen Leistungen verbessert worden sind.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanz-Niveau
Stimmt immer	16 (26,2%)	(44) 72,1%	-2,774	0,006
Stimmt häufig	(19) 31,1%	(13) 21,3%		
Stimmt manchmal	(15) 24,6%	(4) 6,6%		
Stimmt selten	(9) 14,8%	0 (0%)		
Stimmt nicht	(2) 3,3%	0 (0%)		

Tabelle 14: Kritische Reflexion.

Wilcoxon Test/ z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ , \* $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,1$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Die Befunde, die mit dem Wilcoxon-Test analysiert wurden, machen deutlich, dass die bewusste gezielte Strategieranwendung hoch signifikant positiv mit der Erhöhung der kritischen Reflexion der Lernenden zusammenhängt. Wie aus der Tabelle 14 zu erkennen ist, beginnen 44 von insgesamt 61 Befragten nach dem Training immer, kritisch über den eigenen Lernprozess nachzudenken. Dies sind 72,1% aller Befragten, die das Feld (stimmt immer) angekreuzten. 13 Teilnehmer bestätigen, dass sie häufig an die eigenen sprachlichen Leistungen denken. 13 bilden 21,3% aller Befragten, die diese Frage beantwortet haben. Es wird davon ausgegangen, dass ein positives Ergebnis aus dem Strategietraining erzielt wurde. Um dieses Ergebnis statistisch zu überprüfen, lassen sich die Befunde durch den Wilcoxon-Test analysieren. Wie die Tabelle zeigt, ist die Differenz

von Null hinreichend groß, da der z-Wert<sup>47</sup> der Standardnormalverteilung (Prüfgröße) -2,774 beträgt<sup>48</sup>. Der Signifikanzwert weist des Weiteren auf  $p < 0,006$  hin. Dabei ergibt ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Einsatz der metakognitiven Lernstrategien, die im Training vermittelt wurden, und der Verbesserung der kritischen Reflexion der Befragten.

Die Verbesserung der kritischen Reflexion bezieht sich nicht nur auf die eigenen Sprachfertigkeiten, sondern umfasst ebenfalls das Bewusstsein über den gesamten Lernprozess. Wie aus der Tabelle 15 zu erkennen ist, legen 38 von insgesamt 61 Befragten nach dem Training Wert darauf, ob die Lernangebote zu ihren Fähigkeiten passen. Dies sind 62,3% aller Befragten, die die entsprechende Frage mit (stimmt immer) beantworteten. 16 Teilnehmer, das sind 26,2% der antwortenden Personen auf diese Frage bilden, stellen fest, dass sie häufig an die Anpassung der Lernangebote an die eigenen Fähigkeiten denken. Vor dem Training war der Prozentteil der Lernenden, die auf diese Frage mit (stimmt immer) antworteten, nur bei 21,3%. Dieses Ergebnis unterstreicht damit die Auffassung, dass die kritische Reflexion der Stichprobe gegenüber ihren eigenen Lernprozessen verbesserbar und entwickelbar ist.

Ob dieses Ergebnis statistisch signifikant ist, wurde durch den Wilcoxon-Test analysiert. Wie in der Tabelle 15 zu sehen ist, beträgt der empirische z-Wert -4,553 und ist damit weit entfernt von Null. Das Signifikanzniveau ist  $p < 0,001$  und damit um hohe signifikante Differenz. Es handelt sich demzufolge um einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen dem Einsatz der Lernstrategien und der Erhöhung selbstreflexiver Kompetenzen der Lernenden.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)		
17. Item	Ich überprüfe immer, ob die Lernangebote zu meinen Fähigkeiten passen.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanz- Niveau
Stimmt immer	(13) 21,3%	(38) 62,3%	-4,553	0,000***
Stimmt häufig	(9) 14,8%	(16) 26,2%		
Stimmt manchmal	(11) 18%	(6) 9,8%		

<sup>47</sup>Der z-Wert entspricht der Wahrscheinlichkeit von  $\alpha = 0,05$

<sup>48</sup> Je größer die Abweichung des z-Werts (Prüfgröße) von Null ist, desto eher weist die Wahrscheinlichkeit auf eine signifikante Differenz hin.

Stimmt selten	(14) 23%	0 (0%)		
Stimmt nicht	(14) 23%	(1) 1,6%		

Tabelle 15: Kritische Reflexion.

Wilcoxon Test/ z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ , \* $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,1$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Bezogen auf den bewussten effizienten Vergleich des vorherigen und jetzigen Kenntnisstands ist nach dem Training eine bemerkenswerte Entwicklung festzustellen. Die in der Tabelle 16 dargestellten Angaben zeigen, dass 75,4% der Probanden (46 von 61) beginnen, den Vergleich als eine bedeutende Strategie beim Lernen einzusetzen. Eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse vor und nach dem Training zeigt einen deutlichen Unterschied. Vor dem Training gaben nur 29,5% der Befragten an, dass sie diese Strategie immer verwenden. Ein Blick auf den z-Wert (-2,587) sowie den p-Wert ( $p < 0,010$ ) ergibt, dass die Befunde auf eine statistisch signifikante Differenz zeigen. Zwischen dem Training und der Erhöhung der Fähigkeiten der Stichprobe zum Einsatz des Vergleichs als wichtiges strategisches Verhalten der Lernerautonomie besteht damit eine starke Verbindung.

n= 61 (vor dem Training)    n= 61 (nach dem Training)				
18. Item	Ich vergleiche regelmäßig meinen vorherigen und jetzigen Kenntnisstand.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanz- Niveau
Stimmt immer	(18) 29,5%	(46) 75,4%	-2,587	0,010
Stimmt häufig	(17) 27,9%	(11) 18%		
Stimmt manchmal	(13) 21,3%	(3) 4,9%		
Stimmt selten	(10) 16,4%	(1) 1,6%		
Stimmt nicht	(3) 4,9%	(0) 0,0%		

Tabelle 16: Vergleichsfähigkeit.

Wilcoxon Test/ z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ , \* $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,1$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Eine vergleichende Betrachtung der Fähigkeiten der Teilnehmer vor und nach dem Training, wie der Tabelle 17 entnommen werden kann, zeigt einen deutlichen Fortschritt bezogen auf das Selbstwissen bzw. die Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen beim Erlernen der deutschen Sprache. Das Feld in der letzten Zeile (stimmt

nicht) gibt an, dass 30 von insgesamt 61 Befragten sich bewusst sind, dass die Selbsteinschätzung ein wichtiger Faktor beim Lernen ist. Dies sind 49,2% aller Befragten. Vor dem Training lag der Anteil der Befragten, die nicht fähig waren, sie sich selbst einzuschätzen, bei 41% (stimmt immer) und 21,3% (stimmt häufig).

Die Analyse der Befunde durch den Wilcoxon-Test zeigt eine signifikante Differenz, da der z-Wert der Standardverteilung -7,932 beträgt und damit von Null hinreichend weit entfernt ist. Der Signifikanzwert ist  $p < 0.001$ . An dieser Stelle ist davon auszugehen, dass die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung durch den Einsatz der metakognitiven Lernstrategien möglich ist.

n= 61 (vor dem Training) n= 61 (nach dem Training)				
19. Item	Ich kann meine sprachlichen Schwachpunkte nicht selbst identifizieren.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanz- niveau
Stimmt immer	(25) 41%	(7) 11,5%	-7,932	0,000***
Stimmt häufig	(13) 21,3%	(6) 9,8%		
Stimmt manchmal	(11) 18%	(12) 19,7%		
Stimmt selten	(5) 8,2%	(6) 9,8%		
Stimmt nicht	(7) 11,5%	(30) 49,2%		

Tabelle 17: Selbsteinschätzung.

Wilcoxon Test/ z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0.05$ , \* $p \leq 0.05$ , \*\*  $p \leq 0.1$ , \*\*\*  $p \leq 0.001$   
 n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Ein Überblick über die Häufigkeiten vor und nach dem Training, wie in Tabelle 18 dargestellt, zeigt keine deutlichen Unterschiede bei der Wahl (stimmt immer). Nach dem Training bestätigen nur 21 von insgesamt 61 der Befragten, dass sie den Lehrer oder die Tests als eine einzige Quelle zum Kennen der eigenen Fortschritte betrachten. Dies entspricht 34,4% aller Befragten, die in dem Feld (stimmt immer) antworteten. Ein Vergleich zu den Daten vor dem Training zeigt, dass keine hohe Differenz besteht. Vor dem Training antworteten 41% der Teilnehmer auf diese Frage mit (stimmt immer).

Bei dieser Frage kann damit von keinem hohen Unterschied beim Feld (stimmt immer) gesprochen werden. Die Analyse der Daten durch den Wilcoxon-Test zeigt jedoch eine statistisch signifikante Differenz. Der empirische z-Wert beträgt -6,150. Der p-Wert ist

0.000. Die höchst signifikante Differenz bestätigt somit die Verwendung der metakognitiven Lernstrategien und der Förderung der Selbstevaluierung der Lernenden.

n= 61 (vor dem Training)    n= 61 (nach dem Training)				
20. Item	Ich kenne die Fortschritte meiner sprachlichen Fertigkeiten nur durch den Lehrer oder die Tests im Unterricht.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanzniveau
Stimmt immer	(25) 41%	(21) 34,4%	-6,150	0,000***
Stimmt häufig	(18) 29,5%	(8) 13,1%		
Stimmt manchmal	(7) 11,5%	(11) 18%		
Stimmt selten	(8) 13,1%	(10) 16,4%		
Stimmt nicht	(3) 4,9%	(11) 18%		

Tabelle 18: Testen der eigenen sprachlichen Fertigkeiten.

Wilcoxon Test/ z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ , \* $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,1$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

### 5.3.3.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Um überprüfen zu können, ob zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt Unterschiede existieren, wurden die Ergebnisse der beiden Gruppen verglichen. Da zu diesem Teil fünf verschiedene Fragen, die in negativer und positiver Form gestellt wurden, gehören (siehe Abschnitt 5.3.3.1), wird die Frage „Ich frage mich regelmäßig, ob meine sprachlichen Leistungen verbessert worden sind.“ als Ausgangspunkt für die Identifizierung der eigenen Überwachungsfähigkeit der Befragten betrachtet.

Der Vergleich der Mittelwerte, wie aus Abb. 42 zu ersehen ist, macht deutlich, dass die Leistungen der Probanden der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt besser als die Leistungen der Trainingsgruppe sind. 45,20% der Probanden der Kontrollgruppe antworteten auf die gestellte Frage mit „stimmt immer“, während der Wert der Trainingsgruppe nur 26% beträgt.

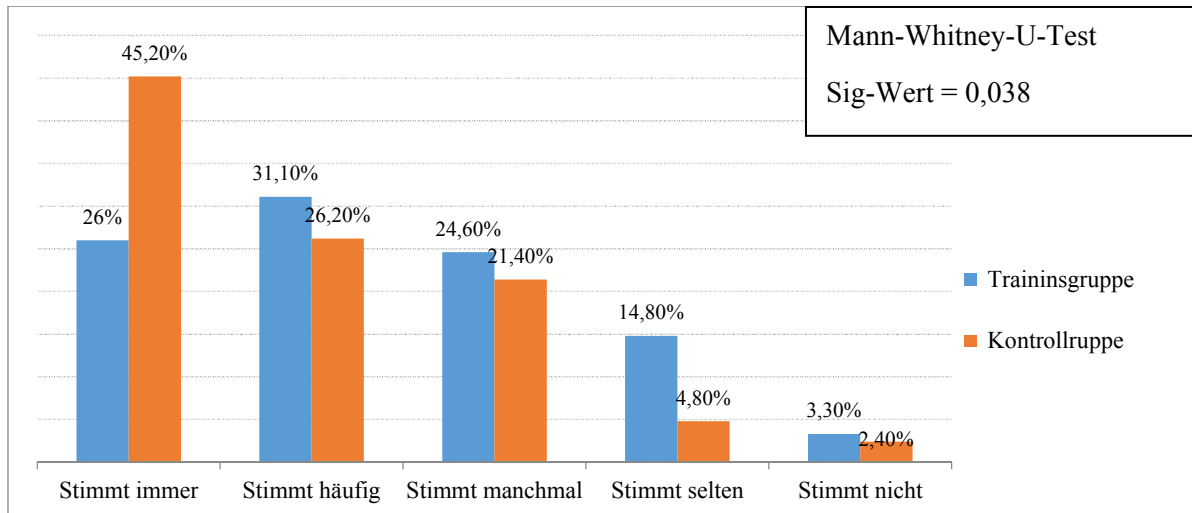


Abb. 42: Überwachungsfähigkeit zum 1. Messzeitpunkt.

Zum zweiten Messzeitpunkt ist eine beachtliche Verbesserung in den Fähigkeiten der Trainingsgruppe hervorzuheben. 72% der Probanden der Trainingsgruppe beginnen nach dem Training, kritisch über den Erfolg/Misserfolg der eigenen Lernschritte nachzudenken. Bemerkenswert ist es, dass sich die Leistungen der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt minimal verschlechtern, da 40,50 der Probanden auf die gestellte Frage mit „stimmt immer“ antworteten (siehe Abb. 43).

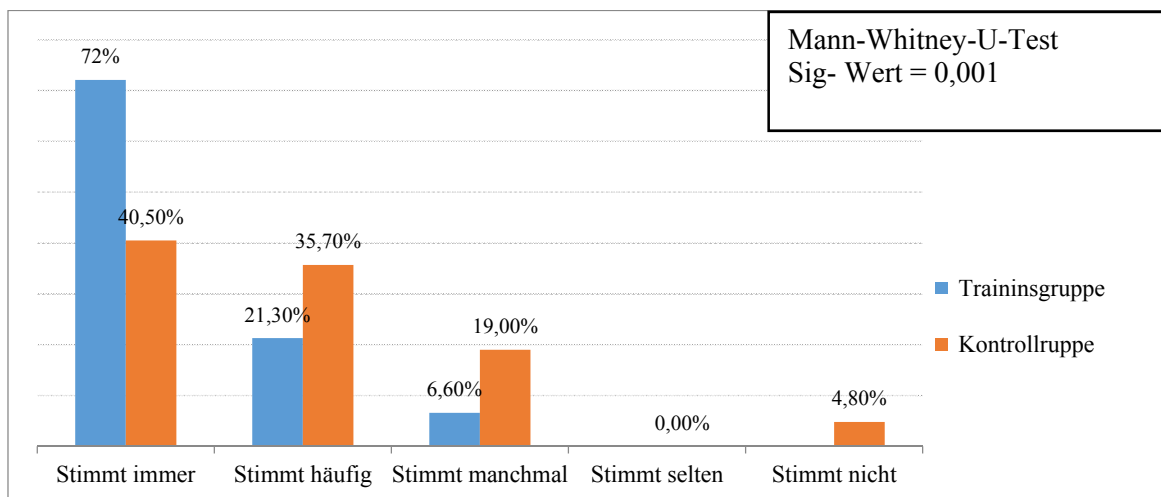


Abb. 43: Überwachungsfähigkeit zum 2. Messzeitpunkt.

Die Befunde des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Gruppe ergeben zum ersten Messzeitpunkt eine signifikante Differenz zugunsten der Kontrollgruppe ( $p < 0,038$ ). Die Probanden der Kontrollgruppe zeigen bessere Bereitschaft zur kritischen Reflexion als die Trainingsgruppe. Zum zweiten Messzeitpunkt entwickeln sich die Fähigkeiten der

Trainingsgruppe bemerkenswert. Der Mann-Whitney-U-Test weist ebenfalls, zugunsten der Trainingsgruppe, auf eine hoch signifikante Differenz ( $p < 0,001$ ) hin. So kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Verbesserung der Trainingsgruppe auf das Strategietraining zurückführt werden kann und nicht auf andere Einflussfaktoren.

### 5.3.3.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnissen

In diesem Abschnitt soll der Vergleich der Faktoren: Geschlecht, Studienabschluss und die vorherigen Fremdsprachenkenntnisse hinsichtlich der eigenen Überwachungsfähigkeit erfolgen. Die vergleichende Datenanalyse soll einen klaren Hinweis darauf geben, ob die genannten Faktoren die Förderung der Überwachungsfähigkeit beeinflussen.

Aus der Bedeutung der kritischen Reflexion als ein wichtiges Prinzip der Überwachungsfähigkeit heraus ist diese Analyse auf die Befunde der Frage „Ich frage mich regelmäßig, ob meine sprachlichen Leistungen verbessert worden sind“ aufgebaut. Hinsichtlich des Geschlechts ist vor dem Training eine Differenz zu bemerken. Wie die Abb. 44 zeigt, betonen 23,5% der weiblichen Teilnehmer, dass sie immer über den eigenen Lernprozess nachdenken. 52,90% der Teilnehmerinnen antworten auf diese Frage mit (häufig). Die Antworten der männlichen Teilnehmer schwanken hingegen stark (27,30% stimmt immer, 23% stimmt häufig und 29,60% stimmt manchmal).

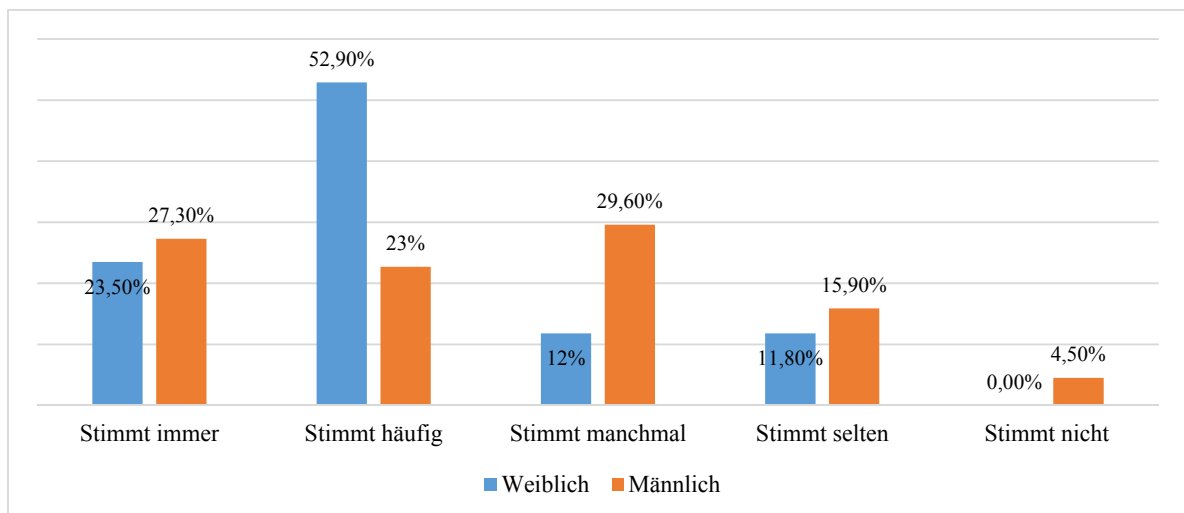


Abb. 44: Überwachungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Nach dem Training zeigen die weiblichen Teilnehmer ebenfalls eine bedeutsame Verbesserung mit 82,40% Zustimmung zu der Frage. Bei den männlichen Teilnehmern antworten 68,20% gänzlich bejahend (stimmt immer) (siehe Abb. 45).

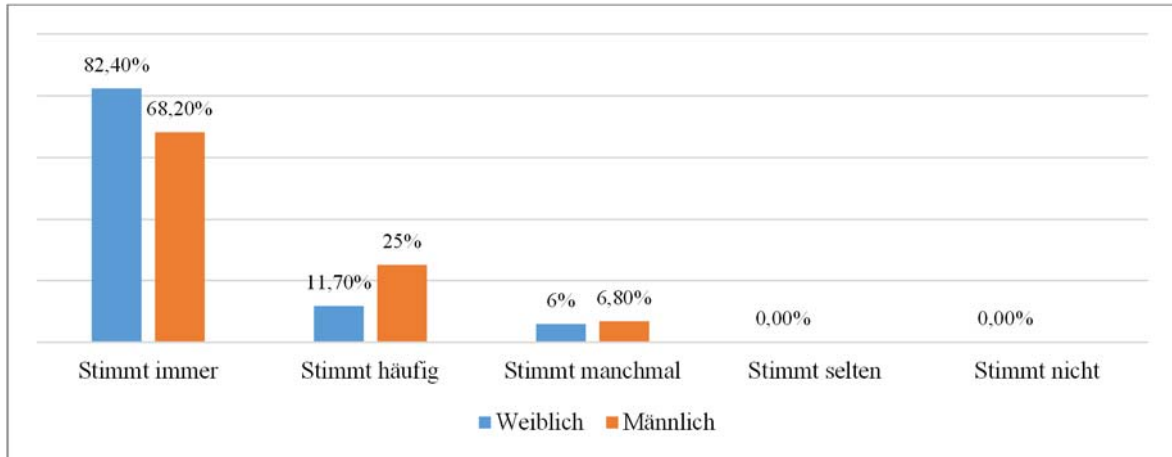


Abb. 45: Überwachungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Bezogen auf den Studienabschluss ist aus der Abbildung 46 zu sehen, dass 21,40% der Teilnehmer ohne Abschluss die gestellte Frage mit stimmt immer und 32,10% mit stimmt häufig beantworteten. Auffallend ist es, dass der Prozentanteil der Befragten mit Schulabschluss, die ebenfalls mit stimmt immer antwortet, weniger (18,20%) ist. Bei Befragten mit Universitätsabschluss, die die Option „stimmt immer“ gewählt haben, beträgt der Wert 60%.

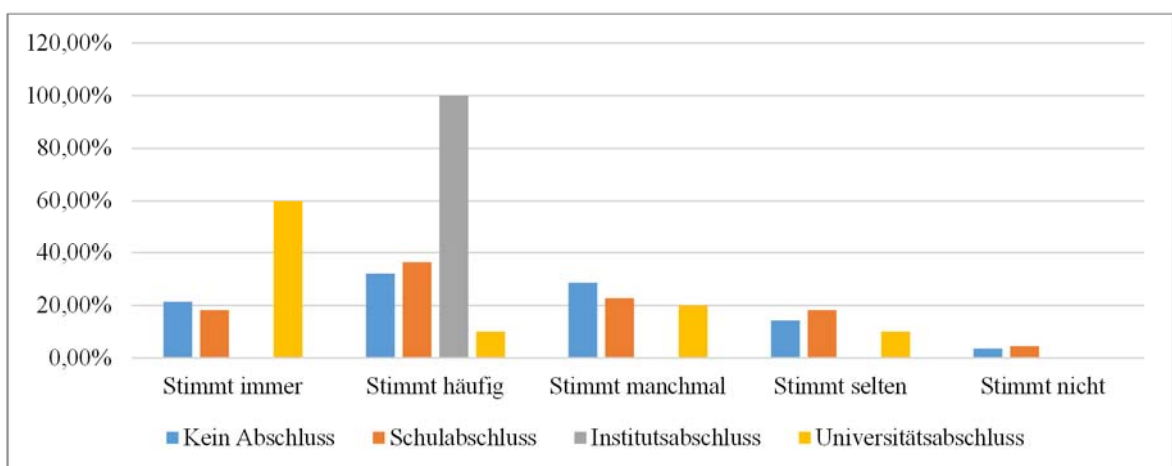


Abb. 46: Überwachungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.  
Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training zeigen die Teilnehmer mit einem Schulabschluss bemerkenswerte Verbesserung, da der Anteil der positiven Antworten auf 86,40% steigt. Im Vergleich dazu bestätigen nur 57,10% der Teilnehmer ohne Abschluss, dass sie das kritische Nachdenken über die eigenen Lernfortschritte nach dem Training kultiviert haben. Teilnehmer mit Universitätsabschluss zeigen hohe Entwicklung, da 80% auf die gestellte Frage mit (stimmt immer) antworten (siehe Abb. 47).

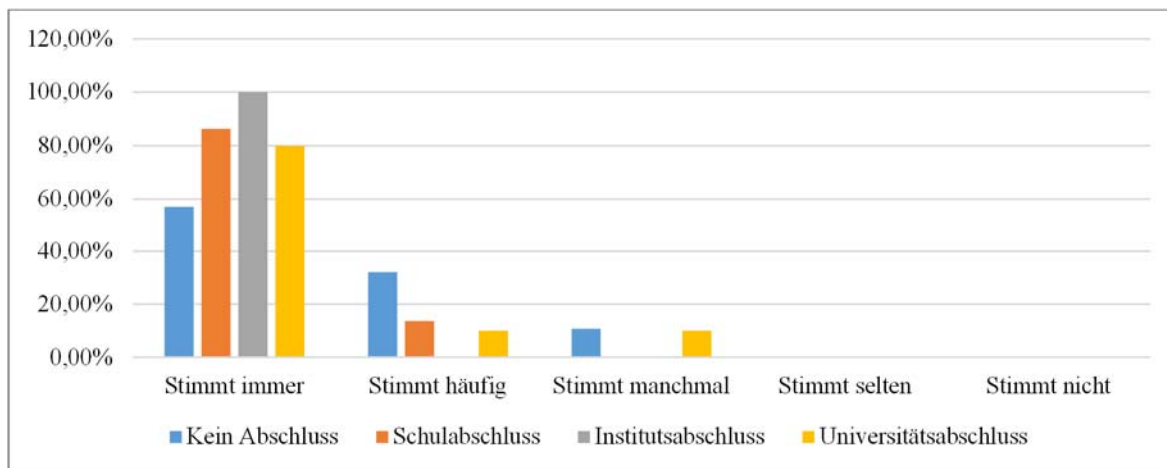


Abb. 47: Überwachungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss. Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Die Abbildung 48 zeigt des Weiteren, dass vor dem Training fast keine Differenz zwischen Lernenden mit und ohne fremdsprachlichen Kenntnissen existiert. Die Antworten beider Gruppen schwanken fast ähnlich von (stimmt immer) bis (stimmt nicht). Damit kann keine deutliche Aussage bei dieser Frage getroffen werden. Es fehlt den beiden Gruppen demzufolge die selbstreflexive Kompetenz.

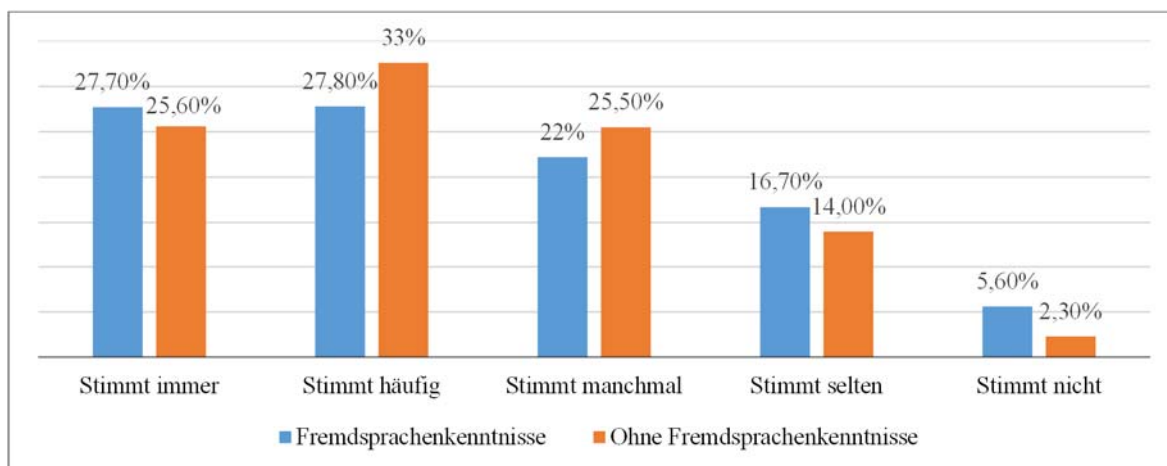


Abb. 48: Überwachungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Die Befunde der Datenanalyse nach dem Training weisen darauf hin, dass sich die Fähigkeiten der Befragten zur kritischen Reflexion fast in ähnlicher Weise entwickelten. Bei Lernenden, die bereits über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, beträgt der Wert der positiven Antworten (stimmt immer) 77,80%. Bei denjenigen, die vorher keine Fremdsprache erlernt haben, ist der Prozentanteil 69,80% (siehe Abb. 49).

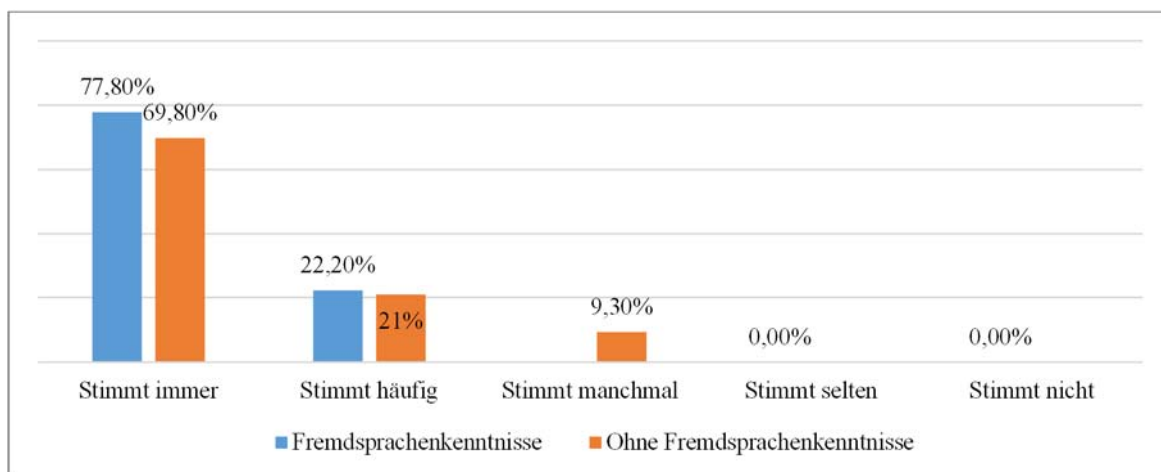


Abb. 49: Überwachungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Schlussendlich ist in diesem Abschnitt festzustellen, dass die arabischen DaF-Lernenden, die vor dem Training über keine Fähigkeit zur Überwachung der eigenen Lernschritte verfügen, wie statistisch überprüft, eine deutliche Verbesserung in Bezug auf wichtige Komponenten der Überwachungsfähigkeit wie der kritischen Reflexion und dem bewussten Vergleich zeigen.

### 5.3.4 Bewertungsfähigkeit

Ein unverzichtbarer Bestandteil erfolgreicher Autonomie beim Lernen ist die Fähigkeit zu Bewertung. Das Wissen, in wie weit der vorgelegte Plan zu den gesetzten Zielen passt und in wie weit die eingesetzten Strategien überhaupt einen Einfluss haben können, ist weitgehend von der Bewertungsfähigkeit abhängig. Hasselhorn und Schreblowski (2006: 155) weisen darauf hin, dass die Bewertung eine notwendige Schlussphase jeder Lernaufgabe oder einer jeden Lerntätigkeit ist. Der Grad des Misserfolgs bei Lernenden, die eine geringe Fähigkeit zur Bewertung ihrer eigenen Leistungen haben, ist höher als bei denjenigen, denen diese Fähigkeit zur Verfügung steht (vgl. Zimmerman 1994: 12). Zimmerman betont des Weiteren, dass es nicht nur um eine Bewertung der eigenen Leistungen geht, sondern auch um die Korrektheit und Genauigkeit der Bewertung.

Die Selbstbewertung ist eine eigene Beurteilung des Lerners bezgl. der erreichten Ergebnisse. Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung hilft nicht nur dabei, die Ergebnisse mit den angestrebten Zielen zu vergleichen, sondern führt nach Götz (2013: 10) ebenfalls zu Konsequenzen bezogen auf den zukünftigen Lernprozess. Ist der Lerner der Überzeugung, dass das Ergebnis des Lernens mit den erwünschten Zielen übereinstimmt, behält er die eingesetzten Strategien bei und versucht ebenfalls, sie weiter zu verbessern. Wenn die Bewertung anders ist, reflektiert der autonome Lerner in diesem Fall kritisch und versucht, seinen zukünftigen Lernprozess besser zu gestalten (vgl. Schneider 1996: 17). Schneider betont, dass die Selbstbewertung zur Förderung folgender Fähigkeiten beitragen kann:

- a. Selbstständige Kontrolle eigener Lernschritte.
- b. Bewusstmachung eigener und fremder Bewertungskriterien.
- c. Erweiterung des Beurteilungsbereichs der Lernenden.
- d. Stärkung des Selbstvertrauens und der Lernmotivation.
- e. Ermöglichen des individuellen Planens.
- f. Förderung der Selbstentscheidung.

Demnach ist die Bewertung eine entscheidende Ergänzung der zwei vorherigen genannten Fähigkeiten der Lernerautonomie (Planung und Überwachung).

### 5.3.4.1 Datenanalyse

Um die Bewertungsfähigkeit der Befragten untersuchen zu können, wurden vor dem Training zunächst fünf Fragen gestellt, die im Folgenden dargestellt werden:

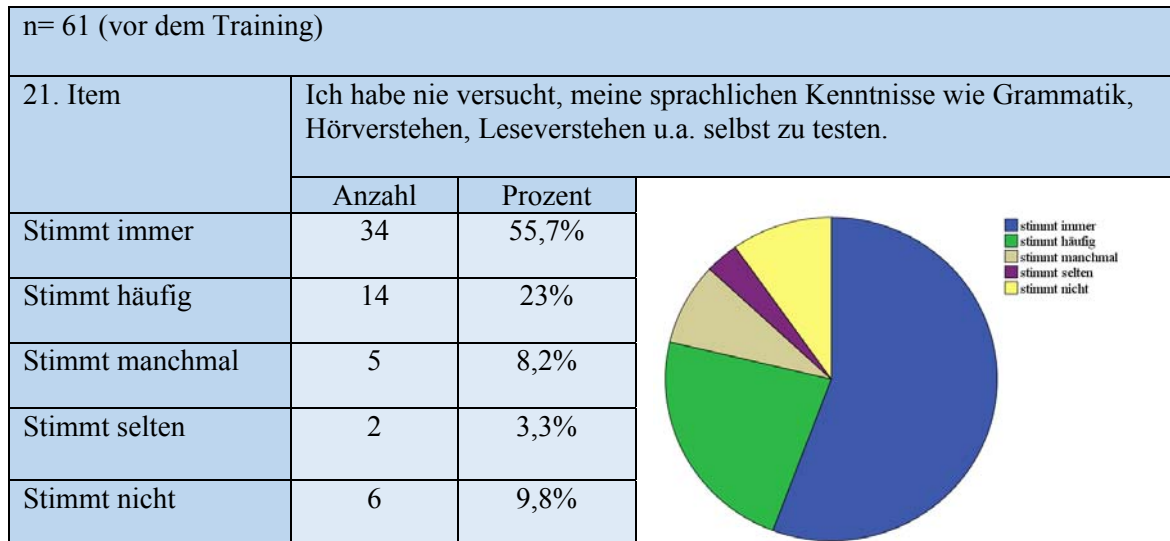


Abb.50: Selbstbewertung. n=Stichprobengröße.

Ein Hauptprinzip der Selbstbewertung ist erstens der Vergleich des eigenen jetzigen Wissensstands mit einem Standard oder einem Ziel und zweitens eine kausale Zuschreibung bzgl. der Ergebnisse (vgl. Zimmermann 1994: 21). Götze und Nett (2011: 146) definieren die Bewertung als:

„Diagnostische Kompetenzen im Hinblick auf die Bewertung des Ist-Zustandes und der Ist-Soll-Differenz während des Prozesses des Versuches der Zielerreichung (z.B. realistische Einschätzung des eigenen Wissensstandes und individueller Fähigkeiten, realistische Einschätzung bereits gemachter Lernfortschritte.“

Ein wirksames strategisches Vorgehen im Umgang mit der Bewertung individueller Leistungen ist die Möglichkeit, eigene Sprachfertigkeiten selbst zu testen. Diese Strategie bzw. die bewusste und kritische Bewertung des eigenen Leistungsstandes erlaubt den Lernenden, die eigenen Bewertungskriterien neben der Bewertung der Lehrperson einzubeziehen. Demzufolge wurden die Lernenden gefragt, ob sie die eigenen sprachlichen Kenntnisse selbst testen. Wie aus der Abb. 50 entnommen werden kann, legen über die Hälfte 55,7% der Befragten absolut keinen Wert auf diese Strategie. 23% der Teilnehmer bestätigen, dass sie häufig nicht an den Selbsttest eigener Leistungen denken. Nur 9,8% der Teilnehmer antworten, dass sie dieses strategische Verhalten nutzen. Somit lässt sich erkennen, dass die Bewertung der Befragten gegenüber ihrem eigenen Lernprozess

unabhängig von dem Lehrer nicht auf einem hohen Niveau ist. Die Fähigkeit, die eigenen Lernleistungen selbst zu testen sowie die Stärken und Schwächen zu identifizieren, erfordert hohe metakognitive Kompetenzen. Auf der Grundlage der in den vorherigen Abschnitten erörterten Ergebnisse ist festzuhalten, dass wichtige Kompetenzen der Selbstbewertung wie die Selbsteinschätzung, das kritische Denken und das kognitive Wissen den arabischen DaF-Lernenden nicht zur Verfügung stehen. Demzufolge ist es schwierig, von einem strategischen Verhalten wie dem Testen des eigenen Lernniveaus, das eine hohe Selbstdisziplin erfordert, zu sprechen.

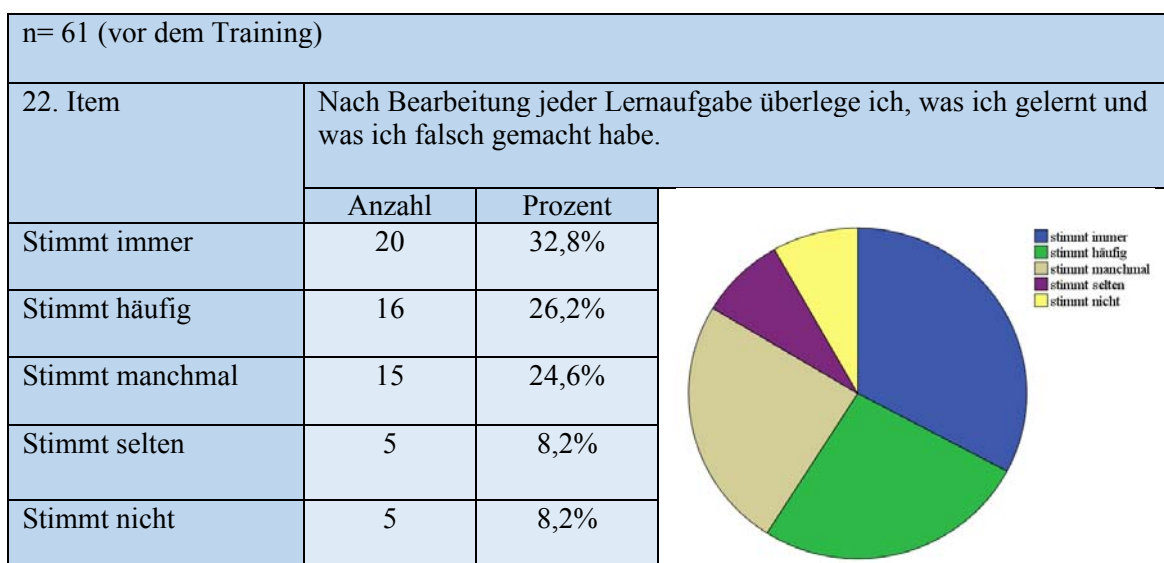


Abb.51: Kritische Reflexion. n=Stichprobengröße.

Die Bedeutung der kritischen Reflexion ist nicht nur in der Überwachungsphase zu berücksichtigen. Sie gilt ebenfalls als ein bedeutendes strategisches Verhalten der Selbstbewertung. Nach Wyss (2013:39) steht die kritische Reflexion in enger Verbindung mit dem Problemlösen. Die Wahrnehmung eines Problems ist ein erster wichtiger Schritt, dieses Problem zu lösen. Die Reflexion erlaubt den Lernenden vielmehr, an die Gründe des Problems zu denken, nach Alternativen zu suchen sowie die Dinge aus anderen Perspektiven zu sehen. Dabei ist die andauernde Kontrolle eigenen Lernens durch Strategien, wie bspw. die kritische Selbstreflexion nach jedem Lernschritt ein unverzichtbares Kriterium der Lernerautonomie.

„Durch die Wahrnehmung und kritische Reflexion des eigenen Lernprozesses werden Einsichten in Lernprozesse und-ergebnisse erwartet, um Lernbedingungen besser klären und durch eine erhöhte Kontrolle die eigenen Lernhandlungen steuern und letztendlich positiv beeinflussen zu können.“ (Bonanati 2015: 179)

Vor diesem Zusammenhang wurde nach der kritischen Reflexion gefragt. Aus der Abb. 51 ist klar zu erkennen, dass die Antworten der Befragten stark schwanken. Für 32,8% der Befragten steht dieses Verhalten zur Verfügung. 26,2% der Probanden gehen mit dieser Strategie „häufig“ und 24,6% „manchmal“ um. Über die Hälfte der Befragten geht somit mit dieser Fähigkeit zurecht. Little (1999: 4) definiert die Lernerautonomie als eine individuelle Fähigkeit der kritischen Reflexion (siehe Abschnitt 2.1.2). Pawlowska (2010: 127) betont, dass die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eine höchst relevante Bedingung autonomen Lernens ist. Da ein großer Teil der Befragten, wie die Befunde zeigen, imstande ist, über die eigenen Lernprozesse kritisch zu reflektieren und nachzudenken, ist davon auszugehen, dass der Lerngruppe eine erforderliche Voraussetzung für die Lernerautonomie zur Verfügung steht.

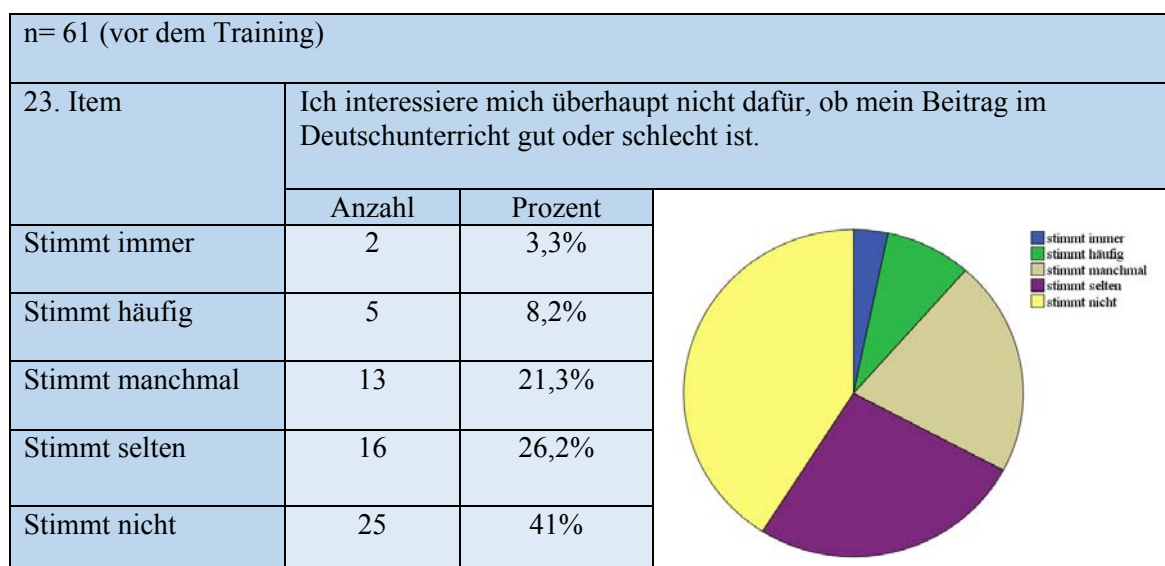


Abb.52: Interesse an den eigenen Lernleistungen. n=Stichprobengröße.

In Anbetracht der Ergebnisse bezogen auf die Motivation (siehe Abschnitt 5.3.1.1) wurde erörtert, dass 55,7% der Teilnehmer hoch interessiert an den Lernangeboten im DaF-Unterricht sind. Um die Beziehung zwischen dem inhaltsspezifischen Interesse an den Lernangeboten und dem persönlichen Interesse an den eigenen Lernleistungen zu beleuchten, wurde nach dem Interesse an den persönlichen Beiträgen im Unterricht gefragt. Wie aus der Abb. 52 zu sehen ist, zeigt ein großer Teil der Befragten (41%) ein hohes Interesse an den individuellen Lerntätigkeiten und dem Leistungsstand. Für 26,2% der Teilnehmer steht das Interesse ebenfalls zur Verfügung, aber nicht absolut. 21,3% der Teilnehmer bestätigen, dass sie manchmal an den eigenen Tätigkeitsergebnissen des eigenen Lernens interessiert sind.

Aus psychologischer Sicht betont Krapp (1992) hinsichtlich der Interessentheorie zwei wesentliche Grundlagen, und zwar die spezifische Beziehung zwischen dem Menschen und seinem Gegenstand. Es handelt sich dabei um die Beziehung zwischen dem dispositionalen Interesse als Merkmal der Person und der Interessantheit als Merkmal der Lernumgebung. Dresel und Lämmel (2011: 105) definieren das Interesse als „eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand. [...] Diese besondere Person-Gegenstand-Beziehung führt dazu, dass Handlungen im Zusammenhang des Interessengegenstands oftmals stark intrinsisch motiviert und von hoher Handlungsintensität sind“.

Vor diesem Zusammenhang und anhand der erzielten Ergebnisse steht den Teilnehmern das Interesse an den Lernangeboten und an der Lernumgebung zur Verfügung; gleichzeitig zeigen sich aber schwankende Befunde bezogen auf das dispositionale Interesse. Es wird jedenfalls nicht davon ausgegangen, dass es um ein dauerhaftes Defizit an Interesse in allen Lernsituationen geht. Das Interesse ist in den individuellen Persönlichkeitsstrukturen weitgehend integriert. Nicht nur die rationalen und kognitiven Prozesse sind hier zu beachten, sondern auch emotionale Einflüsse bezgl. der Lernsituation (vgl. Drechsel 2001: 76). Durch diese Darstellung wird deutlich, dass das geringe Interesse an den eigenen Beiträgen im Unterricht nicht die grundlegende Haltung gegenüber dem Lernprozess umfasst, sondern sich auf einen bestimmten Anteil oder eine bestimmte Lernsituation bezieht.

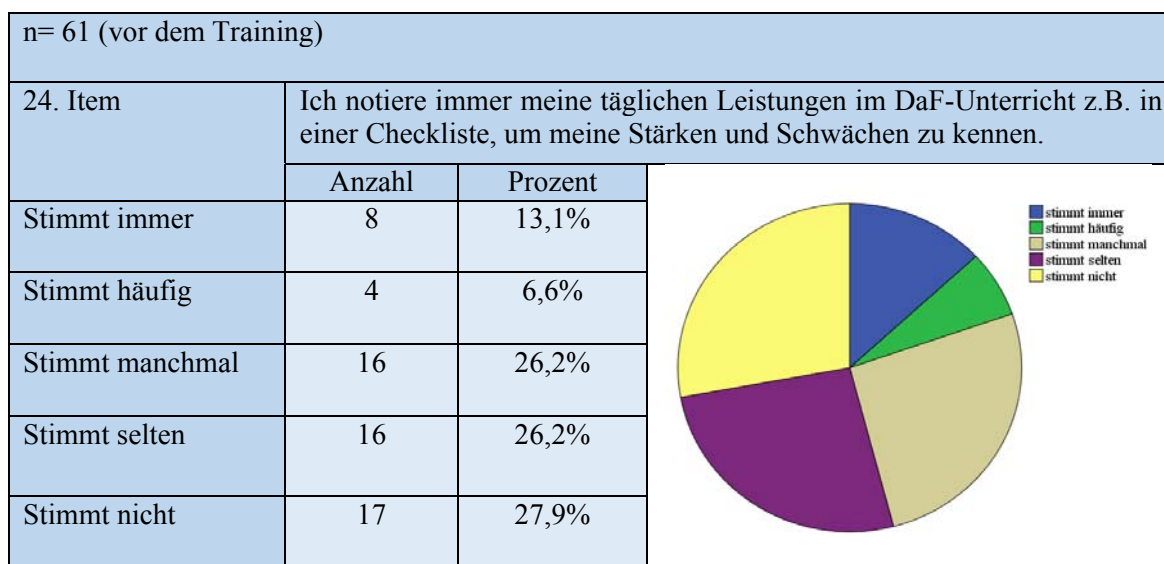


Abb.53: Notieren der täglichen Lernleistungen.

Die Selbstbewertung zielt vor allem darauf ab, die erwarteten Ergebnisse mit der aktuellen Leistung zu vergleichen und damit herauszufinden, ob das Lerntempo, der Lernstil sowie die eingesetzten Lernstrategien zur Erreichung des angestrebten Lernziels beitragen. Um diesen Prozess wirkungsvoll durchzuführen, sind metakognitive Strategien wie Checklisten oder Lerntagebücher von Bedeutung. Stork (2010: 100) weist darauf hin, dass die Lerntagebücher ein wesentliches Reflexionsinstrument der eigenen Lernschritte sind, da für sie Regelmäßigkeit, Chronologie, Subjektivität, Unmittelbarkeit und Reflexion bei ausdauernder Führung charakteristisch sind. Breuer (2009: 216) betont, dass im Unterschied zur herkömmlichen Sammelmappe strategische Maßnahmen wie Checklisten und Lerntagebücher das selbstständige Lernen und die Selbstbewertung weitgehend fördern.

„Die darin implizit zu erwerbende (Selbst-) Reflexivität ist eine Voraussetzung für eine Erhöhung der Eigenverantwortung und Selbststeuerung und zugleich eine Voraussetzung, um die Qualität der eigenen Produkte zu bewerten.“ (ebd.: 206)

Trotz der Bedeutung der oben genannten Lernstrategien ist nur ein geringer Teil der Teilnehmer (13,1%) bestätigen, dass sie diese Strategie beim Lernen ständig einsetzen (siehe Abb. 53). Für die Mehrheit der Befragten ist der Einsatz dieser Strategie unterschiedlich. 26,2% beantworten diese Frage mit (manchmal), 26,2% mit (selten). 27,9% der Probanden legen überhaupt keinen Wert auf diese Verfahrensweise. Wie bereit erklärt, erfordert die Fähigkeit, die eigenen Lernschritte regelmäßig zu dokumentieren und davon den Entwicklungsgrad sowie die Schwächen und Stärken des individuellen Wissenstandes abzuleiten, hohe überfachliche Kompetenzen wie bspw. hohe Reflexionsbereitschaft, Analysefähigkeit, Zeitmanagement, Planungsfähigkeit, Motivation u.a. Die Befunde der oben gestellten Frage sowie die vorherigen geben einen klaren Hinweis darauf, dass die Teilnehmer einen klaren Mangel an den genannten überfachlichen Kompetenzen zeigen.

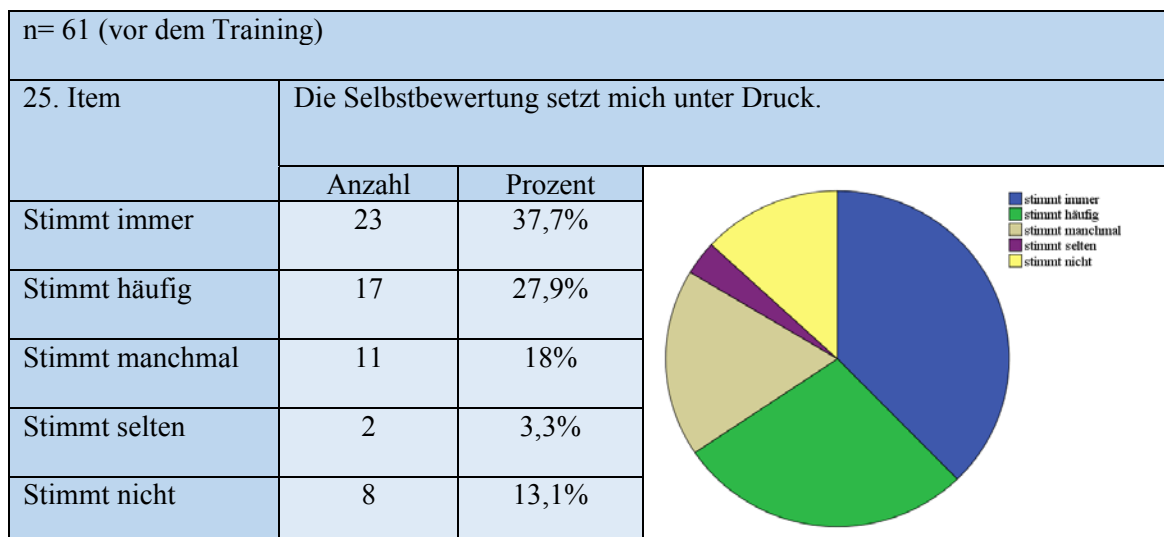


Abb. 54: Emotionen hinsichtlich der Selbstbewertung.

Die Rolle der Emotionen im fremdsprachlichen Unterricht wurde in der einschlägigen Literatur ausführlich diskutiert. Widulle (2009: 190) ist der Auffassung, dass Emotionen wie Angst, Stress und Anstrengung das Lernen und Handeln wesentlich erschweren. Während die positiven Emotionen das Lernen erheblich verbessern, könnten negative Emotionen das nachhaltige Lernen weitgehend stören sowie die Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Gedächtnistätigkeit einschränken.

Bezogen auf die Selbstbewertung spielen die subjektiven Emotionen der Lernenden eine wichtige Rolle. Eine positive Selbstbewertung hat oft zur Folge, dass mit der Lernsituation sowie mit den individuellen Leistungen angenehme Gefühle verbunden sind. Im Gegensatz dazu führen Gefühle, die mit Angst und Misserfolg verbunden sind, zu unrealistischen Vorstellungen bzgl. der Zielsetzungen und zur falschen Bewertung der Lernaufgaben. Oft interpretieren die Lernenden, die unter Angst, Stress oder Druck leiden, den Misserfolg, der durch eine hohe Aufgabenschwierigkeit oder einer falschen Erwartung der Lehrkraft ausgelöst wird, als ihren eigenen Fähigkeiten verschuldet (vgl. Moschner 2000: 181).

Wegen der Bedeutung der eigenen emotionalen Bewertungen der Beiträge der Lernenden, insbesondere hinsichtlich der Selbstbewertung, wurden dieser Bereich in der Untersuchung thematisiert, wie die Abb. 54 zeigt. Über ein Drittel der Befragten (37,7%) bestätigen, dass die Selbstbewertung eigener Lernschritte immer negative Gefühle auslöst. 27,9% der Teilnehmer geben an, dass dieses Gefühl häufig mit der Selbstbewertung verbunden ist. Nur ein geringer Teil (13,1%) verneint die negativen Einflüsse, die wegen der Selbstbewertung entstehen könnten. Demzufolge geht es um eine Lerngruppe, die nicht nur aus didaktischen Gründen, sondern auch aus psychologischen nicht bereit ist, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Ohne eindeutige positive

Orientierung der eigenen Emotionen ist es schwer, sich den aktuellen Kenntnisstand und die zu erwartenden Ergebnisse klar vorzustellen und realistisch zu bewerten.

„Eine wesentliche Funktion negativer Emotionen ist es, sich überflüssig zu machen. Negative Emotionen führen zu einer Neugewichtung der Aufmerksamkeit im Hinblick auf aktuelle Ziele und liefern uns wichtige Informationen über Situationen, die nicht unseren Wünschen und Zielen entsprechen, damit wir schnell und doch angemessen [...] darauf reagieren können.“  
(Kiper; Mischke 2008: 48)

### 5.3.4.2 Training

Im durchgeführten Strategietraining wurde versucht, die Teilnehmer zu befähigen, ihre Lernaktivitäten und Lernhandlungen aktiv und realistisch zu bewerten. Drei strategische Verhaltensweisen, die zur effektiven Selbstbewertung der eigenen Lernschritte führen könnten, wurden dargestellt und praktisch geübt, wie im Folgenden dargestellt wird.

- 1. Online-Test außerhalb des Unterrichts:** Die Lerner sollten ihr eigenes aktuelles Ausgangsniveau selbstständig überprüfen, um so zu sehen, inwieweit die Lernverbesserungsstrategien Wirkung zeigen. Hierfür wurden einige Webseiten, die Online-Tests anbieten, wie bspw. Das Goethe-Institut<sup>49</sup>, der Hueber Verlag<sup>50</sup>, der Ernst Klett Verlag<sup>51</sup> und der Cornelsen Verlag<sup>52</sup> benannt. Die Probanden mussten den Test alleine zu Hause durchführen. Die Ergebnisse und die individuellen Erfahrungen der Lernenden wurden danach im Unterricht diskutiert.
- 2. Portfolioarbeit:** Wie im letzten Abschnitt geklärt, ist der Umgang mit dem Portfolio nicht nur relevant für die Förderung der Überwachungsfähigkeit, sondern auch für die Förderung der bewussten Kontrolle des eigenen Lernprozesses. Das Portfolio hilft den Lernenden, die wesentlichen Schritte des eigenen Lernwegs von der Planung über die Überwachung bis hin zur Bewertung nachzuvollziehen. Die Selbstgestaltung und

---

<sup>49</sup>Test vom Goethe Institut: (<https://www.goethe.de/de/spr/kup/tsd.html>) und (<http://www.goethe.de/cgi-bin/einstufungstest/einstufungstest.pl>).

<sup>50</sup> Selbsteinschätzung-Test vom Hueber Verlag: (<https://www.hueber.de/next/einstufung/>).

<sup>51</sup> Selbsteinschätzung und Sprachtest vom Ernst Klett Verlag: (<http://www.klett-sprachen.de/downloads/einstufungstests/c-681>).

<sup>52</sup> Test vom Cornelsen Verlag: (<http://www.cornelsen.de/sprachtest/1.c.3488298.de>). (abgerufen am 19.02.2016).

Sammlung der für eine Arbeitsphase erforderlichen Materialien, Hilfsmittel, Gedanken, strategischen Verfahren u.a. unterstützen die Selbstreflexion, Selbstbewertung und Selbstdarstellung der Lernenden in hohem Maße (vgl. Imhof 2008: 35; Breuer 2009: 215).

Für das Portfolio wurden im Training extra mehrere Bögen zur Bewertung der eigenen Leistungen im Umgang mit verschiedenen Lernaufgaben erstellt (siehe Extra-Anhang: 56-58). Im Unterricht wurde von den Teilnehmern zudem erstens verlangt, dass sie einen solchen Bogen während des Trainings täglich ausfüllen. Der Bogen umfasst dabei verschiedene Lernleistungen eines Lerners (Niveau A1) an einem Tag. Zweitens sollten die ausgefüllten Bögen mit eigenen Materialien und Arbeitsblättern der Lernenden in Sammelmappen oder Ordnern zusammenstellt werden. Als letzten Schritt bewerten die Lernenden nach einer Woche die eigenen Lernschritte anhand dieser Bögen selbst.

- 3- Peer Feedback:** Eine andere wichtige Strategie zur Bewertung der eigenen Lernprodukte, die im Training praktiziert wurde, ist das Peer Feedback bzw. die gegenseitige Rückmeldung zwischen zwei Kollegen. Breuer (2009: 220) weist darauf hin, dass das Peer Feedback eine Form der Bewertung ist. Die Reflexion und Rückmeldung gibt dem Lerner die Möglichkeit, die ausgewählten Strategien zu bewerten, Zielerreichung ständig zu überwachen sowie Gründe beim Defizit zu überdenken und zu verbessern. Eine wesentliche Säule jeder Bewertung ist das Wissen, wo der Lerner steht, wie weit er von seinem Ziel entfernt ist, welche Schwachpunkte es gibt und wie die erkannten Probleme beseitigt werden können. Diese Strategie wurde im Training durchgeführt. Es wurde von zwei Lernenden verlangt, gegenseitig ihre Leistungen zu evaluieren. Die Evaluation bezog sich nur auf bereits bearbeitete Aufgabe<sup>53</sup>. Vor der Durchführung dieser Strategie wurden folgende Punkte, die zu beachten waren, benannt<sup>54</sup>:

---

<sup>53</sup> Die Lernaufgabe war das Schreiben eines Diktats. Danach sollten sich die Lernenden gegenseitig die Fehler korrigieren.

<sup>54</sup> Da es sich um Lerner des Niveaus A1 handelt, wurden die erforderlichen Schritte in Arabisch und Deutsch erklärt.

**Aufgabe des Feedback-Gebers:**

- a. Vermeidung der Allgemeinheit und Konzentration auf bestimmte Verhaltensweisen, Strategien, Probleme u.a.
- b. Feedback soll keine scharfe Kritik sein, sondern Meinungsausdruck.
- c. Ratschläge, Alternativen und Lösungen vorschlagen.

**Aufgabe des Feedback-Nehmers:**

- a. Feedback ist keine Verachtung oder Unterschätzung der eigenen Lernleistungen oder Lernschritte.
  - b. Aktives Zuhören<sup>55</sup>.
  - c. Offenheit und Toleranz.
  - d. Produktive Diskussion.
4. **Strategien zur Selbstbewertung<sup>56</sup>:** Wie bei den anderen Fähigkeiten (Planung und Überwachung) wurden in diesem Teil ebenfalls mehrere Strategien zur Förderung der Bewertungsfähigkeit vorgeschlagen. Die Strategien wurden im Umgang mit dem Wortschatzlernen sowie den vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) formuliert (siehe Extra-Anhang: 46-69). Diese Strategien sollten den Lernenden die Möglichkeit anbieten, das eigene Niveau hinsichtlich einer bestimmten Aufgabe, einer bestimmten Fertigkeit oder durch die Verwendung bestimmter Strategien selbst einzuschätzen. Sie gelten damit als eine gute Orientierungsquelle der erforderlichen Informationen, die den Lerner über seinen Lernstand, die eingesetzten Strategien sowie das angestrebte Ziel ins Bild setzen.

Es ist hier wieder festzustellen, dass die Lernenden alleine nicht in der Lage sind, solche Strategien selbst zu formulieren. Dem Lehrer kommt somit bei der Auswahl der Strategien sowie in der Funktion des Orientierungs- und Ratgebers eine wichtige Rolle. Die Lehrkräfte sind nicht gezwungen, diese Strategien selbst zu entwerfen. Wie in den letzten Abschnitten erwähnt, stehen viele Angebote auf Websites oder auch in den Lehrwerken selbst (siehe Abschnitt 5.3.4.2) zu Verfügung.

---

<sup>55</sup> Der Lerner darf den Feedback-Geber nicht unterbrechen, sondern versucht, die Beurteilung (negativ oder positiv) anzunehmen und zu begreifen.

<sup>56</sup> Diese Strategien wurden im Training aus Grund der mangelnden Unterrichtszeit nicht vermittelt. Sie wurden aber als ein Angebot zur weiteren Vertiefung und Beschäftigung benannt.

### 5.3.4.3 Datenvergleich vor und nach dem Training

Die Befunde der Stichprobe (vor und nach dem Training) wurden durch den Wilcoxon-Test analysiert, um herauszufinden, ob ein signifikanter Unterschied bezogen auf die Entwicklung der Bewertungsfähigkeit der Teilnehmer festzustellen ist.

Wie der Tabelle 19 entnommen werden kann, bestätigen 20 von insgesamt 61 Befragten nach dem Training, dass sie ihre sprachlichen Kenntnisse nicht selbst testen. Dies sind nur 32,8% aller Teilnehmer, die diese Antwortvariante wählen. Vor dem Training beträgt der Wert 55,7%. Der Wert der positiven Antworten im Umgang mit der Selbstbewertung erhöht sich nach dem Training von 9,8 % auf 34,4%. Die erzielten Ergebnisse wurden des Weiteren durch den Wilcoxon-Test analysiert, um zu überprüfen, ob es sich um signifikante Befunde handelt. Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, beträgt der z-Wert -5,960. Der Signifikanzwert ist 0.000. Es existiert damit eine signifikante statistische Differenz.

n= 61 (vor dem Training)    n= 61 (nach dem Training)				
21. Item	Ich habe nie versucht, meine sprachlichen Kenntnisse wie Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen u.a. selbst zu testen.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanz- niveau
Stimmt immer	(34) 55,7%	(20) 32,8%	-5,960	0,000***
Stimmt häufig	(14) 23%	(5) 8,2%		
Stimmt manchmal	(5) 8,2%	(11) 18%		
Stimmt selten	(2) 3,3%	(4) 6,6%		
Stimmt nicht	(6) 9,8%	(21) 34,4%		

Tabelle 19: Selbstbewertung.

Wilcoxon Test/ z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0.05$ , \* $p \leq 0.05$ , \*\*  $p \leq 0.1$ , \*\*\*  $p \leq 0.001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Werden die Ergebnisse der Stichprobe im Umgang mit dem kritischen Denken und der kritischen Reflexion vor und nach dem Training vergleichend betrachtet, so wird deutlich, dass mehr Wert auf diese Schlüsselqualifikation gelegt wurde. Wie aus der Tabelle 20 zu erkennen ist, setzen sich 36 von insgesamt 61 Befragten nach dem Training „immer“ mit ihrem eigenen Lernen kritisch auseinander. 36 Personen entsprechen 59% aller Befragten, die diese Antwortkategorie wählte. 11 Befragten äußern, dass sie „häufig“ kritisch über die bearbeiteten Lernaufgaben nachdenken. Dies sind 18% aller Befragten, die diese Antwort wählten.

Um zu überprüfen, ob diese Befunde statistisch relevant sind, wird der Wilcoxon-Test durchgeführt und das Signifikanzniveau kontrolliert. Der z-Wert der Standardverteilung = -3,957. Er weicht damit von Null hinreichend ab. Der Signifikanzwert ist 0.000. Demzufolge handelt es sich um eine höchst signifikante Differenz. Dies bedeutet, dass der Einsatz der metakognitiven Lernstrategien die Förderung der lernerseitigen Reflexion über die eigenen Lernvorgänge weitgehend positiv beeinflusst.

„[Die] Aufnahme neuen metakognitiven Wissens [bewirkt] das kritische Reflektieren des eigenen subjektiven Wissens und leitet die für die Autonomie erforderlichen Bewusstseinsveränderungen ein.“ (Chan 2000: 72)

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)		
22. Item	Nach Bearbeitung jeder Lernaufgabe überlege ich, was ich gelernt und was ich falsch gemacht habe.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanzniveau
Stimmt immer	(20) 32,8%	(36) 59%	-3,957	0,000***
Stimmt häufig	(16) 26,2%	(11) 18%		
Stimmt manchmal	(15) 24,6%	(10) 16,4%		
Stimmt selten	(5) 8,2%	(3) 4,9%		
Stimmt nicht	(5) 8,2%	(1) 1,6%		

Tabelle 20: Kritische Reflektion.

Wilcoxon Test/z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ ,  $*p \leq 0,05$ ,  $** p \leq 0,1$ ,  $*** p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Wie die Tabelle 21 erkennen lässt, wurde das persönliche Interesse der Teilnehmer an den eigenen Lernleistungen im DaF-Unterricht erhöht. Vor dem Training zeigten 25 der Befragten ein hohes Interesse an den eigenen Beiträgen im Unterricht. Es geht somit um 41% aller Befragten, die in dem Feld (stimmt nicht) repräsentiert sind. Nach dem Training erhöhte sich der Wert bemerkenswert. 45 von insgesamt 61 Probanden stellen fest, dass sie sich immer für die eigenen Leistungen im Unterricht interessieren würden. 45 sind 73,8% aller Teilnehmer, die das Feld (stimmt nicht) ankreuzen. Wie vorher erwähnt wurde, führt die Person-Gegenstands-Beziehung dazu, „dass Handlungen im Zusammenhang des Interessengegenstands oftmals stark intrinsisch motiviert und von hoher Handlungsintensität sind“ (Dresel und Lämmel 2011: 105). Die Befunde zeigen deutlich, dass das spezifische Training das interessenbezogene Verhalten der Lernenden positiv beeinflusste, da sich der Wert der Interessierenden von 41% auf 73,8% erhöhte.

Ob es sich um eine statistisch signifikante Differenz handelt, wird mittels der Überprüfung des z-Wertes und des Signifikanzniveaus kontrolliert. Wie aus der Tabelle 21 ersichtlich wird, beträgt der z-Wert -9,649. Er weicht somit von Null ab. Der Signifikanzwert ergibt ebenfalls eine höchst signifikante Differenz ( $p < 0.001$ ). Der Zusammenhang zwischen der Strategieanwendung und der Erhöhung des individuellen Interesses der Lernenden an den eigenen Lernhandlungen ist damit statistisch signifikant.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)		
23. Item	Ich interessiere mich überhaupt nicht dafür, ob mein Beitrag im Unterricht gut oder schlecht ist.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanzniveau
stimmt immer	(2) 3,3%	(0) 0,0%	-9,649	0,000***
stimmt häufig	(5) 8,2%	(1) 1,6%		
stimmt manchmal	(13) 21,3%	(6) 9,8%		
stimmt selten	(16) 26,2%	(9) 14,8%		
stimmt nicht	(25) 41%	(45) 73,8%		

Tabelle 21: Interesse an den eigenen Lernleistungen.

Wilcoxon Test/z-Wert entspricht  $\alpha = 0,05$ :  $P > 0,05$ , \* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,1$ , \*\*\* $p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Strategien wie Checklisten und Lerntagebücher sind von wesentlicher Bedeutung im Umgang mit der Selbstbewertung, da sie einen andauernden Vergleich der erwarteten Ziele mit der aktuellen Leistung erlauben. Wie der Tabelle 22 entnommen werden kann, beginnen 27 der Befragten diese Strategie nach dem Training einzusetzen. Dies sind 44,3% aller Teilnehmer, die das Feld (stimmt immer) angekreuzt haben. Auffallend ist an dieser Stelle, dass vor dem Training der Wert nur bei (13,1%) lag.

Die Betrachtung des z-Werts sowie des Signifikanzniveaus bestätigt, dass es sich um einen statistisch signifikanten Unterschied handelt. Der z-Wert beträgt -6,742. Das Signifikanzniveau ist 0.000. Demzufolge ist eine Verbesserung im Umgang mit dem Einsatz spezifischer Lernstrategien, die die Überwachung und Bewertung eigener Leistungen in hohem Maße erleichtern, zu untermauern.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)		
24. Item	Ich notiere immer meine täglichen Leistungen im DaF-Unterricht z.B. in einer Checkliste, um meine Stärken und Schwächen kennen zu lernen.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanzniveau
stimmt immer	(8) 13,1%	(27) 44,3%	-6,742	0,000***
stimmt häufig	(4) 6,6%	(12) 19,7%		
stimmt manchmal	(16) 26,2%	(15) 24,6%		
stimmt selten	(16) 26,2%	(2) 3,3%		
stimmt nicht	(17) 27,9%	(5) 8,2%		

Tabelle 22: Notieren der täglichen Lernleistungen.

Wilcoxon Test/z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ , \* $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,1$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

Wie vorher erwähnt wurde, können negative Emotionen wie Angst, Stress, Anstrengung u.a. zur falschen bzw. unrealistischen Vorstellung eigener Lernvorgänge sowie individueller Lernhandlungen führen. Die Angst vor der Bewertung führt ebenfalls dazu, dass die Lernenden grundsätzlich auf die Selbstbewertung verzichten und damit auf Fremdbewertung angewiesen sind. Die Ergebnisse, wie die Tabelle 23 zeigt, betonen diese Auffassung. Vor dem Training bestätigen 23 der Befragten, dass die Selbstbewertung sie unter Druck setze. Dies sind 37,7% aller Teilnehmer, die diese Antwortkategorie nutzten. Aus der zweiten Spalte der Tabelle (stimmt häufig) ist weiterhin zu erkennen, dass 17 der

Befragten häufig negative Emotionen gegenüber der Selbstbewertung haben. Dies entspricht 27,9% aller Lernenden, die dieses Feld als Antwort wählten.

Ein Blick auf die Befunde nach dem Training erlaubt die Ansicht, dass die vermittelten metakognitiven Strategien zur Förderung der positiven Wahrnehmung der Selbstbewertung beitragen. 31 von insgesamt 61 Befragten, die zuvor mit (stimmt nicht) antworteten, sehen die Selbstbewertung nach dem Training nicht mehr als Auslöser negativer Emotionen und Gefühle an, sondern als wichtigen Impuls des realistischen Erkennens eigener Lernfortschritte. Es handelt sich um 50,8% der Befragten.

Ob die erzielten Ergebnisse statistisch signifikant sind, wird mittels des z-Werts und des Signifikanzniveaus überprüft. Der z-Wert = -7,898 und weicht damit stark von Null ab. Das Signifikanzniveau (0.000) bestätigt darüber hinaus, dass sich es um eine höchst signifikante Differenz zwischen der Verwendung der metakognitiven Strategien und Förderung der individuellen emotionalen Dispositionen der Lernenden handelt.

n= 61 (vor dem Training)    n= 61 (nach dem Training)				
25. Item	Die Selbstbewertung setzt mich unter Druck.			
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	z-Wert	Signifikanz- niveau
stimmt immer	(23) 37,7%	(8) 13,1%	-7,898	0,000***
stimmt häufig	(17) 27,9%	(7) 11,5%		
stimmt manchmal	(11) 18%	(8) 13,1%		
stimmt selten	(2) 3,3%	(7) 11,5%		
stimmt nicht	(8) 13,1%	(31) 50,8%		

Tabelle 23: Emotionen hinsichtlich der Selbstbewertung.

Wilcoxon Test/z-Wert entspricht  $\alpha=0,05$ :  $P > 0,05$ ,  $*p \leq 0,05$ ,  $** p \leq 0,1$ ,  $*** p \leq 0,001$

n= Stichprobengröße. A=Anzahl/ P=Prozent.

### 5.3.4.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Ob die erzielten Ergebnisse tatsächlich durch das Training und nicht durch andere Wirkungen verursacht worden sind, sollen im Folgenden der Vergleich der Ergebnisse der Kontroll- und Trainingsgruppe zeigen. Als Ausgangspunkt der Selbstbewertung wurden die Daten der bereits erklärten Frage „Ich habe nie versucht, meine sprachlichen Kenntnisse wie Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen u.a. selbst zu testen“<sup>57</sup> analysiert. Wie aus der Abb. 55 zu erkennen ist, zeigen die Kontroll- und Trainingsgruppe beachtliche Schwächen im Umgang mit der Bewertungsfähigkeit. Allerdings sind die Fähigkeiten der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt besser als die der Trainingsgruppe. Über die Hälfte der Trainingsgruppe (55,70%) bestätigen, dass sie die eigenen sprachlichen Deutschkenntnisse vorher nicht getestet haben. Bei der Kontrollgruppe liegt der Wert bei 33,30%.

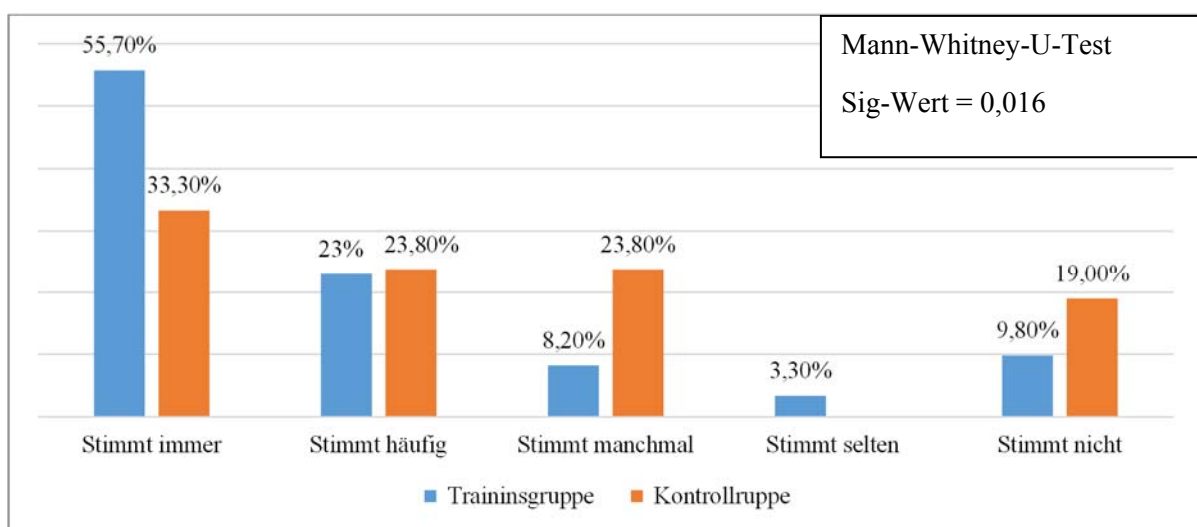


Abb. 55: Bewertungsfähigkeit zum 1. Messzeitpunkt.

Zum zweiten Messzeitpunkt schwanken die Ergebnisse beider Gruppen erheblich, von (stimmt immer) bis (stimmt nicht), was Unsicherheit beim Einsatz der metakognitiven Strategien signalisiert. Von einem klaren Unterschied ist hier nicht zu sprechen (siehe Abb. 56).

<sup>57</sup> In diesem Teil wurden fünf verschiedene Fragen, die in negativer und positiver Form, gestellt. Der Durchschnitt aller Fragen führt hier zum Missverständnis, demzufolge wurde das Item 21 gewählt.

Die Befunde des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Gruppe ergeben zum ersten Messzeitpunkt eine signifikante Differenz zugunsten der Kontrollgruppe ( $p < 0.016$ ). Dies weist darauf hin, dass die Fähigkeiten der Kontrollgruppe im Umgang mit der Bewertungsfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt besser als die Trainingsgruppe sind. Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen die Befunde des Mann-Whitney-U-Tests keine signifikante Differenz ( $p > 0.823$ ). Es ist daher davon auszugehen, dass den arabischen DaF-Lernenden wichtige Fähigkeiten zur Selbstbewertung fehlen.

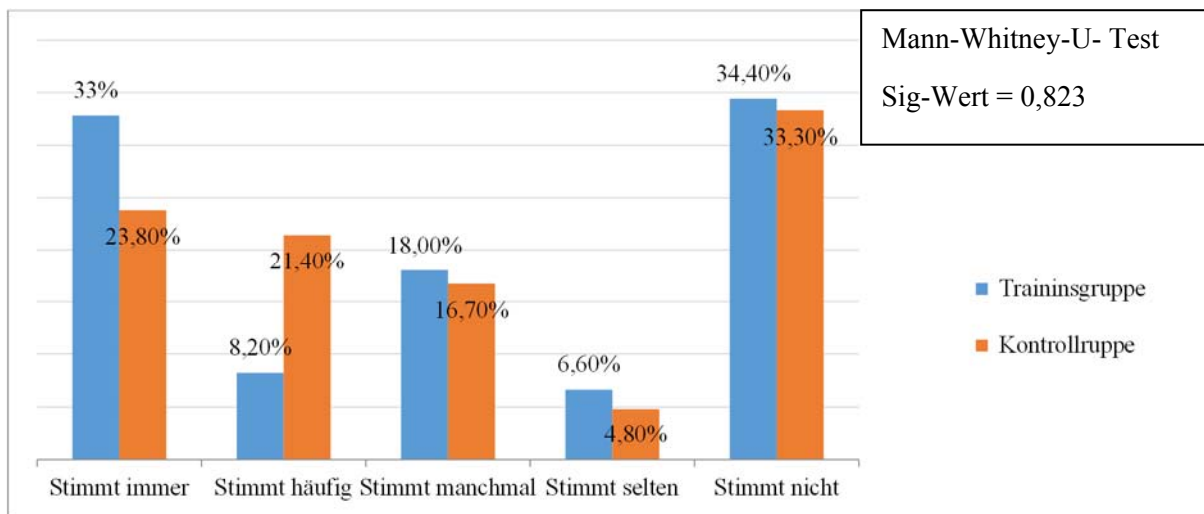


Abb. 56: Bewertungsfähigkeit zum 2. Messzeitpunkt.

### 5.3.4.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse

An dieser Stelle soll eine vergleichende Analyse zu den Faktoren (Geschlecht, Studienabschluss und Fremdsprachen) bezogen auf die Bewertungsfähigkeit erfolgen. Das Ziel der vergleichenden Analyse besteht darin, die Einflüsse der genannten Faktoren auf die Förderung der Bewertungsfähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden festzustellen. Wie bereits erörtert, bezieht sich die Bewertungsfähigkeit der Lernenden darauf, die verschiedenen individuellen Lernaktivitäten selbst beurteilen zu können. Wie im letzten Abschnitt wurde als Ausgangspunkt der Selbstbewertung die Daten Frage „Ich habe nie versucht, meine sprachlichen Kenntnisse wie Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen u.a. selbst zu testen“<sup>58</sup> analysiert (siehe Abschnitt 5.3.4.1).

Wie die Abb. 57 zeigt, antworten 58,80% der weiblichen Teilnehmer auf die gestellte Frage vor dem Training mit (stimmt immer). 54,50% der männlichen Befragten geben an, dass sie eigene Sprachleistungen niemals selbst getestet haben. Ein deutlicher Unterschied ist somit an dieser Stelle nicht zu bemerken.

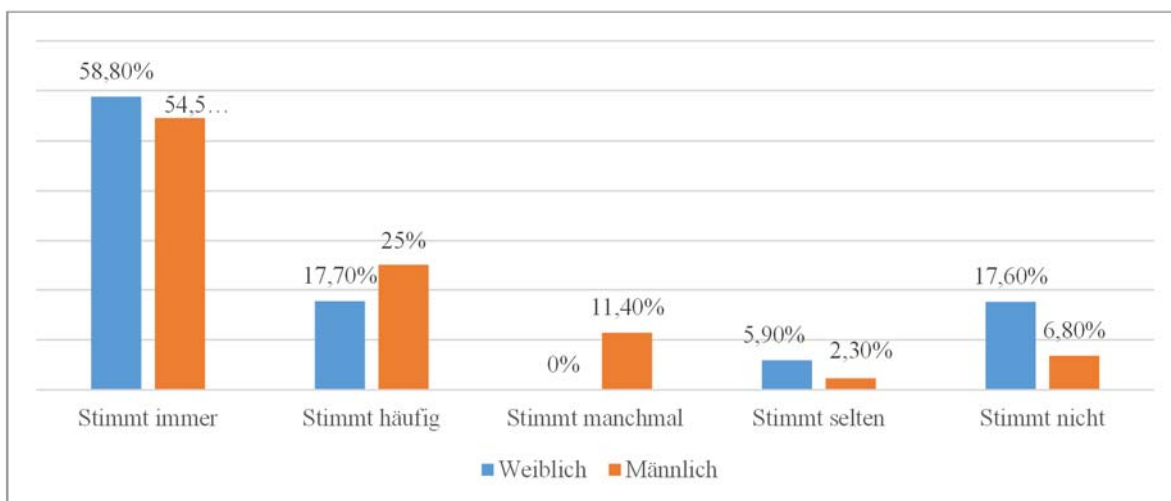


Abb. 57: Bewertungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Nach dem Training ist zu beobachten, dass sich die positiven Antworten der männlichen Befragten erhöht. 40,90% der Befragten bestätigen, dass sie ihre eigenen sprachlichen Leistungen selbst getestet haben. Der Anteil der befragten Teilnehmerinnen bleibt immer noch niedrig, da er bei 17,60% liegt (siehe Abb. 58).

<sup>58</sup> In diesem Teil wurden fünf verschiedene Fragen in negativer Form gestellt, Der Durchschnitt aller Fragen führt hier zum Missverständnis, demzufolge wurde das Item 21 als Beispiel gewählt.

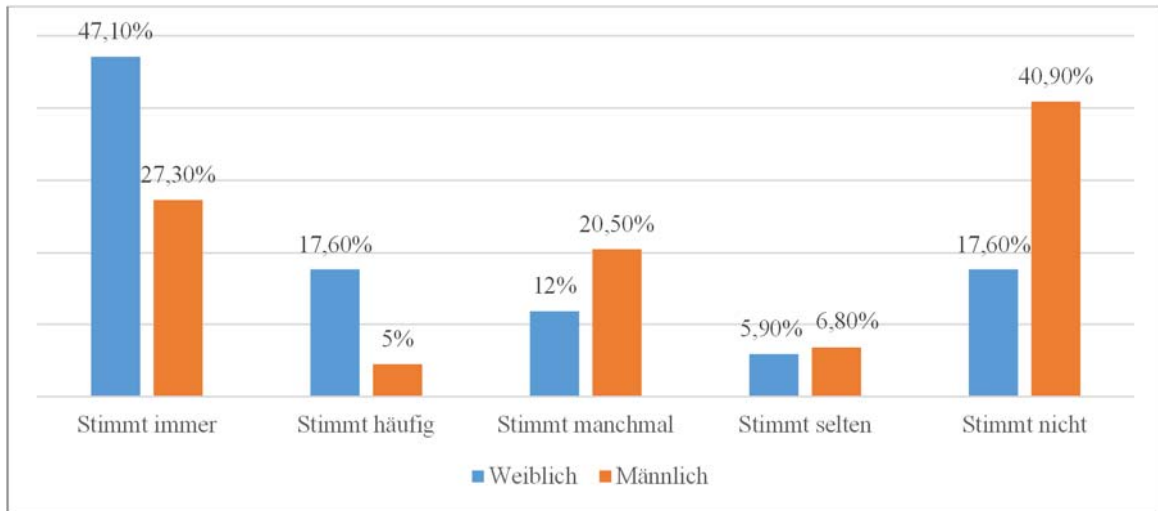


Abb. 58: Bewertungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
 Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Bezogen auf den Studienabschluss zeigen die Befunde vor dem Training Erstaunliches, da zwischen Befragten mit und ohne Studienabschluss fast keinen Unterschied existiert. Dies weist darauf hin, dass die Probanden mit Abschluss von den vorherigen Lernerfahrungen nicht sinnvoll profitieren können. 60% der Befragten mit Universitätsabschluss verneinen das Selbsttesten der erlernten Fremdsprache. Ähnlich sind auch die Befragten ohne Schulabschluss (57,10%) sowie mit Schulabschluss (54,50%) (siehe Abb. 59).

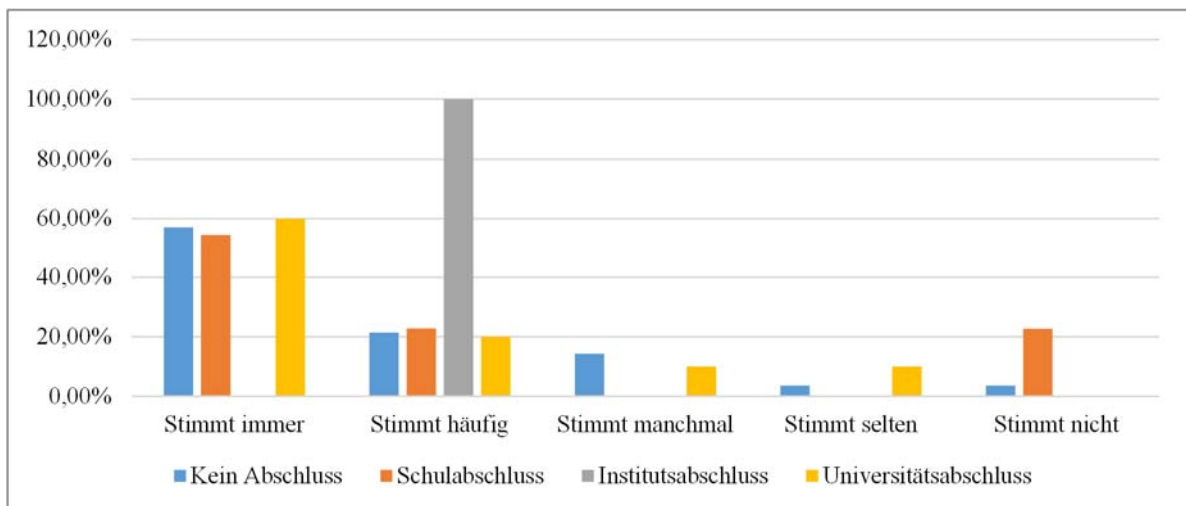


Abb. 59: Bewertungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.  
 Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training bleibt der Prozentsatz relativ niedrig, trotzdem zeigen die Befragten mit Universitätsabschluss eine höhere Verbesserung als die anderen. 40% der Befragten mit Universitätsabschluss bestätigen, dass sie mit der Selbstbewertung zurechtkommen. Bei den Befragten mit Schulabschluss handelt es sich um 36,40% und ohne Schulabschluss um 28,60% (siehe Abb. 60).

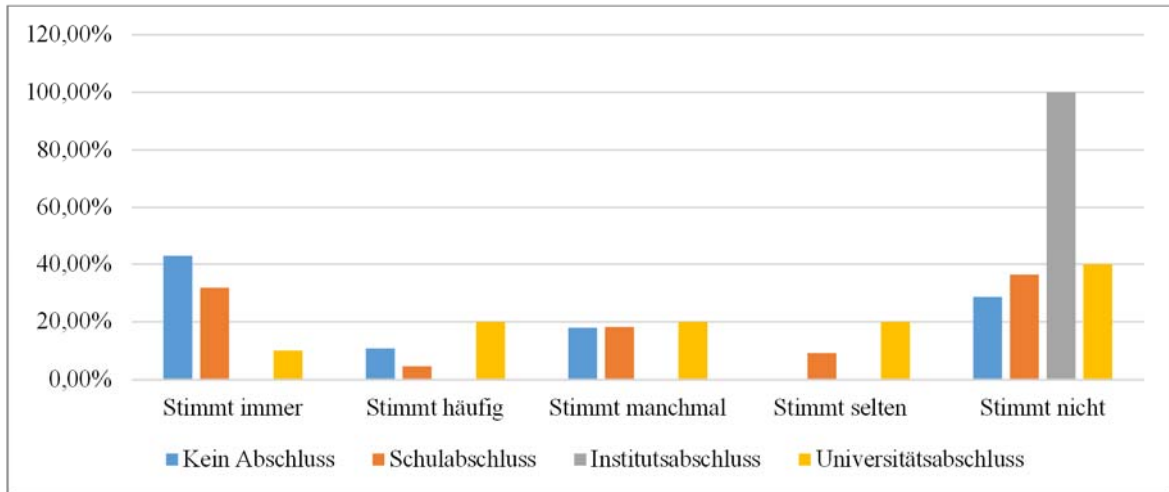


Abb. 60: Bewertungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss. Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Aus der Abb. 61 ist des Weiteren zu entnehmen, dass nur 16,60% der Befragten mit fremdsprachlichen Kenntnissen mit der Selbstbewertung vor dem Training zurechtkommen. 50% verneinten absolut den Umgang mit dieser Strategie. Bei Befragten ohne vorherige Fremdsprachenkenntnisse sind die Ergebnisse ähnlich, da 58,10% der Befragten die Selbstbewertung verneinten.

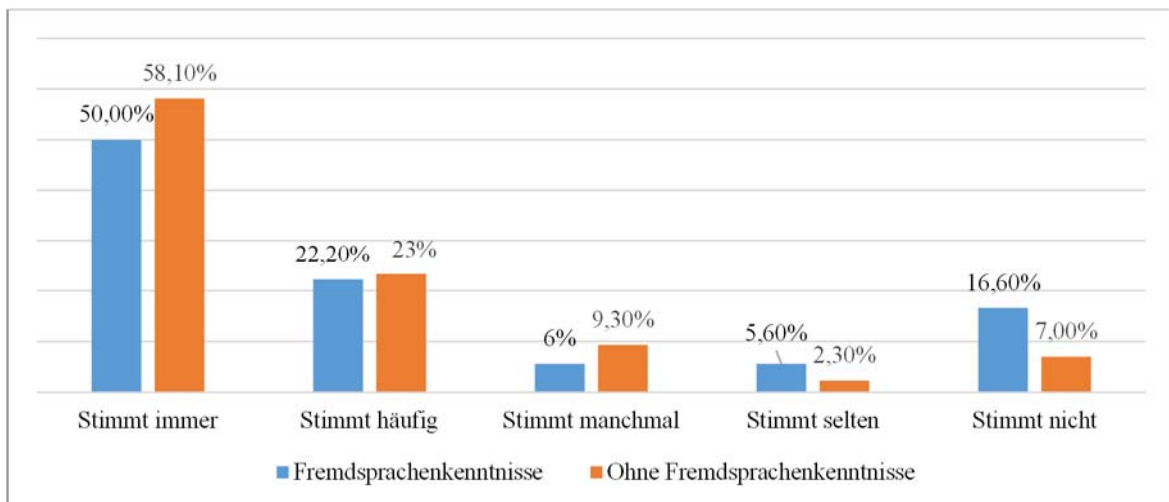


Abb. 61: Bewertungsfähigkeit vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Nach dem Training steigern sich die Fähigkeiten der Befragten im Umgang mit der Selbstbewertung fast ähnlich. 33,30% der Befragten mit Fremdsprachenkenntnissen bestätigen ihren andauernden Einsatz dieser Strategie. Der Prozentsatz bei Befragten ohne Fremdsprachenkenntnisse beträgt 34,90% (siehe Abb. 62).

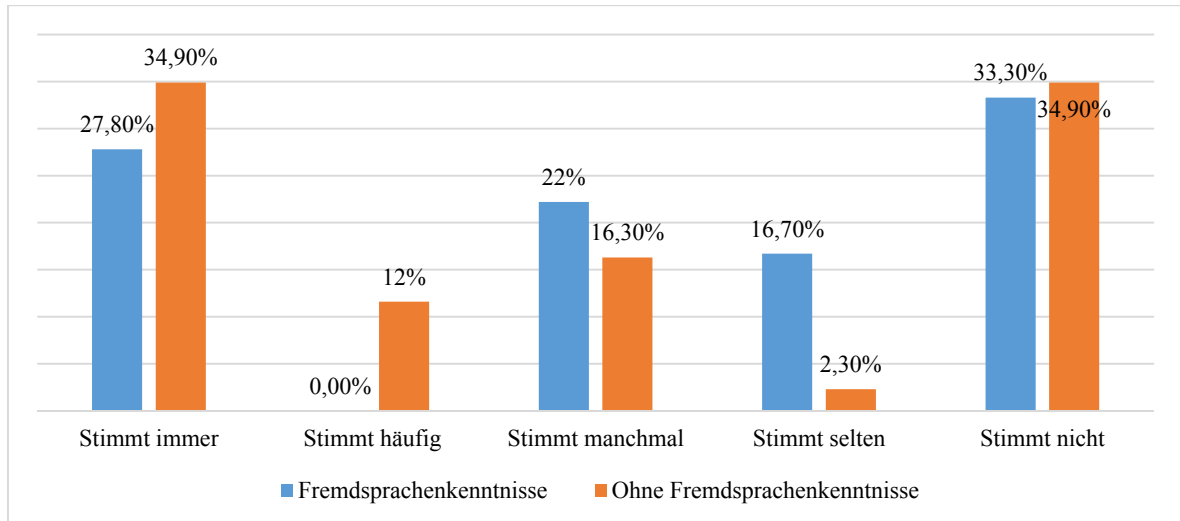


Abb. 62: Bewertungsfähigkeit nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Zusammenfassend lässt sich zum Schluss dieses Abschnitts sagen, dass die Fähigkeit zur Selbstbewertung den Befragten vor dem Training nicht zur Verfügung stand. Nach dem Training zeigen die Befunde eine deutliche Verbesserung bzgl. der kritischen Reflexion und dem kritischen Nachdenken über die eigenen Lernschritte.

### 5.3.5 Selbstwissen

Die Lernerautonomie stützt sich vor allem auf die individuellen Einstellungen des Lerners und dessen eigenen kognitiven Systems. Der autonome Lerner setzt sich bewusst und aktiv mit dem eigenen Lernprozess auseinander und reflektiert kritisch seine eigene Planung sowie eine Lernschritte und verändert bzw. verbessert ständig die eigenen didaktischen Maßnahmen. Ohne ausreichendes metakognitives Wissen darüber, welche Fähigkeiten, Intelligenz, Gedächtnis und Motivationsleistungen sowie vor allem, welche Schwachpunkte den Lerner zur Verfügung stehen und auszeichnen, ist die Lernerautonomie in diesem Sinne kaum denkbar. Demnach ist das Selbst-Wissen ein entscheidendes Kriterium erfolgreicher Autonomie beim Lernen, „Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung gilt als zentrales Element beim Aufbau von Lernerautonomie“ (Tesch 2010: 28).

Das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und deren solide Einschätzung sind in der einschlägigen Literatur oft mit Begriffen wie Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit verbunden. Beim Selbstkonzept handelt es um ein „bewertetes Set von selbstbezogenen Wahrnehmungen, Glaubenssätzen und Attributen“ (Waibel 1995. In: Nüsch 2001: 48). Selbstwirksamkeit bedeutet, dass der Lerner selbständig einschätzen kann, wie gut er Lernhandlungen zu organisieren und auszuführen vermag, um die im Voraus bestimmten Lernziele zu erreichen (vgl. Nüsch 2001: 49). Bezogen auf den Lernprozess sind von den beiden Definitionen die individuellen Haltungen, Überzeugungen, Erfahrungen und Reflexionen der Lernenden gegenüber dem eigenen Lernen zu verstehen. Schunk (1994: 80) weist darauf hin, dass im Vergleich zu Lernenden mit niedriger Selbstwirksamkeit die Lernenden mit hoher Selbstwirksamkeit mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben sowie dass letztere ein höheres Selbstbewusstsein besitzen und ein größeres motivationale Engagement haben, verschiedene Lernaufgabe erfolgreich durchzuführen.

### 5.3.5.1 Datenanalyse

Die Teilnehmer beantworteten vor dem Training zwei Fragen, mittels denen herausgefunden werden sollte, wie gut die Befragten ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen können. Es handelte sich hierbei um zwei Entscheidungsfragen (ja-nein), die den Probanden die Möglichkeit eröffneten, ergänzende Interpretation anzugeben.

Während mit der ersten Fragestellung „Kennen Sie Ihre eigenen Stärken beim Erlernen der deutschen Sprache?“ ein Eindruck darüber gewonnen wurde, inwieweit die Probanden die eigenen Stärken einschätzen können, liegt der Fokus der zweiten Frage „Kennen Sie Ihre eigenen Schwächen beim Erlernen der deutschen Sprache?“ auf der selbstständigen Identifizierung der eigenen Schwächen.

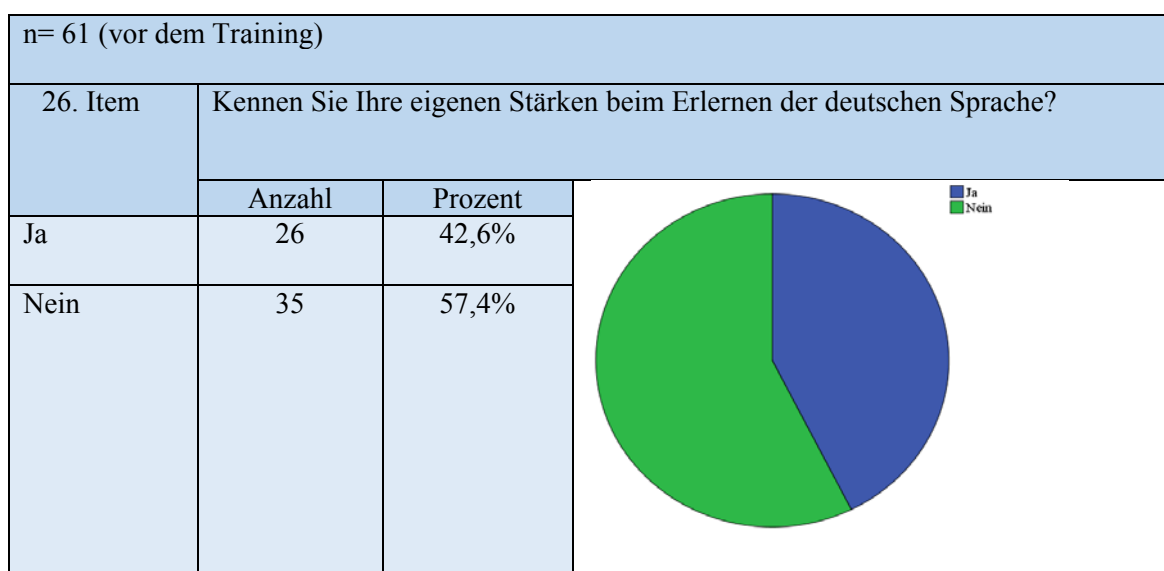


Abb.63: Selbstwissen im Umgang mit den eigenen Stärken. n=Stichprobengröße.

Wie aus der Abb. 63 zu erkennen ist, sind die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit dem Erlernen einer fremden Sprache für die meisten Befragten (57,4%) unbekannt. Die Befunde der zweiten Frage (siehe Abb. 64), die sich auf die eigenen Schwachpunkte beim Erlernen der deutschen Sprache bezieht, zeigt sich ebenfalls ein klares Defizit, da 60,7% der Lernenden ihre eigenen Schwerpunkte nicht identifizieren konnten. Orientiert an den Ergebnissen der Datenanalyse kann somit davon ausgegangen werden, dass die befragten Teilnehmer keine klare spezifische Vorstellung von ihren eigenen Fähigkeiten, ihren persönlichen Erfahrungen im fremdsprachlichen Lernen sowie von ihrem persönlichen Lernstil haben.

Schreiber (1998: 47) weist darauf hin, dass die Fähigkeit zur Beobachtung und zur Bewertung allein nicht zur Regulation des Verhaltens führt. Die Fähigkeit zur

Selbsteinschätzung soll durchaus als zusätzliche Kompetenz betrachtet werden, da die Selbsteinschätzung sich nicht nur auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten bezieht, sondern auch auf die Fähigkeit, die aktuellen Lernvorgänge und Lernergebnisse mit dem erwarteten Ziel zu vergleichen sowie zu überprüfen, ob die eingesetzten Lernstrategien die Erreichung der erwünschten Ziele positiv und wirksam beeinflussen. Nach Schunk (1994: 75) müssen die Lernenden nicht nur ihre Handlungen regulieren, sondern auch die persönlichen Kenntnisse, Überzeugungen, Absichten sowie das eigene Können und Nicht-Können.

Hinsichtlich der erzielten Ergebnisse ist davon auszugehen, dass den Befragten eine wesentliche Bedingung erfolgreicher Autonomie beim Lernen fehlt.

„Erfahrene Fremdsprachenlerner haben gegenüber unerfahrenen den Vorteil, daß sie bereits die Gelegenheit hatten herauszufinden, welche Lern- und Lehrverhalten ihrer Persönlichkeit und den von ihnen gesteckten Zielen am ehesten entsprechen.“ (Mißler 1999: 90)

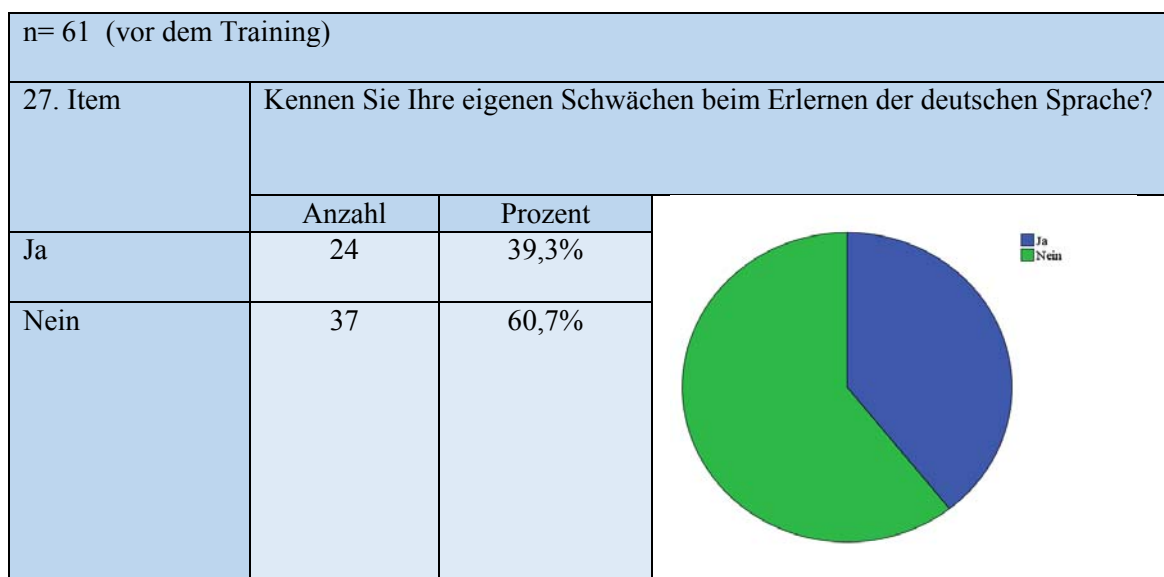


Abb.64: Selbstwissen im Umgang mit den eigenen Schwächen. n=Stichprobengröße.

### **5.3.5.2 Training**

Hinsichtlich des Selbstwissens wurde im Training die Checkliste als eine wirksame Strategie, die zu mehr Klarheit bzgl. der eigenen Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden beiträgt, vermittelt und geübt. Die Checklisten als Strategien wurden im Umgang mit dem Wortschatz sowie mit den vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) formuliert. In den Checklisten wurde sich dabei auf die Identifizierung der eigenen Schwächen und Stärken konzentriert (siehe Extra-Anhang: 70-82).

#### **Checkliste zur Erkennung der eigenen Lernverzögerung**

Ständig begegnen den Lernenden vielfältige Probleme, die ihr Lernen verzögern können. Ein wichtiger Schritt des Selbst-Wissens und demnach des erfolgreichen autonomen Lernens besteht darin, dass die Problematik erkannt und danach mit dem geeigneten strategischen Verhalten gezielt angegangen wird. Die Checklisten sollten den Lernenden helfen, die eigenen Lernverzögerungen selbstständig zu diagnostizieren und den richtigen Weg zu ihrer Lösung selbst zu finden. Da die Lernenden unterschiedlichen Lerntypen angehören, besteht hier einzig zu gehender Weg. Jeder muss die Möglichkeit erhalten, seinen eigenen Lernstand selbstständig beschreiben zu können. Somit gelten derartige Checklisten als informative Orientierung zur Verbesserung des eigenen Selbstwissens. Die Rolle des Lehrers als Berater ist hierbei aber selbstverständlich nicht wegzudenken.

#### **Checkliste zur Erkennung der eigenen Stärke**

Neben der Identifizierung eigener Schwachpunkte ist es von großer Bedeutung ebenfalls zu ermitteln, welche Fähigkeiten und Begabungen den Lernenden zur Verfügung stehen. Das kennen der eigenen Stärke spielt eine bedeutende Rolle bei der Förderung der Motivation sowie bei der Reduzierung der negativen Emotionen. Deswegen wurde im Training über die Checkliste versucht, die Lernenden bei der Entfaltung und Entdeckung eigener Begabungen und Fähigkeiten zu unterstützen. Diese Art und Weise soll den Lernenden helfen, sich auf die eigenen Stärken zu konzentrieren und nicht nur allein auf die Schwachpunkte.

### 5.3.5.3 Datenvergleich vor und nach dem Training

Werden die Antworten der Lernenden vor und nach dem Training gegenübergestellt, so zeichnet sich ein differentes Erfahrungsbild ab, in dem die Mehrheit der Befragten nach dem Training eine bewusste Kenntnis der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zeigt. Da es an dieser Stelle um nominalskalierte Fragen geht, werden die Ergebnisse durch den Chi-Quadrat Test überprüft (siehe Abschnitt 5.2.5).

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)			
26. Item	Kennen Sie Ihre eigenen Stärken beim Erlernen der deutschen Sprache?				
	Vor dem Training (A+ P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat- Wert	Df	Sig (p-Wert)
Ja	(26) 42,6%	(51) 83,6%	22,006	1	0,000***
Nein	(35) 57,4%	(10) 16,4%			

Tabelle 24: Selbstwissen.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $** p \leq 0.1$ ,  $*** p \leq 0.001$   
 n= Stichprobengröße/ df= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Wie aus der Tabelle. 24 entnommen werden kann, ist im Zusammenhang mit dem Selbstwissen bzw. der Selbsteinschätzung ein deutlicher Zuwachs zu bemerken. 51 von insgesamt 61 Befragten bestätigen nach dem Training, dass sie eine klare Vorstellung über die eigenen Begabungen im Umgang mit dem Lernen haben. Dies sind 83,6% aller Befragten, die die Frage mit (Ja) beantworteten. Vor dem Training lag der Prozentsatz bei 42,6%. Somit ist eine bemerkenswerte Verbesserung der Fähigkeiten der Teilnehmer zu vermerken. Alle Befragten, die auf die gestellte Frage mit (Ja) antworten, nennen mindestens eine eigene Begabung oder einen Starkpunkt beim Erlernen der deutschen Sprache. Aus den von Befragten genannten Starkpunkten sind die Konzentration, das gute Gedächtnis, die Kommunikationsfähigkeit mit Mitmenschen, das Interesse und das Zeitmanagement.

Ob diese Verbesserung statistisch signifikant ist, wurde mittels des Chi-Quadrat-Werts kontrolliert. Der Chi Quadrat-Wert, der 22,006 beträgt, mit einem Freiheitsgrad =1, zeigt eindeutig, dass es um eine hohe Abweichung zwischen den Werten vor und nach dem Training geht. Wie bereits erwähnt, je größer den Chi Quadrat-Wert ist, desto größer ist die Abweichung zwischen beobachteten und erwarteten Werten. Der p-wert gibt des Weiteren eine höchst signifikante Differenz ( $p < 0.001$ ) an. Die Abweichung ist somit statistisch signifikant. Die Ergebnisse weisen somit auf einen starken statistischen Zusammenhang

zwischen dem Einsatz der metakognitiven Lernstrategien und dem zunehmenden Wissen sowie einer beachtlichen Aufmerksamkeit bzgl. der eigenen Fähigkeiten hin.

Die Ergebnisse der zweiten gestellten Frage, die die Fähigkeit zu Identifizierung der eigenen Schwächen thematisiert, betont ebenfalls eine bemerkenswerte Verbesserung des eigenen Selbstwissens im Umgang mit dem Lernen. Wie aus Tabelle. 25 zu erkennen ist, konnte die Mehrheit der Befragten (86,9% –53 von insgesamt 61) ihre Schwachpunkte beim Lernen der deutschen Sprache nach dem Training selbständig feststellen. Die meisten von den Befragten genannten Schwachpunkten sind das schwache Gedächtnis, Angst vor Fehlern, die Schüchternheit, keine Kontakte mit Mitmenschen. In Prozentpunkten ausgedrückt ergab sich, dass sich 86,9% aller Befragten nach dem Training dazu in der Lage sahen. Der Chi Quadrat-Wert beträgt 29,611 und weist damit auf eine hohe Abweichung hin. Der p-Wert zeigt ebenso eine höchst signifikante Differenz von  $p < 0.001$  auf. Es geht damit an dieser Stelle um einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen dem Einsatz der metakognitiven Lernstrategien und der Förderung des Selbstwissens.

n= 61 (vor dem Training)    n= 61 (nach dem Training)					
27. Item	Kennen Sie Ihre eigenen Schwächen beim Erlernen der deutschen Sprache?				
	Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat- Wert	Df	Sig (p-Wert)
Ja	(24) 39,3%	(53) 86,9%	29,611	1	0,000***
Nein	(37) 60,7%	(8) 13,1%			

Tabelle 25: Selbstwissen.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $** p \leq 0.1$ ,  $*** p \leq 0.001$   
 n= Stichprobengröße/ df= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

### 5.3.5.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Wie aus der Abb. 65 zu entnehmen ist, zeigen die Ergebnisse zum ersten Messzeitpunkt keinen großen Unterschied zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe. Über die Hälfte der Trainingsgruppe (59,05%) bestätigt, dass sie ihre eigenen Stärken beim Lernen nicht kennen. Der Fall bei der Kontrollgruppe ist ebenfalls ähnlich, da 55,95% der Probanden die eigenen Stärken nicht selbst identifizieren können.

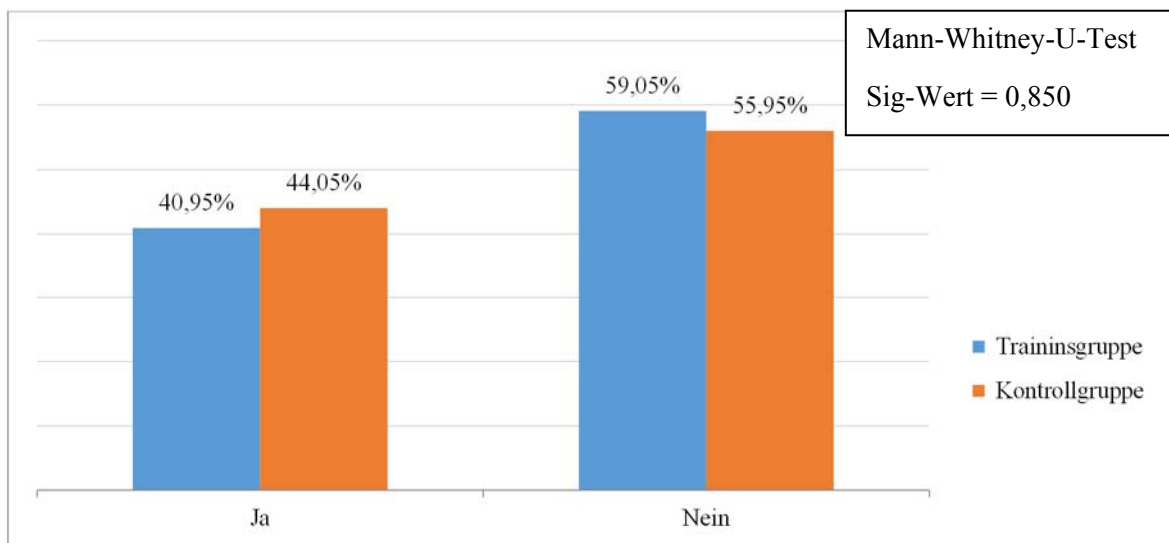


Abb. 65: Selbstwissen zum ersten Messzeitpunkt.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen die Probanden der Trainingsgruppe (85,52%) eine beachtliche Entwicklung im Umgang mit dem Wissen eigener Stärke und Schwäche. Bei der Kontrollgruppe ist hier von einer minimalen Verbesserung zu sprechen (von 44,04 auf 48,80).

Die Befunde des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Gruppe, wie die Abb. 66 erkennen lässt, ergeben des Weiteren zum ersten Messzeitpunkt keine signifikante Differenz ( $p > 0,850$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt unterstreichen die Ergebnisse eine hoch signifikante Differenz zugunsten der Trainingsgruppe ( $p < 0,001$ ). Demzufolge kann das Ergebnis gezogen werden, dass die Entwicklung der Fähigkeiten der Trainingsgruppe zum Selbstwissen auf den Einfluss des Strategietrainings zurückführt und nicht auf andere Einflussfaktoren.

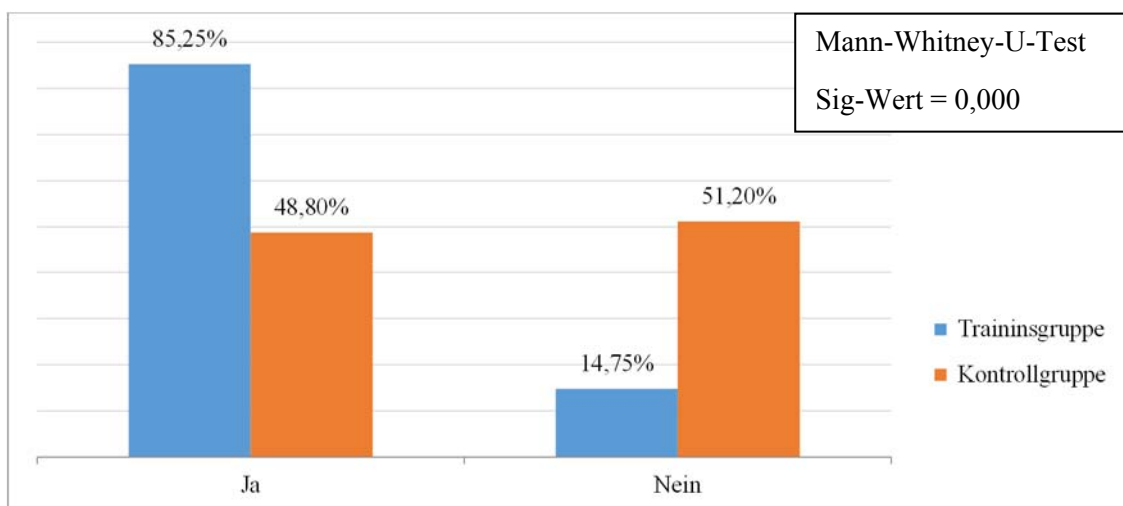


Abb. 66: Selbstwissen zum zweiten Messzeitpunkt.

### 5.3.5.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse

Wie im letzten Abschnitt verdeutlicht, wurden in diesem Teil der Arbeit jeweils jene Fragen bzgl. der Stärken und Schwächen der Lernenden gestellt. Ziel war es, die Bedeutung des Selbstkonzepts beim Erlernen einer Fremdsprache in den Fokus zu nehmen. Zur Identifizierung der Einflüsse der folgenden Faktoren (Geschlecht, Studienabschluss und Fremdsprachenkenntnisse) auf die Förderung des Selbstwissens soll im Folgenden der Durchschnitt der Ergebnisse beider bereits erklärten gestellten Fragen analysiert werden.

Wie aus der Abb. 67 zu sehen, besitzen die weiblichen Teilnehmer eine bessere Vorstellung von ihren eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen als die männlichen. 58,80% der Teilnehmerinnen bejahten ihr Selbstwissen im Umgang mit dem Lernen, während nur 34,10% der männlichen Befragten dieses Wissen bestätigte.

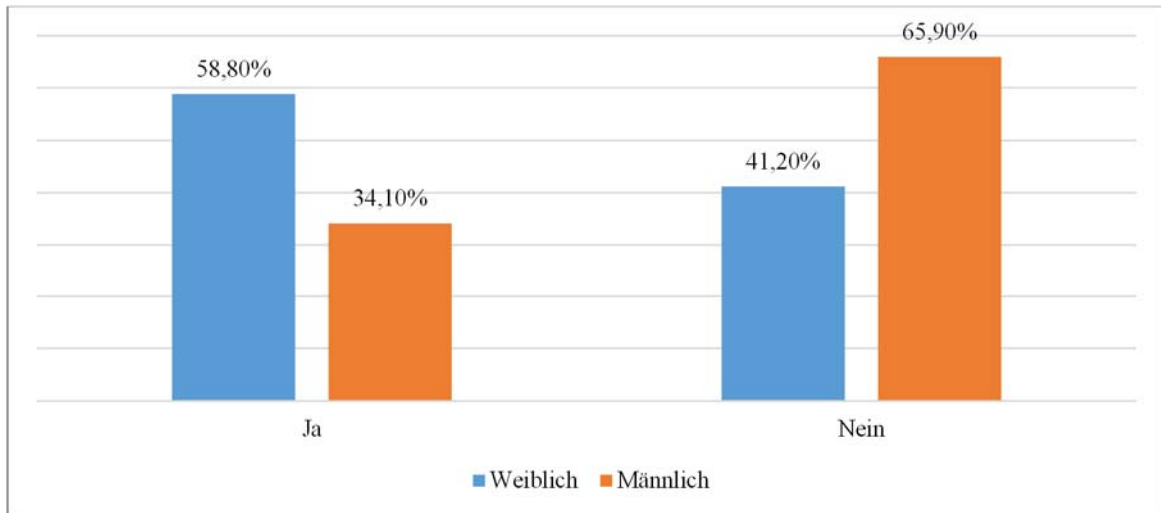


Abb. 67: Selbstwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Nach dem Training lässt sich eine nennenswerte Verbesserung bei den beiden Geschlechtsgruppen in Relation zu ihrer eigenen Gruppe feststellen, da 82,95% der männlichen Befragten auf die gestellte Frage mit (Ja) antworten und 91,15% der Teilnehmerinnen ebenfalls die Frage bejahen (siehe Abb. 68).

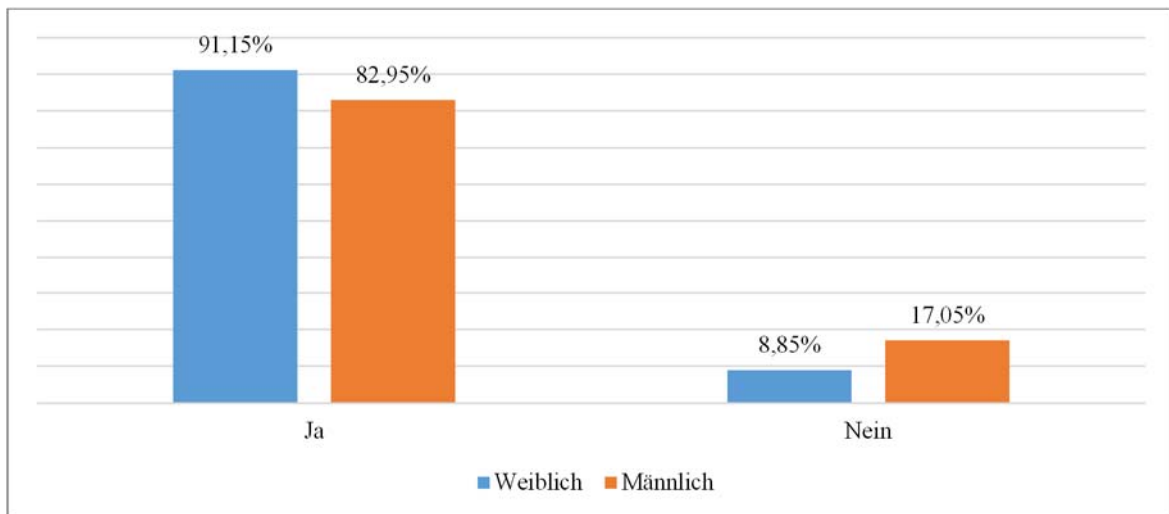


Abb. 68: Selbstwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Im Umgang mit ihren eigenen Stärken zeigen die Lernenden mit Universitätsabschluss im Vergleich mit anderen Gruppen ein hohes Selbstwissen. 55% der Probanden mit einem akademischen Abschluss betonen, dass sie die eigene Stärke beim Lernen kennen.

Zwischen Probanden mit und ohne Schulabschluss ist hier kein großer Unterschied zu bemerken (siehe. Abb. 69)

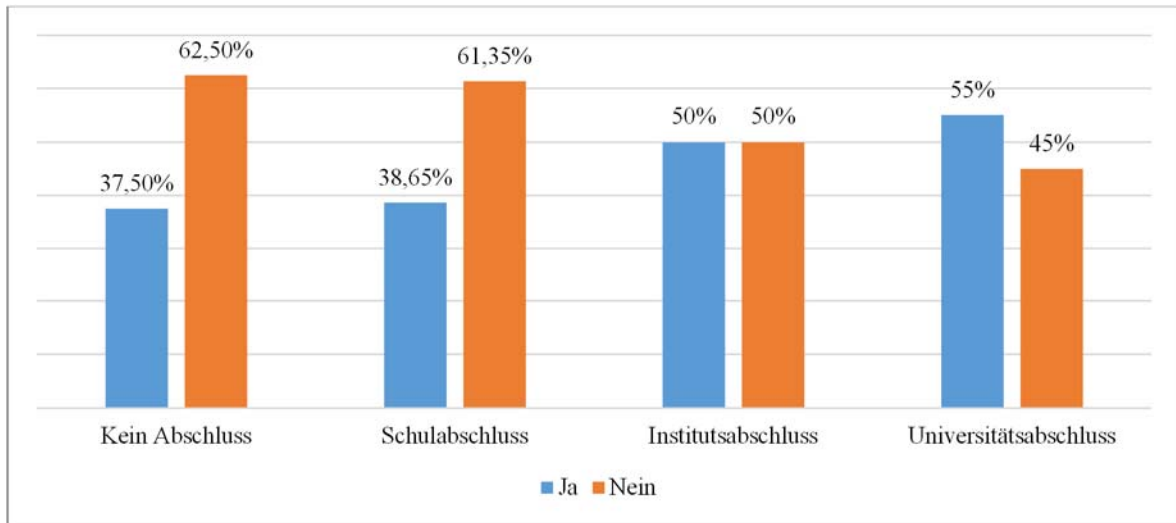


Abb. 69: Selbstwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training, wie aus der Abb. 70 hervorgeht, ist von einer deutlichen Verbesserung zu sprechen, die nahezu alle Befragten (egal ob sie einen Universitäts, Schulabschluss oder keinen Abschluss haben) in ähnlicher Weise umfasst.

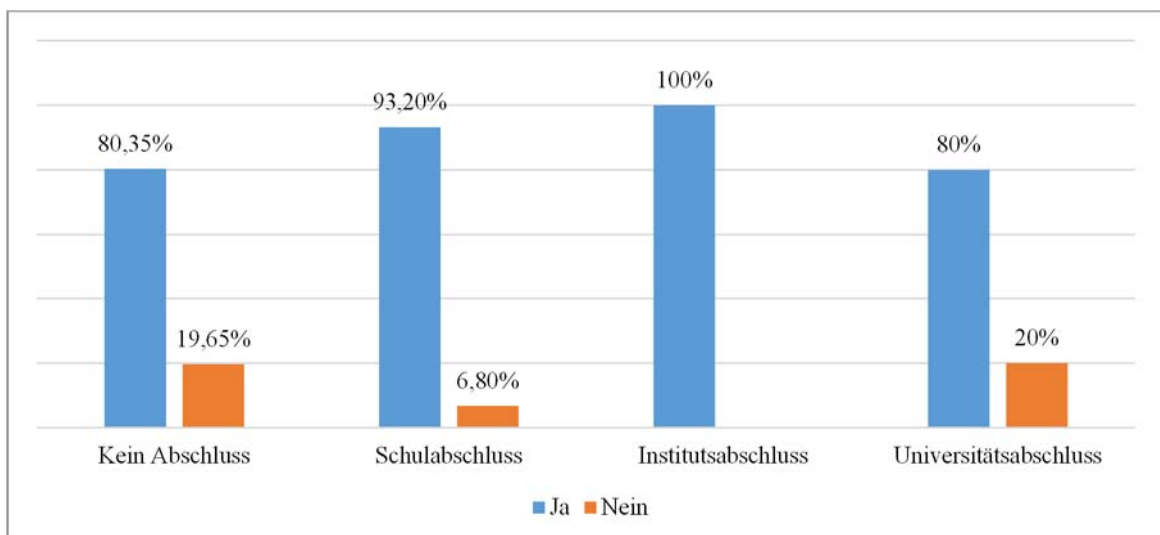


Abb. 70: Selbstwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Die vorherigen Fremdsprachenkenntnisse spielten bei der Einschätzung kaum eine Rolle, da 44,45% der Befragten mit Fremdsprachenkenntnissen ihre eigenen Stärken und Schwächen beim Erlernen der deutschen Sprache vor dem Training kannten. 39,50% der Befragten ohne Fremdsprachenkenntnisse kommen mit dem Kennen der eigenen Fähigkeiten und Lernprobleme zurecht (siehe Abb. 71). Somit ergibt sich hier ein minimaler Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

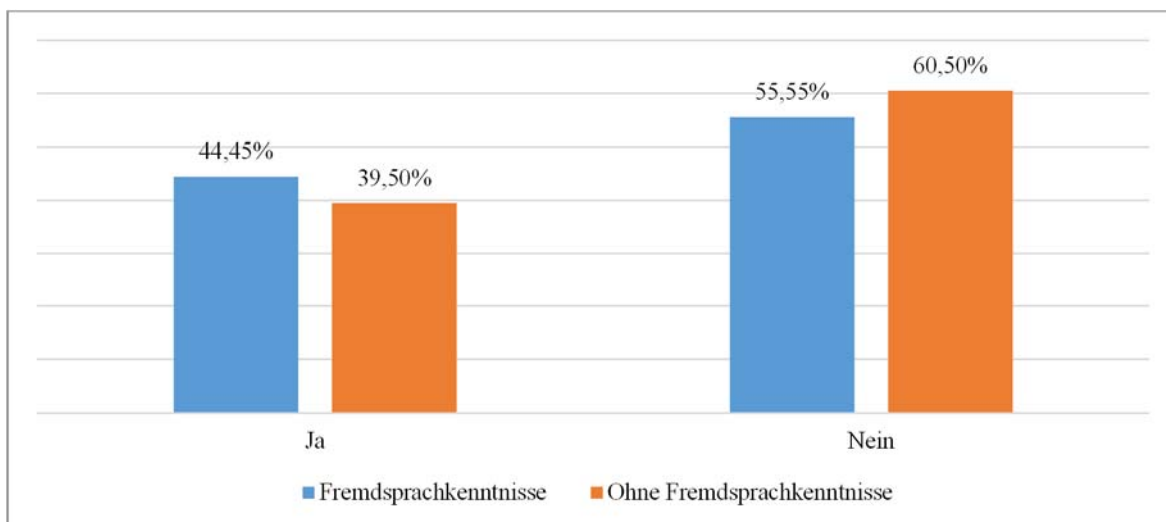


Abb. 71: Selbstwissen vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen.  
Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Nach dem Training zeigen die Probanden beider Gruppen ähnliche Verbesserung. Allerdings entwickelten sich die Fähigkeiten der Befragten mit fremdsprachlichen Kenntnissen im Umgang mit dem Selbstwissen etwas stärker zum Positiven als diejenigen, die über keine weitere Fremdsprache verfügen. Der Anteil der Lernenden mit Fremdsprachenkenntnissen meint nun zu 94,40%, dass sie ihre eigenen Stärken beim Lernen wissen, während die Höhe der positiven Antworten bei den Befragten ohne Fremdsprachenkenntnisse nach dem Training 81,40% beträgt (siehe Abb. 72).

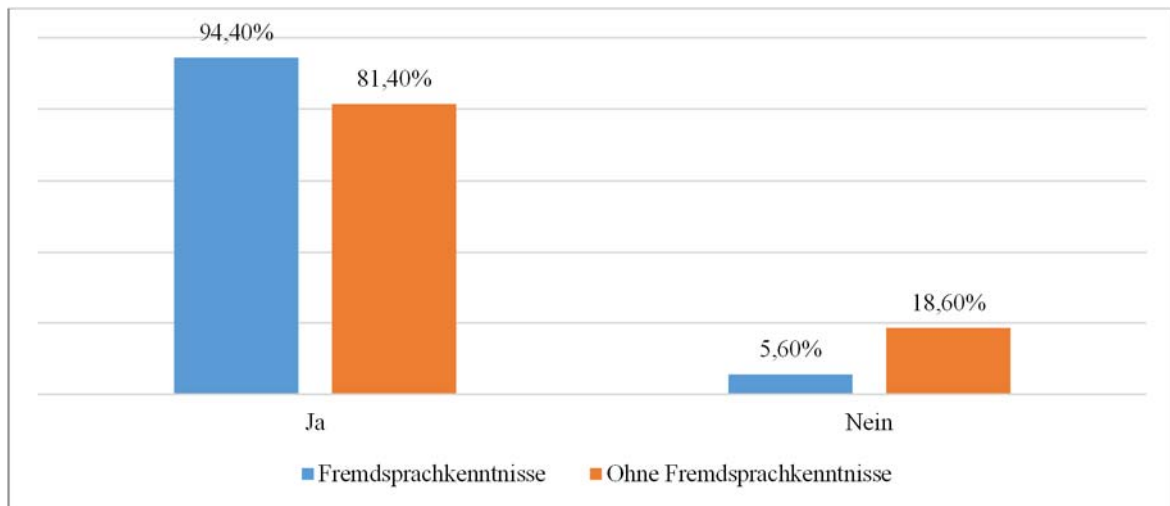


Abb. 72: Selbstwissen nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen.  
Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnissen = 43

Zum Schluss dieses Abschnitts ist festzustellen, dass die Befragten vor dem Training keine klare Vorstellung von ihren eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen haben. Das Wissen um diese wurde nach dem Training durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien verbessert, wie statistisch überprüft wurde.

### 5.3.6 Aufgabenwissen

Ohne Zweifel sind die Aufgaben ein wesentlicher Bestandteil jeder Lernoperation oder Lernaktivität. Sie dienen vor allem der Steuerung der Lernleistungen sowie der Verbesserung und Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden. Die Lernaufgaben zielen jedenfalls nicht nur auf eine rein sprachliche Bearbeitung oder Lösung eines Problems ab, sondern fördern gleichzeitig die sozialen Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Selbstständigkeit. Sie sind somit vielmehr als eine Aktivitätsform der Lernenden zu verstehen.

„Beim Bearbeiten und Lösen einer Lernaufgabe mobilisieren die Lernenden ihre sprachlichen Ressourcen, erproben und entwickeln auch soziale Kompetenzen (z.B. der Kooperation) und erhalten bei Lösung der Aufgabe ein positives Feedback. In diesem Sinne sind die Aufgaben ganz unmittelbar mit handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und dem Konzept der Lernautonomie verbunden.“ (Krumm 2006: 123).

Im Kontext des modernen fremdsprachlichen Lehrens und Lernens wird oft davon ausgegangen, dass die Aufgaben im Rahmen der Aufgabenorientierung behandelt werden sollen. In diesem Sinne sind die Aufgaben nicht als eine Bearbeitung im traditionellen Verständnis zu verstehen, sondern als „eine zweckvolle Aktivität, bei der der Akzent nicht auf der Form, sondern auf der Bedeutung bzw. der Handlung selbst liegt.“ (Hu 2006: 84)

„In den letzten Jahren sind unter dem Terminus ‚Aufgaben‘ zusehends unterschiedliche Arbeitsformen zum Thema der Didaktik gemacht worden, die auf komplexe Aktivitäten von Lernenden gerichtet sind. (Aufgaben in diesem Sinne) stehen in direktem Zusammenhang mit Unterrichtskonzepten wie ‚Lernerorientierung‘, ‚Selbststeuerung‘ und ‚Autonomie‘ und können so als relevante Elemente eines alternativen, innovativen Konzepts des Lehrens und Lernens verstanden werden.“ (Tselikas 2006: 182)

Die Aufgabenorientierung bzw. das aufgabenbasierte Fremdsprachenlernen ist in diesem Sinne mit dem Konzept der Lernerautonomie weitgehend verbunden. Sie gehören derzeit zu den populären Themen der fremdsprachlichen Didaktik (vgl. Schmenk 2012: 57). Das Wissen über die Aufgaben ist demnach bezogen auf die Lernerautonomie wichtig, weil es sich darauf auswirkt, wie bestimmte Lernaufgaben bearbeitet werden. Die Fähigkeit zur selbstständigen Bearbeitung verschiedener Lernaufgaben ist ein bedeutendes Merkmal der Autonomie sowie ein Kriterium, mit dem die erfolgreichen und nicht erfolgreichen Lernenden zu unterscheiden sind (vgl. Friedrich; Mandl 1997: 248). Wenden (1991: 21) weist darauf hin, dass das Aufgabenwissen sich auf das Verfahren, mit dem eine bestimmte

Aufgabe erfolgreich durchgeführt werden kann, bezieht. Für das Aufgabenwissen ist erstens die Kenntnis der Aufgabenzwecke und zweitens der Aufgabennatur, also der Art der Aufgabe. Wenden (1991: 41) betont des Weiteren, dass das Wissen über die Aufgaben bzw. die Anforderungen der Aufgaben ein wichtiges Kriterium erfolgreichen Lernens ist. Der erfolgreiche Fremdsprachenlerner hat die Fähigkeit, die Lernaufgaben dem eigenen persönlichen Stil anzupassen sowie wirksame Lernstrategien auszuwählen.

### 5.3.6.1 Datenanalyse

Um zu identifizieren, in wieweit die Befragten fähig sind, den jeweiligen Zweck einer Aufgaben zu erkennen, wurden in diesem Teil des Fragebogens fünf verschiedene Aufgabenformen gestellt und nach ihrem jeweiligen Ziel und Zweck gefragt, wie die folgende Abb. 73 zeigt. Jede der gestellten Aufgaben, die sich rund um die vier Fertigkeiten, bzgl. Wortschatz und Grammatik drehten, beinhaltete mehrere, teilweise implizite Lernziele. Jedoch steht bei dieser Befragung vor allem um das wesentliche Hauptziel der gestellten Aufgabe, wie in dem Fragebogen deutlich erklärt wird.

28. Übersetzung der Wörter in die eigene Muttersprache.				
ترجمة المفردات الى اللغة الام.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Wortschatzlernen تعلم المفردات	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Aussprache تلفظ	ich weiß nicht لا اعلم
29. Durchführung eines Gesprächs mit einem Partner im Unterricht.				
اجراء محاوره مع زميل في الدرس.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik قواعد	Schreibfertigkeit مهارة الكتابة	Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Lesefertigkeit مهارة القراءة	ich weiß nicht لا اعلم
30. Lesen eines Textes und Beantworten der Fragen.				
قراءة نص والاجابة عن الاسئلة.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Grammatik قواعد	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Leseverstehen أستيعاب (قرائي)	ich weiß nicht لا اعلم

31. Hören eines Interwies und Ergänzung der Lücken.				
الاستماع الى حوار وتكملة الفراغات.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik قواعد	Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Lesefertigkeit مهارة القراءة	ich weiß nicht لا اعلم
32. Fragesätze-Formulierung.				
صياغة جمل الاستفهام.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik قواعد	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Wortschatzlernen تعلم مفردات	Lesefertigkeit مهارة القراءة	ich weiß nicht لا اعلم

Abb. 73: Aufgabenwissen.

Obwohl dem Aufgabenwissen eine große Bedeutung im Umgang mit der Lernerautonomie zukommt (siehe Abschnitte 4.6.1, 4.7.1 und 4.7.2), weisen die Befunde vor dem Training daraufhin, dass die Befragten unsichere Kenntnisse darin haben, Ziele von gestellten Aufgaben klar zu identifizieren. Bezüglich des Items 28, wie aus der Tabelle 26 zu erkennen ist, schätzen 29,5% der Befragten das Hauptziel der gestellten Lernaufgabe falsch ein, während 49,2% der Befragten die Frage richtig beantworteten. Bei der nächsten Frage (Item 29) schwanken die Ergebnisse ebenfalls zwischen einem Anteil von 42,6% falscher Antworten und einem Anteil von 49,2% richtiger Antworten. Auch bei der nächsten Frage (Item 30) ist es genauso, 55,7% das richtige Wissen bzgl. des Aufgabenziels besitzen und 36,1% eine falsche Antwort treffen. Beim Item 31 sind die Befunde ebenfalls ähnlich. 49,2% der Befragten schätzen das Ziel der gestellten Aufgabe richtig ein und 42,6% der Lernenden antworten falsch darauf. Beim Item 32 betragen die richtigen Antworten (44,3%) und die falschen (39,3%).

Item	Die richtige Antwort <sup>59</sup> (A+P)	Die falsche Antwort (A+P)	Antworten mit (Ich weiß nicht) (A+P)
28.	30 (49,2%)	18 (29,5%)	13 (21,3%)
29.	30 (49,2%)	26 (42,6%)	5 (8,2%)
30.	34 (55,7%)	22 (36,1%)	5 (8,2%)
31.	30 (49,2%)	26 (42,6%)	5 (8,2%)
32.	27 (44,3%)	24 (39,3%)	10 (16,4%)

Tabelle 26: Aufgabenwissen. A=Anzahl /P=Prozent

Bei Bearbeitung der Lernaufgaben ist nicht nur kognitives Wissen erforderlich, sondern es müssen ebenfalls metakognitive Anforderungen erfüllt werden (vgl. Wenden 1991: 44). Dies schließt somit folgende Aspekte mit ein:

- a. Wissen über Lernstrategien: Lernende müssen wissen, welche Strategien bei der Bearbeitung einer bestimmten Lernaufgabe zu verwenden sind.
- b. Wissen über eigene Kompetenzen: Im Umgang mit eigenen Fähigkeiten müssen die Lernenden sich entscheiden, ob die zu lösende Aufgabe zu schwer oder zu einfach ist.
- c. Wissen über Lernressourcen: Lernende müssen wissen, welche Ressourcen erforderlich sind, um eine Aufgabe erfolgreich zu lösen.
- d. Kulturelles Wissen: Lernende müssen ebenfalls feststellen, ob die zu lösende Aufgabe nur Wissen über die Sprache oder auch Weltwissen benötigt.

Der Umgang mit den Lernaufgaben erfordert demzufolge verschiedene Ebenen der komplexen Struktur „Wissen“. Alle diese Wissensebenen sind mit der Feststellung der Natur sowie des Zwecks der zu lösenden Aufgabe eng verbunden. Ohne klare Bestimmung der Art und des Ziels der Aufgabe ist es schwer, die anderen Anforderungen zu erfüllen. Die dargestellten Ergebnisse geben somit einen Hinweis darauf, dass ein Defizit im Umgang mit dem Erkennen der Aufgabenarten sowie der Durchführung der zu bearbeitenden Aufgaben bei den Teilnehmern vorliegt.

<sup>59</sup> Das Hauptziel der gestellten Aufgaben im Item 28 ist der Wortschatz, im Item 29 ist die Sprechfertigkeit, im Item 30 ist das Leseverstehen, im Item 31 ist das Hörverstehen, im Item 32 ist die Grammatik.

### 5.3.6.2 Training

Im Training wurde ein strategisches Vorgehen, das zur Aktivierung des Wissens über die Lernaufgaben beitragen kann, eingesetzt, wie im Folgenden erörtert wird:

**Lehrhandlungen<sup>60</sup>:** Es wurde sich hier auf die Rolle des Lehrers bei der Aufgabenorientierung konzentriert. Im Training wurden bei der Bearbeitung der verschiedenen Aufgaben den Lernenden folgende Aspekte dargelegt (vgl. Wenden 1991: 44 / Tulodziecki; Herzig; Blömeke 2004: 133):

- a. Zweck der Aufgabe. Was soll erreicht werden? Auf welche Fähigkeit zielt die Aufgabe ab?
- b. Welche Bedingungen erfordert die Aufgabe: Z.B. aktive Reaktion, soziale Zusammenarbeit, Vorwissen über das Thema, reiches Vokabular, gute Aufnahme der gehörten Laute, globales oder selektives Hörverstehen usw.
- c. Welche Strategien, Materialien und Hilfsmittel eignen sich dazu? Soll die Aufgabe individuell, in der Gruppe, im oder außerhalb des Unterrichts am besten bearbeitet werden? Gibt es eine spezifische Strategie oder lässt sich die Aufgabe mit verschiedenen Strategien lösen?

Somit wurde im Training bei der Bearbeitung jeder Lernaufgabe versucht, das gezielte Wissen über die verschiedenen Arten der Aufgaben und deren Funktionen bei der Förderung des sprachlichen Kompetenzerwerbs zu aktivieren. Als praktische Umsetzung wurde von den Lernenden bei der Bearbeitung einer Aufgabe verlangt, das Ziel sowie die möglichen eingesetzten Lernstrategien selbst einzuschätzen und diese Informationen auf dem Blatt, auf dem die Aufgabe gelöst wurde, zusätzlich zu vermerken. Als Vorteile dieser Strategie ist die Förderung des Wissens über den Zweck der jeweiligen Aufgabe, der bewusste Umgang mit den Lernstrategien sowie die Automatisierung der Strategieanwendung zu benennen. Das andauernde Aufschreiben der einzusetzenden Strategien aktiviert die bewusste Anwendung, die zur nachhaltigen Automatisierung des eignen strategischen Verhaltens der Lernenden führt.

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass das Konzept der Lernerautonomie aus einem komplexen Set verschiedener Fähigkeiten besteht. Zwischen diesen Fähigkeiten besteht eine wechselseitige Beziehung (siehe das 4. Kapitel). Die Förderung einer Fähigkeit führt bzw. hilft weitgehend bei der Förderung der anderen. Demzufolge ist die

---

<sup>60</sup>Unter Lehrerhandlungen sind alle Aktivitäten der Lehrperson, die auf Förderung und Unterstützung der Lernaktivitäten der Lernenden zielen, zu verstehen (vgl. Tulodziecki; Herzig; Blömeke 2004: 133).

Förderung der vorherigen Fähigkeiten (Planung, Überwachung, Bewertung und Selbstwissen) als eine wichtige Grundlage zur Entwicklung und Erhöhung des Wissens über die Ziele und Zwecke der verschiedenen Aufgaben zu betrachten.

### 5.3.6.3 Datenvergleich vor und nach dem Training

Im Training wurde angestrebt, die Auffassungsgabe der arabischen DaF-Lernenden im Umgang mit dem Aufgabenwissen zu fördern bzw. überhaupt erste Grundsteine dafür zu legen. Eine gegenübergestellte statistische Analyse der Daten vor und nach dem Training durch den Chi-Quadrat-Test lässt den Schluss zu, dass signifikante Unterschiede festzustellen sind.

<b>28. Item</b>	<b>Übersetzung der Wörter in die eigene Muttersprache.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Richtige Antwort	(30) 49,2%	(46) 75,4%	14,154	2	0,001	signifikante Differenz
	Falsche Antwort	(18) 29,5%	(14) 23%				
Ich weiß nicht	(13) 21,3%	(1) 1,6%					
<b>29. Item</b>	<b>Durchführung eines Gesprächs mit einem Partner im Unterricht.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Richtige Antwort	(30) 49,2%	(46) 75,4%	8,987	2	0,011	signifikante Differenz
	Falsche Antwort	(26) 42,6%	(13) 21,3%				
Ich weiß nicht	(5) 8,2%	(2) 3,3%					
<b>30. Item</b>	<b>Lesen eines Textes und Beantworten der Fragen.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Richtige Antwort	(34) 55,7%	(47) 77%	6,253	2	0,044	signifikante Differenz
	Falsche Antwort	(22) 36,1%	(11) 18%				
Ich weiß nicht	(5) 8,2%	(3) 4,9%					

31. Item	Hören eines Interwies und Ergänzung der Lücken.						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Richtige Antwort	(30) 49,2%	(46) 75,4%	9,561	2	0,008	signifikante Differenz
	Falsche Antwort	(26) 42,6%	(11) 18%				
	Ich weiß nicht	(5) 8,2%	(4) 6,6%				
32. Item	Fragesätze-Formulierung.						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Richtige Antwort	(27) 44,3%	(44) 72,1%	10,471	2	0,005	signifikante Differenz
	Falsche Antwort	(24) 39,3%	(14) 23%				
	Ich weiß nicht	(10) 16,4%	(3) 4,9%				

Tabelle 27: Aufgabenwissen.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $**p \leq 0.1$ ,  $***p \leq 0.001$   
 $n =$  Stichprobengröße/  $df =$  Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

Wie aus der Tabelle 27 ersichtlich ist, schätzt die Mehrheit der Befragten die gestellte Aufgabe richtig ein. Wenn die Häufigkeitsverteilungen vor und nach dem Training miteinander verglichen werden, ist zu beobachten, dass der Anteil der richtigen Einschätzung steigt. Beim Item 28 antworteten 46 von insgesamt 61 Teilnehmern richtig. Es geht hier um 75,4% aller Befragten, die diese Frage beantworten. Beim Item 29 ist dieselbe Verbesserung festzustellen, da 75,4% (46 von insgesamt 61) der Befragten den Aufgabenzweck richtig einschätzen. Der überwiegende Teil beantwortete auch Items Item 30 (77%), 31 (75,4%) und 32 (72,1%) richtig.

Durch den Chi-Quadrat-Test wurden diese Befunde überprüft, um festzustellen, ob es um statistisch signifikante Ergebnisse geht. Das Signifikanzniveau (p-Wert) 28 zeigt eine signifikante Differenz  $p < 0,001$ . Beim Item 29 ist der p-Wert  $p < 0,011$  und zeigt damit einen signifikanten Zusammenhang. Das Ergebnis des Items 30 zeigt ebenfalls signifikante Differenz, da der p-Wert  $p < 0,044$  ist. Beim Item 31 ist der p-Wert  $p < 0,008$  und beim Item 32 beträgt der p-Wert  $p < 0,005$ . Es handelt sich demzufolge bei den beiden um signifikante Differenz.

Es zeigt sich demzufolge bei den meisten Items in diesem Abschnitt ein statistischer Zusammenhang zwischen den metakognitiven Lernstrategien und der Förderung des Aufgabenwissens bzw. des Wissens der Aufgabenziele.

### 5.3.6.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

Um überprüfen zu können, dass die Veränderung der Fähigkeiten der Trainingsgruppe tatsächlich zum Training gehört, werden im Folgenden die Ergebnisse der Kontroll- und Trainingsgruppe verglichen. Bei der Analyse handelt es sich hier um den Mittelwert der Ergebnisse aller fünf Fragen, die in diesem Teil der Arbeit gestellt wurden.

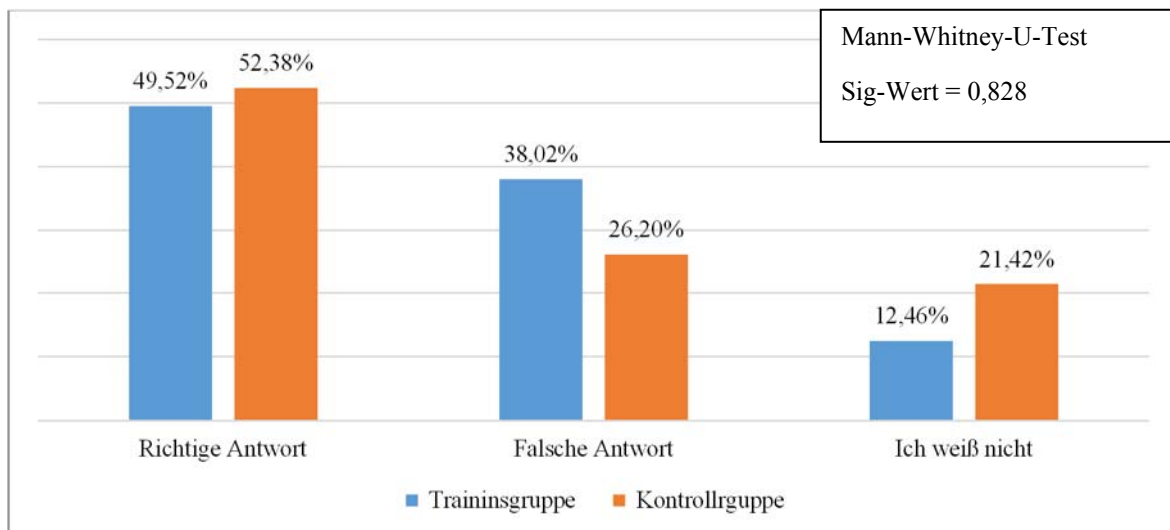


Abb. 74: Aufgabenwissen zum ersten Messzeitpunkt.

Wie der Abb. 74 entnommen werden kann, sind die Ergebnisse beider Gruppen in hohem Maße ähnlich. Nach dem Training, wie die Abb. 75 zeigt, ist eine bemerkenswerte Verbesserung bei den Fähigkeiten der Trainingsgruppe festzustellen. 75,06% der Probanden der Trainingsgruppe erkannten das Hauptziel der gestellten Frage. Bei der Kontrollgruppe beträgt der Wert der richtigen Antworten 59,50%.

Im Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben ergibt sich zum ersten Messzeitpunkt keine signifikante Differenz ( $p > 0,828$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen die Befunde jedoch eine hoch signifikante Differenz ( $p < 0,001$ ). Dies bestätigt die Annahme, dass die Fähigkeiten der Trainingsgruppe durch den Einfluss des Strategietrainings verbessert wurden und nicht durch andere Faktoren.

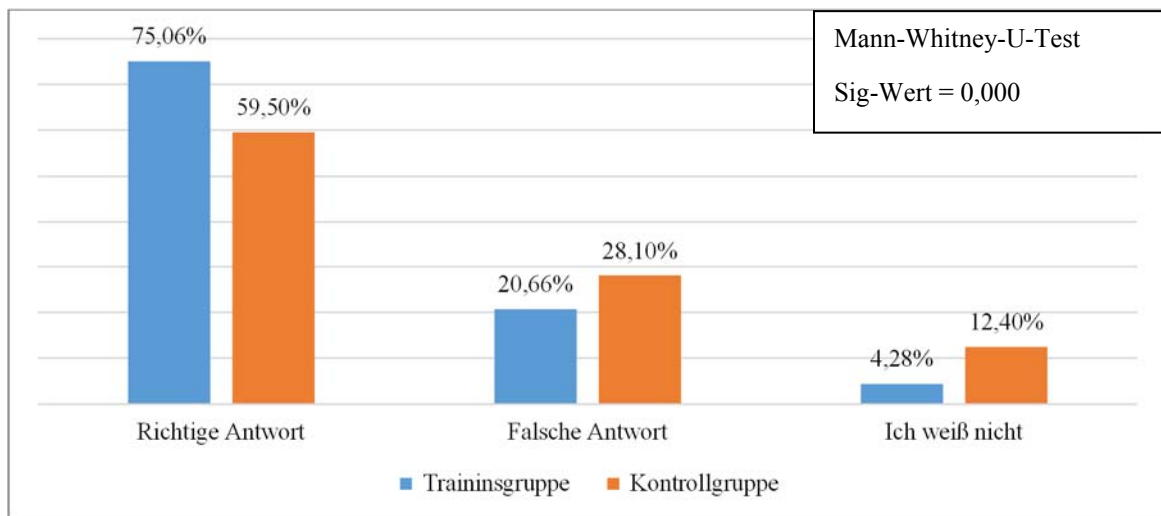


Abb. 75: Aufgabenwissen zum zweiten Messzeitpunkt.

### 5.3.6.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse

Wie aus Abb. 76 ersichtlich ist, sind die richtigen Antworten bei den männlichen Befragten (53,22%) höher als bei den weiblichen (40%). Nach dem Training zeigen die männlichen Befragten ebenfalls bessere Leistungen als die weiblichen, da 85% der Teilnehmer die richtige Antwort angeben, während der Prozentsatz bei den Teilnehmerinnen bei 71,04% liegt (siehe Abb. 77).

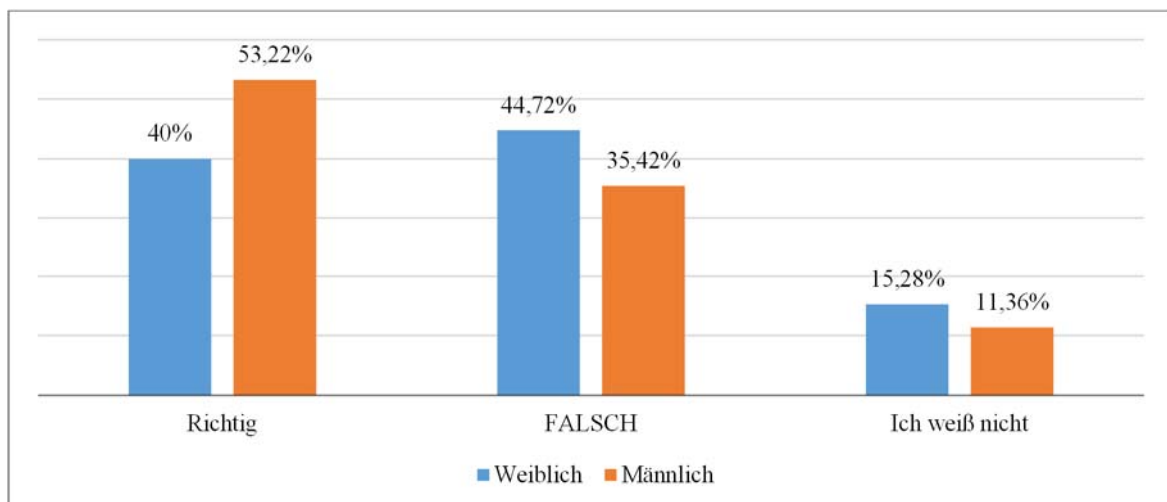


Abb. 76: Aufgabenwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

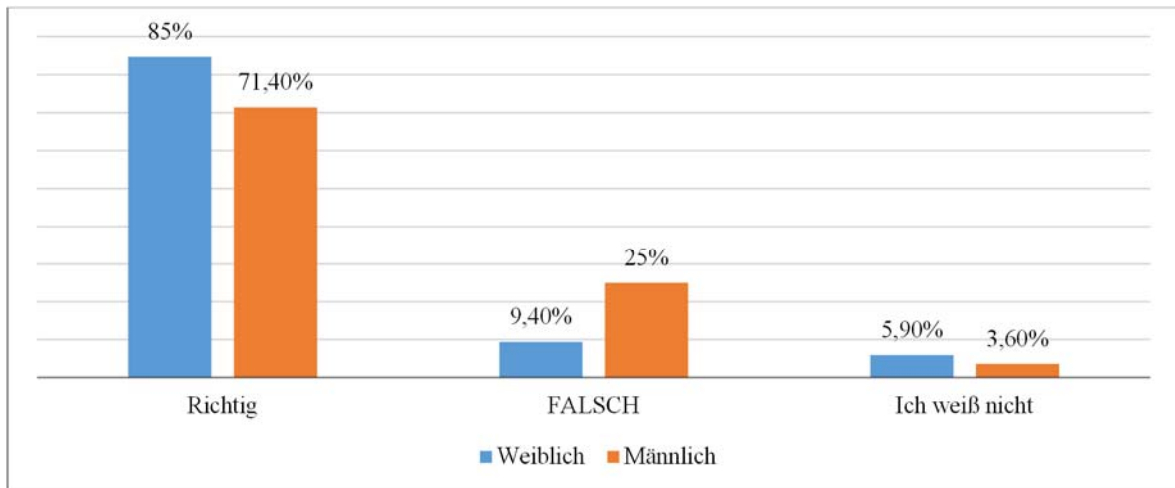


Abb. 77: Aufgabenwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Bezogen auf den Studienabschluss zeigt Abb. 78, dass die richtigen Antworten der Befragten aller Gruppen vor dem Training fast ähnlich sind. An der ersten Stelle sind die Befragten mit akademischem Abschluss mit 54% richtigen Antworten. An der zweiten Stelle kommen die Befragten ohne Abschluss mit 48,58% und dann die Befragten mit Schulabschluss 46,38%.

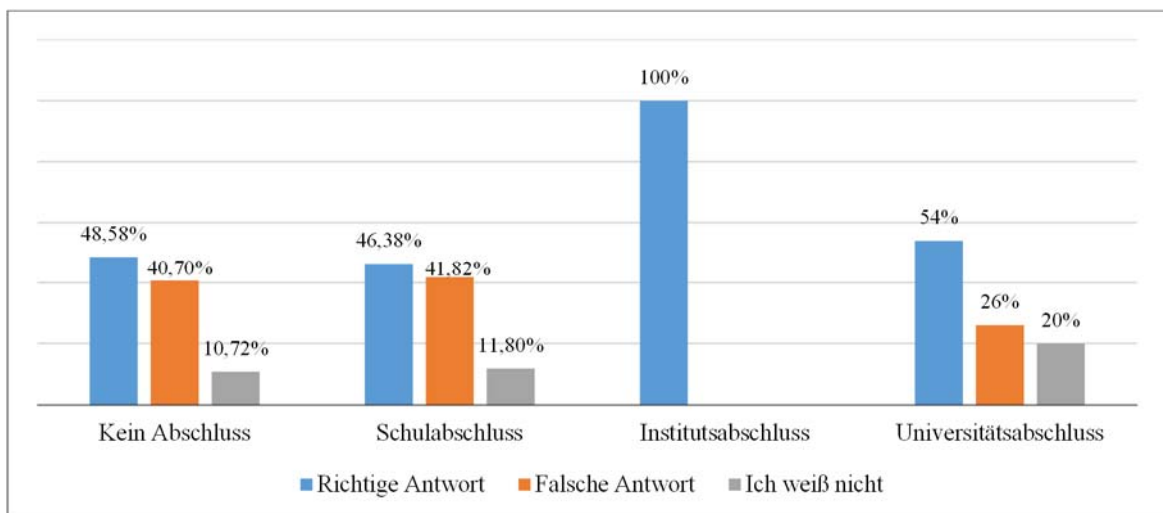


Abb. 78: Aufgabenwissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.  
Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training zeigen alle Befragten beachtliche Verbesserungen. Von einem großen Unterschied ist hier aber nicht zu sprechen (siehe Abb. 79). Diese Befunde weisen deutlich

darauf hin, dass die Lernenden ohne vorherige Lernerfahrungen, auch fähig sind, die metakognitiven Lernstrategien beim Lernen erfolgreich einzusetzen.

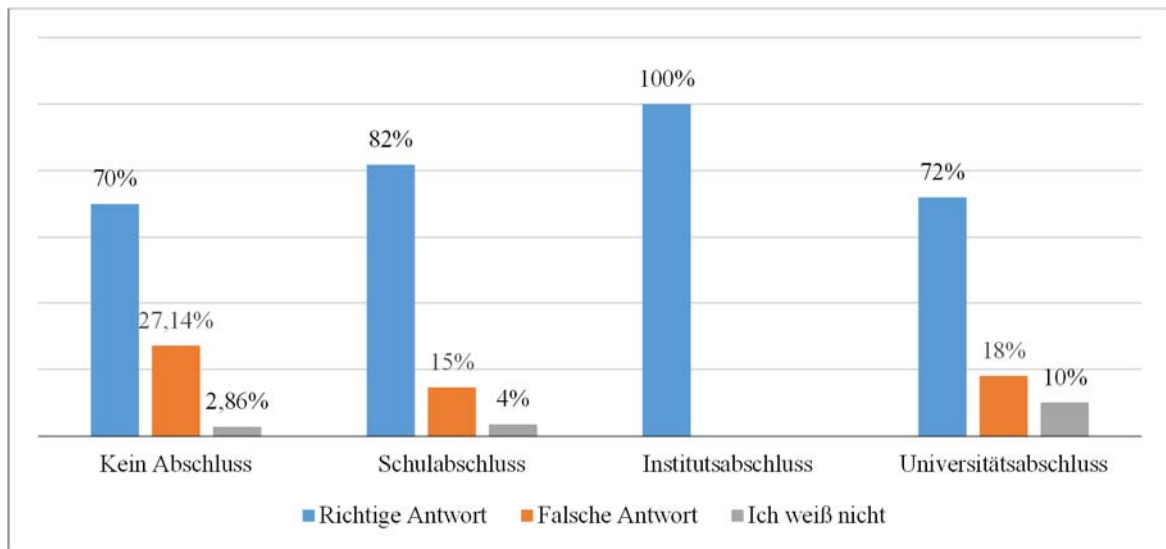


Abb. 79: Aufgabenwissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Aus der Abb. 80 ist des Weiteren abzuleiten, dass die Fremdsprachenkenntnisse keine besondere Rolle beim Aufgabenwissen spielen. Die Befragten, die über keine vorherigen Sprachenkenntnisse verfügen, konnten das richtige Ziel der Aufgabe ähnlich gut erkennen (50,24%) wie diejenigen, die zuvor eine Fremdsprache beherrschten (47,76%).

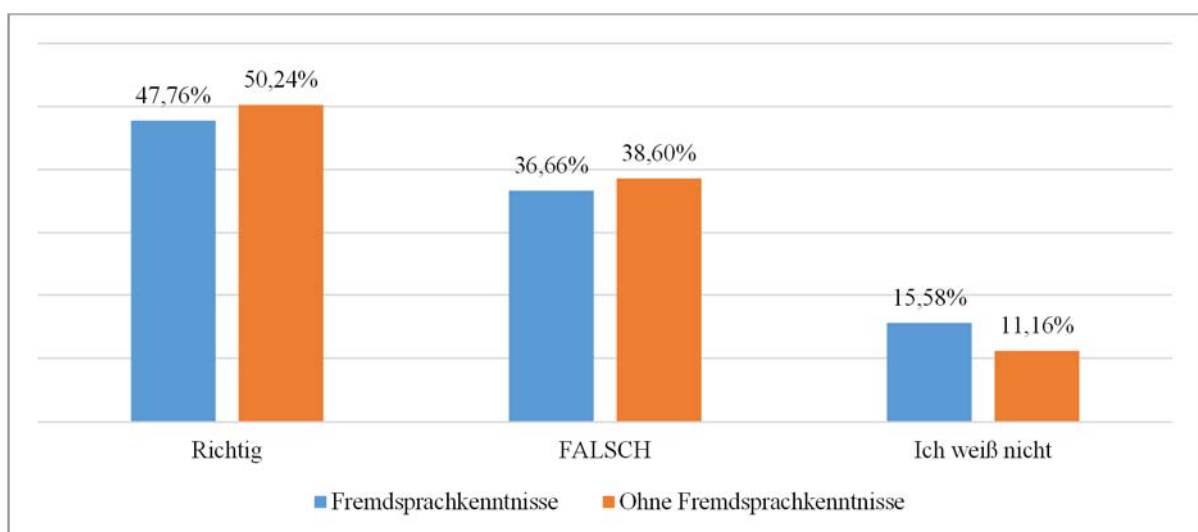


Abb. 80: Aufgabenwissen vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen.

Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Nach dem Training ist ebenfalls von keinem großen Unterschied zu sprechen, da die beiden Gruppen (mit und ohne Fremdsprachenkenntnisse) ähnliche Verbesserungen zeigen. Dieses Ergebnis wirft eine wichtige Frage auf: Wie wird die Fremdsprache im arabischen Raum vermittelt? Im dritten Kapitel (siehe. Abschnitt 3.2) wurde der Stellenwert des fremdsprachlichen Unterrichts in der arabischen Bildung beleuchtet und geklärt, dass der fremdsprachliche Unterricht in arabischen Ländern nicht in der Lage ist, die notwendigen Fertigkeiten sowie Fähigkeiten der zu erlernenden Sprache zu vermitteln (siehe Abb. 81).

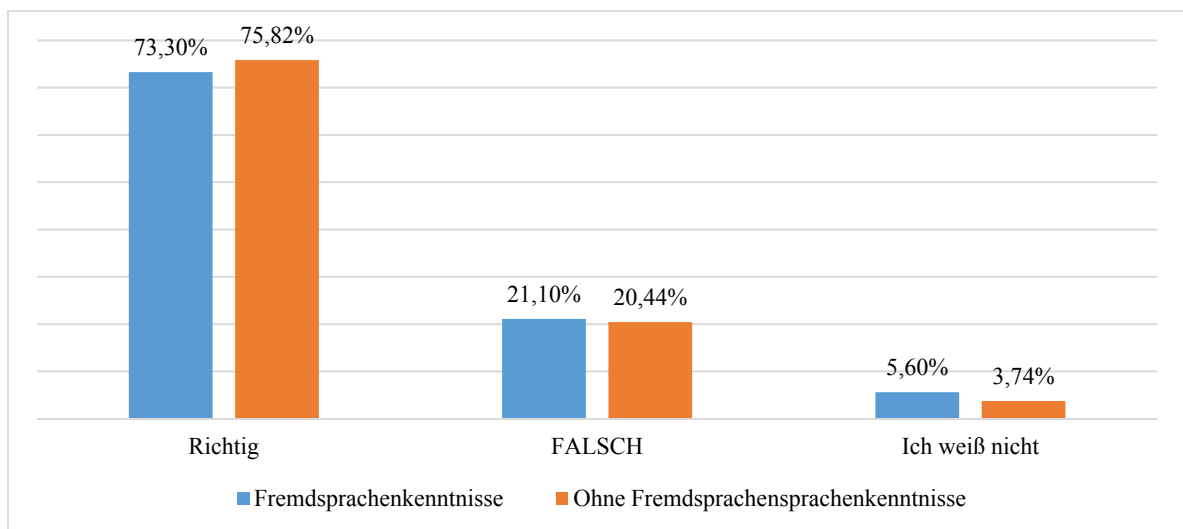


Abb. 81: Aufgabenwissen nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befragten vor dem Training keine klare Vorstellung über die Ziele der Aufgaben haben. Diese Vorstellung verbesserte sich nach dem Training, wie statistisch gezeigt, weitgehend.

### 5.3.7 Strategiewissen

Das strategische Wissen ist ein zentraler Bestandteil der Autonomie. Im dritten Kapitel wurde ausführlich erörtert, wie durch die strategischen Verhaltensweisen die Fähigkeit zur Lernerautonomie erhöht werden kann. Es wurde des Weiteren geklärt, dass der Lerner, dem kognitives und metakognitives Wissen zur Verfügung steht und der dieses Wissen angemessen und wirksam in der Praxis einsetzen kann, ist weitgehend als erfolgreicher und autonomer Lerner verstanden werden kann.

Nach Wenden (1991: 39) ist das strategische Wissen als gespeicherte Kenntnisse über die Art und Weise, mit verschiedenen Aufgaben und Lernproblemen erfolgreich umzugehen zu verstehen. Wenden gliedert das strategische Wissen in zwei Kategorien:

- a. Wissen über Strategien: Es geht hier um einen affektiven Einsatz strategischen Wissens, um eine bestimmte Lernaufgabe zu bearbeiten oder ein bestimmtes Lernproblem zu lösen.
- b. Wissen über die Art und Weise, wie das Sprachenlernen idealerweise durchgeführt werden kann. Es geht hier also um das Sprachenlernen im Allgemeinen.

Friedrich und Mandl (1997: 248) definieren das strategische Wissen ebenfalls als metakognitive Kenntnisse, die dem Lerner ermöglichen, bestimmte wirksame Strategien zur Bearbeitung bestimmter Lernaufgaben auszuwählen.

„Strategiewissen meint hier das Wissen um die Nützlichkeit bestimmter allgemeiner und spezifischer Strategien (Regulation der Lernzeit, Aufmerksamkeitssteuerung, Entkodierungsstrategien u.a.) für die Bewältigung bestimmter Lernaufgaben. Wissen dieser Art ist wichtig, um in einer konkreten Lernsituation für die Bearbeitung einer Aufgabe eine angemessene Strategie auswählen zu können.“ (Friedrich und Mandl 1997: 248)

Widulle (2009: 105) geht davon aus, dass strategisches Wissen individuelle Handlungspläne und mentale Modelle meint. Die individuellen mentalen Modelle, die vor allem mit der Metakognition verbunden sind, helfen dem Lerner, sein Lernverhalten regelhaft und kompetent zu steuern, zu organisieren und zu reflektieren. Vor diesem Zusammenhang steht das strategische Wissen im Mittelpunkt des Konzepts der Autonomie und gilt als unverzichtbare Bedingung der erfolgreichen Durchführung dieses Konzepts in der Praxis.

Kohnen (1992: 24) stellt fest, dass die Lernenden, die strategisches Wissen zu den Lernstrategien besitzen, oft ihr Strategierepertoire selbst entwickeln können. Sie sind somit in der Lage, effektivere Sprachlerner zu werden, als jene, die das nicht vermögen.

Laut den oben genannten Definitionen handelt es sich beim Wissen bzw. das metakognitive Wissen nicht nur um die Erkennung und Verwendung verschiedener Lernstrategien, sondern auch um das Wissen über den ganzen Lernprozess. Dieses Wissen ist subjektiv und verändert sich von einem Lerner zum anderen. Da die Lernerautonomie vor allem mit dem Wissen über die verschiedenen kognitiven und metakognitiven Anforderungen des Lernens zusammenhängt, soll demzufolge die Förderung des strategischen Wissen in den Mittelpunkt gestellt werden.

### 5.3.7.1 Datenanalyse

Einer der wichtigsten Zwecke des strategischen Wissens ist die Fähigkeit, verfügbare individuelle Informationen zur Identifizierung und Lösung eines Lernproblems einzusetzen (vgl. Wenden 1991: 39). Kohnen (1992: 24) betont, dass die Strategien problemorientiert sind. Die Lernenden verwenden die Lernstrategien, um ein Lernproblem zu lösen oder ein Lernbedürfnis zu erfüllen. Die Lernstrategien bzw. das strategische Repertoire ist mit der andauernden Auseinandersetzung mit den Lernproblemen zu entwickeln. Demzufolge wurden bei diesem Teil des Fragebogens den Teilnehmern fünf verschiedene Lernprobleme vorgestellt, für die sie mögliche Lösungen benennen sollten, wie die folgende Abbildung zeigt:

Lernproblem	المشكلة التعليمية	Lösung	الحل	Ich weiß nicht لا اعلم
33. Ich lerne viele Vokabeln auswendig, trotzdem kann ich sie beim Sprechen nicht benutzen.	اتعلم الكثير من المفردات عن ظهر قلب، ولكن لا يمكنني استخدامها عند التحدث.			
34. Wenn ich Deutsch spreche, fehlt mir oft das geeignete Wort.	حين اتحدث الالمانية افتقد غالبا الى المفردة المناسبة.			

<p>35. Beim Hören oder Lesen versuche ich, Wort für Wort zu übersetzen. أثناء الاستماع أو القراءة، أحاول أن أترجم كلمة بكلمة.</p>		
<p>36. Wegen der Grammatik, z.B. wegen der zusammengesetzten Sätze oder Zeitformen, kann ich beim Lesen den Inhalt nicht verstehen. لا أستطيع الفهم عند القراءة بسبب النحو، مثلاً عندما يرد في النص جمل مركبة أو أزمنة مختلفة.</p>		
<p>37. Ich vermeide es, auf Deutsch zu sprechen, weil ich Angst vor sprachlichen Fehlern habe. أتجنب الحديث باللغة الألمانية بسبب خوفي من ارتكاب أخطاء لغوية.</p>		

Abb. 82: Strategiewissen.

Oxford (2011: 13) erwähnt, dass die Fähigkeit zur Auswahl von Strategien und Taktiken aus dem eigenen Repertoire, um eine Aufgabe oder ein Lernproblem zu lösen, ein entscheidendes Merkmal selbstregulierten Lernens ist. Wie aus der Tabelle 28 ersichtlich ist, ist die Mehrheit der Befragten vor dem Training nicht in der Lage, eine Lösung für alle dargestellten Lernprobleme vorzuschlagen. Bei allen Lernproblemen beträgt der Anteil der Befragten, der „ich weiß nicht“ beantwortet, über 60%. Diese zeigt, dass ein klares Defizit im Umgang mit dem metakognitiven Wissen bei den arabischen DaF-Lernenden vorliegt.

Wehmeyer u.a (2007: 34) definieren ein „Problem“ als eine Aufgabe, Tätigkeit oder Situation, für die eine Lösung nicht direkt bekannt ist, sondern die mittels Transferleistungen erschlossen werden muss. Das Lösen von Problemen beinhaltet eine individuelle Beurteilung der verfügbaren Ressourcen einerseits und die Aspekte der bestehenden Situation andererseits.

Die Befunde der Befragung vor dem Training geben einen deutlichen Hinweis darauf, dass die Befragten über keine gezielten Problemlösefähigkeiten im Umgang mit den eigenen Lernprozessen verfügen, was die Fähigkeiten zur Lernerautonomie weitgehend negativ beeinflusst. Die Selbstentscheidung der erforderlichen Maßnahmen zur Lösung einer Lernaufgabe oder eines Lernproblems ist ein entscheidendes Ziel strategischen Wissens. Die Lernerautonomie ist demzufolge vom strategischen Wissen weitgehend abhängig.

Ohne angemessenes strategisches Wissen ist die Verantwortungsübernahme des eigenen Lernens schwer zu erreichen.

n=61 (vor dem Training)		
Item-Nr.	Anteil der vorgeschlagenen Lösungen. (A+P)	Anteil der Befragten, die mit „ich weiß nicht“ beantworteten. (A+P)
33.	19 (31,1%)	42 (68,9%)
34.	22 (36,1%)	39 (63,9%)
35.	20 (32,8%)	41 (67,2%)
36.	17 (27,9%)	44 (72,1%)
37.	23 (37,7%)	38 (62,3%)

Tabelle 28: Strategisches Wissen. A=Anzahl /P=Prozent. n=Stichprobengröße

### 5.3.7.2 Training

Beim Training wurde angestrebt, das strategische Wissen der Lernenden, das in mehreren Teilen der Trainingsschulung bereits impliziert gefördert wurde, im Umgang mit der Auswahl der geeigneten Lernstrategien sowie im Umgang mit der Lösung verschiedener Lernprobleme explizit zu fördern, wie im Folgenden dargestellt wird.

#### 1. Auswahl geeigneten Lernstrategien

Die Auswahl geeigneter Lernstrategien erfordert Wissen über die Anforderungen, den Zweck und die Situation der zu lösenden Aufgabe. Die Orientierung der Anwendungsaufgaben steht damit im Vordergrund. Deshalb wurde sich während des Trainings auf das orientierte Verhalten der Lehrperson bei Erkennung des Ziels der Aufgabe erstens und zweitens bei der Auswahl wirkungsvoller Lernstrategie (siehe Abschnitte 4.2.2 und 4.2.3) fokussiert.

#### 2. Lösung der Lernprobleme

Anhand des vierstufigen Schulungsmodells von D'Zurilla und Goldfried (1971) wurde im Training versucht, die Fähigkeiten der arabischen DaF- Lernenden im Umgang mit der Problemlösung zu aktivieren (vgl. Wehmeyer 2007: 34). Das Modell besteht aus folgenden Schritten:

- a. Beschreibung des Problems.
- b. Vorschlag mehrerer Lösungsmöglichkeiten.
- c. Wahl der besten Lösung.
- d. Erklärung der Wirksamkeit der gewählten Lösung.

Die vier Stufen wurden im Unterricht praktisch vermittelt. Es wurde von den Teilnehmern verlangt, eigene Probleme beim Lernen schriftlich zu beschreiben. Die Blätter wurden dann zwischen den Lernenden ausgetauscht. Jeder sollte danach eine Lösung für das dargestellte Problem vorschlagen. Die Ergebnisse wurden dann präsentiert und diskutiert. Dies sollte dazu führen, dass die Lerner neue Perspektive erhalten sowie erlernen, bewusst mit der Lösung von Lernproblemen umzugehen. Die Strategien des Selbst-Wissens waren an dieser Stelle hilfreich (siehe Abschnitt 5.3.5.2 und Extra-Anhang).

### **5.3.7.3 Datenvergleich vor und nach dem Training**

In diesem Abschnitt geht es um nominalskalierte Fragen, demzufolge werden sie durch den Chi-Quadrat-Test analysiert. Stellt man die Ergebnisse, vor und nach dem Training, gegenüber, ergibt sich ein deutlicher Fortschritt bezogen auf das strategische Wissen bzw. das bewusste Umgehen mit den verschiedenen Lernproblemen<sup>61</sup>.

Ein Überblick über die Häufigkeiten vor und nach dem Training, wie in der Tabelle 29 dargestellt wird, zeigt deutliche Unterschiede. Beim Item 33 konnten nur 19 von insgesamt 61 Befragten vor dem Training eine Lösung für das dargestellte Problem vorschlagen. 68,9% der Teilnehmer antworteten mit „ich weiß nicht“. Nach dem Training erhöhte sich die Zahl der angegebenen Vorschläge deutlich, da 45 von 61 Befragten mindestens eine korrekte Lösungsmöglichkeit nannten, also 73,8% aller Befragten, die diese Frage beantworten. Der Fall beim Item 34 war vor dem Training ähnlich, da die Mehrheit der Befragten (63,9%) mit „ich weiß nicht“ antworteten. Nach dem Training zeigten die Ergebnisse eine deutliche Verbesserung. 75,4% der Teilnehmer waren in der Lage, eine Lösung zu nennen. Die Befunde der anderen Items (35, 36,37) weisen ebenfalls auf deutliche Fortschritte hin. Vor dem Training waren die negativen Antworten weitgehend höher als die positiven; bei Item 35 geht es um 67,2%, beim Item 36 ist der Wert 72,1%

---

<sup>61</sup> Wie im Abschnitt 5.2.3.2 erwähnt, wurden in diesem Teil des Fragebogens fünf verschiedene Lernprobleme dargestellt und nach möglichen Lösungen gefragt. Beim Vergleich vor und nach dem Training wurden die von den Probanden vorgeschlagenen Lösungen als Antwortmöglichkeiten betrachtet. Diejenigen, die überhaupt nicht beantwortet haben, wurden sie zum Feld „ich weiß nicht“ gezählt.

und beim Item 37 beträgt der Wert 62,3%. Nach dem Training ist eine bemerkenswerte Verbesserung im strategischen Verhalten der Lernenden zu vermerken. Von 80,3% (Item 35) der Befragten wird eine positive Antwort auf die Frage gegeben bzw. werden Lösungen für die im Fragebogen dargestellten Probleme vorgeschlagen. Ähnlich sind die Ergebnisse bei dem Item 36 (70,5%) und dem Item 37 (75,4%).

Die Analyse der Daten durch den Chi-Quadrat-Test zeigt deutlich eine statistische signifikante Differenz. Die p-Werte aller fünf Items weisen auf hohe Abweichung der beobachteten und erwarteten Häufigkeiten hin. Alle Signifikanzniveaus sind ebenfalls  $p < 0,001$ . Demzufolge handelt es sich um einen starken statistischen Zusammenhang zwischen den metakognitiven Lernstrategien und der Verbesserung des strategischen Wissens der Lernenden bzw. der Verbesserung des bewussten zielorientierten Wissens im Umgang mit der Lösung bei verschiedenen Lernproblemen.

n= 61 (vor dem Training)		n= 61 (nach dem Training)					
33. Item	<b>Ich lerne viele Vokabeln auswendig, trotzdem kann ich sie beim Sprechen nicht benutzen.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Lösung	(19) 31,8%	(45) 73,8%	22,218	1	0,000***	Höchst signifikante Differenz
Ich weiß nicht	(42) 68,9%	(16) 26,2%					
34. Item	<b>Wenn ich Deutsch spreche, fehlt mir oft das geeignete Wort.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Lösung	(22) 36,1%	(46) 75,4%	19,137	1	0,000***	Höchst signifikante Differenz
Ich weiß nicht	(39) 63,9%	(15) 24,6%					
35. Item	<b>Beim Hören oder Lesen versuche ich, Wort für Wort zu übersetzen.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Lösung	(20) 32,8%	(49) 80,3%	28,056	1	0,000***	Höchst signifikante
Ich weiß nicht	(41) 67,2%	(12) 19,7%					

							Differenz
36. Item	<b>Wegen der Grammatik, z.B. wegen der zusammengesetzten Sätze oder Zeitformen, kann ich beim Lesen den Inhalt nicht verstehen usw.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Lösung	(17) 27,9%	(43) 70,5%	22,170	1	0,000***	Höchst signifikante Differenz
Ich weiß nicht	(44) 72,1%	(18) 29,5%					
37. Item	<b>Ich vermeide es, die Fremdsprache zu sprechen, weil ich Angst vor sprachlichen Fehlern habe.</b>						
		Vor dem Training (A+P)	Nach dem Training (A+P)	Chi-Quadrat-Wert	df	Sig (p-Wert)	Ergebnis
	Lösung	(23) 37,7%	(46) 75,4%	17,648	1	0,000***	Höchst signifikante Differenz
Ich weiß nicht	(38) 62,3%	(15) 24,6%					

Tabelle 29: Strategiewissen.

Chi-Quadrat nach Pearson/Anmerkung:  $P > 0.05$ ,  $*p \leq 0.05$ ,  $**p \leq 0.1$ ,  $***p \leq 0.001$   
 n= Stichprobengröße/ df= Freiheitsgrad. A=Anzahl/ P=Prozent.

### 5.3.7.4 Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten Messzeitpunkt

Wie bereits mehrmals geklärt, kann durch den Vergleich zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe überprüft werden, ob die Veränderung der Trainingsgruppe wirklich zum Einfluss des Trainings gehört. Bei der Analyse handelt es sich hier nicht um den Vergleich einzelner Fragen zueinander sondern um den Mittelwert aller Fragen, die in diesem Teil gestellt werden.

Ein Überblick über die Abb. 83 zeigt deutlich, dass es in hohem Maße um ähnliche Antworten beider Gruppen geht. Die Mehrheit der Probanden der Trainingsgruppe (66,88%) sowie der Kontrollgruppe (68,56%) nannten zum ersten Messzeitpunkt keine Lösung für die verschiedenen gestellten Lernprobleme in diesem Teil des Fragebogens.

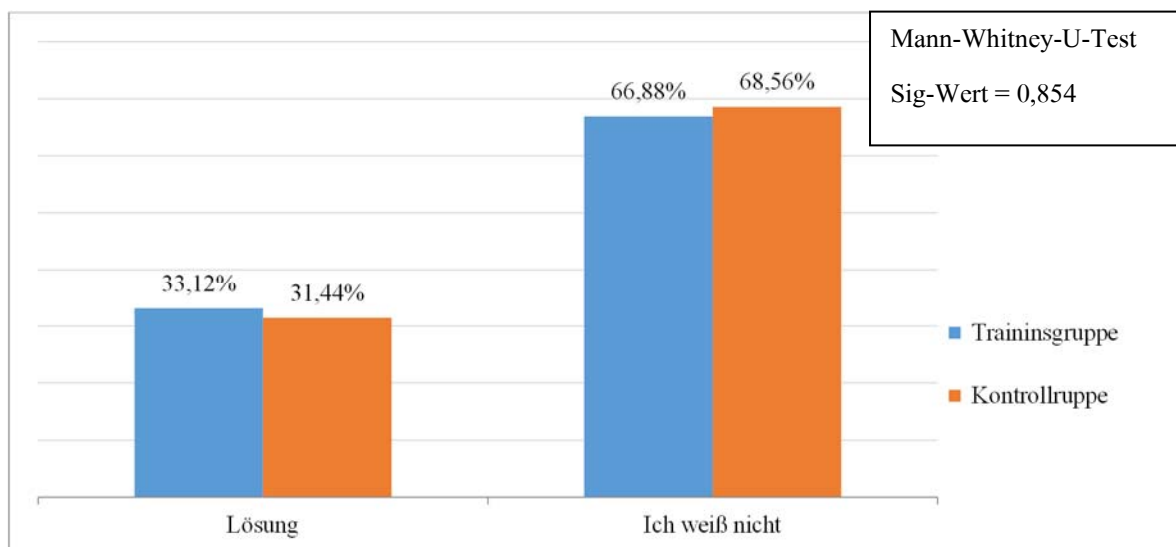


Abb. 83: Strategiewissen zum ersten Messzeitpunkt.

Zum zweiten Messzeitpunkt ist eine beachtliche Verbesserung bei der Trainingsgruppe festzustellen. 75,08% der Befragten nennen eine Lösung (s. Abschnitt 5.3.7.3). Der Wert der Kontrollgruppe ist immer noch niedrig und liegt bei 36,20% (siehe Abb. 84).

Die Befunde des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben ergeben des Weiteren, wie die Abb. 83 zeigt, dass zwischen der Kontroll- und Trainingsgruppe zum ersten Messzeitpunkt keine signifikante Differenz ( $p > 0.854$ ) besteht. So kann hier die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Strategiewissen den Probanden beider Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nicht zur Verfügung steht und damit ein wesentliches

Kriterium der Lernerautonomie den Probanden fehlt. Zum zweiten Messzeitpunkt, wie bereits erörtert, ist eine deutliche Entwicklung der Probanden der Trainingsgruppe hervorzuheben. Die Analyse der Ergebnisse durch den Mann-Whitney-U-Test zum zweiten Messzeitpunkt weist eine hoch signifikante Differenz auf. Dies führt dazu, dass die Verbesserung der Trainingsgruppe auf das Strategietraining zurückführt und nicht auf andere Wirkungsfaktoren.

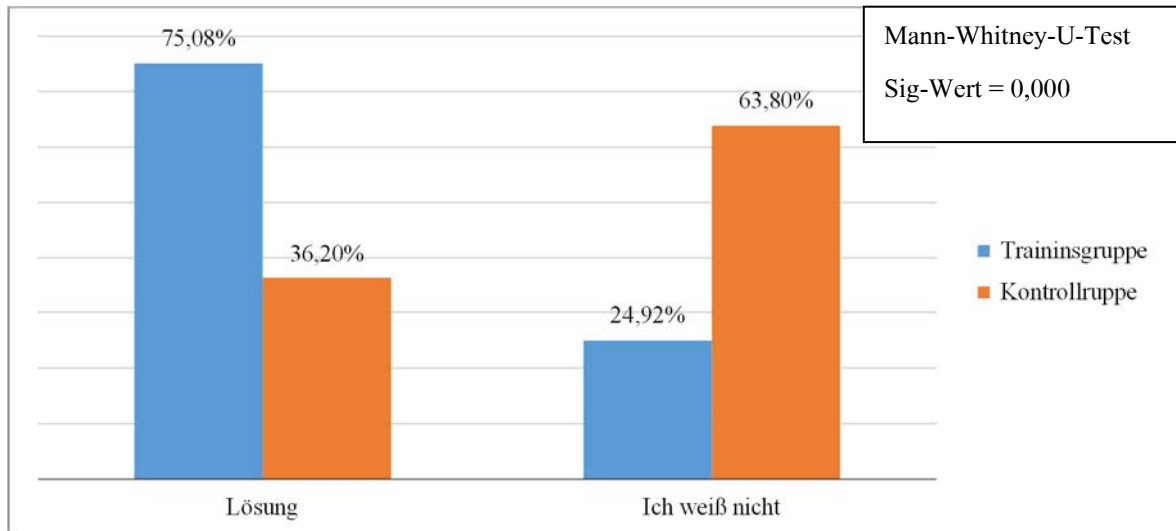


Abb. 84: Strategiewissen zum zweiten Messzeitpunkt.

### 5.3.7.5 Vergleichende Analyse bzgl. des Geschlechts, des Studienabschlusses und der Fremdsprachenkenntnisse

Ein wesentliches Ziel der Lernstrategien ist es, eine bestimmte Lernaufgabe erfolgreich durchzuführen oder ein Lernproblem zu lösen. Der Einsatz der Lernstrategien ist aber kein einfacher Lernprozess, da sie komplexe Handlungen sind. Der Umgang mit den Lernstrategien, insbesondere mit den metakognitiven Lernstrategien ist individuell und unterscheidet sich von einem Lerntyp zum anderen. Problemorientierte Lernstrategien erfordern Wissen über verschiedene Anforderungen des Lernens sowie Wissen des Lerners über seine eigenen Fähigkeiten. Mehrere Faktoren beeinflussen die Vermittlung sowie den Einsatz der Lernstrategien. Einige dieser Faktoren sind das Geschlecht, das Alter, der Studienabschluss und die vorherigen Fremdsprachenkenntnisse (siehe Abschnitt 4.2.2).

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, ob das Geschlecht, der Studienabschluss sowie die Fremdsprachenkenntnisse eine Rolle bei der Förderung des Strategiewissens spielen. Bei der Erhebung der Daten handelt es sich um den Durchschnitt aller in diesem Teil gestellten Fragen.

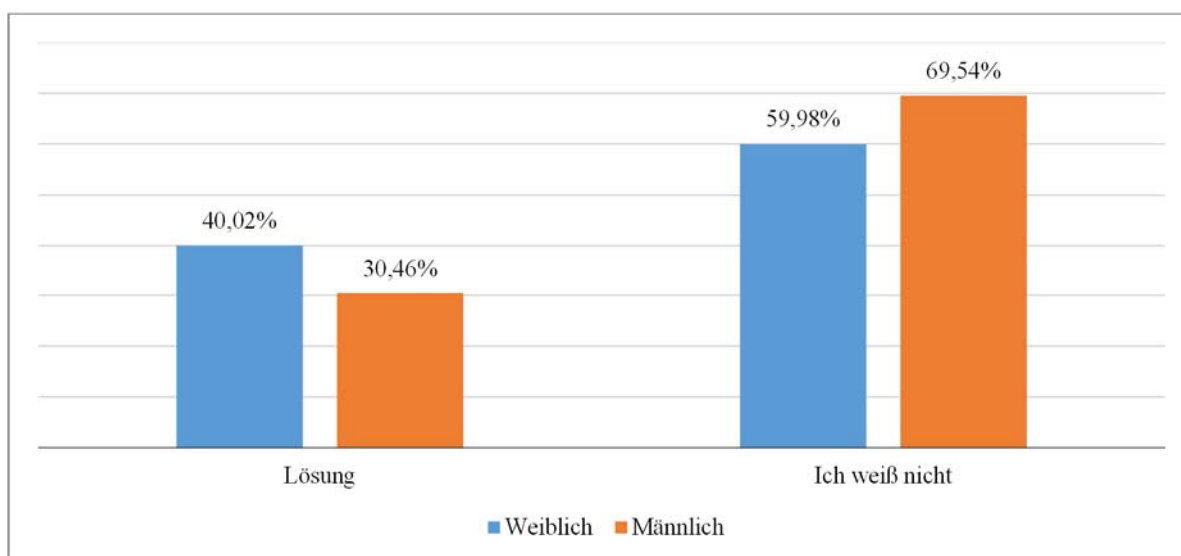


Abb. 85: Strategiewissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Große geschlechtsbezogene Differenzen existieren vor dem Training nicht. Trotzdem zeigen die Teilnehmerinnen ein besseres problembezogenes Wissen als die Teilnehmer, da 40,02% eine Lösung für das gestellte Problem vorgeschlagen haben. Der Anteil der Teilnehmer liegt bei 30,46% (siehe Abb. 85). Nach dem Training zeigen die weiblichen

Befragten ebenfalls bessere Leistungen als die männlichen. Bei den weiblichen Befragten finden 80,02% eine Lösung. 73,20% der Teilnehmer reagierten positiv auf das gestellte Problem (siehe Abb. 86).

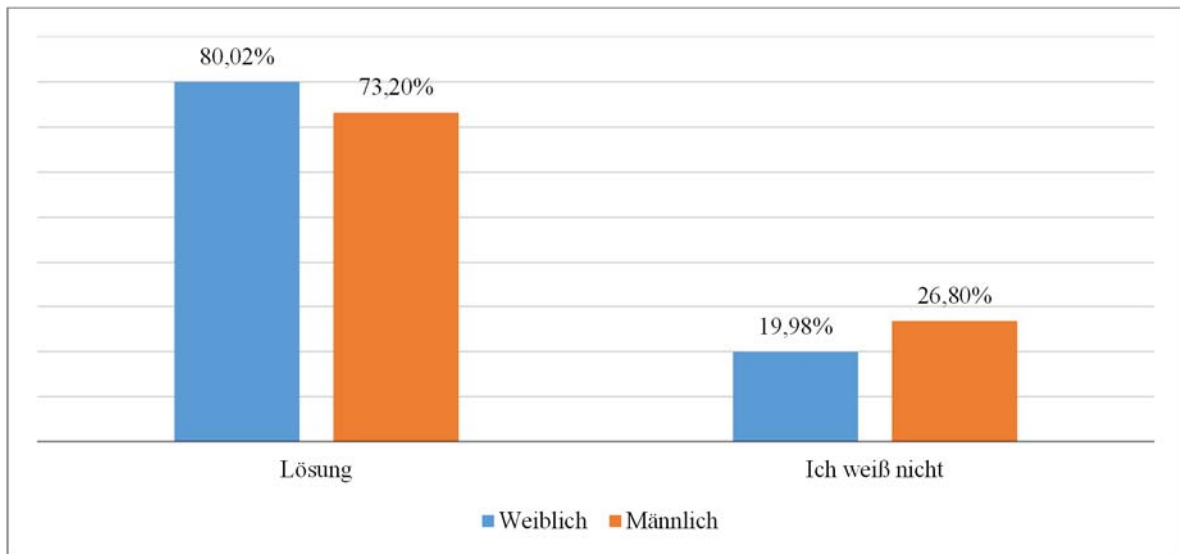


Abb. 86: Strategiewissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Geschlecht.  
Gesamtanzahl der männlichen Probanden = 44/ Gesamtanzahl der weiblichen Probanden = 17

Die Erhebung der Daten der arabischen DaF-Lernenden vor dem Training zeigt des Weiteren, dass der Abschluss beim Einsatz metakognitiver Lernstrategien keinen Einfluss hat. Der Wert der Probanden mit Universitätsabschluss, die eine Lösung vorgeschlagen haben, beträgt 30%, während der Wert der Befragten ohne Abschluss 32,86% beträgt (siehe Abb. 87). Ein wichtiger Grund dafür ist die eingesetzte Methode bei Vermittlung der Fremdsprachen, wie bereits im dritten Kapitel geklärt. Das „mechanische“ Lernen, die Konzentration auf die Prüfungen und nicht auf den Einsatz der gelernten Sprache zu kommunikativen Zwecken sowie die Begrenzung der Lernerrolle als „Zuhörer“ und nicht als aktiver Teilnehmer führen zur Reduzierung der Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden, strategisch zu denken und selber die verschiedenen Lernprobleme zu lösen.

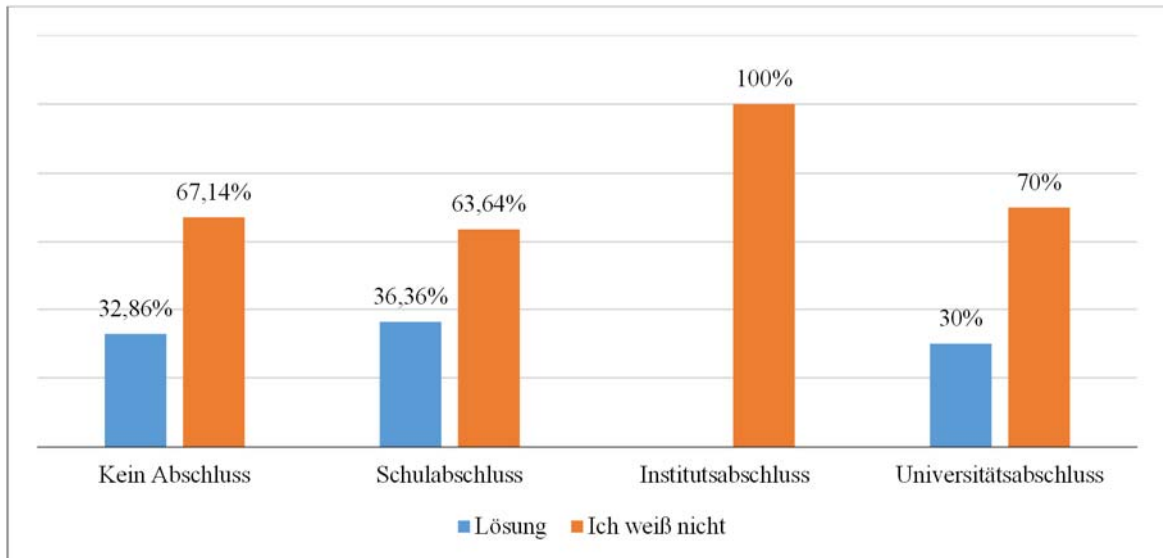


Abb. 87: Strategiewissen vor dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Nach dem Training ist ebenfalls von keinem großen Unterschied zu sprechen. Die Fähigkeiten der Probanden zum Strategiewissen entwickelten sich relativ ähnlich. Trotzdem zeigen die Befragten ohne Schulabschluss niedrigere Leistung als die anderen, da 69,28% konstruktiv mit dem dargestellten Problem umgehen konnten (siehe Abb. 88).

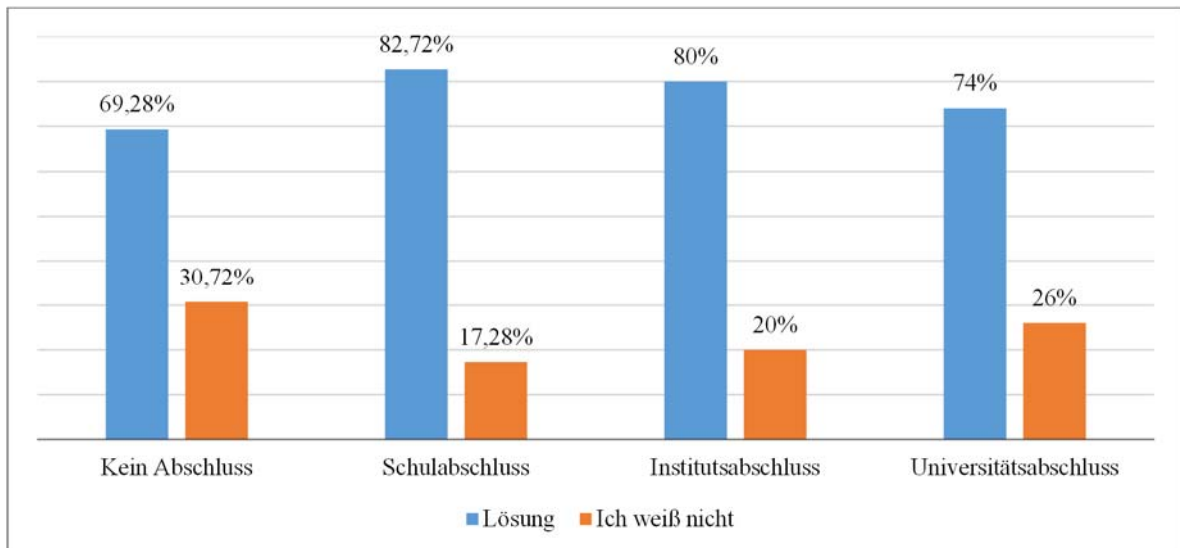


Abb. 88: Strategiewissen nach dem Training in Abhängigkeit vom Studienabschluss.

Gesamtanzahl der Probanden ohne Schulabschluss = 28/ mit Schulabschluss = 23/ Institutsabschluss = 1/ mit Universitätsabschluss = 9

Aus den erzielten Befunden vor dem Training, wie aus Abb. 89 ersichtlich wird, ist herauszufinden, dass die vorherigen Fremdsprachenkenntnisse keine Rolle bei der Förderung des Strategiewissens spielen. Vor dem Training gaben 34,44% der Befragten mit Fremdsprachenkenntnissen einen Vorschlag für das dargestellte Problem an. Bei Probanden, denen keine Fremdsprache zur Verfügung steht, gaben ähnlich viele eine Lösung für das Problem an, nämlich 32,56% (siehe Abb. 89).

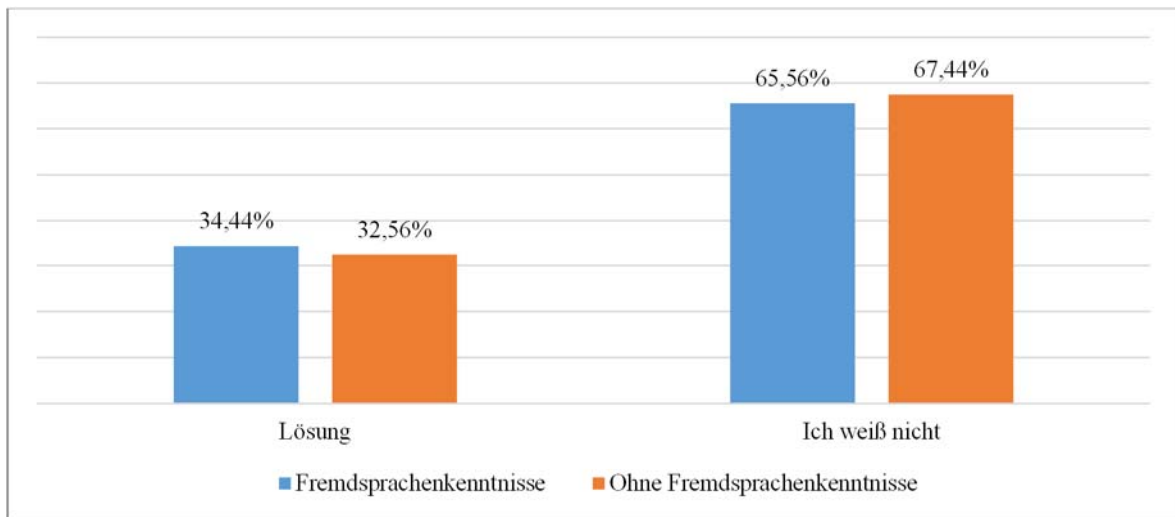


Abb. 89: Strategiewissen vor dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

Nach dem Training ist ebenfalls kaum ein Unterschied zu beobachten. Allerdings zeigen die Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen (81,10%) minimal größere Verbesserung als die Probanden ohne Fremdsprache (72,56%) (s. Abb. 90).

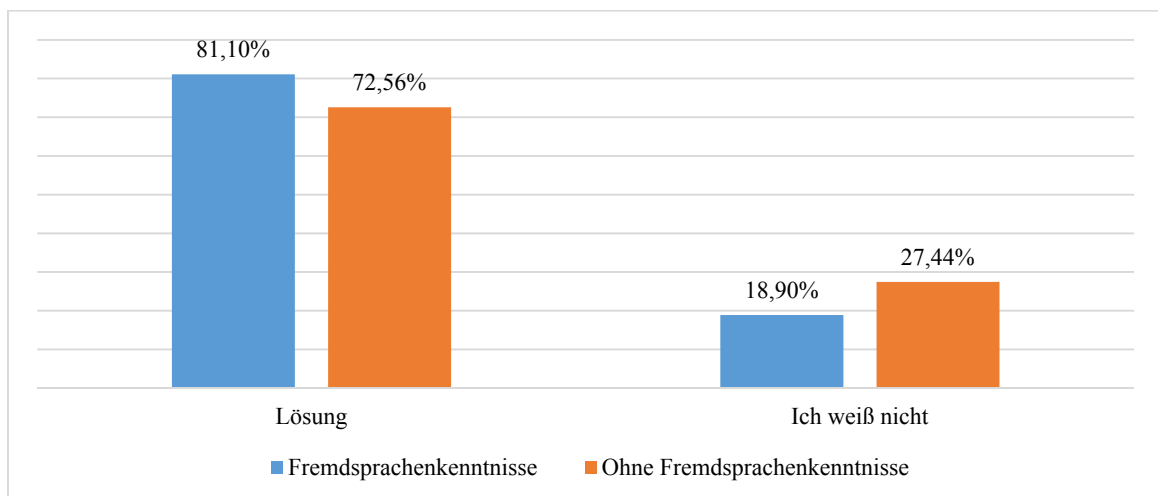


Abb. 90: Strategiewissen nach dem Training in Abhängigkeit von anderen Fremdsprachenkenntnissen. Gesamtanzahl der Probanden mit Fremdsprachenkenntnissen = 18/ ohne Fremdsprachenkenntnisse = 43

### 5.3.7.6 Evaluation der Befragten

Bei der Lernerautonomie geht es nicht nur darum, eigene Ziele zu setzen und Lernschritte zu überwachen und zu evaluieren, sondern auch um die Fähigkeit, passende Lernstrategien auszuwählen und sie adäquat einzusetzen. Um diese Fähigkeiten zu erwerben, soll vor allem strategisches Wissen zur Verfügung stehen. Der erfolgreiche Einsatz der Lernstrategien erfordert somit ein metakognitives Wissen.

Dieser Teil der Untersuchung überprüft das metakognitive Wissen, indem offene Fragen von den Probanden beantwortet werden müssen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil so sichergestellt werden kann, dass den Lernern das notwendige Wissen wirklich zur Verfügung steht. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, sind die Lernstrategien problemorientiert. Ein wesentliches Ziel der Lernstrategien ist die Lösung der Lernprobleme. Der Vorschlag einer Lösung bzw. der Vorschlag einer Strategie zu einem bestimmten Lernproblem erfordert vor allem Wissen über die Lernaufgaben und deren Anforderungen, das Strategiewissen, die Kritische Reflexion, die Lernerfahrungen u.a. (siehe Abschnitt 4.6.1). Demzufolge gilt dieser Anteil des Fragebogens als ein Test zur Überprüfung der strategischen Verhaltensweisen der arabischen DaF-Lernenden.

Auffallend ist, dass die Mehrheit der Befragten vor dem Training, wie bereits erörtert, keine Lösung aller dargestellten Lernprobleme vorgeschlagen hat. Dies weist darauf hin, dass die Lernenden über kein bewusstes strategisches Wissen im Umgang mit den Lernproblemen verfügen, was die Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden hinsichtlich des Konzepts der Autonomie weitgehend negativ beeinflusst, da die lückenhafte oder unsichere Kenntnis mit den Lerntechniken und Lernstrategien das aktive selbstbewusste Lernen oft kompliziert.

Um zu beleuchten, wie die arabischen DaF-Lernenden auf die im Fragebogen dargestellten Lernprobleme reagieren, werden im Folgenden verschiedene Lösungen von ihnen zitiert.

33. Item	Ich lerne viele Vokabeln auswendig, trotzdem kann ich sie beim Sprechen nicht benutzen.
----------	---

### **Vorgeschlagene Lösungen<sup>62</sup>:**

- Ich lerne die Wörter im Kontext, mit Bildern oder ich wiederhole sie mehrmals<sup>63</sup>.

„اتعلم الكلمة في سياق او مع الصور او اكرر ها كثير.“

- Ich brauche Zeit und Geduld, um Deutsch zu lernen.

„احتاج الى وقت وصبر حتى اتعلم الماني.“

- Ich versuche, die eingesetzten Wörter im Alltag auswendig zu lernen und immer zu wiederholen.

„يراجع على طول الكلمات المهمة اللي يستخدمها الناس واحفظها.“

- Ich setze die Wörter, die ich lerne, täglich ein.

„الكلمات اللي اتعلمها بدي استخدمها كل يوم.“

- Ich mache einen Vergleich zwischen den deutschen und arabischen Wörtern<sup>64</sup>.

„اعمل مشابهة بين الكلمات الالمانية والعربية.“

- Ich lerne die Wörter im Kontext.

„اتعلم الكلمات في سياق.“

- Man muss täglich auf Deutsch sprechen, nicht unbedingt mit den Deutschen, sondern auch mit einem Freund.

„بدي احكي الماني كل يوم مو شرط مع الالمان حتى لو مع صديق.“

<sup>62</sup> Bei den von den Probanden zitierten Aussagen handelt es sich um Umgangssprache. Die Zitate wurden möglichst wortgetreu übersetzt. Gleichzeitig wurde versucht, die Aussagen klar zu formulieren.

<sup>63</sup> Über die Strategien (Verstehen im Kontext, Bilder und Wiederholung) wurde im Training ausführlich gesprochen (s. auch den Anhang).

<sup>64</sup>Über diese Art und Weise des Lernens wurden verschiedene Strategie dargeboten (s. den Anhang).

- Ich sehe fern. „اتفرج على التلفزيون.“
- Ich schreibe das Wort in mehreren Sätzen<sup>65</sup>. „اكتب الكلمة في جمل كثيرة.“
- Ich lese viel auf Deutsch. „اقرأ كثير بالالمانى.“

34. Item	Wenn ich Deutsch spreche, fehlt mir oft das geeignete Wort.
----------	---

### **Vorgeschlagene Lösungen:**

- Ich spreche auf Englisch oder ich benutze die Gestik, falls ich das deutsche Wort vergesse. „اذا نسيت الالمانى بحكى انكليزي او اشر بيدي.“
- Ich benutz ein Ersatzwort. „استخدم كلمة تانية.“
- Ich setze die Gestik ein. „استعمل الاشارة.“
- Ich versuche, das Gesagte anderes zu formulieren. „احاول ان اشرح اللي بدي اقوله بطريقة تانية.“
- Ich konzentriere mich auf den Gedanken, auch wenn ich viele Wörter benutze. Wichtig für mich ist es, den Gedanke zu erklären. „من اتكلم اركز على الفكرة حتى لو استخدم كثير كلمات مو مهم المهم عندي اوصل الفكرة.“
- Ich setzte eines anderen Wortes ein, das ähnliche Bedeutung hat. „اذا نسيت الكلمة بدي استخدم كلمة تانية تشبه المعنى.“

<sup>65</sup> Siehe die vorgeschlagenen Strategien im Extra-Anhang.

- Ich habe einen Plan für das Lernen der Wörter erstellt, weil ich viel vergesse.

«اني عامل جدول للحفظ لاني عم بنسى كثير»

35. Item	Beim Hören oder Lesen versuche ich, Wort für Wort zu übersetzen.
----------	--

### **Vorgeschlagene Lösungen:**

- Ich versuche, den Kontext zu verstehen.

«افهم من السياق»

- Ich verstehe anhand des Schlüsselwortes und aus dem Zusammenhang heraus<sup>66</sup>.

«اركز على الكلمة المفتاح او السياق»

- Ich verstehe einige Wörter, die mir helfen, das Thema zu verstehen.

«الكلمات اللي دارسها قبل عم بتوصلني لفهم الفكرة»

- Ich konzentriere mich auf die bekannten Wörter.

«اركز على الكلمات الي عم بعرفها»

- Ich höre Radio oder sehe fern.

«اسمع الراديو او التلفزيون»

36. Item	Wegen der Grammatik, z.B. wegen der zusammengesetzten Sätze und Zeitformen, kann ich beim Lesen den Inhalt nicht verstehen.
----------	---

### **Vorgeschlagene Lösungen:**

- Ich konzentriere mich auf den Kontext und lese ich weiter.

«اركز على السياق وبكمل القراءة»

- Ich konzentriere mich nicht auf die Grammatik.

«ما اركز على القواعد»

<sup>66</sup> Über Schlüsselwörter als Strategie zum Verstehen wurde im Training gesprochen (siehe Extra-Anhang).

- Ich konzentriere mich auf die Wörter, die ich kenne und nicht auf die Wörter, die ich nicht kenne.

„اركز على الكلمات التي اعرفها وليس على الكلمات التي ما بعرفها“

- Ich suche das Schlüsselwort, um das Kontext zu verstehen.

„ابحث عن الكلمة المفتاح حتى تساعدني بالفهم“

- Der Student muss täglich viel lesen. Damit er die schwierigen Sätze lesen kann.

„لازم الطالب يقرأ كل يوم حتى يدرب كيف يقرأ الجمل الصعبة“

37. Item	Ich vermeide, auf Deutsch zu sprechen, weil ich Angst vor sprachlichen Fehlern habe.
----------	--

### **Vorgeschlagene Lösungen:**

- Ich versuche, mit Deutschen zu sprechen, auch wenn ich Fehler mache.

„احكي مع الالمان حتى لو احكي غلط“

- Selbstvertrauen.

„اكون واثق من حالي“

- Ich habe keine Angst. Ich versuche immer auf Deutsch zu sprechen und interessiere mich nicht für den Spott der anderen.

„ما بخاف من احكي الماني وما اهتم حتى لو يسخر الطلاب مني“

- Mutig sein.

„الجرأة“

- Tägliches Sprechen mit den Deutschen.

„احكي كل يوم مع الالمان“

- Ich versuche, mit anderen zu sprechen, um meine Angst zu überwinden.

„اتكلم مع الاخرين حتى اتغلب على الخوف“

- Ich interessiere mich nicht für die negativen Kommentare und ich lerne von Fehlern.

„ما اهتم بالتعليقات السلبية واتعلم من الاخطاء“

- Wir sollen die Grammatikübungen nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich machen  
„ضروري نعمل تمارين قواعد كتابة وحكي“
- Die Lehrerin<sup>67</sup> soll unsere Aussprache ständig korrigieren. Es ist auch gut, wenn es extra Aufgaben für die Aussprache gibt.  
„الانسة تصحح اخطاء اللفظ وتعطينا مواد تانية للفظ“
- Die Lehrerin soll denselben Schüler nicht mehrmals fragen. Sie muss alle fragen.  
„الانسة ما تسال نفس الطالب كتير لازم تسال كل الطلاب“

Vor diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass die Lernenden beginnen, über die eigenen Lernprobleme analytischer und strategischer nachzudenken. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit zur Lernerautonomie weitgehend erhöht werden konnte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass den Befragten vor dem Training nicht das strategische Wissen zur Lösung verschiedener Lernprobleme zur Verfügung stand. Nach dem Training zeigen die Befragten eine Bereitschaft, die eigenen Lernprobleme analytischer zu betrachten.

<sup>67</sup> Alle von mir besuchten DaF-Kurse wurden von Lehrerinnen gegeben.

## 5.4 Überprüfung der Hypothesen

Anhand der Ergebnisse der qualitativen Erhebung sollen in diesem Abschnitt die formulierten Hypothesen überprüft werden (siehe Abschnitt 5.1). Da sich die Lernerautonomie als Lernprozess auf keine einzelne Fähigkeit oder Kompetenz bezieht, sondern sie aus mehreren miteinander verbundenen sowie sich gegenseitig beeinflussenden Fähigkeiten besteht, wie im theoretischen Teil erklärt wurde, erfolgt die Überprüfung der Hypothesen durch die Darstellung der Ergebnisse aller sieben Fähigkeiten, die in dieser Arbeit näher betrachtet wurden.

Die vorliegende Forschung bezieht sich auf arabische DaF-Lernende und zielt darauf ab zu untersuchen, ob das Autonomiepotenzial der arabischen DaF-Lernenden gefördert werden kann. Zu diesem Zweck wurden vier Fragen gestellt:

### 1. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden durch bewusste orientierte Lehrhandlungen gefördert werden?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde folgende Hypothese formuliert:

**Hypothese 1.1 Lernerautonomie im DaF-Unterricht ist ein hoch anspruchsvolles Lernprinzip, das ohne Berücksichtigung des Denkmusters bzw. der persönlichen Konstruktion der Lernenden seitens der Lehrperson nicht realisiert werden kann.**

Lernerautonomie ist kein einfacher Lernprozess. Nach Holec (1985: 180) sind drei Aspekte (Lehrer, Lerner und Lehrinstitution) entscheidend für die Förderung der Autonomie der Lernenden. Auch der soziokulturelle Hintergrund spielt hierbei eine Rolle. Vielmehr wird der nationale Hintergrund als Hindernis bei der Förderung der Lernerautonomie angesehen. Ohne Berücksichtigung dieser Bedingungen ist es schwer, die Ziele der Lernerautonomie in der Praxis durchzusetzen. Im 3. Kapitel wurden die vorherigen Lernerfahrungen der arabischen Lernenden analysiert. Das Ergebnis war, dass das arabische Bildungssystem nicht in der Lage bzw. noch nicht bereit ist, Schüler/Studenten mit qualitativen Kompetenzen auszubilden. Die niedrige Qualität der Bildung (Fokus auf quantitative Aspekte; praktische Aspekte sind unterschätzt, mechanisches Lehren, Schwachpunkte an den affektiven Lehrmethoden, undemokratische Maßnahmen, Gehorsamkeit, starke zentralisierte Verwaltung der Lerninstitution, schlechte Ausbildung der Lehrkräfte) führt dazu, dass die Fähigkeiten zur Eigenverantwortlichkeit und zum

kritischen Denken den arabischen Schülern/Studenten fehlen (siehe Abschnitte von 3.1 bis 3.4). Dieser Lernprozess hat zur Folge, dass die Lernenden sich an ein bestimmtes Lernverhalten gewöhnen. Der Einfluss des geprägten Lernprozesses ist sehr groß, so dass die Lernenden, die nicht gewohnt sind, das eigene Lernen systematisch zu planen, zu überwachen und zu bewerten, oft auf Schwierigkeiten bei einer effektiven kritischen Reflexion der eigenen Lernschritte stoßen, da ihnen oft die bewussten Erfahrungen in der Förderung der Selbststeuerung fehlen (siehe Abschnitt 3.3). Im 3. Kapitel wurde des Weiteren erörtert, dass die arabischen Gesellschaften, aus soziokultureller Sicht, keinen großen Freiraum für die Autonomie der Lernenden bieten.

Anhand der Ergebnisse der Untersuchung lässt sich sagen, dass die meisten Befragten (67,2%) hoch motiviert zum Erlernen der deutschen Sprache sind. Der größte Anteil der Befragten (55,7%) zeigte ein absolut hohes inhaltsspezifisches Interesse an den Lernangeboten im DaF-Unterricht auf. 70,5% der Befragten gaben an, dass sie die deutsche Sprache immer aus eigenem Interesse heraus lernen. 57,4% der Befragten sind vollkommen der Meinung, dass der Lehrer freien Raum für die Lernenden gibt. 57,4% der Befragten bestätigen, dass es sich im DaF-Unterricht um ein abwechslungsreiches Lernen handelt. Demzufolge ging es bei der vorliegenden Forschung um eine hoch motivierte und interessierte Gruppe.

Die untersuchte Gruppe konnte sich nicht wirklich an die deutsche Lernkultur akklimatisieren, da sie erst seit ziemlich kurzer Zeit (6-12 Monaten) in Deutschland lebt und auch sie erst seit (3-6 Monaten) das Deutsche in einer deutschen Lehrinstitution lernt. Trotzdem ging es bei den Probanden um ein intensives Lernen. Nach dem Konzept vom BAMF besteht ein Modul (ein Monat) aus 100 Unterrichtseinheiten, d.h. die Befragten hatten bereits mindestens 300 Unterrichtseinheiten abgeschlossen. Die Lehrkräfte sind ausgebildet<sup>68</sup> und haben eine Zulassung vom BAMF zum Unterrichten in Alpha,- und Integrationskursen. Von Faktoren wie mechanischem Lehren, uneffektiven Lehrmethoden, undemokratischen Maßnahmen, starker zentralisierter Verwaltung der Lerninstitution sowie einer schlechten Ausbildung der Lehrkräfte ist in diesen Lehr,- und Lernsituation kaum zu sprechen, wie auch die Ergebnisse der Befragung zeigen. Trotzdem ist zu bemerken, dass den arabischen DaF-Lernenden die notwendigen Fähigkeiten zur Autonomie nicht zur Verfügung stehen, wie die Tabelle 30 zeigt. Demzufolge ist davon

---

<sup>68</sup> Die Lehrkräfte in den von mir besuchten Kursen hatten Abschluss im Bereich Germanistik und mehrjährige Erfahrungen im Bereich DaF.

auszugehen, dass die Motivation oder das effektive Lernen z.B. durch die abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts alleine nicht zur Erfüllung der erforderlichen Bedingungen der Lernerautonomie führen. Die Förderung der Autonomie hängt nicht nur von der Vorbereitung und der Durchführung eines effizienten Unterrichts ab, sondern auch von der Berücksichtigung der persönlichen Konstruktion der Lernenden, ihrer Bereitschaft und ihren Fähigkeiten, eigenverantwortlich lernen zu können. Vor diesem Hintergrund war die in der vorliegenden Arbeit formulierte Definition der Lernerautonomie als die zu fördernden Potenziale, die zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens führen sollen, wobei diese Potenziale jedoch hoch subjektiv und stark von kulturellen, sozialen, psychologischen und situativen Charakteristika abhängig sind. Bei der Förderung der arabischen DaF-Lernenden sind keine hohen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten im Voraus zu erwarten, was überdurchschnittliche Lernfähigkeit und hohe Selbstdisziplin erfordern würde, sondern es sollte von der direkten Förderung der Potenziale zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens ausgegangen werden. Anhand der Ergebnisse der Trainingsgruppe vor dem Training (siehe Tabelle 30) kann die in diesem Abschnitt formulierte Hypothese somit als bestätigt bezeichnet werden.

Ergebnisse vor dem Training <sup>69</sup>						
Item 1-10	Fähigkeit <sup>70</sup>	Hoch	Relativ hoch	Mittel	Niedrig	
	Motivation	67,20%	21%	11,50%	0%	
Item 11-15	Fähigkeit	Ja		Nein		
	Planung	36,06%		63,94%		
Item 16-20	Fähigkeit <sup>71</sup>	Stimmt immer	Stimmt häufig	Stimmt manchmal	Stimmt selten	Stimmt nicht
	Überwachung	26%	31,10%	24,60%	14,80%	3,30%
Item 21-25	Fähigkeit <sup>72</sup>	Stimmt immer	Stimmt häufig	Stimmt manchmal	Stimmt selten	Stimmt nicht
	Bewertung	55,70%	23%	8,20%	3,30%	9,80%
Item 26-27	Fähigkeit	Ja		Nein		
	Selbstwissen	40,95%		59,05%		
Item 28-32	Fähigkeit	Richtige Antwort	Falsche Antwort	Ich weiß nicht		
	Aufgabenwissen	49,52%	38,02%	12,46%		
Item 33-37	Fähigkeit	Lösung		Ich weiß nicht		
	Strategiewissen	31,12%		66,88%		

Tabelle 30: Metakognitive Fähigkeiten vor dem Training.

<sup>69</sup> Bei der Messung der Fähigkeiten (Planung, Selbstwissen, Aufgabenwissen und Strategiewissen) werden an dieser Stelle die einzelnen Fragen nicht zueinander verglichen, sondern der Mittelwert aller Fragen, die in diesen Teilen gestellt wurden.

<sup>70</sup> Bei der Messung der Motivation der Probanden wurde hier von der ersten Frage des Fragebogens „Wie hoch ist Ihre Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache?“ ausgegangen. Die anderen Items wurden ausführlich im Abschnitt 5.3.1.1 erörtert.

<sup>71</sup> Die Messung der Überwachungsfähigkeit der Probanden wurde hier vom Item „Ich frage mich regelmäßig, ob meine sprachlichen Leistungen verbessert worden sind“ ausgegangen. Die anderen Items wurden ausführlich im Abschnitt 5.3.3.1 erörtert.

<sup>72</sup> Die Messung der Bewertungsfähigkeit der Probanden wurde hier vom Item 21 „Ich habe nie versucht, meine sprachlichen Kenntnisse wie Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen u.a. selbst zu testen“ ausgegangen. Die anderen Items wurden ausführlich im Abschnitt 5.3.4.1 erörtert.

## **2. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die niedrige qualitative Lernerfahrungen haben, gefördert werden?**

Zur Beantwortung dieser Frage wurde folgende Hypothese formuliert:

**Hypothese 2.1: Durch gezieltes Verhalten der Lehrperson können die Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden, die eine andere Lernkultur haben als die westliche, zur Autonomie entwickelt werden.**

Die Fragestellung (Kann die Autonomie der DaF-Lernenden, die niedrige qualitative Lernerfahrungen haben, gefördert werden?) bezieht sich nicht auf die gesamte untersuchte Gruppe, da ein Anteil der Probanden (45,9%) überhaupt keine Schule vorher besuchte und damit von keinen vorherigen Lernerfahrungen zu sprechen ist. Ein Anteil der untersuchten Gruppe hat einen Universitätsabschluss (14,8%), einen Institutsabschluss (1,6%) und wiederum ein Drittel einen Schulabschluss (37,7%). Die Personen verfügen somit über Lernerfahrungen<sup>73</sup>. Ziel der Fragestellung ist es zu klären, ob die vorherigen Lernerfahrungen der arabischen Lernenden einen Einfluss auf die Förderung der Lernerautonomie haben. Die Befunde der Fähigkeiten der Probanden vor dem Training zeigen Defizite an den erforderlichen Fähigkeiten für Autonomie (siehe Tabelle 30) auf. Aus den Befunden der vergleichenden Analyse zwischen Probanden mit und ohne Lernerfahrungen (siehe Zusammenfassung in Kapitel 6) wird des Weiteren ersichtlich, dass vor dem Training von keinem großen Unterschied zu sprechen ist. Trotzdem waren die Teilnehmer mit Universitätsabschluss motivierter als die anderen, die ausschließlich über einen Schulabschluss oder gar keinen Abschluss verfügen. In Bezug auf die Planungsfähigkeit ist von keiner deutlichen Differenz zu sprechen. Bezogen auf die Überwachungsfähigkeit zeigen die Befragten mit Universitätsabschluss bessere Leistungen als diejenigen ohne Abschluss. Hinsichtlich der Bewertungsfähigkeit zeigten die Befragten mit Universitätsabschluss nach dem Training höhere Verbesserung als die anderen Probanden. Vor dem Training waren Leistungen aller Gruppen ähnlich. Die Probanden mit Universitätsabschluss verfügten vor dem Training über ein höheres Selbstwissen als die restlichen. Nach dem Training verbesserten sich die Fähigkeiten aller Gruppen in ähnlicher Weise.

---

<sup>73</sup> Es ist hier der allgemeine Lernhintergrund gemeint, unabhängig davon, wie der Lernhintergrund war.

Die Beurteilung des Gesamtzusammenhangs der Ergebnisse nach dem Training, wie die Tabelle 31 zeigt, weist auf eine bemerkenswerte Verbesserung zur Autonomie hin. Die Annahme der oben aufgestellten Hypothese kann somit als bestätigt betrachtet werden.

Ergebnisse nach dem Training <sup>74</sup>						
Item 1-10	Fähigkeit <sup>75</sup>	Hoch	Relativ hoch	Mittel	Niedrig	
	Motivation	77%	14,80%	8,20%	0%	
Item 11-15	Fähigkeit	Ja		Nein		
	Planung	75,74%		24,26%		
Item 16-20	Fähigkeit <sup>76</sup>	Stimmt immer	Stimmt häufig	Stimmt manchmal	Stimmt selten	Stimmt nicht
	Überwachung	72%	21,30%	6,60%	0,00%	0,00%
Item 21-25	Fähigkeit <sup>77</sup>	Stimmt immer	Stimmt häufig	Stimmt manchmal	Stimmt selten	Stimmt nicht
	Bewertung	33%	8,20%	18,00%	6,60%	34,40%
Item 26-27	Fähigkeit	Ja		Nein		
	Selbstwissen	85,25%		14,75%		
Item 28-32	Fähigkeit	Richtige Antwort	Falsche Antwort	Ich weiß nicht		
	Aufgabenwissen	75,06%	20,66%	4,28%		

<sup>74</sup> Bei der Messung der Fähigkeiten (Planung, Selbstwissen, Aufgabenwissen und Strategiewissen) werden an dieser Stelle die einzelnen Fragen nicht zueinander verglichen, sondern der Mittelwert aller Fragen, die in diesen Teilen gestellt wurden.

<sup>75</sup> Bei der Messung der Motivation der Probanden wurde hier von der ersten Frage des Fragebogens „Wie hoch ist Ihre Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache?“ ausgegangen. Die anderen Items wurden ausführlich im Abschnitt 5.3.1.1 erörtert.

<sup>76</sup> Die Messung der Überwachungsfähigkeit der Probanden wurde hier vom Item „Ich frage mich regelmäßig, ob meine sprachlichen Leistungen verbessert worden sind?“ ausgegangen. Die anderen Items wurden ausführlich im Abschnitt 5.3.3.1 erörtert.

<sup>77</sup> Die Messung der Bewertungsfähigkeit der Probanden wurde hier vom Item 21 „Ich habe nie versucht, meine sprachlichen Kenntnisse wie Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen u.a. selbst zu testen“ ausgegangen. Die anderen Items wurden ausführlich im Abschnitt 5.3.4.1 erörtert.

Item 33-37	Fähigkeit	Lösung	Ich weiß nicht
	Strategiewissen	75,08%	24,92%

Tabelle 31: Metakognitive Fähigkeiten nach dem Training.

### 3. Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die gar keine Lernerfahrungen in einem formellen Lernkontext haben, gefördert werden?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde folgende Hypothese formuliert:

**Hypothese 3.1: Die Entwicklung der Autonomie der Lernenden ohne Lernerfahrungen ist auf die direkte bewusste Förderung in hohem Maße angewiesen.**

Wie im 4. Kapitel beleuchtet, ist der autonome Lerner derjenige, der sich seine Lernziele bewusst setzt, die geplanten Ziele über verschiedene kognitive Strategien durchführt, seine Lernhandlungen ständig überwacht und diese kritisch bewertet. Spörer und Brunstein (2005: 43) stellen drei Komponenten (kognitive, motivationale und metakognitive) des eigenverantwortlichen Lernens fest. Bei den kognitiven Komponenten handelt es sich um das deklarative Wissen, das neben dem prozeduralen Wissen von großer Bedeutung ist. Die motivationalen Komponenten beziehen sich auf die Überzeugung und Motivation, die zur Initiierung und zum Behalten von Lerntätigkeiten dienen. Die metakognitiven Komponenten betreffen das Wissen über das eigene kognitive System sowie das Wissen über dessen Regulation. Dieses Wissen ist entscheidend für die Erreichung der angestrebten Lernziele. Demzufolge handelt es sich bei der Lernerautonomie um komplexe Komponenten. Deswegen wurde die Frage (Kann die Autonomie der arabischen DaF-Lernenden, die gar keine Lernerfahrungen in einem formellen Lernkontext haben, gefördert werden?) gestellt. Zweck war es zu klären, ob die arabischen DaF-Lernenden, die überhaupt keinen Lernhintergrund haben, diese Komponenten erfüllen können.

Zur Förderung der Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden zur Lernerautonomie, wurde in der vorliegenden Arbeit, wie erklärt, das Sprachtraining ausgewählt. Das Training wurde in institutionellen DaF-Kursen durchgeführt. Es geht somit um ein Lernen in einer sozialen Lehrsituation. Das Training, das auf die Förderung der Lernerautonomie durch die metakognitiven Lernstrategien zielt, wurde vom Verfasser der vorliegenden Arbeit

arrangiert. Vor dem Training wurde ein bestimmter Lehrplan, der auf den theoretischen Teil der Arbeit aufgebaut ist, erstellt. Bei dem Lehrplan wurden die Aufgaben der Lehrperson unter Einbezug des Konzepts der Autonomie formuliert. Daher ist die Lehrperson nicht nur Informationsvermittler, sondern auch Berater, Helfer und Unterstützer bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Lernschritte der Lernenden (siehe Abschnitt 3.4). Es handelte sich beim Training demzufolge um geplante zielgerichtete Lehr-, und Lernaktivitäten. Als Teil des Trainings wurden praktische metakognitive Strategien formuliert. Diese Strategien zielten vor allem darauf ab, das strategische Repertoire der arabischen DaF-Lernenden zu verbessern und auszuweiten. Dies sollte zur Förderung der Autonomie der arabischen DaF-Lernenden führen (siehe Extra-Anhang). Somit wurden ein zielgerichtetes Lehrverhalten und eine zielorientierte Unterrichtsplanung sichergestellt. Vor dem Training standen die erforderlichen Fähigkeiten, die für die Lernerautonomie bedeutend sind, nicht zur Verfügung (siehe Tabelle 32). Die Ergebnisse nach dem Training weisen, wie die Tabelle (31) zeigt, auf eine deutliche Verbesserung der Fähigkeiten der Probanden zur Autonomie hin. Die Ergebnisse der Datenanalyse der Befragten (mit und ohne Abschluss) zeigen des Weiteren keine große Differenz zwischen den beiden Gruppen. Ausnahme sind Probanden mit Universitätsabschluss, die bei der Überwachung, Bewertung und dem Aufgabenwissen nach dem Training bessere Leistungen erbringen als diejenigen, die überhaupt keinen Abschluss haben. Vor diesem Zusammenhang kann die oben aufgestellte Hypothese angenommen werden.

#### **4. Kann Lernerautonomie im DaF-Unterricht durch metakognitive Lernstrategien bei arabischen DaF-Lernenden gefördert werden?**

Um diese Frage zu beantworten, wurden zwei Hypothesen formuliert:

**Hypothese 4.1 Bei arabischen DaF-Lernenden kann die Verwendung metakognitiver Lernstrategien zur Förderung der Lernerautonomie führen.**

Bei dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass das Autonomiepotenzial der arabischen DaF-Lernenden bei der zielgerichteten metakognitiven Strategievermittlung entwickelt werden kann. Das war das Hauptziel des in der vorliegenden Studie durchgeführten Trainings. Zur Überprüfung dieser Hypothese lassen sich die Befunde der qualitativen Erhebung, die auf statistischen Verfahren (Wilcoxon-Test, Chi Quadrat-Test

und Mann-Whitney-U-Test) basieren, heranziehen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 32 zusammengefasst dargestellt. Wie die Tabelle 32 zeigt, handelt es sich fast bei allen Items um höchst signifikante Zusammenhänge zwischen den jeweiligen metakognitiven Lernstrategien und der Förderung der in der Tabelle genannten Fähigkeiten.

Basierend auf den in der Tabelle 32 dargestellten Ergebnissen lässt sich die Hypothese 4.1 demzufolge als bestätigt betrachten.

Item	Ergebnis
11.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Erstellung des eigenen Lernplanes ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.2.3).
12.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Feststellung konkreter Lernziele ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.2.3).
13.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der selbstständigen Durchführung der Lernaktivitäten ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.2.3).
14.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der Unabhängigkeit vom Lehrer ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.2.3).
15.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der eigenständigen Vorbereitung auf das Lernen ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.2.3).
16.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der kritischen Reflexion ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.3.3).
17.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des bewussten Umgangs mit den Lernangeboten ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.3.3).
18.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des bewussten Vergleiches zwischen dem Ist und Soll-Zustand ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.3.3).
19.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Identifizierung eigener sprachlicher Schritte ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.3.3).

20.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der Selbstbewertung eigener sprachlicher Kenntnisse ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.3.3).
21.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Testens der eigenen Lernleistungen ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.4.3).
22.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Kritischen Reflektierens bzgl. der eigenen Lernfortschritte ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.4.3).
23.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des eigenen Interesses an den eigenen Beiträgen im Unterricht ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.4.3).
24.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Notierens der täglichen Lernleistungen ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.4.3).
25.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung der positiven Emotionen der Selbstbewertung ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.4.3).
26.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Kennens der eigenen Begabung beim Erlernen einer Fremdsprache ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.5.3).
27.	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Kennens der eigenen Schwäche beim Erlernen einer Fremdsprache ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.5.3).
28-32	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Aufgabewissens ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.6.3).
33-37	Die Beziehung zwischen der Vermittlung metakognitiver Lernstrategien und der Förderung des Strategischen Wissens ist statistisch überprüft (siehe Abschnitt 5.3.7.3).

Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse.

**Hypothese 4.2:**

**Unabhängig von der vorherigen Lernbiografie können die metakognitiven Strategien bei zielgerichteter Vermittlung gefördert werden.**

Bei den metakognitiven Lernstrategien handelt es sich um überfachliche Kompetenzen bzw. um das Wissen über verschiedenen Anforderungen, Strukturen und Voraussetzungen des Lernens, sowie das Wissen über sich selbst und die dazugehörigen Konzepte (Selbstbewusstsein, Motivation, Selbstwirksamkeit u.a.) und das Wissen über exekutive Kontrolle und deren Prozesse (Planung, Überwachung und Steuerung). Dies erfordert, wie im 4. Kapitel beleuchtet, hohe Kompetenzen seitens der Lernenden. Demzufolge ist es wichtig zu erklären, ob die metakognitiven Strategien bei arabischen DaF-Lernenden, die gar keine oder niedrige Lernerfahrungen haben, zu fördern sind.

Die Ergebnisse nach dem Training (siehe Tabelle 31 und 32) zeigen eine deutliche Verbesserung der Fähigkeiten der Probanden zur Autonomie hin. Die Befunde der vergleichenden Analyse nach dem Training weisen des Weiteren daraufhin, dass sich die Verbesserung auf alle Befragten in ähnlicher Weise bezieht, unabhängig davon, ob und welche Art des Abschlusses sie besitzen. Nur bei der Überwachungs- und Bewertungsfähigkeit sowie dem Aufgabenwissen wurde ein Unterschied nach dem Training festgestellt, da die Probanden mit Universitätsabschluss im Vergleich zu anderen Gruppen bessere Leistungen erzielten. Aus den erhobenen Daten ist auch herauszufinden, dass die Befragten mit Universitätsabschluss vor dem Training ein besseres Selbstwissen aufzeigten. Nach dem Training ist von keiner großen Differenz zu sprechen. Vor diesem Zusammenhang wird die oben aufgestellte Hypothese als bestätigt betrachtet.

## 6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde ein Konzept zur Förderung der Lernerautonomie durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien entwickelt und empirisch überprüft. In diesem Teil werden die zentralen Ergebnisse der Datenauswertung zusammengestellt. Die nachfolgende Beschreibung der Forschungsergebnisse orientiert sich an der empirischen Studie, die im Laufe des 5. Kapitels ausführlich erörtert wurde, sowie auf den zuvor dargestellten theoretischen Überlegungen. Die genaue Analyse und entsprechenden Diagramme und Tabellen sind im 5. Kapitel zu finden. Die erzielten Befunde der empirischen Forschung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Motivation, die extrinsisch, intrinsisch oder instrumental sein kann, ist eine wesentliche Bedingung für die Förderung der Lernerautonomie. Der hohe Motivationsgrad ist aber allein keine Garantie zum eigenverantwortlichen Lernen. Beim Konzept der Autonomie ist der gegenseitige Zusammenhang zwischen der Lernmotivation der Lernenden und den didaktischen und situativen Aspekten zu berücksichtigen.
2. Vor dem Strategietraining wurden folgende lernseitige Merkmale der Stichprobe festgestellt:
  - a- Defizit an der Zielorientierung bzw. an der bewussten Formulierung der eigenen Lernziele.
  - b- Defizit an der kritischen Reflexionsmöglichkeit.
  - c- Defizit bzgl. der Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Fertigkeiten.
  - d- Defizit bzgl. der Selbstbewertung der eigenen Lernschritte.
  - e- Defizit bzgl. der Fähigkeit zur Identifizierung der Ziele und dem Zweck der verschiedenen Lernaufgaben
  - f- Keine klare Vorstellung über eigene Stärken und Schwächen beim Lernen einer Fremdsprache.
  - g- Keine bewusste gezielte Problemlösefähigkeit im Umgang mit dem eigenen Lernprozess.
- 3- Anhand der oben dargestellten Ergebnisse ist davon auszugehen, dass die notwendigen Voraussetzungen des Konzepts „Lernerautonomie“ den arabischen DaF-Lernenden nicht zur Verfügung stehen.
- 4- Die wirksame sinnvolle Verwendung metakognitiver Lernstrategien für eine Lerngruppe ohne überfachliche Fähigkeiten erfolgt nur unter einer direkten Steuerung

- der Lehrperson, d.h. die gezielten Lehrerhandlungen im Unterricht sind entscheidend für die Förderung metakognitiver Fähigkeiten der Lernenden.
- 5- Die motivationale Bereitschaft sowie fachdidaktische Kompetenzen der Lehrperson sind wesentliche Kriterien des Konzepts der Autonomie.
  - 6- Bei den arabischen DaF-Lernenden handelt es sich somit um einen relativen Sinn der Lernerautonomie. Es geht um den Versuch, eine Lernsituation bzw. einen Raum für das eigenverantwortliche Denken im Unterricht zu schaffen. Dies sollte zu positiven Konsequenzen bezogen auf den zukünftigen Lernprozess führen.
  - 7- Der von den Lernenden gezielte bewusste und andauernde Einsatz der metakognitiven Lernstrategien während des Trainings zeigt folgende Auswirkungen:
    - a- Verbesserung der Planungsfähigkeit.
    - b- Erhöhung der Fähigkeit zur Setzung der eigenen Lernziele.
    - c- Förderung der selbstständigen Lernaktivitäten.
    - d- Erhöhung der Fähigkeit zum kritischen Denken und zur kritischen Reflexion.
    - e- Erhöhung des individuellen Interesses der Lernenden an den eigenen Lernhandlungen.
    - f- Förderung der positiven Wahrnehmung der Selbstbewertung.
    - g- Förderung der individuellen emotionalen Dispositionen der Lernenden.
    - h- Förderung der Aufmerksamkeit hinsichtlich der individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen.
    - i- Bewussterer Umgang mit den sprachlichen Aufgaben.
    - j- Bewusstere und gezieltere Problemlösungsfähigkeit im Umgang mit den eigenen Lernprozessen.
  - 8- Anhand der oben dargestellten Ergebnisse (Punkt 7) ist davon auszugehen, dass die Autonomiefähigkeit durch die metakognitiven Lernstrategien gefördert werden kann. Voraussetzung dafür ist die bewusste und orientierte Lehrhandlung im Unterricht.
  - 9- Hinsichtlich des geschlechtsbezogenen Aspekts sind folgende Punkte festzustellen:
    - a- Bzgl. der Motivation ist keine Differenz zu beachten.
    - b- Bzgl. der Planung ist von keinem bemerkenswerten Unterschied zu sprechen.
    - c- Bzgl. der Überwachungsfähigkeit zeigten die weiblichen Teilnehmer höhere Verbesserung als die männlichen.
    - d- Bzgl. der Selbstbewertung erhöhten sich die positiven Antworten zur Selbsteinschätzung der männlichen Befragten nach dem Training mehr als die der weiblichen. Vor dem Training ist kein großer Unterschied zu bemerken.

- e- Bzgl. des Selbstwissens besaßen die weiblichen Befragten vor dem Training eine bessere Vorstellung von ihren eigenen Fähigkeiten als die männlichen. Nach dem Training ist von keinem großen Unterschied zu sprechen.
  - f- Bzgl. des Aufgabenwissens zeigten die männlichen Befragten vor dem Training bessere Kenntnis als die weiblichen. Nach dem Training erhöhten sich die Leistungen der weiblichen Befragten mehr als die der männlichen.
  - g- Bzgl. des strategischen Wissens zeigten die weiblichen Befragten vor und nach dem Training bessere Leistungen. Trotzdem ist von keiner großen Differenz zu sprechen.
10. Hinsichtlich des Studienabschlusses sind aus den erzielten Befunden folgende Punkte abzuleiten:
- a- Bzgl. der Motivation sind die Teilnehmer mit Universitätsabschluss motivierter als die anderen, die über einen Schulabschluss oder keinen Abschluss verfügen.
  - b- Bzgl. der Planungsfähigkeit ist von keiner deutlichen Differenz zu sprechen.
  - c- Bzgl. der Überwachungsfähigkeit zeigten die Befragten mit Universitätsabschluss bessere Leistung als die anderen. Im Vergleich zu anderen Gruppen (mit/ ohne Abschluss) ist die Verbesserung der Befragten ohne Schulabschluss nach dem Training niedrig.
  - d- Bzgl. der Bewertungsfähigkeit zeigten die Befragten mit Universitätsabschluss höhere Verbesserung als die anderen.
  - e- Bzgl. des Selbstwissens zeigten die Befragten mit Universitätsabschluss ein höheres Selbstwissen als die anderen.
  - f- Bzgl. des Aufgabenwissens zeigen die Befragten mit Universitätsabschluss im Vergleich mit anderen Befragten (mit und ohne Abschluss) vor dem Training niedrigere Leistungen. Nach dem Training zeigten sich in allen Gruppen ähnliche Verbesserungen.
  - g- Bzgl. des strategischen Wissens zeigen die Befunde, dass der Abschluss beim Einsatz der Lernstrategien bzw. metakognitiver Lernstrategien keine große Rolle spielt.
12. Hinsichtlich der vorherigen Fremdsprachenkenntnissen wurden aus den erzielten Befunden folgende Punkte festgehalten:
- a. Bzgl. der Motivation sind die Befragten mit vorherigen Fremdsprachenkenntnissen motivierter als diejenigen, die über keine vorherige Fremdsprache verfügen.

- 
- b. Bzgl. der Planungsfähigkeit ist vor dem Training von keinem großen Unterschied zu sprechen. Nach dem Training zeigten die Teilnehmer mit Fremdsprachenkenntnissen deutlichere Verbesserungen als Teilnehmer ohne vorherige Fremdsprachen.
  - c. Bzgl. der Überwachungsfähigkeit existiert keine deutliche Differenz.
  - d. Bzgl. des Selbstwissens kannten die Befragten mit vorherigen Fremdsprachenkenntnissen vor und nach dem Training ihre eigene Begabung beim Erlernen einer Fremdsprache besser als die Befragten ohne fremdsprachliche Kenntnisse.
  - e. Bzgl. des Selbstwissens schätzten die Befragten mit Fremdsprachenkenntnissen das Ziel der gestellten Aufgabe besser ein als die Befragten ohne Fremdsprachenkenntnisse. Nach dem Training existierte kein deutlicher Unterschied.
  - f. Bzgl. des strategischen Wissens spielen die vorherigen Fremdsprachenkenntnisse keine Rolle, da keine bemerkenswerte Differenz vor und nach dem Training festgestellt wurde.

## 7. Schlussfolgerung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Fähigkeiten der arabischen DaF- Lernenden zur Lernerautonomie durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien zu fördern sowie zu überprüfen, inwieweit das Konzept der Lernerautonomie wegen der anderen Bildungskultur überhaupt auf arabische DaF-Lernende angewendet werden kann. Die vom Verfasser dieser Arbeit entwickelte Konzeption wurde theoretisch und empirisch in fünf Kapiteln diskutiert.

Zu Beginn stand eine Einführung in die Problemdarstellung sowie eine präzise Beschreibung der Zielsetzungen und eine aussagefähige Gliederung der Arbeit. Im zweiten Kapitel wurden die begriffsgeschichtlichen Grundlagen der Lernerautonomie erklärt. Lernerautonomie ist kein eindeutig definierter wissenschaftlicher Begriff, so dass die Grenzen zwischen ihr und anderen Begriffen wie dem selbstgesteuerten Lernen, der Selbstregulation, Selbstbestimmung, dem individuellen Lernen u.a. fließend sind und wenig trennscharf, weswegen sie in der einschlägigen Literatur oft als Synonyme angesehen werden. Es wurde aber erörtert, dass in der Fremdsprachenforschung zwischen Lernerautonomie und anderen ähnlichen Begriffen aus bildungspolitischen, pädagogischen psychologischen, didaktischen und methodischen Gesichtspunkten her zu unterscheiden ist.

Des Weiteren wurden die wesentlichen Gründe der zunehmenden Aufmerksamkeit auf das Konzept der Autonomie im Fremdsprachenunterricht dargestellt. Die Einflüsse der Internationalisierung, die Entwicklung der wissensbasierten Wirtschaft, der kognitiven Psychologie und des Konstruktivismus sowie der Pädagogik und Erziehungswissenschaft führen dazu, dass Konzepte wie lebenslanges Lernen, Selbststeuerung, Lernerautonomie u.a. in den Mittelpunkt der methodischen und didaktischen Lernziele des fremdsprachlichen Unterrichts gestellt wurden. Trotz der zunehmenden Bedeutung ist die Lernerautonomie kein einfach zu realisierender Lernprozess, insbesondere in Bezug auf die Eindeutigkeit konzeptueller Genauigkeit der Autonomien im Fremdsprachenunterricht, die Konzipierung der Autonomie als Lernprozess in formellen Lernkontexten, auf die individuellen Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden sowie auf den soziokulturellen Hintergrund.

Die im zweiten Kapitel dargestellten Schwierigkeiten beim Versuch, Lernerautonomie im DaF-Unterricht zu konzipieren, wurden im dritten Kapitel ausführlich im Umgang mit den

arabischen DaF-Lernenden diskutiert. Es wurde die Lernerautonomie aus der Sicht der Lernenden, Lehrenden, der Lehrinstitution, der Lernkultur und der Lerngewohnheiten ausführlich beleuchtet; von den Merkmalen des arabischen Bildungssystems im Nahen Osten über die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen der arabischen Lernenden, den Kompetenzen der arabischen Lehrkräfte bis hin zum Einfluss des soziokulturellen Hintergrunds auf die Wahrnehmung der Lernerautonomie als Lernprozess. Es wurde festgestellt, dass im arabischen Bildungssystem aus bildungspolitischen, pädagogischen, didaktischen, methodischen, kulturellen und finanziellen Gründen kein großer Wert auf die Förderung der überfachlichen Kompetenzen der Lernenden gelegt wird. Somit ist zu betonen, dass ein bemerkenswerter Schwachpunkt der arabischen Lernenden die nicht ausgeprägte Fähigkeit ist, eigenverantwortlich zu lernen.

Im Umgang mit der Lernerautonomie sind die kulturellen Unterschiede zu unterstreichen. Anhand der sozialpsychologischen Kulturdimension von Hofstede (1996) wurden die wesentlichen Merkmale der arabischen Gesellschaften beleuchtet, um die Bedeutung der kulturellen Faktoren für die Förderungsschwierigkeiten der Autonomie zu verdeutlichen. Die arabischen Länder gehören zu den Ländern mit großer Machtdistanz, zu den kollektiven Gesellschaften sowie zu den sozialen Strukturen mit dominierter Position des Männlichen. Dies beeinflusst die Persönlichkeit des Lerner als Mitglied einer Gesellschaft und als Lerntyp in hohem Maße. Demzufolge ist bei der Konzipierung der Lernerautonomie für arabische DaF-Lernende, die aus anderen Bildungssystemen entstammen und andere Ziele und Ideale verfolgen, nicht von der in der einschlägigen Literatur verbreiteten Definition (Lernerautonomie als Fähigkeit, das eigene Lernen zu übernehmen) ausgegangen worden, sondern die Definition wurde entsprechend des Untersuchungsfokus angepasst (Lernerautonomie sind zu fördernde Potenziale, die zur eigenverantwortlichen Übernahme des eigenen Lernens führen sollen).

Im vierten Kapitel wurde die Bedeutung der Lernstrategien und zwar der metakognitiven Lernstrategien als ein wirkungsvolles Instrument zur Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht verdeutlicht. In diesem Kapitel wurde die wechselseitige Beziehung zwischen der Lernerautonomie und den Lernstrategien aus verschiedenen theoretischen und didaktischen Sichtweisen dargestellt sowie geklärt, warum die metakognitiven Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie von Bedeutung sind. Lernerautonomie und Lernerstrategien sind zwei verschiedene mehrdimensionale

Strukturen; sie sind aber aus kognitiver, metakognitiver und psychologischer Sicht miteinander eng verbunden und werden oft mit dem Lernerfolg gleichgesetzt.

Bei der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht handelt es sich um die Förderung der individuellen Planung, Überwachung und Bewertung des eigenen Lernprozesses. Es geht somit um überfachliche Fähigkeiten bzw. um das Wissen bzgl. verschiedener Anforderungen des Lernens. Demzufolge beruht die vorliegende Arbeit auf den metakognitiven Strategien zur Förderung der Lernerautonomie, da sich die metakognitiven Strategien nicht unmittelbar auf die kognitive Informationsverarbeitung und deren Informationsprozesse beziehen, sondern auf das Wissen über die kognitiven Strukturen.

Die empirische Untersuchung wurde im fünften Kapitel –der Kern dieser Arbeit– durchgeführt. Ziel war es, die Bedeutung der metakognitiven Lernstrategien für die Förderung der Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden zum eigenverantwortlichen Lernen zu überprüfen. Anhand der theoretischen Grundlagen, die im dritten Kapitel ausführlich erörtert wurden, wurden sieben Fähigkeiten (Motivation, Planungsfähigkeit, Überwachungsfähigkeit, Bewertungsfähigkeit, Selbstwissen, Aufgabenwissen und das strategische Wissen) als Untersuchungsschwerpunkte gewählt. Alle diese Fähigkeiten, die für die Lernerautonomie von wesentlicher Bedeutung sind, wurden empirisch anhand der quantitativen Forschungsmethode erforscht. Dazu wurde ebenfalls ein 8-wöchiges Strategietraining vom Verfasser dieser Arbeit durchgeführt. Die gesamten Daten wurden statistisch mithilfe des Programms SPSS analysiert. Zu diesem Zweck wurden die statistischen Berechnungsmethoden des Wilcoxon-Tests und des Chi-Quadrat-Tests und der Kreuztabelle angewendet.

## 8. Ausblick

Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Konzept, das von der Förderung der Lernerautonomie der arabischen DaF-Lernenden durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien ausgegangen ist, fokussierte sich weitgehend auf die eigenen Fähigkeiten der Lernenden, diese Strategien wahrzunehmen und zu verwenden und damit eigenverantwortlich zu lernen. Die vorliegende Arbeit weist jedoch auf weiteren Forschungsbedarf hin. Zur Ergänzung der bisherigen theoretischen und empirischen Ergebnisse lassen sich folgende spezifische Aspekte für weiterführende Forschungsaktivitäten festhalten:

- 1- Das Training wurde vom Verfasser der vorliegenden Arbeit durchgeführt. Es geht damit um einen geplanten zielgerichteten Unterricht, der auf einer bestimmten theoretischen Basis aufgebaut ist. Dabei ist ebenfalls die Ausbildung der Lehrkräfte an dieser Stelle in Rechnung zu stellen. Weiterführende Untersuchungen müssen zeigen, inwieweit die Qualität, Kompetenzen und Fähigkeiten der arabischen DaF-Lehrkräfte das Konzept der Lernerautonomie beeinflussen können.
- 2- Weiterer Forschungsbedarf besteht darin, zu untersuchen, wie die Bildungspolitik, die Lehrinstitutionen und der Lehrplan die DaF-Unterrichtsmethoden in den jeweiligen arabischen Ländern beeinflussen. Dies führt zur Identifizierung der institutionellen Schwierigkeiten, die die Anwendung des Konzepts der Lernerautonomie verhindern können.
- 3- Die Befunde zeigen eine signifikante Verbesserung der arabischen DaF-Lernenden im Umgang mit dem Einsatz der metakognitiven Lernstrategien. Es ist sinnvoll, wenn in weiterführenden Forschungen der Einfluss metakognitiver Lernstrategien auf die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten (Grundfertigkeiten, Wortschatz, Grammatik u.a.) der arabischen DaF-Lernenden untersucht wird. Ziel ist es, die metakognitiven Lernstrategien als didaktische Maßnahmen zur Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu verwenden.
- 4- Weiterführende Überlegungen lassen den Blick auf die Darstellung und Verwendung metakognitiver Lernstrategien in DaF-Lehrwerken fallen. In der vorliegenden Arbeit wurde die Bedeutung metakognitiver Lernstrategien für die Förderung der Autonomie der Lernenden empirisch überprüft. Bei Büchern, die immer noch die wesentlichen Lehr- und Lernmedien sind, entsteht daher der Bedarf, die Voraussetzungen eines

---

autonomiefördernden Lehrwerkes zu untersuchen sowie die Möglichkeit zu überprüfen, metakognitive Lernstrategien in DaF-Lehrwerken zu integrieren.

## 9. Literatur

- Albert**, Ruth; Koster, Cor J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen. S. 118.
- Alm**, Antonie (2007): Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/279/271> (abgerufen am 25.08.2016).
- Al-Nassar**, Ahmed Sulaiman (2015): Problems of English Language Acquisition in Saudi Arabia: An Exploratory-cum-remedial Study. In: *theory and Practice in Language studies*. vol. 5 (8). S. 1614.
- Al-Rabia**, Ali Ahmad (2014): Teaching English in the Arab World: A Future in Turmoil. In: *Education* 4 (5). S. 126.
- Altmayer**, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines ‚konstruktivistischen‘ Fremdsprachenlernens? In: *Babylonia* 2. Online: <http://babylonia.ch/> (abgerufen am 09.10.2018).
- Altmayer**, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München. S. 82-110.
- Altmayer**, Claus (2004b): ‘Cultural Studies’- ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach deutsch als fremdsprache? In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3). Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/501/477> (abgerufen am 14.10.2018).
- Al-Qudsi**, Sulayman (2003): Family background, school enrollments and wastage: edvidence from Arab countries. In: *Economies of education review*. 22. S. 598.
- Ammer**, R. (1994). Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, B.; Neuner, G. (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt. S. 32.
- Ansari**, Asghar Ali (2012): Teaching of English to Arab students: Problems and Remedies. In: *Educational research*. vol. 3 (6). S. 520.

**Arab** Human Development Report (2005): Towards the Rise of Women in the arab World. Online

<http://www.arab-hdr.org/reports/2005/english/ahdr2005e.pdf?download> (abgerufen am 20.02.2018).

**Arab** Human Development Report (2016): Youth and the Prospects for Human Development in a Changing Reality. Online

<http://www.arab-hdr.org/reports/2016/english/AHDR2016En.pdf> (abgerufen am 20.02.2018).

**Artelt**, Cordula. (2006). Lernstrategien in der Schule. In: Mandl, Heinz; Friedrich Helmut Felix (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen. S. 340

**Bannet**, Maria (2007): Metakognition beim Lernen mit Hypermedien. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 61. Münster. S. 18-21.

**Bauer**, Nina; Blasius, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: Bauer, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main. S. 49-50.

**Benson**, Phil (1996): Concepts of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard; Li, Edward S.L.; Or, Winne; Pierson, Herbert D. (eds.), *Taking Control. Autonomy in Language learning*. Hong Kong. S. 32-33.

**Benson**, Phil (1997): The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, Phil; Voller, Peter (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. London. S. 2-35.

**Benson**, Phil (2001): Teaching and Researching in Language Learning. London. S. 172.

**Benson**, Phil; Chik, Alis; Lim, Hye-Yeon (2003): Becoming Autonomy in an Asian Context: Autonomy as a sociocultural process. In: Palfreyman, David; Smith, Richard C. (eds.), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education perspectives*. Palgrave Macmillan. S. 23-36.

- Benson, Phil; Cooker, Lucy (2013):** The social and the individual in Applied Linguistics research. In: Benson, Phil; Cooker, Lucy (eds.), *the Applied Linguistic Individual. Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. S. 1-7.
- Bergmann, Gustav (2009):** Relationales Management- auf dem Weg zum Flow. In: Schröder, Hendrik; Olbrich, Rainer; Kenning, Peter; Evanschitzky, Heiner (Hrsg.), *Distribution und Handel in Theorie und Praxis*. Wiesbaden. S. 213.
- Beyer, Tony (2014):** Faktoren der (Nicht-) Teilnahme an Universitätsveranstaltungen. Ein Versuch der Typisierung anhand chemnitzer PädagogikstudentInnen. Diplomica Verlag. S. 11.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000):** Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München. S. 38.
- Bimmel, Peter (2010):** Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Jürgen Krumm, Hans; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Walter de Gruyter Berlin-New York. S. 845.
- Blanz, Mathias (2015):** Forschungsmethode und Statistik für die soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendung. Stuttgart. S. 232-233.
- Blomberg, Christopher (2003):** Spielräume nutzen: Überlegungen zum sozialpädagogischen Arbeitsfeld Jugendarbeit im Anschluß an den Begriff der Selbsterschaffung von Richard Rotry. Würzburg. S. 90.
- Bonanati, Marina (2015):** Selbsteinschätzung in Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen. In: de Boer, Heike; Bonanati, Marina (Hrsg.), *Gespräche über Lernen- Lernen im Gespräch*. Wiesbaden. S. 179.
- Bouzid, Atef (2011):** Informationsrevolution und Demokratisierung in der arabischen Welt? TU Berlin. S. 35.
- Bräu, Karin (2007):** Die Beratung von Schülern im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. Strategien und Handlungsmuster der Lehrenden. In: Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht*. Wiesbaden. S. 176.

- Breuer**, Angela Carmen (2009): Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus. Münster. S. 215-220.
- Brown**, Ann (1983): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, Franz E; Kluwe, Rainer H (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen*. S. 61.
- Butler**, Deborah L. (1998): A Strategic Content Learning Approach to promoting Self-Regulated Learning by Students with Learning Disabilities. In: Schunk, Dale H.; Zimmerman, Barry J. (eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press. S. 162-164.
- Bühl**, Achim (2008): SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse. 11. Aktualisierte Auflage. München. S. 47, 323.
- Bühl**, Achim (2010): PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12. Aktualisierte Auflage. München. S. 386.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015**: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage. Online:  
[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf;jsessionid=4AA6F22FD14638B428A15E3676C68DD2.1\\_cid368?blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf;jsessionid=4AA6F22FD14638B428A15E3676C68DD2.1_cid368?blob=publicationFile) (abgerufen am 07.04.2017).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015**: Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Überarbeitete Neuauflage. Online:  
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?blob=publicationFile> (abgerufen am 7.04.2017).
- Chamot**, Anna; Kupper, Lisa (1989): Learning Strategies in Foreign Language Instruction. In: Annals. *Journal of the American Council on the Teaching of Foreign Language* .22. S. 14.
- Chamot**, Anna Uhl (2014): Developing Self-Regulated Learning in the Language Classroom. In: Proceedings of CLaSIC. Online:  
[https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/chamot\\_annauhl.pdf](https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/chamot_annauhl.pdf)

(abgerufen am 25.08.2016).

- Chan**, Wai Meng (2000): Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen. Münster. S: 56.
- Chen**, Yiching (2007): Learning to learn: the impact of strategy training. In: *ELF Journal* 61/1. S. 2.
- Clausen**, Marten (2002): Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive? Empirische Analyse zur Übereinstimmung, Konstruk- und Kriteriumsvalidität. Münster. S. 16.
- Cleff**, Thomas (2008): Deskriptive Statistik und moderne Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, PASW (SPSS) und STATA. 2. Auflage. Wiesbaden. S. 91.
- Cois**, Guy R. Lefran (1986): Psychologie des Lernens. 2. Auflage. Springer Verlag. S. 9.
- Daftary**, Farhard (2012): Historical Dictionary oft the Ismailis. S. 25.
- Dickinson**, Leslie (1987): Self-instruction in Language Learning. Cambridge. S: 11-15.
- Drechsel**, Barbara (2001): Subjektive Lernbegriffe und Interesse am Thema Lernen bei angehenden Lehrpersonen. Münster. S. 76.
- Dresel**, Markus; Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn. S. 81.
- Dresselhaus**, Günter (2006): Netzwerkarbeit und neue Lernkultur. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion. Münster. S. 145.
- Duden**. Deutsch als Fremdsprache: Online:  
<https://woerterbuch.langenscheidt.de/ssc/search.html> (abgerufen am 29.01.2015).
- Duden**. Universalwörterbuch. Online: <https://woerterbuch.langenscheidt.de/ssc/search.html>  
(abgerufen am 29.01.2015).
- Duffy**, G. G.; Roehler, L. (1987). Improving classroom reading instruction through the use of responsive elaboration. *The Reading Teacher*. S. 40.
- Dulic**, Mensudin (2012): Die Krisen im Nahen Osten als Brennpunkt des Weltfriedens. Münster. S. 11.

- Egger, Rudolf** (2012): Was wäre ein selbstbestimmtes Lernen? Erwachsenenbildung als Suchbewegung. In: Egger, Rudolf; Gruber, Elke (Hrsg.), *Anspruch. Einspruch. Widerspruch. Durch lebenslangen Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft*. Wien; Berlin. S. 138.
- Elghowary, Kareem** (2011): Gespräch. In: Dittmar, Jakob (Hrsg.), *Berliner Schriften zur Medienwissenschaft*. Band Nr. 15. Berlin. S. 145.
- El-Sanbary, Nagat** (1992): Education in the Arab Gulf States and the Arab World. An Annotated Bibliographic Guide. S. 25.
- Erdmenger, Manfred** (1996): Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ismaning. S. 48.
- Esch, Edith** (1996): Promoting autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In: Pemberton, Richard; Li, Edward; Or, Winnie W.F; Pierson, Herbert (eds.), *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong. S. 35.
- Fahrenwald, Claudia** (2011): Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Wiesbaden. S. 70-76.
- Flavell, John H.** (1983): Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, Franz E; Kluwe, Rainer H (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen*. S. 23-24.
- Flores, Alexander** (2013): Die arabische Welt- ökonomische und soziale Gegebenheiten. Eine Überblickdarstellung. In: Schneider, Thorsten Gerald (Hrsg.), *Die Araber im 21. Jahrhundert. Politik, Gesellschaft, Kultur*. Springer vs. S. 35-36.
- Frahay, Nemer** (2010): Pressure Groups, Education Policy, and Curriculum development in Lebanon: A policy Maker's Retrospective and Introspective standpoint. In: Mazawi, André E; Sultan, Ronald G. (eds.), *Education and the Arab 'World'. Political Projects, Struggles, and Geometries of power*. S. 93.
- Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz** (1992): Lern- und Denkstrategien- ein Problemaufriß. In: Friedrich, Helmut Felix; Mandl, Heinz (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen. S. 7-16.

- Friedrich**, Helmut F.; Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen. S. 253-255.
- Friedrich**, Helmut F. (1999): Unterrichtsmethoden und Lernstrategien. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim und Basel. S. 163.
- Friedrich**, Helmut Felix; Mandl, Heinz (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. S. 1-17.
- Foqahaa**, Nader Said (2011): Arab Women: Duality of Deprivation in Decision-making under Patriarchal Authority. *Journal of Women of the Middle East and the Islamic World* 9 234–272
- Garcia**, Teresa; Pintrich, Paul. R. (1994): Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies. In: Schunk, Dale. H.; Zimmerman, Barry. J. (eds.), *Self-Regulation of Learning and Applications*.
- Gaudig**, Hugo (1928): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. S. 33.
- Götz**, Thomas; Nett, Ulrike E. (2011): Selbstgesteuertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn. S: 146.
- Götz**, Thomas (2013): Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe. Auer Verlag. S. 10.
- Grenfell**, Michael; Harris, Vee (1999): Modern Language and Learning Strategies in Theory and Practice. London. S. 37-40.
- Grenfell**, Michael; Macaro, Ernesto (2007): Claims and critiques. In: Cohen, Andrew D.; Macaro, Ernesto (Hrsg.), *Language Learner Strategies: Thirty years of Research and Practice*. Oxford University Press. S. 22-85.
- Grob**, Urs; Merki, Katharina (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern. S. 49.

- Guldimann**, Titus (1996): *Eigenständiges Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires.* Stuttgart; Wien. S. 51.
- Hasselhorn**, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?* Tübingen. S. 37-43.
- Hasselhorn**, Marcus (2001): Metakognition. In: Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim. S. 466.
- Hasselhorn**, Marcus; Schreblowski, Stephanie (2006): Selbstkontrollstrategien. Planen, Überwachen, Bewerten. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien.* S. 152.
- Hofer**, Christian (2011): Lernen und Didaktik. Skizze eines konstruktivistischen Sprachenlernens. In: Schrötter, Barbara; Hofer, Christian (Hrsg.), *Looking at Learning. Blick auf das Lernen. Higher Education. Language. Place. Hochschule. Sprache. Ort.* Münster. S. 119.
- Hoidn**, Sabine (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Wiesbaden. S. 132-133.
- Holec**, Henri (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning.* Council of Europe. S.3-25.
- Holec**, Henri (1985): On autonomy: some elementary concepts. In: Candlin C.N (eds.), *Applied Linguistics and language Study.* New York. S. 180.
- Huber**, Günter (2006): Lernen in Gruppen/ Kooperatives Lernen. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien.* Göttingen. S. 263.
- Improving Educational Quality (IEQ)** (2002): Case Studies in secondary Education Reform. Online:  
[http://www.nyssba.org/clientuploads/nyssba\\_pdf/064\\_2nd\\_Ed\\_Casestudy\\_paper.pdf](http://www.nyssba.org/clientuploads/nyssba_pdf/064_2nd_Ed_Casestudy_paper.pdf)  
(abgerufen am 01.06.2016).
- Imhoff**, Margarete (2008): Portfolio in der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderarbeit. In: Fingerle, Michael; Ellinger, Stephan (Hrsg.),

*Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis.* Stuttgart. S. 35.

**Janssen**, Jürgen; Laatz, W. (1999): *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows.* 3. Auflage. Springer Verlag. S. 218, 483.

**Janssen**, Jürgen; Laatz, Wilfried (2013): *Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modell Exakte Tests.* 8. Auflage. Springer Verlag. S. 602.

**Kainzbauer**, Stefanie (2011): *Caritative Befähigungspraxis. Herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung und der christlich- ethische Anspruch auf gelingenden Leben.* Berlin. S. 131-132.

**Kahn**, Entakhab Alm (2011): *Challenge of Teaching/ Learning English and Management.* In: *Global Journal of Human Social Science.* Volum 11. Issue 8. Version 1.0. S. 1-5.

**Kallweit**, Inga (2014): *Effektivität des Einsatzes von Selbsteinschätzungsbögen im Chemieunterricht der Sekundarstufe 1. Individuelle Förderung durch selbstreguliertes Lernen.* Dortmund. S. 53.

**Keller**, Sylvana; Orgin, Sabine; Ruppert, Wolfgang; Schmitz, Bernhard (2013): *Gelingendes Lernen durch Selbstregulation. Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II.* Göttingen. S. 16.

**Kiper**, Hanna; Mischke, Wolfgang (2008): *Selbstreguliertes Lernen- Kooperation- Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule.* Stuttgart. S. 36,49, 77.

**Kluwe**, Rainer H; Schieber, Kay (1983): *Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitive Leistung.* In: Weinert, Franz E; Kluwe, Rainer H (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen.* S. 31.

**Koch**, Sebastian (2011): *Selbstgesteuertes Lernen und dessen Bedeutung für eine zeitgemäße Personalentwicklung.* München. S. 13.

**Kohnen**, Viljo (1992): *Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education.* In: Nunan, David (eds.), *Collaborative Language Learning and Teaching.* Cambridge University Press. S. 20-25.

- Königs**, Frank G. (2005): Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum aber nicht Konstruktivismus? Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum. In: Leewen, Eva C. (Hrsg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums*. Tübingen. S. 448.
- Konrad**, Klaus; Traub, Silke (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. Oldenburg. S.13-17.
- Krapp**, Andreas (1992): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Persongegenstandes-Konzeption. In: Krapp, Andreas; Prenzel, Manfred (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster. S. 297-300.
- Krapp**, Andreas (1993): Lernstrategien. Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. Heft 3. S. 292-303.
- Kreber**, Peter (2015): Iran. Islamische Republik und jahrtausendealte Kultur. S. 56.
- Krickhahn**, Thomas (2013): Statistik für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler für Dummies. Weinheim. S. 119.
- Krumm**, Hans-Jürgen (2006): Können der Handeln-die Funktion von Aufgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen. In: Bausch, Kar-Richard; Melzer, Eva Burwitz; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Günter Narr Verlag Tübingen. S. 123.
- Lahaie**, Ute (1995): Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische. Tübingen. S. 26.
- Lang**, Martin; Pätzold, Güntner (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Erstausbildung. In: Lang, Martin; Pätzold, Güntner (Hrsg.), *Wege zur Förderung selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Bildung*. Freiburg. S. 11.

- Lauth**, Gerhard; Grünke, Mattias; Brunstein, Joachim C. (2004): Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In: Lauth, Gerhard; Grünke, Mattias; Brunstein, Joachim C. (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. 2.Auflage. S. 266-271.
- Leopold**, Claudia (2009): Lernstrategien und Textverstehen. Münster. S. 17.
- Lermen**, Markus; Arnold, Rolf (2004): Bildung im 21. Jahrhunder- Abkehr vom Mythos der Wissensvermittlung. In: Meister, Dorothee M. (Hrsg.), *Online-Lernen und Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 64.
- Leutner**, Detlef; Leopold, Claudia (2003): Selbstreguliertes Lernen. Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Espe, Clement (Hrsg.) *Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge*. S. 45
- Little**, David (1991): Learner autonomy. Definitions, Issues, and Problems. Dublin. S. 4.
- Little**, David (1995): Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. In: System 23. No.2. S. 179.
- Little**, David (1997): Language awareness and the autonomous language learner. In: *Language Awareness. Heft. 6(2-3)*. S. 94.
- Little**, David (1997): Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice. In: Verweyen, Michal Müller (Hrsg.), *Neues Lernen. Selbstgesteuert. Autonom*. Goethe Institut. München. S. 32-35.
- Little**, David (1999): learner autonomy is more than a Western cultural. In: Cotterall, Sara; Grubbe, David (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: S. 12-17.
- Little**, David (2000): Learner Autonomy and Human Interdependence: Some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive view of Cognition, Learning and Language. In: Sinclair, Barbara; McGrath, Ian; Lamb, Terry (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. S. 16-17.
- Little**, D. (2004): Constructing a theory of learner autonomy: Some steps along the way. In: Mäkinen, K., Kaikkonen, P.; Kohonen, V. (eds.), *Future perspectives in foreign*

*language education*. Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University.

- Little**, David (2004): Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. Online:  
[http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr\\_3/Little.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_3/Little.pdf) (abgerufen am 21.11.2014).
- Lompscher**, Joachim (1992): Lehr- und Lernstrategien im Unterricht. Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Nold, Günter (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübingen. S. 96-97.
- Lulat**, Y-G. (2005): A history of African higher Education from Antiquity to the Present. A Critical Synthesis. S. 69-70.
- Maijala**, Minna (2008): Zwischen den Welten- Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online:  
<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Maijala1.pdf> (abgerufen am 25.02.2015).
- Marinell**, Gerhard (2008): Einführung in die Statistik. Anwendungsorientierte Methoden zur Datenauswertung. 2. Auflage. München. S. 76.
- Masri**, Munther W. (2009): Policy Process and Education reform in the Arab World. In: Mediterranean Journal of Educational Studies, vol. 14 (1). S. 131.
- Masri**, Safwan; Wilkens, Katherine (2011): Higher Education in the Arab World. Online:  
[https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/08\\_education\\_reform\\_wilkins.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/08_education_reform_wilkins.pdf) (abgerufen am 01.06.2016).
- Meisel**, Klaus (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Bielefeld. S: 7. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf> (abgerufen am 28.11.2014).
- MiBler**, Bettina (1999): Fremdsprachenerfahrungen und Lernstrategien. Tübingen. S. 119-175.

- Möller**, Jens; Köller, Olaf (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: Möller, Jens; Köller, Olaf (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim. S. 137.
- Mönsch**, Annette (2009): Gesprächsführung lernen. Welche implizite Konzeptualisierung des Kommunikationslernens sind in Methoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit zu finden? In: Becker, Michael; Gisela, Mrotzek (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main. S. 100.
- Morfeld**, Petra (1997): Englischlernende an der Volkshochschule: Welche Variablen beeinflussen die Auswahl von Lernstrategien im Anfängerunterricht? In: Rambillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Max Hueber Verlag. S. 114.
- Moschner**, Barbara; Schiefele, Ulrich (2000): Motivationsförderung im Unterricht. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.), *Lehren-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Wiesbaden. S. 181.
- Naiman**, N.; Frolic, M.; Stern, H.H.; Todesco, A. (1996): The Good Language Learner. Canada. S. 3-8.
- Neuner**, Gerhard (1994): Einführung. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin. S. 8.
- Nodari**, Claudio (1995): Perspektive einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung. Arau. S. 93-187.
- Nold**, Günter (1992): Lernbedingungen, Lernstrategien, kognitive Strukturen. Ein Problemaufriß. In: Nold, Günter (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Tübingen. S. 10.
- Nunan**, David (1992): Introduction. In: Nuan, Davis (eds.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press. S. 3.
- Nunan**, David (1996): Toward autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. In: Pemberton, Richard; Li, Edward; Or, Winnie W.F; Pierson, Herbert (eds.), *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong. S. 12-14.

- Nunan**, David; Lai, Jose; Keobke, Ken (1999): Towards autonomous language learning: strategies, reflection and navigation. In: Cotterall, Sara; Grabbe, David (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main. S. 70.
- Nühlen**, Marai (2016): Kultur-also sind wir! Eine Einführung in die Kulturphilosophie. Band 19. Berlin. S. 92.
- Nüsch**, Charlotte (2001): Selbstständiges Lernen und Lernstrategieeinsatz. Eine Empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn. S. 106-107.
- OECD** (Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2003): Bildungspolitische Analyse. Die englische und französische Originalfassung wurde veröffentlicht unter dem Titel: Education Police Analysis. S. 12-112.
- O'malley**, J. Michael; Chamot, Anna Uhl (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge Press.
- Oxford**, Rebecca L (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Heinle; Heinle Publishers. S. 15-189.
- Oxford**, Rebecca L. (2003): Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: Palfreyman, David; Smith, Richard C. (eds.), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan. S. 82-84.
- Oxford**, Rebecca; Schramm, Karen (2007): Bridging the gap between psychological and perspectives on L2 learner strategies. In: In: Cohen, Andrew D.; Macaro, Ernesto (eds.), *Language Learner Strategies: Thirty years of Research and Practice*. Oxford University Press. S. 47-53.
- Oxford**, Rebecca L. (2011): Teaching and Researching Language Learning Strategies. S. 13.
- Ozankom**, Claude; Udeani, Chibueze (2006): Globalization Cultures Religions. Amsterdam; New York. S: 53.

- Pagels, Sakia** (2010): Schule, Berufswahl und Geschlecht in Schweden. Geschlechtssensible Studien- und Berufsorientierung zwischen politischen Zielsetzung und gegenwärtiger Lage. Hamburg. S. 32.
- Palfreyman, David** (2003): Introduction: Culture and Learner Autonomy. In: Palfreyman, David; Smith, Richard C. (eds.), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan. S. 2-7.
- Paris, Scott; Gross, D; Lipson, M.** (1984): Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 76.
- Paris, Scott G.; Winograd, Peter** (1990): How metacognition can promote academic learning and instruction. In: Jones, Beau Fly; Idol, Lorna (eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. New Jersey. S. 18.
- Paschen, Michael** (2013): Merkmale und Messung von Potenzialen. In: Schwuchow, Karlheinz; Gutmann, Joachim (Hrsg.), *Personalentwicklung. Themen, Trends, Best Practices 2014*. Freiburg. S. 459.
- Pawlowska, Agnieszka** (2010): Die reflexive Haltung des Fremdsprachenlerner im Umgang mit Sprachfehlern aus Voraussetzung der Entwicklung seiner Autonomie. In: Myczko, Kazimiera (Hrsg.), *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main. S. 127-169.
- Pemerton, Richard** (1996): Introduction. In: Pemberton, Richard; Li, Edward; Or, Winnie W.F; Pierson, Herbert (eds.), *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong. S. 3-5.
- Raithel, Jürgen** (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2. Durchgesehene Auflage. Wiesbaden. S. 123-125.
- Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther** (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Hueber Verlag. S. 6.
- Rasch, Björn; Friese, Malte; Hofmann, Wilhelm; Neumann, Erwald** (2010): Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Band 2. Springer Verlag. S. 144.

- Raupach**, Evelyne (2016): Möglichkeiten der Integration chinesischer Lernkulturen im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Feldmeier, Alexis; Eichstädt, Annett (Hrsg.), *Lernkulturen- Schriftsprache in DaZ- Grammatik- Sprachliche Anforderungen in den Fächern. 41. Jahrestagung des fachbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster*. Göttingen. S. 55.
- Rechter**, Yvonne (2001): Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens. Klinkhardt. S. 22.
- Reinecke**, Jost (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In: Bauer, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main. S. 601.
- Romani**, Vincent (2009): The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects. Online:  
<http://www.brandeis.edu/crown/publications/meb/MEB36.pdf> (abgerufen am 01.06.2016).
- Rubin**, Joan (1975): What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9.
- Rubin**, Joan (2005): The Expert Language Learner: A Review of Good Language Learner Studies and Learner Strategies. In: Johnson, Keith (eds.), *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Macmillan. S. 38- 45.
- Runte**, Maren (2015): Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb. Berlin. Boston. S. 10.
- Schäffer**, Ortfried (2003): Selbstorganisiertes Lernen- eine Herausforderung für die institutionalisierte Erwachsenenbildung. In: Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Espe, Cleemns (Hrsg.), *Selbst gesteuertes Lernen: theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld. S.86.
- Schäfer**, Thomas (2011): Statistik 11. Inferenzstatistik. Wiesbaden. S. 148.
- Schiefel**, Ulrich; Streblow, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. S. 240-242.
- Schmelter**, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen. S. 199,266,267.
- Schmenk**, Barbara (2008): Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen. S. 30-68.

- Schmenk**, Barbara (2005): Globalizing Learner Autonomy. In: *TESOL Quarterly Vol. 39, No. 1*. S. 108.
- 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 (Hrsg.), *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren-lernen mit digitalen Medien*. Tübingen. S. 57.
- Schmerfeld**, Jochen (2004): Autonomie und (Selbst-) Veränderung. In: Gillen, Erny; Geißer, Ursula (Hrsg.), *Ethik und Autonomie. Wissenschaftliches Symposium an der Katholischen Fachhochschule Freiburg 2012*. S. 33.
- Schmitz**, Bernhard; Schmidt, Michaela (2007): Einführung in die Selbstregulation. In: Meike, Landmann; Schmitz, Bernhard (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart. S. 10.
- Schneider**, Günther (1996): Selbstevaluation Lernen lassen. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. S. 17.
- Short**, E. J., & Ryan, E. B. (1984): Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76.
- Schreblowski**, Stephanie (2004): Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Munster. S. 32.
- Schreiber**, Beate (1998): Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. S. 46- 104.
- Schunk**, Dale H. (1994): Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: Schunk, Dale H.; Zimmerman, Barry J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey. S. 76-80.
- Schweer**, Henning (2013): 20 Tipps für die Hochschullehre. Praktische Ratschläge für die eigene Lehre. Norderstedt. S. 67.

- Shawqi**, Ahmad (2012): Wissenschaft, Bildung und die Rolle des Lehrers. In: Gedichtssammlung AL-Shawqiyat. Kairo. S. 245.
- Simons**, Robert Jan (1992): Lernen, selbstständig zu lernen- ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz; Fiedrich, Helmut (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Gottingen. S. 255-256.
- Sinclair**, Barbara (2000): Learner Autonomy: the next Phase? In: Sinclair, Barbara; Mc Grath, Ian; Lamb, Terry (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. S.8-12.
- Smith**, Richard; Aoki, Naoko (1999): Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. In: Cotterall, Sara; Grabbe, David (eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. S. 21.
- Smith**, Richard C (2000): Starting with Ourselves: Teacher-Lerner Autonomy in Language Learning. In: Sinclair, Barbara; Grath, Ian Mc; Lamb, Terry (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. S. 90.
- Smith**, Richard C. (2003): Pedagogy for Autonomy as (Becoming-) Appropriate Methodology. In: Palfreyman, David; Smith, Richard C. (eds.), *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*. Palgrave Macmillan. S. 129.
- Sonntag**, Karlheinz; Stegmair, Ralf (2007): Arbeitsorientiertes Lernen. Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit. Stuttgart. S. 117.
- Sökefeld** , Martin (2012): Identität - ethnologische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg.), *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie- Interdisziplinäre Perspektive*. Wiesbaden. S. 40.
- Spörer**, Nadine; Brunstein, Joachim (2005): Diagnostik vom selbstgesteuerten Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen- und Interviewverfahren. In: Artelt, Cordula; Moscher, Barbara (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster. S. 43.
- Stern**, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31.

- Stern, E.** (1992). Die spontane Strategieentdeckung in der Arithmetik. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. S. 102.
- Stork, Antje** (2010): „Um sich vielleicht auch selber widerzuspiegeln“. Reflexion über das eigene Fremdsprachenlernen mit Hilfe von Lerntagebüchern. In: Myczk, Kazimiera (Hrsg.), *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Band 27*. Frankfurt am Main. S. 100.
- Straßer, Peter** (2008): Können erkennen-reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntraining. Bielefeld. S. 84-272.
- Tassinari, Marai Giovanna** (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt am Main. S 38-71.
- Tesch, Bernd** (2006): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch: Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht. Online: [http://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/kuns/kuns\\_vm1/materialvm1franz/Tesch\\_Kompetenzen\\_fh\\_2006-3.pdf](http://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/kuns/kuns_vm1/materialvm1franz/Tesch_Kompetenzen_fh_2006-3.pdf) (abgerufen am 12.04.2016).
- International Mathematics and Science Study (TIMSS)**, Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich (2015): Online [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14022/pdf/Wendt\\_et\\_al\\_2016\\_TIMSS\\_2015.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14022/pdf/Wendt_et_al_2016_TIMSS_2015.pdf) (abgerufen am 25.02.2018).
- Tönshoff, Wolfgang** (1997): Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning. S. 204-206.
- Traoré, Salifou** (2008): Interkulturelle Grammatik. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Grammatik aus eigener und fremder Perspektive im Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main. S. 26.

- Trommsdorff**, Gisela (1999): Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In: Leut H.R./ Krappmann L. (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit*. Frankfurt. S. 392-398.
- Tselikas**, Karl-Richard (2006): Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In: Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Thüringen. S. 182.
- Tulodziecki**, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömerke, Sigrid (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn. S. 133.
- United Nation Development Programme** (2003): Arab Human Development Report. Building a Knowledge Society. Online:  
[http://hdr.undp.org/sites/default/files/rbas\\_ahdr2003\\_en.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/rbas_ahdr2003_en.pdf) (abgerufen am 10.05.2016).
- Vogel**, Klaus; Börner, Wolfgang (1999): Vorwort. In: Vogel, Klaus; Börner, Wolfgang (Hrsg.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht: Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum. S. 1.
- Wehmeyer**, Michael L u.a. (2007): Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. New York. S. 5-59
- Weis**, Uta (2000): Lesen in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zum Lesen linearer Texte im Vergleich zu Hypertexten. S. 85.
- Wenden**, Anita (1991): Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and implementing learner training for language learners. Cambridge.
- Wenden**, Anita L. (1995): Learner Training in Context: A Knowledge-Based Approach. In: System: International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. S. 23.
- White**, Cynthia; Schramm, Karen; Chamot, Anna Uhl (2007): Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: D. Cohen; Macaro, Ernesto (eds.), *Language Learner Strategies*. S. 93.
- Wiater**, Werner (2007): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogik. Wiesbaden. S. 77.

- Wicke**, Rainer E. (2004): Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. München. S. 19.
- Widulle**, Wolfgang (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden. S. 51,190.
- Wigfield**, Allan (1994): The Role of Children's Achievement values in the Self-Regulation of Their Learning Outcomes. In: Schunk, Dale H; Zimmerman, Barry J (eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. New Jersey. S. 121.
- Winter**, Alexander (1992): Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen. S. 94.
- Winther**, Esther (2006): Motivation in Lernprozessen. Konzepte in der Unterrichtspraxis von Wirtschaftsgymnasien. Göttingen. S. 44.
- Wolf**, Dieter; Rückschoff, Bernd (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologie in Schule und Unterricht. Hueber Verlag. S. 24.
- Wolf**, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Online: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/wolffint.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/wolffint.pdf) (abgerufen am 23.08.2016).
- Woolfolk**, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage. München. S. 492- 494.
- Wyss**, Corinne (2013): Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts-und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Munster. S. 39.
- Zaher**, Sawsan (2010): The human Right to education in Arab Countries. In: Mazawi, André E; Sultan, Ronald G. (eds.), *Education and the Arab 'World'. Policial Projects, Struggles, and Geometries of Power*. S. 188.
- Zentrum für Entwicklungsforschung (ZEF)** (2004): Deutsche Zusammenfassung der Länderberichte. Online:  
[https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAAahUKEwi5mda81d\\_IAhXLWxQKHdZ2Ang&url=http%3A%2F%2Fwww.zef.de%2Ffileadmin%2Fwebfiles%2Fdownloads%2Fprojects%2Felmikawy%2Flaenderberichte\\_zusammenfassung\\_de.pdf&usg=AFQjCNHjW\\_Sw43jv](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAAahUKEwi5mda81d_IAhXLWxQKHdZ2Ang&url=http%3A%2F%2Fwww.zef.de%2Ffileadmin%2Fwebfiles%2Fdownloads%2Fprojects%2Felmikawy%2Flaenderberichte_zusammenfassung_de.pdf&usg=AFQjCNHjW_Sw43jv)

[pULFud\\_uAbxsc7ZxUw&sig2=HwAHciWrKAKHrKVlc3BriA](#) (abgerufen am 26.10.2015).

- Zimmerman**, Barry (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: Schunk, Dale H; Zimmerman, Barry (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey. S. 3-13.
- Zimmerman**, Barry; Greenberg, Daphne; Weinstein, Claire E. (1994): Self-regulation academic study time: A strategy approach. In: Schunk, Dale H.; Zimmerman, Barry J. (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey.
- Zimmermann**, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hrsg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Hueber Verlag. S. 96.
- Zöfel**, Peter (2002): Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung. Addison Wesley Verlag. S. 77.
- Zwerenz**, Karlheinz (2011): Statistik. Einführung in die computergestützte Datenanalyse. München. S. 57.

**DaF-Lehrwerke:**

- Böschel**, Claudia; Giersberg, Dagmar; Hägi, Sara (2013): Ja genau. Deutsch als Fremdsprache A1. Kurs-und Übungsbuch. Cornelsen Verlag.
- Buscha**, Anne; Szita, Szilvia (2007): Begegnung. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch A1. Schubert -Verlag.
- Dallapiazza**, Rosa-Maria; Jan, Eduard; Schönherr, Til (2008): Tangram aktuell. Deutsch als Fremdsprache A1. Hueber Verlag.
- Funk**, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Bayerlein, Oliver (2014): studio d. Deutsch als Fremdsprache A1. Kurs- und Übungsbuch. Cornelsen Verlag.
- Kaufmann**, Susan; Moritz, Ulrika; Rodi, Margret; Rohrman, Lutz; Sonntag, Ralf (2015): Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch. A1.1. Klett-Langenscheidt.
- Koenig**, Michael; Koithan, Ute; Scherling, Theo; Funk, Hermann (2013): genial klick. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1. Klett-Langenscheidt.
- Ros**, Lourdes; Klötzer, Sylvia; Reinke, Kerstin; Raths, Angelika; Mog, Angelika; Jentges, Sabine; Krumm, Eva-Maria (2016): Aussichten. Kurs- und Arbeitsbuch. A1.1. Klett Verlag.

## **Anhang**

## Fragebogen zu den Fähigkeiten der arabischen DaF-Lernenden zur Lernerautonomie

Datum (التاريخ):

Geschlecht (الجنس): M (ذكر)  W (انثى)

Alter (العمر): .....

Der letzte Studienabschluss (اخر شهادة دراسية): .....

Studienfach (الاختصاص): .....

Nationalität (الجنسية): .....

Welche Fremdsprachen haben Sie bisher gelernt?

(اي اللغات الاجنبية تعلمت؟): .....

Muttersprache (اللغة الام): .....

Seit wann lernen Sie Deutsch? (منذ متى تتعلم الالمانية؟): .....

Wo haben Sie Deutsch gelernt? (اين تعلمت الالمانية؟): .....

Wie viele Stunden pro Tag lernen Sie Deutsch im Unterricht?

(كم ساعة تتعلم الالمانية يوميا في الصف الدراسي؟): .....

Der jetzige Wohnort (محل الإقامة الحالي): .....

Seit wann sind Sie in Deutschland (منذ متى تعيش في المانيا؟): .....

### Teil A: Lernmotivation

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie persönlich zutrifft.

يرجى وضع علامة في الإجابة التي تنطبق عليك شخصيا.

1. Wie hoch ist Ihre Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache?

ما مدى دافعتك لتعلم اللغة الالمانية؟

hoch	relativ hoch	mittel	niedrig
عالي	عالي نسبيا	متوسط	قليل
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wie hoch ist Ihr Interesse an den Lernangeboten im DaF-Unterricht?

ما مدى اهتمامك بالمواد التعليمية في الصف؟

hoch	relativ hoch	mittel	niedrig
عالي	عالي نسبيا	متوسط	قليل
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Ich lerne Deutsch, weil ich mich für die deutsche Sprache interessiere.

اتعلم الالمانية لأنني مهتم بهذه اللغة.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Ich lebe in Deutschland, deshalb muss ich Deutsch lernen, um mit anderen Menschen kommunizieren zu können.

انا اعيش في المانيا، لذلك يتوجب علي تعلم الالمانية من اجل التواصل مع الاخرين.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ich lerne Deutsch, um danach eine Arbeit zu finden.

اتعلم الالمانية من اجل الحصول على فرصة عمل.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Das Abschlusszertifikat ist mir wichtiger als das Lernen an sich im DaF-Unterricht.

شهادة التخرج اهم عندي من الدراسة نفسها في درس اللغة الالمانية.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Im DaF-Unterricht gibt es zur Abwechslung.

لايوجد في درس اللغة الالمانية إمكانية للتغيير (مثلا عمل جماعي او مع زميل اخر).

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Im DaF-Unterricht erklärt der Lehrer das zu lernende Thema. Ich höre nur zu.

يقوم المعلم باداء كل شيء في درس اللغة الالمانية. انا استمع فحسب.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Der Lehrer geht auf meine Interessen im Unterricht ein.

يراعي المعلم اهتماماتي في الدرس

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Die Lernmaterialien haben einen hohen Bezug zur Praxis.

المواد التعليمية تراعي الجانب العملي بشكل كبير.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Teil B: Planungsfähigkeit**

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie persönlich zutrifft.

يرجى وضع علامة في الإجابة التي تنطبق عليك شخصيا.

11. Erstellen Sie zurzeit einen Arbeitsplan wie z.B. Tagesplan oder Wochenplan für Ihren DaF-Unterricht? هل تعد حاليا خطة دراسية عند تعلمك اللغة الالمانية مثلا الخطة اليومية او الاسبوعية؟ Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
12. Haben Sie Lernziele, die Sie im DaF-Unterricht erreichen wollen? هل لديك أهداف تعليمية تسعى لتحقيقها عند تعلم اللغة الألمانية؟ Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
13. Planen Sie im Voraus, wie Sie lernen wollen? كيف تتعلم؟ هل تخطط لذلك مسبقا؟ Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
14. Haben Sie unabhängig von dem Lehrer ein Lernthema geplant? هل قمت مسبقا باعداد مادة تعليمية بشكل مستقل عن المعلم؟ Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>
15. Haben Sie sich auf das Erlernen der deutschen Sprache eigenständig vorbereitet z.B. im Internet? هل قمت بالاعداد لدرس اللغة الالمانية بمفردك دون مساعدة، على سبيل المثال عن طريق الانترنت؟ Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>

## Teil C: Überwachungsfähigkeit

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie persönlich zutrifft.

يرجى وضع علامة على الإجابة التي تنطبق عليك شخصيا.

<p>16. Ich frage mich regelmäßig, ob meine sprachlichen Leistungen verbessert worden sind.</p> <p>اتسائل باستمرار عن مدى تطور مهاراتي اللغوية.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>17. Ich überprüfe immer, ob die Lernangebote zu meinen Fähigkeiten passen.</p> <p>اتحقق دائما فيما لو كانت المادة التعليمية تتناسب وقدراتي.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>18. Ich vergleiche regelmäßig meinen vorherigen und jetzigen Kenntnisstand.</p> <p>اقارن باستمرار بين مدى معرفتي السابقة والحالية.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>19. Ich kann meine sprachlichen Schwachpunkte nicht selbst identifizieren.</p> <p>لاستطيع تحديد نقاط الضعف اللغوية الخاصة بي بمفردى.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>20. Ich kenne die Fortschritte meiner sprachlichen Fertigkeiten nur durch den Lehrer oder die Teste im Unterricht.</p> <p>اعلم مدى تحسن قدراتي اللغوية من خلال المعلم او الاختبارات التي تجرى في الدرس فحسب.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Teil D: Bewertungsfähigkeit

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie persönlich zutrifft.

يرجى وضع علامة على الإجابة التي تنطبق عليك شخصيا.

<p>21. Ich habe nie versucht, meine sprachlichen Kenntnisse wie Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen u.a. selbst zu testen.</p> <p>لم يسبق وان اختبرت مهاراتي اللغوية بنفسى، مثلا النحو، مهارة الاستماع ومهارة القراءة الخ.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>22. Nach Bearbeitung jeder Lernaufgabe überlege ich, was ich gelernt und was ich falsch gemacht habe.</p> <p>بعد الانتهاء من عمل كل واجب تعليمي افكر مليا، ما الذي تعلمته وما هي الاخطاء التي وقعت فيها.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>23. Ich interessiere mich überhaupt nicht dafür, ob mein Beitrag im Deutschunterricht gut oder schlecht ist.</p> <p>لا غير مهتم بالمرّة فيما إذا كانت مساهمتي في الدرس جيدة أو سيئة.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>24. Ich notiere immer meine täglichen Leistungen im DaF-Unterricht z.B. in einer Checkliste, um meine Stärken und Schwächen zu kennen.</p> <p>ادون يوميا نشاطاتي اللغوية في درس اللغة الالمانية، على سبيل المثال في مدونة او مذكرة، لكي اعرف نقاط قوتي وضعفي.</p>				
stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Die Selbstbewertung setzt mich unter Druck.

التقييم الذاتي يجعلني تحت الضغط.

stimmt immer	stimmt häufig	stimmt manchmal	stimmt selten	stimmt nicht
صحيح دائما	صحيح غالبا	صحيح احيانا	صحيح نادرا	غير صحيح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Teil E: Selbstwissen

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die auf Sie persönlich zutrifft.

يرجى وضع علامة على الإجابة التي تنطبق عليك شخصيا.

26. Kennen Sie Ihre eigenen Stärken beim Erlernen der deutschen Sprache?

هل تعرف نقاط قوتك عند تعلم اللغة الألمانية؟

Ja  z.B. ....  
 .....  
 .....

Nein

27. Kennen Sie Ihre eigenen Schwächen beim Erlernen der deutschen Sprache?

هل تعرف نقاط ضعفك عند تعلم اللغة الألمانية؟

Ja  z.B. ....  
 .....  
 .....

Nein

## Teil F: Aufgabenwissen

Worauf zielen die folgenden Aufgaben vor allem Ihrer Meinung nach. Kreuzen Sie bitte an.

الى ما تهدف التمرينات التالية بالتحديد. يرجى وضع علامة.

28. Übersetzung der Wörter in die eigene Muttersprache.				
ترجمة المفردات الى اللغة الام.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Wortschatzlernen تعلم المفردات	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Aussprache تلفظ	ich weiß nicht لا اعلم
29. Durchführung eines Gesprächs mit einem Partner im Unterricht.				
اجراء محاوره مع زميل في الدرس.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik قواعد	Schreibfertigkeit مهارة الكتابة	Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Lesefertigkeit مهارة القراءة	ich weiß nicht لا اعلم
30. Lesen eines Textes und Beantworten der Fragen.				
قراءة نص والاجابة عن الاسئلة.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Grammatik قواعد	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Leseverstehen أستيعاب (قرائي)	ich weiß nicht لا اعلم
31. Hören eines Interwies und Ergänzung der Lücken.				
الاستماع الى حوار وتكملة الفراغات.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik قواعد	Sprechfertigkeit مهارة الكلام	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Lesefertigkeit مهارة القراءة	ich weiß nicht لا اعلم
32. Fragesätze-Formulierung.				
صياغة جمل الاستفهام.				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik قواعد	Hörverstehen استيعاب (سمعي)	Wortschatzlernen تعلم مفردات	Lesefertigkeit مهارة القراءة	ich weiß nicht لا اعلم

## Teil G: Strategiewissen

Wie kann Ihrer Meinung nach die folgenden Lernprobleme gelöst werden?

كيف يمكن حل المشكلات التالية حسب رأيك؟

Lernproblem المشكلة التعليمية	Lösung الحل	Ich weiß nicht لا علم
<p>33. Ich lerne viele Vokabeln auswendig, trotzdem kann ich sie beim Sprechen nicht benutzen.</p> <p>اتعلم الكثير من المفردات عن ظهر قلب، ولكن لا يمكنني استخدامها عند التحدث.</p>		
<p>34. Wenn ich Deutsch spreche, fehlt mir oft das geeignete Wort.</p> <p>حين اتحدث الالمانية افتقد غالبا الى المفردة المناسبة.</p>		
<p>35. Beim Hören oder Lesen versuche ich, Wort für Wort zu übersetzen.</p> <p>أثناء الاستماع او القراءة، أحاول أن أترجم كلمة بكلمة.</p>		
<p>36. Wegen der Grammatik, z.B. wegen der zusammengesetzten Sätze oder Zeitformen, kann ich beim Lesen den Inhalt nicht verstehen.</p> <p>لا استطيع الفهم عند القراءة بسبب النحو، مثلا عندما يرد في النص جمل مركبة او ازمنة مختلفة.</p>		
<p>37. Ich vermeide es, auf Deutsch zu sprechen, weil ich Angst vor sprachlichen Fehlern habe.</p> <p>اتجنب الحديث باللغة الالمانية بسبب خوفي من ارتكاب اخطاء لغوية.</p>		

**Strategien in DaF-Lehrwerken zur Förderung der  
Lernerautonomie**

## Testen Sie sich!

### LEKTION 1

Was ist richtig: a, b oder c? Markieren Sie bitte.

Beispiel:

- Wie heißen Sie?
- Mein Name \_\_\_\_\_ Schneider.
  - a) hat
  - b) ist
  - c) heißt

- 1  Wie geht es Ihnen?  
 \_\_\_\_\_ Und Ihnen?  
 a) Auch gut  
 b) Hallo  
 c) Danke, gut
- 2  Hallo, Eva. \_\_\_\_\_?  
 Danke, gut.  
 a) Wie geht's  
 b) Wie geht es Ihnen  
 c) Auch gut
- 3  Guten Tag. Mein Name ist Yoshimoto.  
 \_\_\_\_\_ Mein Name ist Bauer.  
 Willkommen in Deutschland, Frau Yoshimoto.  
 a) Auch gut  
 b) Guten Tag  
 c) Danke, gut
- 4  Ich heiße Daniel. \_\_\_\_\_?  
 Tobias.  
 a) Und Sie  
 b) Und du  
 c) Und wie ist Ihr Name
- 5  Ich bin Max Weininger. Und wie \_\_\_\_\_ Sie?  
 Werner Raab.  
 a) heiße  
 b) heißen  
 c) heißt
- 6  Entschuldigung, wie \_\_\_\_\_ Ihr Name?  
 Ich heiße Spät, Udo Spät.  
 a) ist  
 b) heißen  
 c) heißt
- 7  Woher kommen Sie?  
 \_\_\_\_\_ Türkei.  
 a) Aus  
 b) Aus den  
 c) Aus der
- 8  Woher \_\_\_\_\_ du, Maria?  
 Aus Polen.  
 a) kommst  
 b) komme  
 c) kommt
- 9  \_\_\_\_\_?  
 Sie ist Kellnerin.  
 a) Was ist sie von Beruf  
 b) Woher kommt sie  
 c) Wie heißt sie
- 10  Kommen Sie aus den USA?  
 \_\_\_\_\_, ich komme aus Australien.  
 a) Ja  
 b) Nein  
 c) Danke
- 11  Ich bin Ingenieurin.  
 \_\_\_\_\_?  
 Ingenieurin.  
 a) Woher kommst du  
 b) Wie heißt du  
 c) Wie bitte
- 12  Wie ist Ihre Telefonnummer?  
 \_\_\_\_\_.  
 Zweiundvierzig, siebenundfünfzig, neunzehn, achtundsechzig? Danke.  
 a) 24 75 90 86  
 b) 42 57 19 68  
 c) 68 19 57 42
- 13  Heißt es „die Radio“, „der Radio“ oder „das Radio“?  
 \_\_\_\_\_  
 a) Die Radio  
 b) Der Radio  
 c) Das Radio
- 14  Ich komme aus Marokko. Ich spreche \_\_\_\_\_ und etwas Deutsch.  
 a) Arabisch, Französisch  
 b) auf Arabisch, auf Französisch  
 c) Marokko, Frankreich
- 15  \_\_\_\_\_ möchten Sie?  
 Nach München.  
 a) Woher  
 b) Wohin  
 c) Wie

Tangram aktuell 1(A1.1).

Am Ende jeder Lektion bietet das Lehrwerk Tangram aktuelle 1 (A1.1) den Lernenden an, die gelernten Informationen selbst zu testen.

# Selbstkontrolle

1	Frage	Antwort
per Sie	<i>Guten Tag.</i>	
per du	<i>Hallo! Wie geht's?</i>	
Name:		
per Sie	<i>Wie</i>	
per du		
Land:		
per Sie	<i>Woher</i>	
per du		
Beruf:		
per Sie	<i>Was</i>	
per du		

## 2 Die Zahlen

0		
1	<i>eins</i>	11
2		12
3		13
4		14
5		15
6		16
7		17
8		18
9		19
10		20
		21
		32
		43
		54
		65
		76
		87
		98
		99
		100

## 3 Auf Wiedersehen!

per Sie	<i>Auf Wiedersehen!</i>
per du	

## 4 Der Wortakzent

••	••	•••		
<i>danke</i>	<i>Beruf</i>	<i>Französisch</i>		

## Ergebnis:

	✓✓	✓	-
1 Fragen und Antworten			
– sagen, wie es einem geht			
– den Namen sagen			
– das Herkunftsland nennen			
– den Beruf nennen			
2 Zahlen von 0 bis 100			
3 sich verabschieden			
4 den Wortakzent erkennen			

Tangram aktuell 1 (A1.1).

Am Ende jeder Lektion bietet das Lehrwerk Tangram aktuelle-Arbeitsbuch (A1.1) den Lernenden an, die eigenen Lernschritte selbst zu kontrollieren.

## Ich kann ...

### fragen

Wie heißen Sie? / Wie heißt du?  
 Wer ist das?  
 Wer sind Sie? / Wer bist du?  
 Woher kommen Sie? / Woher kommst du?  
 Kommen Sie aus ...?  
 Wo wohnen Sie? / Wo wohnst du?  
 Lernen Sie / Lernst du Deutsch?  
 Singen Sie / Singst du gern?  
 Wer singt gern?

### antworten

Ich heiße ...  
 Das ist ...  
 Ich bin ...  
 Ich komme aus ...  
 Ja. / Nein, ich komme aus ...  
 Ich wohne in ...  
 Ja. / Nein, ich lerne ...  
 Ja, ich singe gern.  
 Er singt / Sie singt / Sie singen gern.

### jemanden begrüßen und verabschieden

7:30

Guten Morgen.

13:30

Guten Tag.

19:30

Guten Abend.

Hallo. • Grüß Gott. • Grüezi.  
 Auf Wiedersehen. • Gute Nacht. • Ade. • Tschüss. • Tschau.

## Ich kenne ...

### Länder und Sprachen

Türkei – Türkisch Österreich – Deutsch Spanien – Spanisch, Katalanisch, ...  
 Russland – Russisch Italien – Italienisch, Deutsch Marokko – Arabisch, Französisch, ...

### Verben

ich	heiße	lache	singe	bin
du	heißt	lachst	singst	bist
er/sie	heißt	lacht	singt	ist

### du und Sie

Wie geht es **dir**? / Wie heißt **du**?  
 Wie geht es **Ihnen**? / Wie heißen **Sie**?

### das Alphabet

Aa • Bb • Cc • ...

### die Zahlen bis 100

eins zwei drei ... elf zwölf dreizehn ...  
 einundzwanzig ... zweiundzwanzig ... neunundneunzig (ein)hundert

16 sechzehn

Ja genau. Deutsch als Fremdsprache A1

Am Ende jeder Lektion bietet das Lehrwerk Ja genau A1 den Lernenden an, die eigenen Lernleistungen selbst zu evaluieren sowie die gelernten Informationen zu kontrollieren.

## Im Deutschkurs

### Alle zusammen

#### 22 Das Wörterspiel.

a) Zeichnen Sie einen Gegenstand aus dem Kursraum.



b) Ergänzen Sie die Artikel.



c) Was passt? Ergänzen Sie ein 2. Wort.



d) Fragen und antworten Sie.



e) Machen Sie eine Wörterleine.

#### 23 Zweimal Kofferpacken.

Variante 1

In meiner Tasche  
ist ein Stift.

In meiner Tasche ist  
ein Stift und ein Handy.

In meiner Tasche  
ist ein Stift, ein Handy  
und ein Buch.

Variante 2

In meiner Tasche  
ist kein Stift.

In meiner Tasche  
ist kein Stift und kein Handy.

24 vierundzwanzig

Ja genau. Deutsch als Fremdsprache A1

Affektive Darstellung einer Strategie im Umgang mit dem Wortschatzlernen sowie mit der Grammatik.








Inhalt Kursbuch		
<b>Lektion</b>		
<b>1</b>	<b>Hallo! Wie geht's?</b>	Seite 1
<b>Kommunikation</b>	Sich begrüßen und vorstellen ♦ per Sie und per du ♦ das Herkunftsland nennen ♦ den eigenen Beruf nennen ♦ Zahlen von 1–100 ♦ sagen, welche Sprache man spricht ♦ Wörter aus anderen Sprachen	<b>Grammatik</b> Position des Verbs: Aussage, W-Frage und Ja/Nein-Frage; Artikel <i>die, der, das</i>
<b>Der Ton macht die Musik</b>	Der „Tag, wie geht's“-Rap 11	<b>Wortfeld</b> Länder; Berufe; Sprachen
<b>Zwischen den Zeilen</b>	Familienname und Vorname 10	<b>Wortbildung</b> Berufsbezeichnungen auf <i>-in</i> 7
		<b>Lerntechnik</b> Nomen mit Artikel lernen 12
<b>Lektion</b>		
<b>2</b>	<b>Begegnungen</b>	Seite 15
<b>Kommunikation</b>	Adresse und Telefonnummer angeben ♦ Alphabet ♦ Buchstabieren ♦ Bestellen im Restaurant ♦ Angaben zur Person machen ♦ Zahlen bis 1 000 ♦ Vermutungen anstellen	<b>Grammatik</b> W-Frage; Konjugation Präsens; Nominativ: bestimmter, unbestimmter und negativer Artikel; Akkusativ: unbestimmter und negativer Artikel
<b>Der Ton macht die Musik</b>	Beamten-ABC 27	<b>Wortfeld</b> Kleine Speisen und Getränke
<b>Zwischen den Zeilen</b>	Vermutungen äußern 24	<b>Lerntechnik</b> Wortakzent mit Geste lernen 23
<b>Lektion</b>		
<b>3</b>	<b>Guten Tag, ich suche ...</b>	Seite 29
<b>Kommunikation</b>	Zahlen über 1 000 ♦ statistische Angaben machen ♦ Preise angeben ♦ Im Kaufhaus: sich orientieren, sich informieren	<b>Grammatik</b> Adjektive; Akkusativ-Ergänzung; Artikel als Pronomen
<b>Der Ton macht die Musik</b>	Der Einkaufsbummel-Rap 39	<b>Wortfeld</b> Möbel; Währungen
<b>Zwischen den Zeilen</b>	<i>erst, schon, fast, über, etwa</i> 41	<b>Wortbildung</b> Pluralformen
		<b>Lerntechnik</b> Nomen mit Plural lernen 37
<b>Lektion</b>		
<b>4</b>	<b>Im Supermarkt</b>	Seite 43
<b>Kommunikation</b>	Einkaufen im Supermarkt und im Feinkostladen ♦ Im Supermarkt: sich orientieren ♦ Ratschläge und Bitten	<b>Grammatik</b> Dativ-Ergänzung; Personalpronomen und Ortsangaben; Imperativ
<b>Der Ton macht die Musik</b>	Bruder Jakob im Supermarkt 51	<b>Wortfeld</b> Lebensmittel; Maßeinheiten und Verpackungen
<b>Zwischen den Zeilen</b>	Tut mir Leid – Entschuldigung 53	<b>Lerntechnik</b> Nomen mit Wortakzent lernen 43
<b>Zwischenspiel</b>		
	<b>Das Wiederholungsspiel</b>	Seite 57

Inhalt Arbeitsbuch		
<b>Lektion</b>		
<b>1</b>	<b>Hallo! Wie geht's?</b>	Seite 1
	Aufgaben und Übungen	
	<b>Zwischen den Zeilen</b> Telefonnummern 69	
	<b>Phonetik</b> Wortakzent, Satzakzent und Satzmelodie Die Vokale „ä“, „e“, „i“, „o“, „u“ 70	
	Testen Sie sich! 73 Selbstkontrolle 74 Lernwortschatz 75	
<b>Lektion</b>		
<b>2</b>	<b>Begegnungen</b>	Seite 15
	Aufgaben und Übungen	
	<b>Zwischen den Zeilen</b> Sich begrüßen: Dialektbeispiele 85	
	<b>Phonetik</b> Lange und kurze Vokale 88	
	Testen Sie sich! 89 Selbstkontrolle 90 Lernwortschatz 91	
<b>Lektion</b>		
<b>3</b>	<b>Guten Tag, ich suche ...</b>	Seite 93
	Aufgaben und Übungen	
	<b>Lerntechnik</b> Arbeit mit Wortkarten 100	
	<b>Phonetik</b> Die Umlaute „ä“ und „ö“ 100	
	<b>Zwischen den Zeilen</b> <i>finden</i> oder <i>finden</i> , <i>sprechen</i> oder <i>sagen</i> 104	
	Testen Sie sich! 105 Selbstkontrolle 106 Lernwortschatz 107	
<b>Lektion</b>		
<b>4</b>	<b>Im Supermarkt</b>	Seite 109
	Aufgaben und Übungen	
	<b>Lerntechnik</b> Arbeit mit Wortkarten 109	
	<b>Phonetik</b> Langes und kurzes „ü“, Kontrast „i“ und „ü“ 115	
	<b>Wortbildung</b> Komposita: Nomen + Nomen 117	
	Testen Sie sich! 121 Selbstkontrolle 122 Lernwortschatz 123	

In jeder Lektion stehen deutliche Informationen über die Grammatik, den Wortschatz, die Aussprache und die Lernstrategien zur Verfügung.











Tangram aktuell 1.

Das Lehrwerk Tangram aktuell 1 (A1.1) bietet ein informatives Inhaltsverzeichnis an.

Inhalt		Themen und Texte	Sprachhandlungen	Grammatik	Aussprache	Lernen lernen	Themen und Lernziele
8	<b>Start auf Deutsch</b> 	Deutsch sehen und hören erste Kontakte Texte: Lied, Postkarte Wortfelder: internationale Wörter, deutsche Namen	internationale Wörter auf Deutsch verstehen jemanden begrüßen sich und andere vorstellen nach Namen und Herkunft fragen buchstabieren	das Alphabet	Wortakzent in Namen	internationale Wörter in Texten finden Wörter sortieren	Themen und Lernziele
16	<b>1 Café d</b> 	Gespräche im Café Texte: Getränkekarte, Telefonbuch, Rechnungen Wortfelder: Getränke im Café, Zahlen bis 1000, Strukturwörter	ein Gespräch beginnen sich und andere vorstellen zählen etwas bestellen und bezahlen Telefonnummern nennen und verstehen	Aussagesätze Fragesätze mit <i>wie, woher, wo, was</i> Verben im Präsens Singular und Plural, das Verb <i>sein</i> Personalpronomen und Verben	Wortakzent in Verben und in Zahlen	mit einem Redemittelkasten arbeiten eine Grammatiktafel ergänzen	
30	<b>2 Im Sprachkurs</b> 	Kommunikation im Kurs Texte: Wörterbuchauszüge Wortfelder: Wörter im Kursraum	nach Gegenständen fragen / Gegenstände benennen im Kurs: etwas nachfragen	Nomen: Singular und Plural Artikel: <i>der, das, die / ein, eine</i> Verneinung: <i>kein, keine</i> Komposita: <i>das Kursbuch</i>	Wortakzente markieren Umlaute <i>ä, ö, ü</i> hören und sprechen	mit Wörterbüchern arbeiten Lernkarten schreiben Memotipps eine Regel selbst finden	Grammatik
44	<b>3 Städte – Länder – Sprachen</b> 	Sehenswürdigkeiten in Europa Sprachen in Europa – Nachbarn Texte: Landkarten, eine Statistik Wortfelder: Himmelsrichtungen, Sprachen	über Städte und Sehenswürdigkeiten sprechen über Länder und Sprachen sprechen die geografische Lage angeben eine Grafik auswerten einen Ich-Text schreiben	Präteritum von <i>sein</i> W-Frage, Aussagesatz und Satzfrage	Satzakzent in Frage- und Aussagesätzen	eine Regel ergänzen eine Grammatiktafel erarbeiten Notizen machen	
58	<b>4 Menschen und Häuser</b> 	Wohnwelten Texte: Möbelkatalog, E-Mail, Wohnungsgrundriss Wortfelder: Räume und Möbel, Wohnformen	eine Wohnung beschreiben über Personen und Sachen sprechen	Possessivartikel im Nominativ Artikel im Akkusativ Adjektive im Satz Graduierung mit <i>zu</i>	Konsonanten: <i>ch</i> Wortakzent bei Komposita etwas besonders betonen (Kontrastakzent)	Wortschatz systematisch: Wörter nach Oberbegriffen ordnen, Wörternetze machen, eine Lernkartei anlegen	Metakognitive Lernstrategien
74	<b>Station 1</b>	Berufsbilder: Lehrerin, Student; Themen und Texte;		Selbstevaluation: Wortschatz – Grammatik – Phonetik; Videostation 1			
82	<b>5 Termine</b> 	Termine und Verabredungen Pünktlichkeit interkulturell Texte: Meldebestätigung, Veranstaltungsangebote, Arztschild, Gedicht Wortfelder: Uhrzeiten, Wochentage, Tageszeiten	Zeitangaben machen Tagesabläufe beschreiben Termine machen und sich verabreden sich für eine Verspätung entschuldigen	Fragesätze mit <i>Wann?</i> , <i>Von wann bis wann?</i> Präpositionen und Zeitangaben: <i>am, um, von ... bis</i> trennbare Verben Verneinung mit <i>nicht</i> Präteritum von <i>haben</i>	Konsonanten: <i>p, b, t, d / k, g</i> Satzmelodie in Fragesätzen	mit Rollenkarten arbeiten Übungszeitpläne	
98	<b>6 Orientierung</b> 	Orientierung am Arbeitsplatz der Weg zur Arbeit die Stadt Leipzig / Quiz online Texte: Stadtplan, Etagenplan, Terminkalender, Prospekt Wortfelder: Stadt, Verkehrsmittel, Büro und Computer	sagen, wo Leute arbeiten und wohnen sagen, wie Leute zur Arbeit kommen Orientierung: in einem Haus nach dem Weg / nach einer Person fragen Terminangaben (am Telefon) machen und verstehen	Präpositionen: <i>in, neben, unter, auf, vor, hinter, an, zwischen, bei</i> und <i>mit</i> + Dativ Ordnungszahlen	Konsonanten: <i>f, w</i> und <i>v</i>	ein Wortfeld erarbeiten Notizen machen im Kalender	

Studio d. Deutsch als Fremdsprache A1

Im Lehrwerk studio d (A1) ist ein informatives Inhaltsverzeichnis zu finden. Das Inhaltsverzeichnis bietet klare Informationen über die Lernziele, die sprachlichen Fertigkeiten sowie die kognitiven und metakognitiven Lernstrategien.

Inhalt				
<b>1</b>	<b>Was weißt du über D-A-CH?</b> Deutsch hören und sprechen • D-A-CH • Zahlen 0-12 • Internationale Wörter und Texte	8		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – Fragen zu Personen/Sachen stellen und antworten – jemand begrüßen und verabschieden – Wörter buchstabieren – von 0 bis 12 zählen
<b>2</b>	<b>Die Medien-AG</b> Informationen über Jugendliche • Länder, Orte • Sprachen • Interessen • Der www-Rap	15		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – mich vorstellen – Fragen stellen und antworten (Name, Wohnort, Land, Alter, Interessen)
<b>3</b>	<b>Mein Schulalltag</b> Klassenzimmer, Schulsachen • Ratespiele: Wörter-ABC, Schiffe versenken • Dialoge: Keine Zeit!	23		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – nach Gegenständen und nach Informationen fragen und antworten
<b>4</b>	<b>Schule ... Schule ... Schule</b> Meine Schule • Stundenplan • Wochentage • Zahlen bis 100 • Uhrzeiten	31		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – über den Schulalltag sprechen (Stundenplan, Uhrzeiten, Schulfächer) – nach Informationen fragen und antworten – die eigene Schule vorstellen
<b>P1</b>	<b>Plateau</b>	39		– üben mit dem „Karussell“ – Training und Wiederholung: Wortschatz, Grammatik, Sprechen und Aussprache – mit dem Video arbeiten – Lernen lernen: Wiederholen mit System!
<b>5</b>	<b>Meine Lieblingstiere</b> Tiere und Haustiere • Farben • Hunde in Deutschland • Meine Katze ist weg – ein Drama	45		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – sagen, was/wen ich mag/nicht mag – Haustiere beschreiben
<b>6</b>	<b>Lust auf Freizeit?</b> Verabredungen/Mein Tag • Bildgeschichte: ein Missverständnis • Lied: Keine Zeit • der Nein-Typ	53		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – mich verabreden, Vorschläge machen (Ort und Zeit) – zusagen/absagen – einen Tagesablauf beschreiben – sagen, was ich nicht mag/habe/kann
<b>7</b>	<b>Was ich alles mache ...</b> Termine und Hobbys • Interviews in der Klasse • ein Steckbrief • Shopping (Kleidung)	61		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – vergleichen; sagen, was ich (nicht) gut/besser finde und was ich gern/lieber mache – über Kleidung sprechen (gefällt mir, finde ich ...) – Kleidung kaufen/bezahlen – über Interessen sprechen
<b>8</b>	<b>Meine Familie – unser Zuhause</b> Familie & Verwandte • Familienfotos • Unser Haus/Unsere Wohnung • Sprache in der Klasse	69		<b>Kommunikation: Ich kann ...</b> – meine Familie und ein Familienfoto beschreiben – mein Haus, meine Wohnung beschreiben – Bitten und Anweisungen verstehen/geben
<b>P2</b>	<b>Plateau</b>	77		– üben mit dem „Karussell“ – Training und Wiederholung: Wortschatz, Grammatik, Sprechen und Aussprache – mit dem Video arbeiten – Lernen lernen: über Zeitprobleme nachdenken

Kommunikative Fertigkeiten (Hören und Sprechen)

Wortschatzlernen

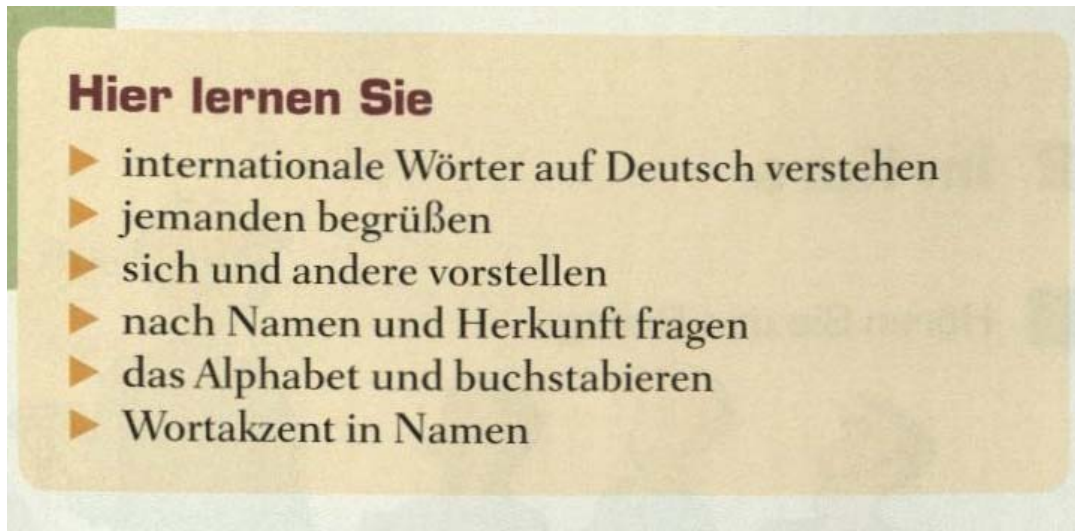
Grammatik und Aussprache

Metakognitive Lernstrategien

Aufgaben zum Training sowie zur Wiederholung der bereits gelernten Informationen.

genial klick A1

Im Lehrwerk genial klick A1 steht den Lernenden sowie Lehrenden ein informatives Inhaltsverzeichnis zur Verfügung.



studio d. A1

Am Anfang jeder Lektion stellt das Lehrwerk studio d A1 den Lernenden sowie den Lehrenden die zu lernenden Lernziele dar.

## Das kann ich auf Deutsch

sagen, wie ich heiße, woher ich komme und wo ich wohne

- Wie heißen Sie?                   ◆ Ich bin/Ich heiße Katja Borowska.  
  ◆ Mein Name ist Marina Álvarez.
- Woher kommen Sie? /  
  Woher kommst du?           ◆ Ich komme aus Russland, und Sie? / ... und du?
- Wo wohnen Sie?               ◆ Ich wohne in Frankfurt.

mich und andere vorstellen

Ich heiße Samira Sundaram. Ich komme aus Indien. / Marina, das ist Frau Schiller. Sie ist Deutschlehrerin. / Das sind Alina und Belal. Sie kommen aus Marokko.

etwas im Café bestellen und bezahlen

Wir möchten zwei Wasser und zwei Orangensaft, bitte. / Zwei Kaffee, bitte!  
Zahlen, bitte. / Wir möchten bitte zahlen!

## Wortfelder

Zahlen von 1 bis 1000

eins, zehn, zwölf, einundzwanzig, dreiunddreißig, sechshundertsechundsechzig, eintausend

Getränke im Café

der Kaffee, der Tee, der Orangensaft, das Wasser, der Eistee, die Cola

## Grammatik

**Verbindungen** ich heiß-e, du trink-st, er/es/sie komm-t ...,  
wir hör-en, ihr wohn-t ..., sie/Sie arbeit-en

**sein** ich bin, du bist, er/es/sie ist, wir sind, ihr seid, sie/Sie sind

## Aussprache

**Wortakzent** 'wohnen, 'arbeiten, 'kommen, 'einundzwanzig, 'dreiundachtzig,  
'neunhundertneunundfünfzig

## Laut lesen und lernen

Entschuldigung, ist hier frei?  
Was möchtest du trinken?  
Zahlen, bitte!  
Zusammen oder getrennt?  
Getrennt, bitte.  
Das macht 13 Euro 40.  
Bitte! Danke! Auf Wiedersehen!

Studio d. A1

Am Ende jeder Lektion steht den Lernenden beim Lehrwerk studio d A1 die Möglichkeit, ihre eigenen sprachlichen Leistungen selbst zu evaluieren.