

Türkische Republik
Marmara Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung für Fremdsprachendidaktik
Deutsche Sprache und ihre Didaktik

**LERNGEWOHNHEITEN DER LEHRAMTSSTUDENTEN FÜR
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE BEIM
FREMDSPRACHENLERNEN**

Nagahan YILMAZ
(Masterarbeit)

Istanbul- 2014

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı

ALMAN DİLİ VE EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
YABANCI DİL ÖĞRENME ALIŞKANLIKLARI

Nagahan YILMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yard. Doc. Dr. Recep Ragıp BAŞBAĞI

İstanbul- 2014

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2014**

ONAY

Nagahan Yılmaz tarafından hazırlanan “Lerngewohnheiten der Lehramtsstudenten für Deutsch als Fremdsprache beim Fremdsprachenlernen” konulu bu çalışma 10.09.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Recep Recep Başboğ

R. Başboğ

JÜRI ÜYESİ

Prof. Dr. Cemal Yıldız

C. Yıldız

JÜRI ÜYESİ

Doç. Dr. Sueda Özbent

S. Özbent

ÖZGEÇMİŞ

- 2005 Max Eyth Schule erweiterter Realschulabschluss Dreieich/ Almanya
- 2006 Kartal Anadolu Lisesi
- 2006 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalına giriş
- 2010 Avusturya Lisesiler Vakfı Almanca Öğretmenliği mesleğine giriş
- 2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi
Anabilim Dalı Alman Dili ve Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına
giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E- Posta

cakir_nagehan@hotmail.com

Tel.:

05418529937

VORWORT

Das Lernen ist vermutlich nicht für jedes Individuum mit guten Gedanken assoziiert. Viele denken gleich dabei an die Last, die man während des Lerngeschehens hatte. Lernerfahrungen werden meistens mit Angst, Stress, Noten und Frust verbunden. Jedoch kann das Lernen auch Spaß machen, wenn man ein aktiver Mitspieler in diesem Prozess ist. Es ist von Bedeutung, zu wissen wie man zu einem solchen aktiven Lerner wird. Inwieweit ist man als Lerner der eigenen Lernstrategie- Methode, Lernmaterial und Motivationsfaktoren bewusst? Jeder Lerner hat seinen eigenen Lernhabitus. Jedes Individuum benötigt unterschiedliche Zeiteinheiten um seinen Lernprozess gestalten zu können.

Wenn man nun an die Studierenden denkt, so ist die Bedeutung des autonomen Lernens größer. Wir lernen ein ganzes Leben lang, spätestens in unserem Studium bemerken wir, dass das Lernen kein Ende hat. Aus diesem Grund ist das autonome Lernen nicht mehr ein moderner Ansatz, sondern zur Notwendigkeit geworden. Der Lerner muss selbst bestimmen, was er für sein Lerngeschehen tun muss. Das Lernen kann nur dann erleichtert werden, wenn die zu erreichenden Ziele transparent durchschaubar sind. Diese Erfahrungen habe ich auch während meines Studiums machen können. Musste ich für Prüfungen lernen, deren Inhalte und Ziele transparent durchschaubar waren, so war auch die Motivationsbereitschaft vorhanden, die mich zum Lernen gesteuert hat. Erfolgreiche Zensuren habe ich nur dann bekommen, wenn ich mit Methoden gearbeitet habe, die meinem Lerntyp geeignet waren. Wir alle verfügen über ein breites Spektrum an Lernstrategien und Methoden, jedoch ist das Umsetzen in die Realität nicht immer so leicht.

Nach langen Überlegungen mit meinem Betreuer, trugen die Anregungen von ihm zum Zustandekommen dieser Arbeit bei. Die vorliegende Magisterarbeit wurde in 3 Städten bearbeitet. Die Literatursammlung erfolgte in Deutschland an der Bibliothek der Technischen Universität Darmstadt. Literatur wurde aus unterschiedlichsten Fakultätsbibliotheken zusammengetragen. Die Einleitung dieser Arbeit, die Durchführung des Umfragebogens und die Datenerhebung fanden in Istanbul statt. Die

Darstellung der Ergebnisse sowie die Analyse und den Schlussteil der Arbeit führte ich in Kahramanmaraş zu Ende.

Aus diesen Gründen hatte ich nicht so oft die Gelegenheit face to face Interaktionen mit meinem Betreuer durchzuführen. Vielmehr haben wir uns über die elektronische Post verständigt. Empfehlungen und Hilfestellungen wurden über das Netz ausgetauscht. Daher möchte ich mich recht herzlich bei meinem Betreuer Assoc. Prof. Dr. R. Ragıp Başbağı für seine wertvollen Ratschläge, Hilfen, Geduld und motivierende Unterstützung, die er bei meiner Magisterarbeit geleistet hat, bedanken. Für seine Unterstützung während der Bearbeitung meiner Magisterarbeit, möchte ich meinen herzlichen Dank auch an Prof. Dr. Cemal Yıldız aussprechen. Ein weiterer Dank geht auch an die Abteilung Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Marmara Universität, die mir die Durchführung des Fragebogens möglich machte und natürlich den Studenten, die an der Umfrage teilgenommen haben.

Viel verdanke ich meinem Ehemann Erhan Yılmaz, meinen beiden Augensternen Vater und Mutter, meinen anderen Hälften, nämlich meinen Geschwistern, die mich jeder Zeit in diesem Prozess unterstützt und motiviert haben.

ZUSAMMENFASSUNG

Lernerautonomie ist ein wichtiges didaktisches Konzept im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens. Um autonom zu werden, muss der Lerner Lernstrategien identifizieren und sein eigenes Lernen steuern und strukturieren. Um das Gelingen von Lernautonomie umsetzen zu können, muss die Motivationsbereitschaft der Lernenden gefördert werden, die dann durch Unterrichtsmaßnahmen wie Lernstrategien, Techniken, Selbstevaluation und Rollenbewusstsein unterstützt wird. Wichtig dabei ist das Einsetzen von authentischen Lernmaterialien und aufgabenorientierten Arbeitsformen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird vorgestellt, wie man das autonome Lernen fördert, welche Mittel es zur Förderung des selbstgesteuerten Unterrichts gibt und welche Strategien zur Selbststeuerung nötig sind.

Im praktischen Teil dieser Arbeit wird ein Überblick über die Lernerfahrungen von Studierenden aus der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik verschafft. Diese Arbeit wird unterstützt durch eine empirische Untersuchung, die an der Marmara Universität in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik im Sommersemester 2012-13 mit Lehramtsanwärtern (n=117) durchgeführt wurde. Diese Umfrage ging der Frage nach, welche Lernerfahrungen durch Studierende während ihrer Schulausbildung gesammelt wurden.

Die Ergebnisse der Umfrage verdeutlichen einerseits das Studentenprofil andererseits die Lerngewohnheiten der Studenten an der Marmara Universität in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik. Das Resultat des Umfragebogens weist im weiteren darauf hin, dass der hohe Anteil der Studierenden ihrer Lernstrategien, Motivationsfaktoren, Arbeitszeit, Arbeitsort und ihrer Lerntypen zum größten Teil bewusst ist, aber nicht genau weiss, wie man bei Schwierigkeiten während der Umsetzung der Lernstrategien davon profitieren kann. Bei der weiteren Betrachtung der Ergebnisse ist auch auffallend, dass der Wunsch an Erwerb von neuen Lernstrategien sehr gering ist.

ABSTRACT

Autonomous learning is an important didactic method in teaching and acquisition of foreign languages. For being autonomous, the student should determine appropriate learning strategies for her/himself. The student should conduct and structure the learning process. The readiness and motivational awareness of the student should be increased to ensure autonomous learning. Besides, this process should also be supported with learning strategies-techniques, self -assessment and student awareness. Using of authentic material and worksheet is the most important aspect of this process.

In this part of study, it will be examined the meaning of these questions: how autonomous learning should be supported? What tools will strengthen this process and what strategies are necessary for autonomous learning?

In the application part of the study, it will be given information about my study upon the learning habits of the students (n=117) who are studying in spring term of 2012-2013, at Department of German Language Teaching, University of Marmara. This study is supported with a survey. In addition, aforementioned study aims to ascertain the learning habits of the students that they had acquired till the university education.

The profile of the students at the Department of German Language Teaching (University of Marmara) and the learning habits of the students are inferred from the survey results. Besides, it is ascertained that the majority of the students know and familiarize the learning strategies and motivation factors, again they could determine the studying time and studying environment but, they don't know how to benefit from these strategies when they have difficulties in learning process. Another striking result is that the students are reluctant to learn new learning strategies.

ÖZET

Otonom öğrenme yabancı dil öğretiminde ve ediniminde önemli bir didaktik yaklaşımdır. Otonom olabilmek için, öğrenci kendine uygun öğrenme stratejileri belirlemeli, öğrenme sürecini yönlendirmeli ve yapılandırmalıdır. Otonom öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencinin hazır oluşu ve motivasyon bilincinin artırılması da gerekir. Bunun yanı sıra bu süreç öğrenme stratejileri – teknikleri, öz değerlendirme, öğrencinin farkında olması ile de desteklenmelidir. Özgün materyal ve çalışma kağıtlarının kullanımı da bu sürecin en önemli unsurlarındandır.

Çalışmanın teorik bölümünde, otonom öğrenmenin nasıl desteklenmesi gerektiği, hangi araçların bu süreci güçlendireceği ve hangi stratejilerin kendi öğrenimini yönlendirmede gerekli olduğu irdelenecektir.

Çalışmanın uygulama kısmında ise, 2012-2013 bahar döneminde Marmara Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin, öğrenme alışkanlıkları hakkında yaptığım çalışma hakkında bilgi vereceğim. Mevcut çalışma ampirik araştırma yöntemi ile desteklenmiştir. Ayrıca söz konusu çalışma, öğrencilerin üniversite eğitimi sürecine kadar edindikleri öğrenme alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç bölümünde görüleceği üzere anket sonuçları değerlendirildiğinde, Marmara Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümündeki öğrenci profilinin nasıl olduğu ve öğrenme alışkanlıklarının neler olduğuna ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir bölümünün, öğrenme stratejilerini ve motivasyon etkenlerini bilip tanıdıkları, yine çalışma süresini ve çalışma ortamını belirleyebildikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaşıldığında, öğrencilerin bu stratejilerden nasıl faydalanacaklarını tam olarak kavrayamadıkları ve bilemedikleri ortaya çıkmıştır. Dikkat çeken bir diğer önemli husus ise öğrencilerin yeni öğrenme stratejileri konusunda oldukça isteksiz olduklarının görülmesidir.

INHALTSVERZEICHNIS

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
VORWORT	iii
ZUSAMMENFASSUNG	v
ABSTRACT	vi
ÖZET	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	x
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	xii
ABKÜRZUNGEN UND SYMBOLE	xiii
I. EINLEITUNG	1
1.1. Die Bedeutung der Arbeit	2
1.2. Ziel der Arbeit	4
1.3. Beschränkungen	4
1.4. Problemstellung	5
1.5. Hypothese	6
1.6. Forschungsstand	7
1.7. Methodik	11
1.7.1. Modell der Untersuchung	11
1.7.2. Grundgesamtheit und Stichprobe	12
1.7.3. Instrument der Datensammlung	12
1.7.4. Die Bewertung der Umfragedaten	15
II. THEORETISCHER TEIL	16
2.1. Historische Entwicklung der Lernerautonomie	16
2.2. Begriffsbestimmung	19
2.3. Das Sprachenportfolio als Produkt der Förderung des selbstgesteuerten Fremdsprachenunterrichts	24

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2.1:	Ziele und Werte des selbstgeteuerten Lernens	21
Tabelle 2.2:	Charakteristika des Lehrerhandelns bei der Förderung des selbstgesteuerten Lernens.....	39
Tabelle 2.3:	Die Gestaltung der Lernumwelt für den Lerner	40
Tabelle 2.4:	Vergleich des traditionellen Unterrichtskonzepts und des autonomen selbstgesteuerten Lernens.....	43
Tabelle 2.5:	Lernziel und Lernprozessebene des Autonomen Lernens	47
Tabelle 3.1:	Alter.....	49
Tabelle 3.2:	Geschlecht	50
Tabelle 3.3:	Geburtsort.....	50
Tabelle 3.4:	Auslandsaufenthalt	51
Tabelle 3.5:	In welchem Land waren Sie wohnhaft?	51
Tabelle 3.6:	Wie lange waren Sie in diesem Land wohnhaft?	52
Tabelle 3.7:	Wie lange haben Sie im Ausland eine Schule besucht?	52
Tabelle 3.8:	Welche Schule haben Sie zuletzt im Ausland besucht?	53
Tabelle 3.9:	Anzahl der gelernten Fremdsprachen.....	54
Tabelle 3.10:	Art des Abschlusses	54
Tabelle 3.11:	Haben Sie die Vorbereitungsklasse der Universität besucht?	55
Tabelle 3.13:	Bewusstsein über den eigenen Lerntyp	56
Tabelle 3.14:	Lerntypen der Studierenden	56
Tabelle 3.15:	Festsetzung der eigenen Lernstrategien	57
Tabelle 3.16:	Anwendung der Lernstrategien	57
Tabelle 3.17:	Bewusstsein der Motivation	58
Tabelle 3.18:	Fähigkeit zur selbstbestimmten Eigenmotivation	58
Tabelle 3.19:	Wiedermotivation bei Motivationsverlust.....	59
Tabelle 3.20:	Motivationsfaktoren beim Lernen.....	60
Tabelle 3.21:	Zielsetzung der Lernplanung.....	61
Tabelle 3.22:	Defizitäre Themenbereiche der Studierenden	62
Tabelle 3.23:	Auswahl der Arbeitszeit	63

2.4. Individualität beim Lernen.....	30
2.4.1. Selbststeuerung durch welche Lernstrategie?	33
2.4.2. Erfolgreiches Lernen	36
2.5. Wie fördert man selbstgesteuertes Lernen?.....	38
2.6. Die Anforderungen an den Lehrerberuf.....	43
III. EMPIRISCHER TEIL.....	49
3.1. Datenbeschreibung.....	49
3.2. Datenanalyse.....	65
3.2.1. Personaldaten der Studierenden	65
3.2.2. Lerntypen und Lernstrategien der Studierenden.....	66
3.2.3. Lernmotivation der Studierenden.....	67
3.2.4. Lernplanung der Studierenden	68
3.2.5. Defizite in DaF-Themenbereichen der Studierenden	68
3.2.6. Arbeitszeit der Studierenden.....	68
3.2.7. Lernumgebung der Studierenden	69
3.2.8. Auswahl der Arbeitsmaterialien.....	69
3.2.9. Aufrechterhaltung der Lernaktivitäten	69
3.2.10. Reaktion bei Schwierigkeiten.....	69
3.2.11. Evaluation von Lernfortschritten	70
IV. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	72
V. TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG (TÜRKÇE GENİŞ ÖZET).....	75
V. LITERATURVERZEICHNIS.....	80
ANHANG	84

Tabelle 3.24: Bestimmung der Lernumgebung	63
Tabelle 3.25: Selbständige Auswahl eigener Arbeitsmaterialien.....	63
Tabelle 3.26: Aufrechthaltung der Lernaktivitäten	64
Tabelle 3.27: Reaktion bei schwierigen Lernphasen.....	64
Tabelle 3.28: Evaluation von Lernfortschritten	65

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abbildung 2.1: Anschauliche Darstellung der Lerntypen	32
---	----

ABKÜRZUNGEN UND SYMBOLE

DaF	: Deutsch als Fremdsprache
GeR	: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
KMK	: Ständige Konferenz der Kulturlminister der Bundesrepublik Deutschland
vb.	: ve benzeri

I. EINLEITUNG

Didaktische Kenntnisse sind eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Erlernen einer Fremdsprache. Die Lerner sollen mit möglichst vielen didaktischen Ansätzen konfrontiert werden, um das Lerngeschehen erleichtern und meistern zu können. Die erlernten Ansätze sollen dann den Lernern bei dem Lernprozess zur Hilfe stehen. Bedauerlicherweise werden die Didaktischen Ansätze isoliert unterrichtet und dies umfasst nur die theoretischen Kenntnisse, die praktische Umsetzung in die Realität wird meistens vernachlässigt. Unter diesen Umständen ist es nicht erstaunlich, wenn das Lernen mit negativen Eigenschaften verbunden oder als große Last empfunden wird. Um die Lerner für das Lernen zu engagieren, ist es von großer Relevanz, sie für den Lernprozess zu motivieren. Die Lerner sollen erkennen, dass das Lernen durchaus auch Spaß machen kann, solange man in diesem Prozess aktiv mitwirkt.

Der Traditionelle Fremdsprachenunterricht kennzeichnet sich durch das Input-Output Prinzip. Auf die Lernbedürfnisse der Lerner wurde kaum Acht gegeben. Durch die führende Rolle des Lehrers im Unterricht übernehmen die Lerner keine Selbstverantwortung für ihr Lernen. Aufgrund der starken Steuerung der Lehrkräfte lässt die Motivation beim Lerner nach. Die Lerner wurden nicht darin bestärkt, Lernwege nachzugehen, die ihren Lernbedürfnissen entsprechend sind (Huneke, Steinig, 2000, s. 80). So ist daraus zu entnehmen, dass die Lerner im Schulwesen als Personen angesehen werden, denen man keine Verantwortung für ihr eigenes Lernen zutrauen kann, da sie vom Lehrer vorher konstant gesetzte Lernziele verfolgen müssen. Nicht berücksichtigt wurde dem Lerner das Lernen beizubringen. Dem Lerner mangelt es tatsächlich an Wissen, wie man schulisches Wissen verbessern kann. Die Gier nachdem wirksamen Lernen ist daher äußerst groß.

Die ständige Entwicklung der unterschiedlichen didaktischen Ansätze hat den heutigen Fremdsprachenunterricht geschaffen. Eine zuverlässige Methode, die den Fremdsprachenunterricht für Lerner eigenaktiv macht, ist das autonome Lernen. Wenn ein Lerner durch persönliche Lernerfahrungen oder durch die Vermittlung von

Lernstrategien ein breites Spektrum von Lernstrategien erworben hat und im Stande ist selbstständige Entscheidungen über die Gestaltung seines Lernprozesses zu treffen, so spricht man von einem autonomen Lerner (Neuner-Anfindsen, 2005, s.13). Anders gesagt, besteht das Ziel darin, den Lerner darauf hinzuweisen, sein persönliches Lernen zu erforschen und diese mit verschiedenen Lernstrategien und Lerntechniken zu verbessern.

Der Grund von Lernschwierigkeiten ist häufig damit verbunden, dass die Lerner ihrer Lernstärken nicht bewusst sind. Auch ich habe die Erfahrung und Beobachtung während meines schulischen Werdegangs machen können, dass ich trotz vorhandenen Wissens an Lernstrategien, Lernansätzen und Lerntechniken erhebliche Probleme bei der Organisation und Strukturierung des Lernens hatte. Deshalb ist es von großer Bedeutung als Lerner herauszufinden, wie man am effektivsten auf seine eigene Art lernt.

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus fünf Hauptkapiteln zusammen. Im ersten Teil der Arbeit wird ein genereller Überblick zum Thema mit einer Anleitung verschaffen. Der Abschnitt enthält auch im Weiteren Angaben zur Methodik dieser Arbeit. Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Begriff Lernerautonomie. Nach einer Begriffserklärung wird erläutert, welche Voraussetzungen für das autonome Lernen und für die Umsetzung für Lerner nötig sind. Das nächste Kapitel beinhaltet die empirische Forschung, die mit den Lehramtswärtern der deutschen Sprache und ihre Didaktik an der Marmara Universität durchgeführt wurde. Die empirische Untersuchung ging den Lerngewohnheiten von Studierenden im Sommersemester 2012-2013 nach. Im vierten Abschnitt werden die Daten analysiert und die Ergebnisse vorgestellt und interpretiert. Das Letzte Kapitel beinhaltet eine Zusammenfassung der Arbeit auf Türkisch.

1.1. Die Bedeutung der Arbeit

Ein wichtiges Entwicklungsmerkmal jedes Lebewesens ist die Selbstständigkeit. Wenn ein Lerner ohne eine Aufforderung der Lehrkraft lernt, so ist der erste Schritt zum wahrhaftigen Lernen betreten worden, da dies freiwillig und selbstständig getan wurde. Obwohl die Auswahl der eigenen Lernmethoden mehr Zeit in Anspruch nimmt, ist das Lernen mit eigenen Techniken viel effektiver.

Nützlich für den Lerner ist es, ihn mit möglichst vielen Lernstrategien vertraut zu machen, damit der Lerner Lernerfolge erzielt und die Motivation beim Lernen nicht nachlässt. Konrad erörtert dies folgendermaßen:

„ Beispielsweise scheitern lernschwache Kinder häufig bereits in der Anfangsphase der Bearbeitung einer Aufgabe. Sie verwenden weniger Mühe darauf, die gestellte Aufgabe zu meistern; oft fehlt ihnen auch das erforderliche Vorwissen, um eine Aufgabe in ihrer Bedeutung erfassen und einordnen zu können. Lösungsperspektiven sind für sie zumeist nicht erkennbar. Ihre Lernmotivation ist entweder gering oder misserfolgsorientiert, weil eine Aufgabe aufgrund früher negativer Erfahrung Angst vor erneuertem Versagen weckt“ (Konrad, 2011, S. 66).

Damit das Lernen nicht mit missglückten Erfahrungen in Verbindung gesetzt wird, ist es von großer Bedeutung, dass die Lerner ihr Lerngeschehen durch Selbstanweisungen steuern, ihre Fortschritte selbst überwachen und ihre Motivation selbst regulieren.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, der nach dem handlungsorientierten Ansatz erstellt worden ist, strebt auch nach dem autonomen Lernen. Der Referenzrahmen soll den Zweck, die Planung von Sprachlernprogrammen, die Planung von Sprachzertifikaten und der Planung vom selbstbestimmten Lernen erfüllen. Die Planung vom selbstbestimmten Lernen umfasst:

- das Bewusstsein der Lernenden für den Kenntnisstand, den sie erreicht haben, zu entwickeln;
- dass erreichbare und sinnvolle Lernziele durch die Lernenden selbst festgelegt werden;
- die Auswahl von Lernmaterialien;
- die Anwendung von Instrumenten der Selbstbeurteilung.

(Aufzählung aus: Quetz 2001, S. 18)

Wie aus dieser Aufzählung zu entnehmen ist, setzt das autonome Lernen eine eigene Gestaltung der Lernumgebung voraus. Da das Lernen ein lebenslanger Prozess ist, darf das autonome Lernen nicht nur als ein Ansatz verstanden werden, das zum Lernen dient. Es ist auch ein Mittel zur Regulierung menschlicher Beziehungen. In jedem

Lebensabschnitt sollten wir daraus einen Nutzen ziehen. Evaluierungsvermögen und Steuerungsvermögen brauchen wir nicht nur um autonom zu lernen, sondern in jeder Sequenz des Lebens.

Ausgehend aus diesen Überlegungen wird in dieser Arbeit das autonome Lernen ausführlicher beschrieben, dabei werden die Instrumente dargestellt, die zur Selbststeuerung dienen.

Der Schwerpunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit, liegt in der empirischen Untersuchung, da dessen Ergebnisse von großer Bedeutung für diese Arbeit sind. Die Lerngewohnheiten der Probandengruppe werden im näheren analysiert. Festgestellt wird, inwiefern die Studierenden ihren Lerntypen und Lernstrategien bewusst sind und was sie tun, wenn beim Lernen unerwünschte Probleme auftreten.

1.2. Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, festzustellen, inwiefern den Studierenden ihre Lerntypen und Lernstrategien bekannt sind und über welche sie verfügen. Im Weiteren wird versucht, die Lernschwierigkeiten der Studierenden zu definieren, wie sie bei der Lösung der entstehenden Probleme vorgehen können. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist die Aufdeckung von Lernmotivationen und Lernplanungen der Studierenden.

Darüber hinaus verfolgt die Arbeit das Ziel, die lernschwachen Studenten bei ihren Lernschwierigkeiten zu unterstützen.

1.3. Beschränkungen

Der Zweck dieser Arbeit ist es, die Lernstrategien, das spezifische Lernverhalten beim Lerngeschehen der Lehramtsstudierenden an der Marmara Universität in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik festzustellen. Dies wird mit Hilfe von erhobenen statistischen Daten belegt und interpretiert. Die Lehramtsstudenten in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Marmara Universität bilden in dieser Arbeit die Probandengruppe. Die Lerngewohnheiten der Studierenden werden hinsichtlich der Lernformen, Lernstrategien, Lernmotivation, Planen des Lernens, Durchführung des

Lernplans und Evaluierung des Lernerfolgs erforscht. Somit beschränkt sich die Arbeit mit der Marmara Universität, und den Studenten an der Abteilung für deutsche Sprache und ihre Didaktik im Studienjahr 2012-2013.

1.4. Problemstellung

Beim Erlernen einer Fremdsprache hat jeder Lerner einen eigenen Habitus. Dabei spielen die Lernstrategien, Lerngewohnheiten, Motivation und die Selbstevaluation eine bedeutende Rolle. Aus diesem Grund gewinnt der Begriff selbstgesteuertes Lernen eine große Bedeutung. Das Lernen soll nicht mehr fremd gesteuert sein, sondern eigengesteuert. Die Studenten sollen ihr Lernen zunehmend in die eigenen Hände nehmen und somit Selbstverantwortung übernehmen. Die Lerner müssen in der Lage sein, ihre Schwächen zu erkennen und dies mit selbst ausgesuchten Strategien überwinden zu können. Eines der großen Probleme beim Lernen ist der Motivationsverlust. Anstatt andere Wege einzuschlagen, um einen Lernerfolg zu erzielen, geben die Lerner auf, wenn sie etwas nicht können. Ein weiteres Problem ist auch, dass die Lernenden sich selbst nicht gut genug kennen. Sie unterschätzen sich oder überschätzen sich. Ein nicht zu vergessendes Problem ist auch, dass die Lernenden Zensuren orientiert lernen, dadurch hat schon lange keine Sprachhandlung stattgefunden. Die Studenten müssen nach dem lebenslangen Lernen streben. Nach Bleyhl ist Sprache linear lehrbar, jedoch ist sie nicht linear lernbar (2000, s. 7). Genau aus diesem Grund muss der Lerner den gegebenen Input so umstellen, wie es für ihn greifbar und nutzbar wird. Wenn das autonome Lernen in die Tat umgesetzt wird, wird derjenige seine Lernerfolge meistern und das erworbene Wissen lebenslang nutzen können.

Wir lernen durch Erfahrung und nicht durch Erzählung. Durch die gesteuerten Lerninhalte sinkt die Motivationsbereitschaft der Lernenden am Lerngeschehen. Seminare müssen so gestaltet werden, dass der Lerner mehr Eigenverantwortung für sein Lernen übernimmt. Dadurch können Schwächen selbst ergriffen und bearbeitet werden. Die vorliegende Arbeit wird sich auch mit den defizitären Themenbereichen der Studierenden auseinandersetzen. Verdeutlicht wird, wie Studierende bei Problemsituationen handeln. Die Feststellung dieses Aspekts ist äußerst wichtig, weil

dadurch dem Lerner die Möglichkeit gegeben wird, Strategien zu erwerben, um die wiederum bei Problemfällen einzusetzen.

Den Lernern fällt es im späteren universitären Werdegang besonders schwer, von den bereits angeeigneten Lerngewohnheiten wegzukommen. Das Lernen an der Schule und an der Universität ist unterschiedlich. Während die Lerninhalte in der Schule durch ständiges Wiederholen und Steuerung des Lehrers erfolgen, ist das Lernen in der Universität eigenständiger.

Spätestens in der Oberstufe oder im Studium sind dem Lerner jegliche Lernstrategien bekannt, jedoch mangelt es meistens daran, mit ihnen umgehen zu können. Den Lernern fällt es meistens schwer, vom traditionellen Lernen wegzukommen, neue Lernansätze aufgreifen zu können und sie dann ins Lerngeschehen umsetzen zu können. Eines der größten Probleme, unter dem fast alle Lerner leiden, ist die konkrete Umsetzung von Lernstrategien in das Lerngeschehen.

Aus diesen Komplikationen ausgehend werden in dieser Masterarbeit, die Probleme zu Lerngewohnheiten der Lehramtsstudenten in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Marmara Universität aufgegriffen.

1.5. Hypothese

In dieser Arbeit werden anhand einer qualitativen Analyse. Die Lerngewohnheiten der Studierenden unter der Betrachtung von Lernformen, Arbeitsmotivation, Lernplanung, Kompetenzbereiche, Lernumfeld, Ausführung des Lernplans und Evaluierung des Lernplans untersucht und interpretiert.

Da die Lernenden spätestens bis zum Studium mit mehreren Lernmethoden konfrontiert sind, die sie beim Lernen einsetzen, wird davon ausgegangen, dass jeder Lerner einen unterschiedlichen Lernhabitus hat.

Ebenso wird auch angenommen, dass jeder Lerner über ein unterschiedliches Sprachniveau in der deutschen Sprache verfügt. Deshalb ist zu vermuten, dass die Studierenden auch keine homogenen Lerngewohnheiten beim Fremdsprachenlernen haben. Das heißt jede/r versucht die Fremdsprache auf unterschiedliche Art und Weise

zu erwerben. Dieser Tatbestand stellt auch den Fokuspunkt der folgenden Hypothese dar.

Es soll in diesem Zusammenhang die folgenden hypothetischen Annahmen kontrolliert und festgestellt werden:

- Die Lehramtswärter an der Marmara Universität in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik sind in der Lage lerna autonom zu lernen.
- Die Studierenden können beim Lernen eigene Lernstrategien wählen.
- Die Motivation beeinflusst die Lernenden beim Sprachenlernen.

1.6. Forschungsstand

Lernerautonomie, Selbststeuerung und Lernstrategien sind die aktuellsten Schlagwörter der fremdsprachendidaktischen Diskussion (vgl. die Beiträge in Rampillon Zimmermann (1997). Völlig neu ist das Konzept Lernerautonomie nicht, da selbstgesteuertes Lernen eine lange Tradition hat. Bereits Comenius (1592-1670), der erste Vertreter einer systematischen Pädagogik, appellierte in seinem Werk, *Didactica magna*“ (1657) zum selbst Tun und Finden auf (zitiert nach Konrad, 2008, s. 25). Auch in der Antike haben Philosophen die These aufgesetzt, dass Menschen handelnd unter Nutzung ihrer Vernunft lernen (Greif u Kurtz, 1998, s. 22).

Friedrich Fröbel (1782-1852) dagegen, beschreibt das Entwicklungsideal als, *Wirken, Tun und Schaffen mit klarem Bewusstsein und freier Selbstbestimmung*“ (Greif u Kurtz, 1998, s. 22). Auch hier wird deutlich, dass die Entwicklung eines Menschen nur durch die eigene Tätigkeit möglich sei, selbst tun und arbeiten erreicht werden könne. Auch Montessorie betonte schon im Jahre 1909 die selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter (Deitering, 1995, s.13).

Obwohl die bisherige Pädagogik einen leichten Anstoß gegeben hat, wurde der Begriff Lernerautonomie nicht hervorgehoben. Henri Holec (1981) hat erstmals folgende Definition von Lernerautonomie formuliert, *“Lerna autonomie ist die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können”* (<http://www.unfallkasse-berlin.de/content/artikel/1021.html>).

Im Unterschied zu vergangenen Jahren erschienen Werke, die nicht nur das Konzept definieren und die kognitiven Bereiche des Themas abdecken, sondern auch Ansatzpunkte, Strategien zum erfolgreichen Lernen darstellen. Es werden Impulse für die Praxis dargeboten, die sich meistens auf Forschungsergebnisse stützen. Vor allem in den Modellversuchen von Konrad (2011), Konrad (2008), Neuner – Anfindsen (2005), Greif und Kurtz (1998). Dies sind einige praxisorientierte Werke. Die Autoren betrachten das Thema sowohl aus der pädagogischen, psychologischen als auch aus der neurowissenschaftlichen Sichtweise. Insbesondere werden bei diesen Werken auf folgende Fragen Antworten gesucht:

- Wie geschieht das Lernen?
- Kann man das Lernen beeinflussen?
- Warum lernen die einen so leicht und andere dagegen so schwer?
- Was ist autonomes Lernen?
- Welche wissenschaftlichen Disziplinen haben sich mit Lernerautonomie beschäftigt?
- In welchen Bereichen wird autonomes Lernen eingesetzt?

Wie die Aufzählung sichtbar macht, werden Theorien, Thesen und Anwendungsbeispiele zum eigenständigen Lernen präsentiert. Sowohl Studierende, Referendare, Hochschullehrer als auch Lehrer aller Schulstufen können in diesen Lehrwerken aktuelle Theorien und moderne Konzepte finden, die zum qualitativen Lernen führen.

Nicht zu vergessen ist auch das am 7. März 2009 stattgefundene Bremer Symposium. Sie widmete sich dem Thema autonomes Lernen. Dabei wurde das Tagungsthema aus unterschiedlichen Perspektiven in die Hand genommen. Die Autoren behandelten die Themen aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln. Das Band enthält ein reichhaltiges Spektrum von Impulsen (Arntz, Krinkgs, Kühn 2009, s. 10).

Das zweite Bremersymposium widmete sich ebenso dem autonomen Lernen. Das Thema wird s mit neuen Überlegungen fortgeführt, die im ersten Symposium nicht zur Erscheinung kam. Die Aufmerksamkeit wurde besonders den Instrumenten zur

Förderung von Motivation geschenkt. Der Band enthält im Allgemeinen eine reichhaltige Vielfalt für die Unterstützung zum autonomen Lernen.

Darüber hinaus wurde 2007 in der Bundesrepublik ein Institut für selbstorganisiertes Lernen gegründet. Das Institut strebt für die Umsetzung vom selbstorganisierten Lernen in allen staatlichen Schulen. In der Einrichtung werden die aktuellsten Theorien und Modelle angeboten, die zur Praxis im Unterricht, Studium und Ausbildung dienen. (Herhold, 2011, s. 14).

Auch in der universitären Bildung ist das autonome Lernen von großer Bedeutung. Viele Dozenten weltweit darunter auch Tassanari, M. beschäftigen sich mit diesem innovativem Ansatz. Tassanari führte mit Studenten an der Freien Universität Berlin in Berlin 2009 Checklisten zur Lernerautonomie durch.

Das türkische Erziehungsministerium strebt ebenso nach dem autonomen Lernen, dass in Europa zu neuen Strömungen in der Didaktik führte. Da die Türkei für eine volle EU Mitgliedschaft aufgeschlossen ist, hat sie dieselbe Fremdsprachenpolitik zum Ziel gesetzt, wie die europäische Union. Anfangs der 2000'er Jahre entwickelte der Europarat in Strasbourg das Sprachenportfolio, um das Sprachenlernen für alle Lerner zu erleichtern und über die Lernprozesse reflektieren zu können. Es ist ein europaweites Instrument, das in Bildungsinstitutionen eingeführt wird. Viele Länder in Europa darunter auch die Türkei haben die Idee aufgegriffen und ihr eigenes Sprachenportfolio nach den Qualitätskriterien des Europarats entwickelt. (<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>)

Das türkische Erziehungsministerium führte das Sprachenportfolio zuerst in den Städten Ankara und Antalya an dreizehn verschiedenen Schularten ein. Die Lerner werden mit dem Portfolio vertraut gemacht, um eigenständig über eigene Stärken und Schwächen Bescheid zu wissen und um Lernziele für das Lerngeschehen aufstellen zu können. Das Sprachenportfolio unterstützt die Selbsteinschätzung, fördert die Lehrerfolge zu visualisieren und reflektiert über Lernprozesse.

Das autonome Lernen ist auch ein Forschungsthema, mit dem sich die türkischen Universitäten beschäftigen. Wirft man ein Blick auf die Homepage des türkischen Hochschulrats, in dem die wissenschaftlichen Arbeiten präsentiert werden, so ist zu erkennen, dass dem autonomen Lernen einige Masterarbeiten gewidmet sind. Die

älteste Masterarbeit, die sich mit dem innovativen Ansatz beschäftigt hat, ist im Jahre 1997 in die Datenbank übernommen. Das autonome Lernen ist in der Türkei hauptsächlich ein Untersuchungsgebiet der Erziehungswissenschaften. Bislang wurde das Thema aus folgenden wissenschaftlichen Perspektiven bearbeitet:

- Studie über die Lernbereitschaft zum selbständigen Lernen des Lernenden Englisch als Fremdsprache. „A Study on learners readiness for autonomous learning of English as a foreign language” (*Yabancı dil olarak İngilizceyi özerk öğrenme için öğrencilerin hazır olma durumu üzerine bir çalışma*) 2003.
- Die Fähigkeiten zum autonomen Lernen der Fremdsprachenlerner bei Fernstudium “Distance foreign language learners' learning beliefs and readiness for autonomous learning” (*Uzaktan eğitim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme inançları ve otonom öğrenmeye hazırbulunuşlukları*) 2014.
- Fähigkeiten zum autonomen Lernen in englischen Vorbereitungsklassen an Universitäten „Üniversite İngilizce hazırlık eğitiminde özerk öğrenme becerileri“ (*Autonomous learning perception at university English language school*) 2010.
- Eine Fallstudie: autonomes Lernen und die Unterstützung der Grundschulen und Kindertagesstätte zur Anwendung von Autonomie „A case study: Autonomous learning supporting pupil autonomy in primary schools applying the child-centred ethos“ 1997.

Es wird deutlich aus diesen Aufzählungen, dass zur Lernerautonomie in türkischen Universitäten sowohl deskriptive (beschreibende) Forschungsansätze, als auch vermittelnde Forschungsansätze, die mit Hilfe von Studien durchdacht und präsentiert werden.

Auch werden in Fachtagungen, Symposiums und Kongressen in der Türkei Vorträge zum autonomen Lernen vorgetragen. Das Thema wird aus unterschiedlichen Betrachtungsweisen zur Hand genommen. In den Präsentationen werden Fördermittel zur Realisierung des selbstständigen Lernens, Schlüsselkompetenzen, Strategien zum Lernen veranschaulicht und ein Ausblick für die Zukunft vermittelt.

1.7. Methodik

In diesem Teil der Arbeit wird der methodische Weg im näheren dargestellt. Das Untersuchungsverfahren, die Bewertung der Umfragedaten, Instrument der Datensammlung, Grundgesamtheit und Stichprobe und Modell der Untersuchung werden für die Analyse im Detail vorgeführt.

1.7.1. Modell der Untersuchung

Das Untersuchungsverfahren bei der Arbeit ist eine der quantitativen (empirischen) Methoden, nämlich die Häufigkeitsanalyse. Atteslander definiert die empirische Forschung folgendermaßen:

„Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen. Empirisch bedeutet, dass theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden. Systematisch weist darauf hin, dass dies nach Regeln vor sich gehen muss.“ (Atteslander, 2008, s. 4).

Diese Erklärung macht deutlich, dass empirische Forschungen zu den wahrnehmbaren Sachverhalten gehören. Zu den sozialen Sachverhalten zählen beobachtbares menschliches Verhalten, Informationen über Erfahrungen, Meinungen, Einstellungen sowie Werturteile (Atteslander, 2008, s. 3).

In der Anwendung überwiegen die so genannten Messvorgänge. Die quantitative Sozialforschung dient nicht nur zur Messung sozialer Tatbestände, sondern hilft Strukturen und Zusammenhänge aufzudecken (Buzell/Gale, 1989, s. 30). Auch nach Gläser und Laudel (2006) liegt das Augenmerk einer quantitativen Analyse auf den Verhältnissen der Zahlen:

„Quantitative Methoden beruhen auf einer Interpretation sozialer Sachverhalte, die in der Beschreibung der Sachverhalte durch Zahlen resultiert. Dabei werden entweder die Merkmale der Sachverhalte oder die Häufigkeit des Auftretens von Merkmalen durch Zahlen beschrieben“ (s. 24).

Diese Forschung stützt sich auf die Häufigkeitsanalyse der Befragten zum Thema Lerngewohnheiten. Dafür wird als Datensammlungsinstrument ein Umfragebogen

eingesetzt, der die Lerngewohnheiten der Studierenden zu ihrem Lerngeschehen aufdeckt. (Das Instrument der Datensammlung wird unter 1.7.3. ausführlich vorgestellt)

1.7.2. Grundgesamtheit und Stichprobe

Die Grundgesamtheit dieser Studie setzt sich aus den Lehramtswärtern der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik aus der Türkei zusammen. Die Stichprobe umfasst die Lehramtsstudierenden der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Marmara Universität im Studienjahr 2012-2013 (n=117).

1.7.3. Instrument der Datensammlung

In dieser Untersuchung wird ein Fragebogen, der von Tassinari 2009 entwickelt wurde, eingesetzt. Die Fragen zur Motivation, Evaluierung des Lernerfolgs und Zielsetzung beim Lernen wurden konstant von Tassinari beibehalten. Başbağı, Kasapoğlu und Çakır (2014) ergänzen den Fragebogen mit weiteren Fragen, die hinsichtlich Informationen zu den Lernstrategien, Lerntypen, Lernbedingungen und defizitäre Themenbereiche der Lerner beinhaltet. Es werden die Lerngewohnheiten der Lehramtsstudenten an der Marmara Universität in der deutschen Sprache und ihre Didaktik dargestellt, wobei der erste Teil des Fragebogens mit persönlichen Daten ergänzt wird. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Lehramtswärter mit autonomen Lernstrategien erfolgreich umgehen können.

Die Studie wurde im April 2013 an der Marmara Universität in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik mit 117 Studenten durchgeführt. Der zeitliche Aufwand betrug bei allen Semesterstudenten ca. 30 Minuten. Den Studenten wurde bekannt gegeben, dass die Daten anonym bleiben und für die Masterarbeit dienen werden.

In diesem Kapitel sollen die in der Umfrage gestellten Fragen im genaueren dargestellt werden. Der Fragebogen beinhaltet geschlossene Aufgaben, jedoch wird den Studenten bei der Beantwortung der Frage, was sie beim Lernen motiviert, die Möglichkeit gegeben eigene Aussagen selbst zu formulieren. Um das Teilnehmerprofil bestimmen zu können, wurden im ersten Teil des Fragebogens individuelle Daten zur Person gesammelt.

Der Fragenkatalog von diesem Abschnitt setzt sich aus insgesamt elf Fragen folgendermaßen zusammen:

1. Alter:
2. Geschlecht: weiblich () männlich ()
3. Geburtsort:
4. Haben Sie schon mal im Ausland gelebt? ja () nein ()
5. Wenn ja, in welchem Land?
6. Wie lange haben Sie im Ausland gelebt?
7. Wenn Sie die Schule besucht haben, welche Schule haben sie wie lange besucht?
.....Jahre Grundschule ()Jahre Hauptschule ()Jahre Gymnasium ()
.....Jahre Realschule ()Jahre Gesamtschule () andere:.....Jahre
8. Wie viele Fremdsprachen sprechen Sie?
1 () 2 () 3 () mehrere
9. Welches Gymnasium haben Sie absolviert? Schreiben Sie den Namen!
10. Haben Sie die Vorbereitungsklasse besucht?
11. Wie viel Semester haben Sie die Vorbereitungsklasse besucht?
.....

(Başbağı, Kasapoğlu & Çakır, 2014, s. 99)

Im zweiten Teil werden Fragen zu Lerngewohnheiten der Studenten gestellt. Dieser Teil beinhaltet insgesamt 16 Fragen, wobei 3 Fragen halb geschlossen sind, dadurch wird die Möglichkeit gegeben, Antworten zu ergänzen.

Die Lerngewohnheiten umfassen im genaueren die unten dargestellten Teilbereiche:

a) Lernformen: Der Umfragebogen setzt sich zu Beginn mit den Lernformen der Studierenden auseinander. Dieser Teilbereich schließt die Lerntypen und Lernstrategien der Probandengruppe ein. Die Absicht in diesem Teilbereich ist es, die Erkennung und Feststellung des eigenen Lerntyps und der eigenen Lernstrategien festzustellen. Diese Gesichtspunkte wurden durch geschlossene und halbgeschlossene Aufgaben

beantwortet. D.h. die Studierenden konnten sowohl Lernstrategien als auch Lerntypen ergänzen, falls sie keine zutreffende Antwort für sich finden konnten, in der sie sich einordnen konnten. Im Falle einer Ergänzung wurden die Rubriken, „andere Lerntyp“ und „andere Lernstrategien“ zur Verfügung gestellt.

b) Arbeitsmotivation: Im Weiteren wird der Fragebogen mit Fragen zur Lernmotivation der Studierenden fortgeführt. Diese Etappe des Fragebogens setzt sich aus vier unterschiedlichen Fragen zusammen, die eine Einsicht zur Lernmotivation der Studierenden verschafft. Hier werden Fragen vorgelegt, die die Handlung der Studierenden durch den Motivationsfaktor beim Lernen aufweist. Der Zweck bei der Fragestellung ist es, den Stand des Motivationsbewusstseins, die Motivationsfaktoren des Lernens zu dokumentieren. Es wird auch die Frage gestellt, wie man mit Motivationsverlust umgeht. Bei dieser Frage sollte jeder Student die für sich relevanten Faktoren mit mindestens drei Aufzählungen erwähnen.

c) Lernen planen: Der dritte Teilbereich umfasst die eigene Vorbereitung eines Arbeitsplanes. Die Intention dieses Segments besteht darin, ob Studierende sich Ziele setzen können. Im Weiteren wird der Fragebogen damit ergänzt, mit wem oder mit welchen Hilfsmitteln diese Ziele gesetzt werden.

d) Fertigkeit und Kompetenzbereich: Im weiteren Teilbereich umschließt der Fragebogen auch Fragen zur Fertigkeit und Kompetenzbereiche der Studierenden. Der Schwerpunkt in diesem Abschnitt liegt bei der Feststellung der defizitären und erfolgreichen Themenbereichen der Studierenden.

e) Arbeitsbedingungen: Der Fragebogen setzt sich auch mit der Ermittlung der Arbeitsbedingungen der Studierenden aus. Hierbei werden Fragen zur Arbeitsdauer und Arbeitsumfeld der Lerner gestellt. Bekannt gegeben soll, ob Studierende ihre Arbeitszeit und Arbeitsort bestimmen können oder nicht.

f) Ausführung des Lernplanes: Der sechste Teilbereich des Fragebogens beinhaltet Fragen zur Ausführung des Lernplanes der Studierenden. Dieser Teilbereich setzt sich aus drei Fragen zusammen. Hier werden Fragen gestellt, die zur Erhebung der Selbständigkeit der Lerner im Lernprozess dienen. Sind die Studierenden in der Lage ihre Schwächen zu erkennen, das dazu nötige Arbeitsmaterial selbständig auszuwählen, können Studierende Lernaktivitäten initiieren und können Lernaktivitäten auch aufrecht

erhalten werden , wenn es weniger Spaß macht. Das waren die zentralen Fragen dieses Teilbereichs.

g) Evaluation des Lernerfolgs: Der letzte Teilbereich des Umfragebogens setzt sich mit der Evaluation der Lernfortschritte von den Studierenden auseinander. Ziel dieses Teilbereiches ist es, festzustellen, wie Lernfortschritte evaluiert werden, von welchen Personen oder Mittel der Lerner dabei profitiert.

1.7.4. Die Bewertung der Umfragedaten

Für diese Untersuchung wurde als methodischer Weg der Datengewinnung ein nach der Likert-Skala erstelltes System verwendet. Für die Antworten wurde die 3 er- Likert-Skala eingesetzt, die aus, „das kann ich“, „das möchte ich lernen“ und, „ nicht wichtig für mich “, besteht (Brotz, Döring, 1995, s. 199). Der Umfragebogen wurde den Studenten in Muttersprache auf türkischer Version vorgelegt, um ihnen das Verständnis zu erleichtern und somit mögliche Missverständnisse zu vermeiden (siehe Anhang 1 für Umfragebogen auf Türkisch und Anhang 2 für Umfragebogen auf Deutsch).

Für das Erheben von Daten wurde das Paketprogramm SPSS für Windows 15.0 eingesetzt. Die Meinungen, der Studenten zu Lerngewohnheiten wurden anhand von Frequenzanalysen ermittelt und anschließend interpretiert.

Die erhobenen Daten wurden in neun Teilbereiche eingeteilt und interpretiert. Diese Teilbereiche sind: Lernformen der Studierenden, Arbeitsmotivation der Studierenden, die Lernplanung der Studierenden, die Fertigkeit und Kompetenzbereiche der Studierenden, die Arbeitsbedingungen, die Ausführung des Lernplanes und die Evaluation des Lernerfolgs.

II. THEORETISCHER TEIL

Im theoretischen Teil wird ein Überblick zur historischen Entwicklung und zur Begriffsstimmung des selbstgesteuerten Lernens verschafft. Hervorgehoben werden Themen wie Förderung des selbstgesteuerten Lernens, Mittel zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, Individualität beim Lernen, Selbststeuerung mit Hilfe vom Einsatz von Lernstrategien. In den Vordergrund werden auch die Anforderungen an den Lehrerberuf gestellt.

2.1. Historische Entwicklung der Lernerautonomie

Bereits in der Antike äußerten Philosophen wie Aristoteles und Plato, dass Menschen handelnd und lernend unter Anwendung ihrer Vernunft sich mit der Realität des Lebens auseinandersetzen sollen. Die Wurzeln des selbstgesteuerten Lernens waren schon seit Anfang des 18. Jahrhunderts in der Reformpädagogik verankert (Konrad, 2008, s. 25).

Viele Reformpädagogiker darunter auch Montessorie (1870 – 1952) beschäftigten sich mit dem Erfahrungsbegriff beim Lernen. Dies wird unterstützt durch ihr Zitat: *„Hilf mir, es selbst zu tun“* (<http://www.montessori-nordhorn.de/>). Wie auch im Zitat deutlich wird, stellt der Erfahrungsbegriff eine Grundlage für das Lernen dar.

John Dewey dagegen beschreibt das Lernen folgendermaßen:

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach nur deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden.“ (Dewey, 2007, s. 193)

Wie aus dem Zitat zu entnehmen ist, setzt Dewey die eigene Erfahrung am Lernen als oberste Maxime fest. Selbst erworbene Theorien helfen zur Weiterbildung, erleichtern das fächerübergreifende Lernen und erzeugen einen dauerhaften Wissensbestand.

Pestalozzi verdeutlicht die Wichtigkeit des Lernens durch eigene Erfahrungen wie folgt dar:

„Es ist uns bis zur Unwidersprechlichkeit klar geworden, wie viel wahrhafter der Mensch durch das, was er tut, als durch das, was er hört, gebildet wird.“ (zitiert nach Wilkner, 1987, s. 4)

Auch der berühmte Reformpädagogiker Pestalozzi weist darauf hin, dass das Lernen nicht durch reines Zuhören geschieht. Lernen ist ein aktiver Vorgang, der Lerner lernt, indem er selber handelt. Der Lerner braucht, um sich zu entwickeln und um die Umwelt und sich selbst wahrzunehmen, verschiedene Sinneserfahrungen.

Wie aus den Überlegungen deutlich wird, ist das Konzept des autonomen Lernens nicht völlig neu. Auch die Reformpädagogik und ihre verschiedenen Ausprägungen bringen in der Regel ähnliche Prinzipien hervor, die dem autonomen Lernen parallel gestellt werden kann, nämlich die Selbstständigkeit, praktische Tätigkeiten und Lernen durch Handeln. Das autonome Lernen bemüht sich um das Ideal einer möglichst freien und selbstbestimmten Lernumwelt. Neu ist, mit welchen Lernstrategien, Techniken und Mitteln das selbstgesteuerte Lernen in die Tat umgesetzt werden kann.

Mit Beginn der Studentenbewegung, die Ende der 60er Jahre stattfand, rückten Forderungen nach alternativen Lernformen in den Vordergrund. Mehr Selbst- und Mitbestimmung wurden sowohl in Schulen als auch in Universitäten zu den unerlässlichen Wesensmerkmalen (Deitering, 1995, s.14).

Der Begriff, selbstgesteuertes Lernen ist in den 70 er Jahren aus dem amerikanischen (self-directed learning) übernommen worden (Konrad, 2008, s. 26). Die immer noch am meisten verwendete und bekannte Definition wurde im Jahre 1981 von Henri Holec dargelegt. Holec ist der Ansicht, dass man unter dem Begriff Lernerautonomie denjenigen Lerner findet, der in der Lage ist, die Verantwortung für sein eigenes Leben übernehmen kann. Geprägt wurde die Begriffsbestimmung zur Lernerautonomie durch weitere Definitionen von Allwright im Jahre 1988 und von Wenden in 1991 (Neuner-Anfinden, 2005, s. 14).

Zu Beginn der 80er Jahre ist das selbstgesteuerte Lernen nicht mehr nur ein Begriff, das zur Erziehung und Bildungsdiskursen dient, es wird auch in der Weiterbildung der Wirtschaft und Industrie angewandt (Deitering, 1995, s.14). Deutlich wird, dass von diesem innovativen Ansatz nicht nur in pädagogischen Bereichen profitiert wird.

Bislang stand die Didaktik-Methodik im Mittelpunkt und der Lehrer wurde als Träger didaktisch-methodischer Entscheidungen verstanden. Jedoch wird der heutige Unterricht eher vom Lerner aus konzipiert: D.h. der Unterricht ist nicht mehr lehrerzentriert. Lernerorientierung u. Lernerautonomie sind zu Schlagworten der aktuellen Didaktik geworden (Wolff, 2007, s. 18). Wolff betont, dass ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat. Wolff weist auch darauf hin, dass der Unterricht die Bedürfnisse der Lernenden, ihre Interessen aber auch ihre Fähigkeiten mit einbeziehen und dass die Lernziele auch die späteren beruflichen Erfordernisse decken müssen.

Durch die Lernerautonomie wird der Lerner noch stärker in den Vordergrund gerückt. Das Unterrichtsgeschehen wird hier aus der Perspektive des Lerners gesehen, der Lerner selbst konstruiert, organisiert, steuert, plant, evaluiert und überwacht sein Lernprozess. Allerdings wurden solche Konzepte bis heute kaum in den Unterricht übertragen (Wolff, 2007, s. 19).

Wenn man davon ausgeht, dass wir in einer Welt leben, in der fortlaufende Veränderungen stattfinden, kann man feststellen, dass lerntheoretische Ansätze auch diesen Entwicklungen unterworfen sind. Lerntheorien werden den Bedürfnissen der globalisierten Welt angepasst und immer weiter entwickelt.

Die Erziehung des Menschen zum autonomen Lerner spielt nicht nur in der Fremdsprachendidaktik eine große Rolle, sondern ist in allen pädagogischen Disziplinen ein übergeordnetes Bildungs- u. Erziehungsziel. Sowohl aus der pädagogischen als auch aus der bildungspädagogischen Sicht betrachtet, ist das autonome Lernen von großer Bedeutung.

2.2. Begriffsbestimmung

Den Lerner auf das lebenslange Lernen vorzubereiten, ist sowohl pädagogisch als auch bildungspolitisch betrachtet eines der übergeordneten Ziele von Schul- und Lehr-einrichtungen. Dies hebt das autonome Lernen in den Vordergrund.

Eine einheitliche Definition für das selbstgesteuerte Lernen gibt es bis lang noch keine. Das Problem ist nicht nur die Vielzahl der Begrifflichkeiten z.B.: selbstbestimmtes Lernen, Autonomie, Mündigkeit, Selbststeuerung, individuelles Lernen, eigenaktives Lernen (Schmelter, 2004, s. 77). Die immer noch am meisten zitierte Definition von Lernerautonomie stammt von Holec (1981):

„das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Dies erfordert, dass die Lerner in die Lage versetzt werden, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.“ (<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/institut>).

Nun wird der Begriff Lernerautonomie mit Hilfe von unterschiedlichen Autoren definiert.

In seiner Definition beschreibt Holec das Idealbild eines autonomen Lernalers und definiert das Lernziel, die Qualifizierung des selbstständigen Lernalers. Im Weiteren erwähnt er auch, dass der Lerner sein Lernen eigenverantwortlich gestaltet und alle Entscheidungen im Hinblick auf sein Lernen trifft. Lernen ist nach Holec dann selbstgesteuert, wenn der Lerner die Verantwortung für seine Entscheidungen innerhalb des Lernens bewusst lenkt. D.h der Lerner bestimmt Ziele, definiert Lerninhalte u. Lernfortschritte, ist in der Lage Techniken und Methoden auszuwählen und überwacht sein Lernprozess im Hinblick auf Zeit, Ort und Rhythmus. Diese Entscheidungen kann der Lerner alleine oder mit Hilfe eines Lehrers treffen (Wolff, 2007, s. 23).

Neber definiert Selbstgesteuertes Lernen wie folgt: *„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele der Zeit, des Ortes der Lerninhalte, der Lernmethoden und Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolgs beinhaltet“* (Neber, 1978, s. 22).

Neber betont, dass der Lerner seinen Lernprozess selbst bestimmt. Der Lerner regelt bewusst seine inneren und äußeren Lernaktivitäten.

Neber betrachtet selbstgesteuertes Lernen unter vier Aspekten:

1. Selbststeuerung statt Fremdsteuerung aus der Perspektive des Lernalers
2. Selbstgesteuertes Lernen als Bezeichnung für neuere lerntheoretische Ansätze
3. Selbstgesteuertes Lernen als Zielvorstellung
4. Selbstgesteuertes Lernen als Forderung an die Organisation

(zitiert nach Deitering, 1995, S. 18).

Bis zur kognitiven Wende wurde das personeninterne Selbststeuerungsdetail nicht berücksichtigt. Jedoch ist man mittlerweile einig darüber, dass der mündige Lerner sein Lernprozess selbst steuert, dabei kann der Lerner unterschiedliche Wege durchlaufen um das Ziel zu erreichen (zitiert nach Deitering, 1995, S. 19).

Deitering geht von folgenden Grundwerten und Zielen aus, um autonomes Lernen näher definieren zu können. Er beschreibt die Ziele im Hinblick auf das Entwicklungsprozess eines Lernalers und die daran beteiligten Individuen.

Die unten aufgeführte Tabelle illustriert die Werte und Absichten eines eigenaktiven Lernalers.

Tabelle 2.1: Ziele und Werte des selbstgeteuerten Lernens

- Mündiger Mensch
- Selbstbestimmung
- Selbstverantwortung
- Autonomie im Lernen
- Selbstständigkeit im Denken und Handeln
- Förderung der Lernkompetenz
- Vorbereitung auf lebenslanges Lernen
- Kritikfähig- und –willigkeit
- Förderung von sozialen Kompetenzen
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Selbstvertrauen
- Freiheit von Status- und dogmatischem Hierarchiedenken
- Selbstbewusstsein
- Problemlösefähigkeit

(Deitering, 1998, s. 156).

Nach Thomas Vogel (2009) geschieht Lernen nur dann, wenn der Lerner:

- seinen Lernprozess selbst versteht und auch metalinguistisch reflektiert
- sein Wissen konstruiert
- über Lernziele, Inhalte und Progression entscheidet
- sein Lerntempo selbst bestimmt
- seine Lernaktivitäten selbst kontrolliert
- seine Lernmaterialien selbst auswählt
- effiziente Lernwege entwickelt
- Fehler analysiert und Maßnahmen zur Fehlervermeidung ergreift

(zitiert nach: Arntz, Krings, Kühn, 2011, s. 77).

Spänkuch berichtet, über welche Wege der Lerner beim autonomen Lernen geht und auf welche Weise er lernt, ist ganz unterschiedlich, da jeder Lerner über andere Lernanatomien verfügt (2011, s. 42).

Autonomes Lernen bedeutet, dass der Lernende über sein Lernen bestimmt. Autonom Lernende entscheiden selbst,

- dass sie lernen wollen
- wie sie beim Lernen vorgehen
- wie der Lernplan aussehen soll
- welche Lernmethoden oder -strategien sie einsetzen
- ob sie selbständig oder mit anderen zusammen lernen
- über ihre eigenen Ziele
- wie sie ihre Lernzeit einteilen
- wie sie kontrollieren und evaluieren

(Rampillon und Bimmel, 2000, s. 33).

Die Lernenden selber konstruieren, organisieren, steuern, planen, evaluieren und überwachen ihren Lernprozess. Dieses erfordert Eigenständigkeit. Die Erkennung der eigenen Lernmethode ist wahrscheinlich der wichtigste Faktor, um ein erfolgreicher Lerner zu sein. Immer noch vertritt man die Meinung, dass der Lehrer Impulse geben muss, den Unterricht steuern muss und die Schüler steuern muss. Ein erfolgreicher, zielstrebigler Lerner konstruiert, überwacht und erreicht sein Ziel durch selbst festgelegte Arbeitsformen.

Autonomes Lernen ist sowohl ein altes als auch ein neues Thema in der Lernpsychologie. Ein altes Thema, weil sich Wissenschaftler bislang mit der Frage Lernmethoden, -techniken und -verfahren eines Lernalters beschäftigt haben.

Um das Gelingen von Lernerautonomie umsetzen zu können, muss die Motivationsbereitschaft der Lernenden gefördert werden, dass durch Unterrichtsmaßnahmen wie Lernstrategien, Techniken, Selbstevaluation und Rollenbewusstsein unterstützt wird. Wichtig dabei ist das Einsetzen von authentischen Lernmaterialien und aufgabenorientierten Arbeitsformen. Jedoch wurde die Motivationsbereitschaft eines Lernalters nicht wirklich berücksichtigt.

Ein Sprichwort sagt: „*Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten und um Aufgaben zu vergeben -sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem Meer.*“ (Antonie de Saint-Exupéry) (aus: <http://www.putu.de/pages/exupery.html>)

Einerseits besagt dieses Sprichwort, dass man bestimmte Voraussetzungen wie Technik, Methoden, Arbeitsformen erfüllen muss um das Ziel zu erreichen. Andererseits besagt es, dass es darüber hinaus Voraussetzungen erfüllen muss, um einen erfolgreichen Resultat zu erzielen, muss nämlich auch der „Wille“ vorhanden sein.

Der autonome Lerner plant, kooperiert, überwacht und managt sein Lernen. Der Lerner handelt für seinen Lernprozess eigenständig. Der Lerner wird nicht mehr als passiver Informationsempfänger betrachtet, sondern ist aktiv.

Selbststeuerung wird auch von der Motivationsbereitschaft des Lernalters beeinflusst. Nach Schneider & Schmalz (1994), kann, *Motivation als Aktivierungsfaktor oder innere Kraft gesehen werden, die bei dem menschlichen Verhalten mitwirken*“ (1994, s. 33). Anders formuliert heißt dies wiederum, dass der Lerner durch die Motivationsbereitschaft dazu bewegt wird ein Verhalten zu vollziehen.

Wenn Lerner, aus Eigenwille ihr Lernen planen und die für sie geeignete Lernstrategie wählen, ihre Aktivitäten überwachen und im Anschluss dies dann evaluieren können, so muss der Lerner motiviert sein, um dies zu tun (Konrad, 2008, s. 40). Also kann man sagen, dass Lernmotivation auch einen positiven Einfluss auf das autonome Lernen hat. Der Lerner wird durch innere und äußere Reize zum Lernen angeregt.

Ein autonomer Lerner wählt und bestimmt bei seiner Ausbildung den Inhalt, was gelernt wird, und die Vorgehensweise wie gelernt wird, selber. Auch so eine Wahlfreiheit führt zur Eigenmotivation (Deiterring, 1995, s. 107).

Der Lerner wird nicht mehr als eine triviale Maschine betrachtet, Selbstorganisation gewinnt an Bedeutung (Bleyhl, 2000, s. 19). Es ist also wichtig, dass dem Lerner die Möglichkeit gegeben wird, das eigene Lerngeschehen zu steuern. Ein bewusst vollzogener Lernprozess soll stattfinden. Ziel ist es, dass der Lerner selbst entscheidet mit welchen Lernstrategien für welchen Inhalt wie gelernt werden soll.

„Nur die selbst aufgenommene, verarbeitete Erfahrung des Lerners verändert sein Wahrnehmungsvermögen.“ (Bleyhl, 2000, s. 20).

Wie auch in dieser Aussage deutlich wird, kann Wissen nicht weitergegeben werden, Wissen muss selbst verarbeitet werden. Es ist also wichtig, dass der Lerner seinen eigenen Habitus entwickelt, damit er sein Lerngeschehen meistern kann.

Nach dieser ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff des autonomen Lernens soll nun eine andere Aspekte, die zum selbstbestimmten Fremdsprachenlernen einen großen Beitrag leistet, betrachtet werden: Das Sprachenportfolio.

2.3. Das Sprachenportfolio als Produkt der Förderung des selbstgesteuerten Fremdsprachenunterrichts

In allen Bereichen spricht man von der motivierenden Wirkung des Sprachenportfolios. Auch wenn die Rede vom autonomen Lernen ist, gibt es kein zweites Material als Sprachenportfolio (Quetz, 2011, s. 33).

Das Ziel des Portfolios ist nicht nur die Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa, sondern auch das Automatisieren des Lerners. Der Lerner soll durch das Portfolio in der Lage sein, sein Fremdsprachenlernen zu steuern. Er soll erkennen, was noch für seinen Lernprozess zu tun ist und soll sein Lernen evaluieren können.

Das europäische Sprachenportfolio hat sich in allen Bereichen weiter entwickelt. Die Idee der 90er Jahre wurde mit der Zeit durch den Sprachpass, Sprachenbiographie und Dossier ergänzt. Der Sprachpass verschafft einen Überblick über den aktuellen Stand

der Sprachkenntnisse. Das Dossier beschäftigt sich mit Lernprozessen und veranschaulicht, was bereits in verschiedenen Sprachen schon gelernt bzw. zu lernen ist. Es dokumentiert die Lernprozesse. Die Sprachbiographie dagegen, bringt die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und die interkulturellen Erfahrungen zum Ausdruck. Sie enthält auch Instrumente zur Selbstevaluation von Sprachkenntnissen und Hilfen zur Reflexion und Planung des Lernprozesses (Quetz, 2011, s. 34).

Unter Betrachtung der drei Teile von dem Sprachenportfolio, ist zu entnehmen, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen der Selbstbeurteilung einen hohen Stellenwert misst. Dadurch wird der Lerner dazu aufgefordert, eigene Lernerfolge und Leistungen zu bewerten und zu beurteilen.

Inzwischen trat in der Sprachenbiographie die Wende ein, die erworbenen Sprachen sollen nicht zurückschauend, rückblickend festgehalten werden, sondern den Begriff „Biographie“ durch die Entwicklungsperspektive betrachtet werden (Quetz, 2011, s. 34).

Die Sprachbiographie dokumentiert nicht mehr nur die Lernfortschritte und die Probleme, die der Lerner macht, hinzu kommt die Priorität der interkulturellen Erfahrungen. Quetz macht dies mit folgendem Beispiel deutlich:

„ ... und das habe ich gelernt, als ich ... oder: Mein Englisch ist zwar Schulenglisch, aber das meiste habe ich bei einem Schüleraustausch in den USA gelernt, weil ich dort den ganzen Tag... “(Quetz, 2011, s. 34).

Mit diesem Beispiel betont Quetz, dass der Begriff Sprachbiographie zum Sprachlernbiographie entwickelt wurde.

Das Sprachenportfolio ist ein Lernbegleiter für den Lerner, es erleichtert ihm, mehr Verantwortung für die Beurteilung seines Könnens zu übernehmen. Das Portfolio ermöglicht mit Hilfe von Selbstbeurteilungsinstrumenten dem Lerner, eigene Kenntnisse und Fertigkeiten einzuschätzen, es ermöglicht aber auch eine Fremdbeurteilung, die durch Zertifikate und Zeugnisse dokumentiert werden. Durch die Weiterentwicklung des Sprachenportfolios zur Förderung der Selbstständigkeit, ist der

Stein zum Rollen gebracht, der ein Antrieb zum autonomen Lernen gab. Quetz beschreibt dies folgendermaßen:

„Das Europäische Sprachenportfolio hatte unter der Hand eine vierte Komponente erhalten, die im Original des Europarats noch gar nicht vorgesehen war: Lernende sollten lernen, ihr Lernen zu reflektieren und die für sie geeigneten Lernweisen herauszufinden und nutzen. Aber wie nennt man das, was da geschehen soll? Die Terminologie oszilliert zwischen “Sprachbewusstsein (...heit)” und “Sprachlernbewusstsein (...heit)” (Quetz, 2011, s. 35).

Der Autor berichtet im weiteren, dass diese Entwicklung rasch vorangetrieben wurde. Auch die drei Schulbuchverlage Cornelsen, Diesterweg, Klett orientieren sich nach dem europäischen Portfolio der Sprachen, um die Selbstständigkeit zu fördern. Es wurden in den Büchern Tabellen mit Lerntipps und Anregungen zur Auseinandersetzungen mit dem eigenen Lernen hinein gebettet (Quetz, 2011, s. 35).

Durch diese Lerntipps, Tabellen und Anregungen sollte ein transparenter Aufbau und klare Lernschritte dem Lerner gewährleistet werden. Das Lernen sollte dem Lerner leicht gemacht werden. Die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern, ist sowohl in Lehrwerken als auch in Schulen zum wichtigen didaktischen Ziel geworden. In neuen Lehrwerken haben Lernziele, Lerntypen, Lernstrategien sowie Übungen über das eigene Lernen ihren festen Platz eingenommen.

Im Weiteren betont der Autor, dass jegliche empirische Forschungen unter dem Bach liefen, weil es keinen konstant gesetzten Lernschritt für alle Lerner gibt. Jeder Lerner lernt anders. Die Forscher kamen zu dem Resultat, dass erfolgreich Lernende metakognitive Lernstrategien nutzen als weniger Erfolgreiche (zitiert nach Quetz aus Uhl Chamot 2004: Chapter 2.7).

Dem erfolgreichen Lerner wird somit eine weitere Charaktereigenschaft zugewiesen. Lerner, die Erfolg erzielen, sind mit metakognitiven Lernstrategien konfrontiert. Anders formuliert heißt dies, dass sie ihre Lernprozesse überwachen, planen regulieren können. (Die metakognitiven Lernstrategien werden im Kapitel 2.4.1 im Detail dargestellt).

Quetz setzt eine weitere Kritik auf, dass Lernfortschritte, die durch den Einsatz von Lernstrategien erfolgen, nicht empirisch überprüft werden. Quetz zitiert, dass Carol

Griffith (2004) in ihrer Forschung folgendes festlegt, nämlich fortgeschrittene Lernende seien bessere Strategienutzer (Quetz, 2011, s. 37).

Von Bedeutung ist es, dass jedem Lerner die Lernstrategien zugänglich gemacht werden müssen. Der Lerner muss von erfolgreichen Lernern profitieren können und muss die für sich geeignete Lernstrategie erkennen und im Nachhinein seinen eigenen Lernfortschritt evaluieren können. Nur dann ist der Lerner eigenaktiv und kann sein Lernen erfolgreich meistern.

Quetz verkündet, dass es bislang noch keine allgemeingültige Sprachlerntheorie für einen Lerner gibt, schließlich lernt jeder Lerner anders. Für die Erklärung von menschlichen Lernprozessen und Informationsverarbeitung von Wissen begegnet uns im Behaviorismus in verschiedenen Variationen (Quetz, 2011, s. 38). Lernen nach Behaviorismus ist stark geprägt durch den amerikanischen Psychologen Skinner. Ziel der behavioristischen Sichtweise ist die Beschreibung und Steuerung von Lernen durch Hinweisreize, durch diese Reize sollen erwünschte Verhaltensweisen verstärkt werden (<http://merino.de/diplomarbeiten/2011>). Infolge dessen wird dem Lerner eine passive Rolle erteilt, da das Lernen durch erwünschtes Verhalten gelobt und unerwünschtes Verhalten getadelt oder auch bestraft wird. Dabei wird vernachlässigt das Lernen kein schlichtes Wissensvermittlung ist und das Lernen nicht passiv sondern durch das aktive Handeln stattfindet. Lerninhalte können nicht auf diese Weise erworben werden, da das Lernen aktive Tätigkeit im Prozess verlangt.

Dies wird dann auch noch ergänzt durch den Konstruktivismus. Der Konstruktivismus dagegen ist eine Lerntheorie die auf Jean Piaget beruht. Im Vordergrund des Konstruktivismus stehen die Kenntnisse, Werte, Autonomie und andere Persönliche Charakteristika von Individuen. Demnach kann ein Lerner nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst werden, sondern vom Lerner selbst. Der Lerner gestaltet und konstruiert aktiv sein Lerngeschehen (<http://www.grin.com/de/e-book>). Der Lerner nimmt neue Informationen aus seiner Umgebung oder Umwelt auf, vergleicht sie mit bereits erworbenem Wissen und interpretiert sie dann zu neuen Denkstrukturen. Somit wird das Lernen als eine aktive Tätigkeit betrachtet, die von jedem Lerner selbst und eigenständig durchlaufen werden muss. Demnach ist festzuhalten, dass die Lernerautonomie ein Produkt der konstruktivistischen Erziehung

ist. Lernen geschieht also individuell, so ist wichtig hervorzuheben, dass jeder Lerner auf seine eigene Art und Weise lernt.

Außerdem kritisiert Quetz, die Autoren der Englischbücher für die Grundschule. Er sagt, dass die Autoren einerseits fest davon überzeugt sind, dass kognitiv basiertes Lehren und Lernen nicht richtig sei, aber andererseits schwärmen sie von dem Portfolioeinsatz. Wie soll das denn möglich sein, wenn der Portfolioeinsatz einen hohen Grad an Kognition erfordert (Quetz, 2011, s. 38). Die aktive Beteiligung am Lerngeschehen ist die Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen. Durch die aktive Beteiligung sind wir in der Lage Probleme und Erfolgserlebnisse wahrzunehmen. So wird deutlich, dass die Kognition ein unerlässliches Prinzip für Lernen ist.

Sprachdidaktiker haben heutzutage eine neue Rolle übernommen. Sie stellen den Lernern Lerntipps –und Training zur Seite. Aber leider sind auch solche Trainings durch den Lehrer gesteuert, denn die Lehrkraft wählt das Übungsmaterial aus, dadurch wird der Lerner verpflichtet, das Material einmal auszuprobieren oder zu benutzen (Quetz, 2011, s. 39). Der Lerner ist leider noch nicht selbstgesteuert, sondern nur teils. Dabei soll die Lehrkraft mit dem Einsatz von Sprachenportfolio zum Lernbegleiter und Berater werden. So besteht die Aufgabe des Lehrers nicht mehr darin Lerninhalte zu übermitteln. Mit der veränderten Lehrerrolle, wird der Lehrkraft die Wegweiserrolle zugeteilt. Dieser Rollenwechsel ist enorm wichtig, da der Lerner dadurch beim Lerngeschehen in den Mittelpunkt gesetzt wird. Der Lerner steht nicht mehr außen, als ein passiver Wissensempfänger, sondern agiert über sein eigenes Lerngeschehen.

Eines der wichtigsten Fördermittel beim autonomen Lernen, sind die Lernstrategien. Sie stellen die wichtigste Voraussetzung für die Förderung des eigenständigen Lernens dar.

Lernstrategien gewann wieder Bedeutung als Ute Rampillon die so genannten „Lerntechniken“, also die bewusst vollzogenen und beobachtbaren Strategien, als „Methodenkompetenz“ in den Bildungsstandards der KMK (Ständige Konferenz der Kulturminister der Bundesrepublik Deutschland) interpretiert wurde (Quetz, 2011, s. 39). Auch das Sprachenportfolio folgte diesem Kriterium nach und dokumentiert dies wie folgt:

„Lerne besser täglich 10 Minuten als einmal eine Stunde am Stück, Hänge dir Zettel auf die Toilette, wenn du Wörter behalten willst usw.“ (Quetz, 2011, s. 39).

Quetz sagt zusammenfassend, dass der Teil, „Ich als Sprachenlerner“ im Portfolio seinen Entwicklungsstand erreicht hat, jedoch fehlt die metasprachliche Instruktion, was man tun könnte, um ein besserer Sprachenlerner zu werden. Der Autor betrachtet auch die zu dieser Komponente des Sprachenportfolios skeptisch. Im Weiteren sagt er, dass solche Lerntipps ohne Übungsmaterial nutzlos sind. Solche Lerntipps gewinnen nur dann Bedeutung, wenn sie durch Aufgabensammlungen für Lernende gestützt werden und wenn der Lernende mit diesen Tipps umgehen kann (Quetz, 2011, s.41).

Der autonome Lerner plant, kooperiert, überwacht und managt sein Lernen. D.h. der Lerner handelt für seinen Lernprozess. Der Lerner wird nicht mehr als passiver Informationsempfänger betrachtet, sondern ist eigenaktiv. Eine zentrale und damit auch wichtige Komponente der Portfolioarbeit ist die Selbsteinschätzung. Der Lerner evaluiert seinen Lernprozess, indem er seine eigenen Fortschritte bewertet und das Fehlende bzw. noch zu Lernende festlegt.

Nun werden die problematischsten Teile des Sprachenportfolios dargestellt, die durch Deskriptoren beschrieben werden. Diese Deskriptoren beinhalten Aussagen, die zur Selbstevaluation dienen. Quetz nimmt nun Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR), in dem sechs Referenzniveaus vorhanden sind. Diese Referenzniveaus wurden von Deskriptoren definiert. Die Deskriptoren beschreiben kommunikative Aktivitäten, die der Lerner auf der jeweiligen Niveauebene ausführen soll (Quetz, 2011, s. 41).

Der Referenzrahmen:

- fördert die Mehrsprachigkeit in EU
- erleichtert die Mobilität in EU
- stärkt die kulturelle Vielfalt in EU
- fördert das lebenslange Sprachen lernen
- fördert das autonome Lernen (Schneider, 2005, s.13).

Der Referenzrahmen beinhaltet eine Globalskala, Raster zur Selbstbeurteilung unter anderem auch allgemeine Skalen für Hör- und Leseverstehen, sowie für Interaktion, Sprachproduktion und Schreiben.

Wie auch andere Wissenschaftler stellt Quetz die Validität der Tests in Frage, da einige Deskriptoren problematisch formuliert sind. Es gibt Formulierungen wie: „verfügt über ein großes Repertoire“ (Quetz, 2010, s. 195). Groß ist relativ, was einige für groß halten ist nicht für jeden gleich groß. Jeder Mensch verfügt über unterschiedliche Wahrnehmungen, in diesem Sinne interpretiert jeder Lerner dieselbe Formulierung auch verschieden. Damit keine Schwierigkeiten bei der Bewertung auftreten, müssen die Deskriptoren sehr deutlich formuliert werden.

Aras hingegen spricht von den positiv formulierten Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens. Bsp.: *Ich kann mich auf einfache Art verständigen, bin aber darauf angewiesen, dass mein Gesprächspartner etwas langsamer wiederholt oder anders sagt und mir dabei hilft, zu formulieren, was ich sagen möchte*“ (aus: <http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr. iehtml>)

Durch diese positiven Formulierungen wird die Motivation der Lernenden gestärkt, so kann gesagt werden, dass das Sprachenportfolio als pädagogisches Instrument ein Mittel ist, das die Motivation der Lerner fördert. Der Lerner ist kommunikationsfähig und durch das Portfolio werden ihm interkulturelle Erfahrungen vertraut gemacht. Zusätzlich fördert das Arbeiten mit Portfolios das Sprachbewusstsein und reflektiert über das eigene Lerngeschehen. Der Lerner wird durch das Portfolio zum Handeln seines Lernziels, Lernerfolg und Lernziel gefördert.

2.4. Individualität beim Lernen

Jeder Lerner lernt anders. Jedes Individuum hat andere Lerngewohnheiten. D.h. jeder Lerner benutzt unterschiedliche, für seine Bedürfnisse nützliche Lernstrategien. Ob in einer Partnerarbeit, mithilfe von Assoziogrammen oder durch das Hören eines Tonbandes, lernen geschieht immer.

Jede Lehrkraft hat schon mal die Erfahrung gemacht, dass ein Thema in einer Lerngruppe gut ankommt, jedoch in der Parallelgruppe nicht. Ein Grund dafür ist, dass

jeder Lerner anders lernt. Lernen ist ein dynamischer und individueller Prozess. Ein weiterer Grund ist auch, dass jeder Lerner einen unterschiedlichen Lernstil hat. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkraft, eine Lektion nicht für alle Gruppen konstant plant und mit demselben Schema unterrichtet, sondern für jede Gruppe bzw. Klasse die Lektion noch einmal neu durchdenkt und mit anderen Strategien den Lehrprozess fortbewegt (Bimmel, Kast, Neuner, 2003, s. 20).

Wie man am effektivsten lernt oder bereits erworbene Informationen wiederabrufen, hängt davon ab, zu welchem der verschiedenen Lerntypen man gehört. Der Lerner muss sich gut identifiziert haben und wissen zu welchem Lernertyp er gehört. Anschließend sucht er Lernstrategien, die ihm das Lernen erleichtern.

Einige Menschen lernen:

- visuell
- auditiv
- haptisch
- interaktionsorientiert
- verbal

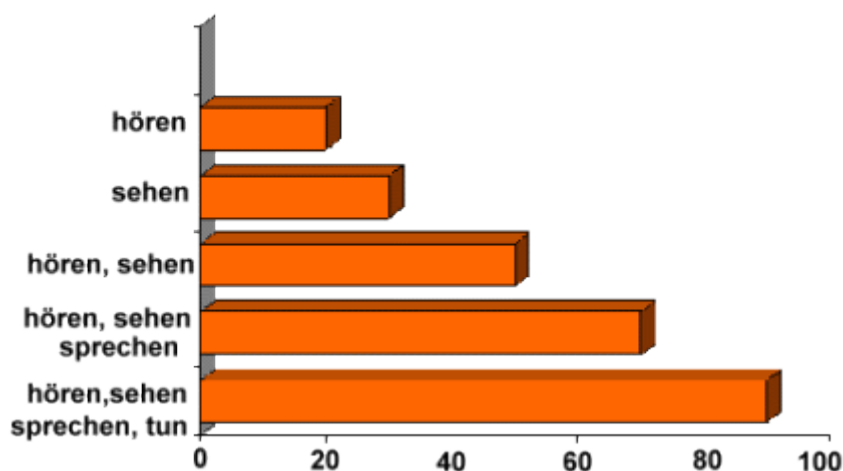
Der visuelle Lerner lernt mit schriftlichen Texten, Bildern, Skizzen und Diagrammen. Dieser Lerntyp begreift Dinge viel leichter als wenn man es ihm erklären würde. Die Wahrnehmung geschieht übers Auge. Die auditiven Lerner können sich dagegen Informationen mit gesprochenem Input gut aneignen. Die Wahrnehmung geschieht übers Ohr. Lautes Lesen, Tonbandaufnahmen sind ein Hilfsmittel für das Lernen. Der haptische Lerntyp lernt durch den Tastsinn. Dieser Lerner profitiert von mehreren Sinnesorganen. Der ganze Körper ist beim Lernen aktiv. Der Lerner tastet, fühlt, riecht und führt Experimente durch. Der interaktionsorientierte Lerntyp dagegen lernt durch den sozialen Kontakt und Gespräche mit anderen. Der Lerner wird durch die kommunikativen Ansätze gefördert. Und der verbale Lerntyp, lernt durch Erklärungen und Analyse. Eine dominierte Übungsform sind hier pattern drill (Bimmel, Kast, Neuner, 2003, s. 22-23).

Jeder Lerner hat beim Lernen unterschiedliche Vorlieben. Manche möchten verstehen, was gelernt wird, manche dagegen möchten es eher tun, um zu verstehen. Damit die Motivation erhalten bleibt, muss dem Lerner möglichst viele unterschiedliche

Lernangebote gemacht werden, dadurch kann der Lerner selbstbestimmen, welche Lernstrategie er verfolgen möchte (Hunecke, Steinig, 2000, s. 17).

Nur wenige Lerner profitieren von nur einem Sinnesorgan beim Lernen. Gewünscht sind Mischtypen, die sowohl auditiv, visuell als auch haptisch oder verbal lernen.

Abbildung 2.1: Anschauliche Darstellung der Lerntypen



(Abbildung aus: http://www.brain-fit.com/assets/images/autogen/a_learndia03.gif)

Wie auch die Skizze darstellt, lernt man besser, wenn man möglichst viele Sinnesorgane ins Lerngeschehen einbezieht. Unsere Aufgabe als Lehrende besteht darin, dass wir den Lernenden möglichst von allen Formen der Lerntypen profitieren lassen, denn je unterschiedlicher die Aneignung des Lehrstoffs ist, desto besser sind die Erinnerungschancen an das Gelernte. Eine weitere Aufgabe besteht nach Hunecke darin, dass der Schüler nach dem Unterricht etwas weiß, was er zuvor nicht wusste. Es muss also eine positive Veränderung stattgefunden haben.

Damit wir diesem Ziel uns nähern, muss man den Lernenden Lernstrategien zugänglich machen, denn nur dann ist der Lerner ein aktiver Mitspieler. Jeder Lerntyp lernt mit der für sich geeigneten Lernstrategie. Das Lerngeschehen setzt sich fort, indem der Lerner neue Informationen mit unterschiedlichen Lernstrategien verarbeitet, um es jeder Zeit wieder aus dem Gedächtnis abrufen zu können.

Da die Lernstrategien einen großen Einfluss auf unser Lernen haben, werden im nächsten Teil die Strategien klassifiziert und im Näheren dargestellt.

2.4.1. Selbststeuerung durch welche Lernstrategie?

Oft versucht man den Begriff Lerntechniken von Lernstrategien zu unterscheiden. Lerntechniken umfassen die Fertigkeiten, die der Lernende einsetzt um etwas lernen zu können. Die Fähigkeit mit Lerntechniken umgehen zu können ist ein Zeichen dafür, dass der Lernende eine Lernstrategie anwenden kann bzw. dass er die Lernstrategie ausführen kann (Bimmel, Rampillon, 2000, s. 54).

Wenn es stimmt, dass jeder Lerner anders lernt, so kann man auch davon ausgehen, dass die Zahl der Lerntypen in einer Klasse unterschiedlich sein kann. Wenn dem so ist, dann bedeutet dies, dass es sehr unterschiedliche Zugänge zum Lernen eines gleichen Lerngegenstandes geben muss (Bimmel, Rampillon, 2000, s. 22). Deswegen kann man nicht von einer allgemeingültigen Formel sprechen, die für jeden Lerner geeignet ist.

Ein Lerner, der durch eigene Lernerfahrungen oder durch die Vermittlung eine Vielfalt von Lernstrategien beherrscht, ist in der Lage Entscheidungen über die Gestaltung seines Lernprozesses zu treffen (Neuer-Anfindsen, 2005, s. 13). Um in seinem Lernprozess die Selbststeuerung in die Hand nehmen zu können, muss der Lernende die für ihn geeignete Lernstrategie auswählen und damit den Lernprozess problemlos verwirklichen.

Lernstrategien sind bewusst vollzogene strategische Verhaltensweisen, die der Lerner einsetzt, um den Lerninhalt leichter zu bewältigen. Nach Klaus (2008, s. 50-51) werden Lernstrategien in drei übergeordnete Teilbereiche gegliedert:

Es wird zwischen **a) kognitiven Strategien**, **b) metakognitiven Strategien**, **c) ressourcenbezogenen Strategien** unterschieden.

a) Kognitive Lernstrategien

Kognitive Lernstrategien umfassen jeden Prozess, die der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung dienen. Auch kognitive Lernstrategien lassen sich in drei Teilbereiche untergliedern. Diese sind:

1) Wiederholungsstrategien/Einprägungsstrategien

Hier profitiert der Lerner durch das aktive Wiederholen einzelner Faktoren. Ziel ist es, das Wiederholte im Langzeitgedächtnis zu verankern. Mögliche Strategien hierfür sind z.B.: das schriftliche Zusammenfassen der wichtigsten Informationen oder das Markieren von Textauszügen, die das Einprägen von Zusammenhängen erleichtert.

2) Elaborationsstrategien

Hier wird das bereits vorhandene Wissen mit neuen Informationen in Verbindung gesetzt um sie im Langzeitgedächtnis zu speichern. D.h. vorhandene Erfahrungen oder Wissensbestände werden in neue Inhalte eingebettet. Hier findet ein kritisches Denken statt, denn der Lerner hinterfragt die Ähnlichkeiten oder die Verhältnisse, er stellt Fragen und fasst neues Wissen mit Altem zusammen. Der Lerner integriert das neue aufgenommene Wissen in das bereits bestehende Wissen.

3) Organisationsstrategien

Organisationsstrategien helfen dem Lerner neue Inhalte oder Stoffe in geeigneter Weise zu bewältigen. Hier werden Lernziele und das Vorwissen von dem Lerner organisiert. Ziel dieser Lernstrategien besteht darin, die vorliegende Information in eine leichter zu verarbeitende Information zu übertragen. Beispielhafte Strategien dafür sind, „Metaplan –und Netzplan Techniken“. Ziel einer solchen Technik ist es, aufgabenangemessenes Wissen in ein Lerner geeignetes Wissen umzuformulieren.

b) Metakognitive Strategien

Während kognitive Lernstrategien sich mit dem Umgang von Lerninhalten beschäftigen, beschäftigen sich metakognitive Lernstrategien mit Planung, Überwachung und Regulation des eigenen Lernprozesses (Klaus, 2008, s. 51).

1) Planen

Bei diesem Aspekt plant der Lerner die Lernschritte aktiv. Er plant nicht nur die Lernschritte, sondern auch was gelernt werden soll, die Arbeitsphasen und geplant wird unter anderem auch die Zeit.

2) Überwachen

Der Lerner überwacht seinen eigenen Lernprozess mit Hilfe von gesetzten Zielen und erreichtem Lernfortschritt.

3) Regulation

Mit Regulation ist jede Führung, Leitung der Lerner gemeint, die zu Lernaktivitäten beitragen. Der Lerner ist verantwortlich für die eigene Konzentration sowie Anstrengung.

Man kann ein langes Raster für Lernstrategien aufstellen, weil es dutzende von ihnen gibt. Lernkartei, bearbeiten und verallgemeinern von Regeln und kooperatives Lernen sind einige Beispiele dafür. Die Aufgabe des Lerners ist es, die für sich geeignete Strategie zu wählen und damit das Lerngeschehen in einen erfolgreichen Prozess umzuwandeln.

Die Lerner sollen erkennen, dass Lernen nicht Stoff auswendig lernen heißt, sondern Stoff benutzen bedeutet. Der Lerner soll auch auswählen können, welche Strategie dem persönlichen Bedürfnis entspricht, um selber produzieren zu können. Alle gut gemeinten Ratschläge nutzen nur wenig, wenn man nicht weiß, welchem Lerntyp man angehört. Manche Lerner arbeiten unter Zeitdruck gut, manche dagegen benötigen länger Zeit, um sich auf neue Anforderungen einstellen zu können. Manche lernen individuell am besten, andere Lerner können kooperativ besser lernen, weil sie auch vom anderen Lerner profitieren können (Neuner-Anfindsen, 2005, s. 22).

Dementsprechend müssen sich Lerner gut beobachten und im Klaren sein, welches Lernverhalten oder welche Lernangewohnheiten sie haben, um Konsequenzen daraus zu

ziehen. Wie auch Goethe sagt, „Überall lernt man von dem, den man liebt“ (Johann Wolfgang von Goethe 1749 – 1832 Zitat aus: <http://www.aphorismen.de/zitat/62986>). Wie auch dieses Zitat besagt, fällt Lernen dann am leichtesten, wenn man es mit Lust und mit Eigenwille vollzieht.

c) ressourcenbezogene Strategien: Diese Lernstrategien umfassen die Organisation und die Lernbedingungen beim Lernprozess. Das Nutzen von Lernstrategien verlangt eine fehlerfreie Planung des Lerninhalts. Zu überlegen, wann, wie und wo gelernt wird, heißt das eigene Lernen umfangreich zu managen. Lerner gestalten, die für sich nützliche Arbeitsplätze, wählen zusätzliche Informationsquellen für das Lerngeschehen, legen ihre Lernzeiten und Lernstoffeinheiten fest (Neuner-Anfindsen, 2005, s. 23). So kann man sagen, dass ressourcenbezogene Lernstrategien zur Lernplanung dienen und den Lernvorgang unterstützen. Dabei kann der Lerner auf die Hilfestellung der Kommilitoninnen oder der Dozenten zurückgreifen.

2.4.2. Erfolgreiches Lernen

Die Form des lehrergesteuerten Unterrichts ist uns allen bekannt. Der Unterricht verläuft nach einem bestimmten Muster. Nach Huneke, Steinig (2000, s. 78) entscheidet die Lehrkraft darüber, wer sprechen darf und erteilt Impulse, die bei den Schülern bestimmte Reaktionen auslösen sollen. D.h. die Lehrkraft bestimmt den Inhalt, die Methode, die Progression und die Lernbedingungen der Schüler.

Ständige Wiederholungen und die vom Lehrer erteilten Impulse zeigen, dass keineswegs Lernen stattgefunden hat. Ziele werden nicht durch Wiederholungen erreicht, sondern durch Arbeit und praktische Problemlösungen (Greif & Kurz, 1998, s. 7).

Das Umsetzen vom selbstgesteuerten Lernen ist nicht leicht, jedoch dringend notwendig, da Lernen ein individueller Prozess ist. Es muss eine didaktische Wende stattfinden, die zum autonomen Lernen beiträgt. Der Lerner muss sein Lernverfahren strategisch in die Hand nehmen (Konrad, 2011, s. 192).

Daher gewinnen Lernberatungen zunehmend an Bedeutung betont Saunders. Solche Lernberatungen helfen Lernschwierigkeiten zu überwinden. Lernberatungen können in zwei Formen auftreten: a), Face - to - Face Treffen“, b) Distanzlernberatung.

- a) Bei einem Face – to - Face treffen, treffen sich Lerner und Berater, um individuelle Lernziele und Lernstrategien zu entwickeln, die dem Lerner das Lernen leichter machen sollen. (Sauders, 2007, s. 131).
- b) Distanzberatung dient demselben Zweck wie bei face to face, nur ist hier der Kommunikationskanal ein anderer. Die Beratung erfolgt hier durch elektronische Medien wie Internet, Telefon usw. (Sauders, 2008, s. 131).

Um erfolgreich lernen zu können, muss das Lernen in den Alltag integriert werden. Das neu Erworbene ist nur dann effektiv, wenn es als Verhaltensweisen oder Fertigkeiten anwendbar ist, denn damit steigt die Motivationsbereitschaft am Lernen (Kurz, 1998, s. 185).

Ferner berichtet Kurz auch davon, dass der Lerner einen Selbstvertrag mit sich schließen kann, damit das Lerngeschehen gemeistert werden kann. Dieser Vertrag ist äußerst wichtig, weil der Lerner damit eine Selbstverantwortung übernimmt. Durch so einen Vertrag kann eine Evaluation stattfinden. Der Lerner kann selbst überprüfen, was erreicht wurde, welche Maßnahmen ergriffen wurden, um das Ziel zu erreichen und was weiterhin gemacht werden kann um den Prozess zu unterstützen.

Eine andere Möglichkeit des erfolgreichen Lernens ist nach Greif & Kurz, die Zielsetzung um Aufgaben zu bewältigen. Diese Ziele sollten leicht durchschaubare und eigentümliche sein. Und können so aussehen:

1. Ziele, die ich erreichen will
2. sich Gedanken über den Lernweg machen
3. Das Projekt soll bis zu einem gewissen Zeitpunkt abgeschlossen sein
4. Wer kann mir dabei helfen?
5. Wer oder was kann mich hindern, das zu tun, was ich will?
6. Womit will ich mich bei Gelingen belohnen?

(Greif & Kurz, 1998, s. 197).

Durch diese Zielsetzungen kann der Lerner die für ihn geeignete Methode erschließen, um das Ziel zu erreichen. Mit solchen Fragen kann der Lerner sich selbst evaluieren. Er kann die gewonnenen Erkenntnisse feststellen. Zum anderen kann der Lerner die Widerstände bei der Anwendung festhalten (Kurz, 1998, s. 186).

Lerner, die gelernt haben, selbstgesteuert zu lernen, können Verantwortungen für sich und für ihre Ziele übernehmen. Auftretende Schwierigkeiten während des Prozesses können mit Lernberatern oder auch eines Mitgesellen beseitigt werden (Kurz, 1998, s.187).

2.5. Wie fördert man selbstgesteuertes Lernen?

Der soziale, wirtschaftliche, kulturelle und pädagogische Wandel der globalisierten Welt fordert einen qualitativen Wissenserwerb. Neues Wissen soll so schnell wie möglich, ohne viel Zeitaufwand erfolgreich erworben werden und Transfer möglich sein, damit das Gelernte auch in neuen Situationen anwendbar ist. Ausgehend von diesen Überlegungen, ist die Wichtigkeit des selbstgesteuerten Lernens unbestritten. Lernen fordert Lernfähigkeit, Lernbereitschaft und Selbststeuerung, welche Fördermaßnahmen dazu nötig sind, werden im folgenden Kapitel beschrieben.

Selbststeuerung ist ein Zusammenspiel zwischen prozessualen, strukturellen und situativen Aspekten der Selbststeuerung. Die drei miteinander eng verflochtenen Ebenen der Selbststeuerung sind: Inhalts- sowie Methodenvermittlung (direkte Instruktion) Gestaltung der Lernumwelt (indirekte Instruktion) und eine Mischform (adaptive Instruktion) bei den Strategien (Konrad, 2008, s. 167).

Ebene1: Direkte Instruktion: Inhaltsvermittlung u. Training

Nach Konrad (2008) liegt der Schwerpunkt der direkten Instruktion auf der Förderung aller Schüler und das Erzielen hoher Durchschnittsleistungen. In diesem Handlungsmodell können Inhaltsvermittlung, Training und Übung eingebettet sein. Im Folgenden werden die Merkmale des Lehrerhandels für die direkte Unterweisung (direct instruction) dargestellt:

Tabelle 2.2: Charakteristika des Lehrerhandelns bei der Förderung des selbstgesteuerten Lernens

- klare Ziele vorgeben
- den Unterrichtsstoff in überschaubare Einheiten einteilen
- nur das notwendige Wissen weiter vermitteln
- Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades stellen
- Ausreichende Übungen garantieren
- Individual-, Gruppen- und Klassenlernen kombinieren
- den Lernfortschritt einzelner Schüler ständig kontrollieren
- Hilfen anbieten, um Lernprobleme zu vermeiden bzw. zu überwinden.

(Konrad 2008, s. 167).

In der direkten Instruktion spielt die Lehrerzentrierung noch eine Hauptrolle. Die lässt sich bestätigen durch:

- explizite Leistungserwartungen
- systematische Unterstützung
- strukturierter Unterricht
- Überwachung des Lerngeschehens und
- Verstärkung sowie informatives Feedback.

(Konrad 2008, s. 167).

Wie können Lernende von der Steuerung durch Lehrer bzw. Dozenten losgelöst werden, damit sie ihre eigenen Schwächen und Stärken beim Lernen kennenlernen? Nach Konrad muss zu dieser Frage ergänzend diese Frage gestellt werden: Bekommen Lernende überhaupt die Gelegenheit, über ihre eigenen Lernaktivitäten nachzudenken und daraus Konsequenzen zu ziehen für ihr weiteres Lernen? All diese Fragen sind von Bedeutung für das Fördern von selbstgesteuertem Lernen.

Ebene 2: Indirekte Instruktion: Gestaltung der Lernumwelt

Der Kern bei dieser Ebene liegt auf der Lernumgebung, also auf der Gestaltung des Unterrichts. Selbstgesteuertes Lernen setzt eine offene Lernumwelt voraus (Zimmermann, 2001; Paris et al, 001). D.h. den Lernern muss Freiräume geschaffen werden. Die Lehr- und Lernziele müssen durchschaubar sein. Das Ziel dieser Ebene besteht darin, dass der Lerner eigenaktiv, kreativ und selbstbestimmend ist, er ist

individuell. Während bei der ersten Ebene die Lehrkraft dominiert, ist in der zweiten Ebene der Schüler die handelnde Person (zitiert nach Konrad, 2008, s. 171). Dies wird durch die vorgeführte Tabelle belegt.

Tabelle 2.3: Die Gestaltung der Lernumwelt für den Lerner

Die Lerner
➤ sollen eigene Lernwege gehen ➤ sich selbstbestimmt auf Inhalte und Gegenstände einlassen ➤ sich als Persönlichkeit akzeptiert fühlen ➤ inhaltliche Interessen entwickeln, die persönlich bedeutsam sind ➤ selbst Lernziele, Lernmittel, Lernwege bestimmen ➤ gemeinsame Lernaktivitäten organisieren ➤ erreichte Lernergebnisse bewerten ➤ selbst die Lehrerrolle übernehmen

(Konrad 2008, s. 171).

Ebene 3: Adaptive Instruktion: Vernetzung von Individuum und Lernumwelt

Eine weitere Ebene, die das autonome Lernen fördert ist die Verbindung von Individuum und Lernumwelt. Die adaptive Instruktion orientiert sich an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Adaptiv ist ein Unterricht dann, wenn die individuellen Eigenschaften der Lerner so in den Unterricht angepasst werden, dass für jeden einzelnen Lerner möglichst gute Lernbedingungen entstehen (Konrad, 2008, s. 174).

Für den Lehrer heißt dies wiederum, um erfolgreich wirken zu können, muss man die motivationalen und kognitiven Kompetenzen der Lerner ansprechen (Konrad, 2008, s. 175).

Die adaptive Instruktion der unterschiedlichen Schüler gelingt durch:

- die Anpassung der lernrelevanten Unterschiede im Unterricht zwischen den Lernenden
- einzelne Schüler gezielt fördern
- Instruktion und kooperatives Lernen kombinieren
- eine vielfältige tutorielle Lernunterstützung sichern

- hochgradig individualisierte Lernformen anbieten
- Anleitung und Stützmaßnahmen zur Realisierung basaler Lernziele beitragen.

(Konrad, 2008, s. 174).

Wie auch aus der Aufzählung zu entnehmen ist, ist kein Lerner wie der andere, man muss zwischen Merkmalen wie Lebensalter, Geschlecht, Intelligenz, Lerntempo, Vorkenntnisse und motivationale Einstellungen unterscheiden. Wichtig ist auch, dass Unterrichtsmaterialien für individuelle Bedürfnisse untergliedert und vorbereitet werden. Dem Lerner muss genügend Hilfe geleistet werden, damit die Lernhindernisse problemlos überwunden werden. Nicht zu vergessen ist auch, dass Lerner Selbstverantwortung übernehmen müssen, dies kann durch Lernformen gewährt werden. Außerdem sollte dem Lerner genügend Freiheit gewährleistet werden, damit sie bei der Wahl der Lernaktivitäten mitbestimmen können.

Des Weiteren hängen positive Lernleistungen von der:

- Klarheit und Strukturierung des Unterrichts
- Effektivität der Klassenführung
- Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivität und
- Variabilität in den Unterrichtsformen
- Anregung reflexiven Lernens
- Unterstützung kooperativer Lernformen ab.

(Konrad, 2008, s. 174).

Das autonome Lernen wird gefördert, indem man den Lernern verschiedene Lernstrategien wahrnehmen lässt und sich im Bewusstsein über diese Lernstrategien ist. Lerner sollen auf bislang unbekannte Lernstrategien aufmerksam gemacht werden (Rampillon, 1997, s. 101).

Ferner muss die Lehrperson sich in den Erfahrungshorizont und in die Lebenssituation des Lernenden hineinversetzen können, damit das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden kann. Die Lehrperson kann dadurch an das Vorwissen anknüpfen und den Lerner zum Positiven entwickeln (Deitering, 1995, s. 23).

Das Lernen und die Lernumwelt muss so gestaltet sein, dass die Lerner zum selbstständigen Denken geführt oder auch gefördert werden. Lernen soll forschend und tuend sein. Es sollen sowohl kognitive, metakognitive als auch emotionale Aspekte des

Individuums angesprochen werden, da Lernen durch soziale Interaktionen und kooperierend geschieht, nur dann kann von ganzheitlichem Lernen gesprochen werden (Deitering, 1995, s. 31).

„Wir können einer anderen Person nicht direkt etwas lehren; wir können nur ihr Lernen fördern“ (C.Roggers 1902-1987).

Wie auch dieses Zitat deutlich macht, ist es von großer Bedeutung, dass Lehrer mit autonomen Prinzipien vertraut sind. Die Aufgabe des Lehrers ist es nicht Informationen zu übermitteln, sondern als Experte für den Lerner bei Schwierigkeiten und Problemen Hilfe zu leisten. Dem Lerner müssen Erfahrungschancen gewährleistet werden.

Durch den Rollenwechsel vom Lerner und Lehrer übernimmt der Lerner mehr Verantwortung für seinen Lernprozess. Die Lernziele werden nicht mehr alleine vom Lehrer bestimmt, der Lerner legt auch fest, welche Ziele mit welchem Inhalt erreicht werden können. In der folgenden Tabelle sind die veränderten Rollen des Lehrers und Lernalters aufgezeichnet (Deitering, 1995, s. 108).

Tabelle 2.4: Vergleich des traditionellen Unterrichtskonzepts und des autonomen selbstgesteuerten Lernens

Merkmale	Traditionelles Unterrichtskonzept	Autonomes selbstgesteuertes Lernen
Lernziele Formulierung	Festlegung der Lernziele durch den Ausbilder	Lehrvertrag über Inhalt und Bewertungskriterien
Vorbereitung	Stoffaufbereitung Methodenauswahl Programmplanung	Materialsammlung Handbibliothek Alternativensammlung
methodisches Vorgehen	Ideen und Lösungsansätze zur Verfügung stellen	Potential mobilisieren
Verwertung des Fachwissens	unmittelbar über Lehrereinheiten	mittelbar über Hilfestellung
Motivation	Extrinsisch	Intrinsisch
Selbstverständnis	lehren unterweisen	beraten helfen

(Deitering, 1995, S. 109, zitiert nach Hirth, 1980, s. 124).

Durch die Nebeneinanderstellung beider Konzepte wird deutlich, dass der autonom selbstgesteuerte Lerner die Lernverantwortung in die eigenen Hände übernimmt. Die Lehrkraft ermutigt den Lerner und steht ihm für jegliche Probleme zur Verfügung. Der Lerner hat nicht mehr das Gefühl kontrolliert zu werden. Der Lerner bestimmt über sein Lernziel und Lernweg. Der Lerner konsumiert nicht mehr nur Lernbruchstücke, die der Lehrer präsentiert, sondern konstruiert sein eigenes Wissen, wählt die für sich relevanten Informationen.

2.6. Die Anforderungen an den Lehrerberuf

Die Erwartungen an den Lehrerberuf haben sich geändert, somit hat sich auch die Rolle des Lehrers geändert. Die Lehrkraft entscheidet nicht mehr, wer sich zum Thema äußern darf und nimmt auch nicht mehr 80% der Redezeit in Anspruch, weil der Unterricht nicht mehr frontal geführt wird (Huneke, Steinig, 2000, s. 19).

Die neue Aufgabe des Lehrers ist nicht nur bloße Wissensvermittlung, sondern seine Schüler mit kognitiven und metakognitiven Strategien zu unterstützen. Die Lehrkraft soll ihre Schüler mit Informationsvermittlung und Lernstrategien bereichern (Konrad, 2011, s. 156).

Nach Konrad sollten Lehrkräfte Wert auf Lob und Unterstützung legen. Durch das Loben und Ermuntern soll der Lehrer die Schüler zum Lernen anregen.

Da die Aufgabe eines Lehrers nicht mehr bloße Wissensvermittlung ist, sollte die Lehrperson selbst vorzeigen, wie man sein eigenes Lernen steuert. Der Lehrer soll in kleinen Schritten die Fertigkeiten der Schüler verbessern. Das zu erreichende Ziel sollte vom Leistungsniveau her altersangemessen sein. Lehrer sollten auch mit den Lernenden darüber sprechen, wie man Ziele setzt und nach ihnen strebt. Die Lehrkraft sollte auch außerdem mit den Eltern kooperieren und sie darauf aufmerksam machen, dass sie ihren Kindern im Alltag Ziele zugänglich machen. Diese Ziele können mit Post-its oder auch mit Hilfe eines Terminkalenders anschaulich gemacht werden (Konrad, 2011, s. 157). Durch das Zusammenarbeiten der Lehrkräfte und Eltern wird die Teilnahme der Kinder an der Schullaufbahn verstärkt. Erfolgreiches Lernen setzt voraus, dass Lerner sich in Bildungsinstitutionen wohlfühlen, dies wird verwirklicht, wenn die Lehrkräfte und Eltern das Lernen in ihren schulischen Werdegang unterstützen.

Eine weitere Aufgabe des Lehrers besteht darin, den Schülern kreative Lernstrategien anzubieten. Die Lehrkraft kann jeden Monat eine neue Strategie vorstellen. Die soll kurz und für jeden Lerner verständlich sein. Die erworbene Strategie soll auch zu Hause in die Tat umsetzbar sein (Konrad, 2011, s. 157).

Nach Konrad ist auch das Aufstellen der Richtlinien die Aufgabe der Lehrer. Die Lehrer sollen Richtlinien konzipieren, die zur Selbstwertung dienen oder auch lenken. Dies kann verwirklicht werden durch Protokollblätter, indem der Lerner die erledigten Aufgaben dokumentiert. Der Lehrer soll auch Materialien entwickeln, die zur Selbstbewertung der Lernenden beitragen.

Die Lehrkräfte sollten den Lernern deutlich machen, dass die Organisation des eigenen Lernprozesses sowohl mit guten als auch mit schlechten Ergebnissen bei den Lernern selbst liegt (Greif&Kurz, 1998, s. 8). So ist nicht zu bestreiten, dass die richtige Organisation von Lernprozessen zum Erfolg führen. Die Selbstverantwortung ist hier

von großer Bedeutung. Nur selbst durchgeführte Organisationen können dem Lerner einen Feedback über das gelungene und nicht gelungene Lerngeschehen geben.

Wenn der Lehrer davon ausgeht, dass er sich gut auf den Unterricht vorbereitet hat und dass die Schüler durch das Zuhören und Zuschauen ihr Wissen aufnehmen, der täuscht sich. Lehren und Lernen sind zwei unterschiedliche Verfahren. Was gelehrt werden muss, wird von der Gesellschaft bestimmt und in Bildungsplänen erfasst. Damit ist das, „was“ erledigt, jedoch das, „wie“ gelehrt werden muss ist die Aufgabe der Lehrer. Es ist eine der Hauptaufgaben der Lehrer geeignete und passende didaktische Methoden und Strategien für Schüler auszuwählen (Herold, 2011, s. 22).

Schüler, die die gleichen Denkstrukturen haben wie die von ihrem Lehrer, werden als „erfolgreiche Schüler“ bezeichnet, andere die eine andere Denkstruktur haben, als „schlechte Schüler“. Jedoch sind eigentlich beide gute Lerner, kein Lerner ist dem Anderen überlegen. Denkstrukturen sind nicht aus kognitiven Vernetzungen verkürzt, sondern umfassen alle Erfahrungen, die emotional, körperlich und kognitiv gemacht wurden. Jeder Lerner kann andere Denkstrukturen haben. Der Lehrer sollte sich darüber im Klaren sein, dass jeder Lerner unterschiedlich Zeit braucht, um das Wissen zu verarbeiten (Herold, 2011, s. 23). Die Lehrkraft, hat die Verpflichtung alle Lerner gleichermaßen anzusprechen. Die Ansicht, dass alle Lerner zur gleichen Zeit den gleichen Lerninhalt mit der gleichen Methode lernen können steht seit langem außerhalb der Didaktik. Aus diesem Grund muss der Lehrer allen Denkstrukturen der Lerner gerecht werden, sie dort abholen, wo sie in ihrer Entwicklung stehen und ihnen die nächsten Angebote für die weiteren Lernfortschritte zugänglich machen. Die Verschiedenheiten der Lerner sollten nicht als ein Hindernis betrachtet werden, sondern als eine Bereicherung und Chance für das gemeinsame Lernen für die Klassengemeinschaft gesehen werden.

Jeder Lehrer hat schon mal feststellen müssen, dass eine Lektion oder ein Thema in einer Lerngruppe „gut ankommt“ und in einer Parallelgruppe nicht gut ankommt. Das hängt nicht von der Leistung des Lehrers ab, sondern davon, dass jede Lerngruppe unterschiedlich ist und eine andere Energie hat. Das heißt für den Lehrer, dass er für jede Lerngruppe die Unterrichtsplanung neu durchdenken und gestalten muss (Bimmel & Kast & Neuner, 2003, s. 20). Jedes Individuum ist mit unterschiedlichen Interessen

und Vorwissen geprägt, so gibt es keine allgemeingültigen Lerninhalte, die für jede Lerngruppe gleichermaßen interessant sind. Aus diesem Grund kann die Lehrperson nicht mit konstant gesetzten Unterrichtsplanungen seinen Unterricht gestalten. Arbeitsformen und Lernaktivitäten müssen abwechslungsreich und vielfältig konstruiert werden, sodass alle Lerner berücksichtigt und angesprochen werden. Die Lehrkraft soll möglichst kreative Arbeitsformen gestalten und in die Unterrichtseinheit einsetzen. Wichtig dabei ist es, dass die Wünsche und Interessen berücksichtigt werden.

Für die Lehramtsanwärter ist es von großer Bedeutung, dass sie in jeder Unterrichtseinheit eine bewusste Veränderung vollziehen müssen. Der Schüler soll etwas gelernt haben, was er vor dem Unterricht nicht wusste. Der Lerner soll einen Lernweg zurücklegen, indem er weiter ist als zu Beginn der Unterrichtsstunde (Bimmel & Kast & Neuner, 2003, s. 30). Jeder Lerner kommt mit bereits vorhandenem Vorwissen ins neue Lerngeschehen. Jeder Lerner weiß zu Beginn des neuen Lernprozesses schon einiges, hat bestimmte Erfahrungen und Auseinandersetzungen zum Thema gemacht. Aus der Lernpsychologie ist uns bekannt, dass wir etwas neues nur dann lernen, wenn es an bereits vorhandenes Wissen angeknüpft wird. Deshalb ist es äußerst wichtig, dass die Lehrperson die Unterrichtsplanung richtig durchdenkt. Durch diese Planung wird der Lerner vom Lehrer von einer Station abgeholt und durchreist ein Lernweg, in den er problemlos neues Wissen in sein Gedächtnis einordnet. Somit legt der Lerner einen Lernweg zurück, in dem er weiter ist als zu Beginn des Prozesses.

Lehrer sollen ihre Schüler aufmuntern und ihnen Lernstrategien zugänglich machen, um sie im Unterrichtsgeschehen mitspielen zu lassen (Huneke &Steinig, 2000, s. 19).

Es ist die Aufgabe des Lehrers, den Lerner mit Informationen auszustatten und Hilfe zu leisten, wenn es nötig ist. Der Lehrer soll sich in die Lage des Lerners hineinversetzen, seine Ideen sowohl organisieren als auch entwickeln und steuern (Neuner-Anfindsen, 2005, s. 22).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lerngeschehen durch die individuellen Unterschiede nicht linear ist. Jeder Lerner hat unterschiedliche Lernstile und Lernstrategien, daher benötigt auch jeder Lerner unterschiedliche Zeiteinheiten zum Überwinden einer Lernsituation. Die Aufgabe des Lehrers ist, das Unterstützen

individueller Lernprozesse und das Wecken von Motivation und Interesse, damit der Lerner den Reiz zum Lernen bekommt. Im Anschluss stelle ich eine Tabelle von Nuan 1995 auf, die ein führendes Curriculum zur Lernerautonomie ist, von der die Lehrer für ihren Unterricht und für ihre autonomen Lerner profitieren können.

Tabelle 2.5: Lernziel und Lernprozessebene des Autonomen Lernens

Stufe	Lernzielebene	Lehrprozessebene
Bewusstmachung	Lerner machen sich (mit Hilfe des Lehrers) Inhalt und Ziele des Unterrichts bewusst	Lerner erkennen ihre eigenen Lernstile und bevorzugten Lernstrategien und analysieren Aufgaben im Hinblick intendierte Lernziele
Einbeziehung	Lernern wird die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Inhalte und Ziele aus einer Reihe von Optionen auszuwählen	Lerner können aus verschiedenen Aufgaben auswählen
Intervention	Lernern wird die Möglichkeit gegeben, Inhalte und Ziele nach ihren Bedürfnissen zu modifizieren	Lerner modifizieren Aufgaben nach ihren Bedürfnissen
Selbstständigkeit	Lerner setzen sich eigene Ziele und beschäftigen sich mit Inhalten ihrer Wahl	Lerner erstellen ihre eigenen Aufgaben
Übertragung	Lerner verbinden ihr Fremdsprachenlernen im Klassenraum mit Lernmöglichkeiten außerhalb des Klassenzimmers	Lerner nehmen auch eine Lehrerrolle ein und erforschen und verändern ihr Klassenzimmer

(Nuan 1995 in Weskamp 2001, s. 82).

Die Tabelle verdeutlicht die Lerneigenschaften eines autonomen Lerners. Der Lerner, konstruiert die individuelle Lernplanung selber oder mit Hilfe des Lehrers. Die Durchführung der gesetzten Ziele findet in der Prozessebene statt. Diese Ebene kennzeichnet sich durch die starke Selbststeuerung des Lerners. Lernzielebene und Lernprozessebene des autonomen Lerners besteht aus fünf Ebenen:

1. Bewusstmachung; Bei dieser Ebene wird dem Lerner vom Lehrer die Möglichkeiten angeboten, welches Thema oder Lernziel sie eingehen möchten. Somit werden die Lerner in die Aufgabe beziehungsweise in das Geschehen einbezogen. Sie erkennen ihre eigenen Lernstile.
2. Einbeziehung: In dieser Stufe können die Lerner ihr Können selber einschätzen und können aus mehreren Themen auswählen, was gelernt werden soll. Dementsprechend übernimmt der Lerner mehr eigene Verantwortung für sein Lerngeschehen. Dies führt zur Eigenständigkeit und regt den Lerner zum Handeln an.
3. Intervention: Die Intervention spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle. Die Lerner modifizieren ihre eigenen Ziele hinsichtlich des Themas. Auch diese Ebene führt zur Selbstständigkeit. Die Lerner haben Spaß am Lernen, da sie mitentscheiden und überlegen, was wie gelernt werden soll. Dies beschleunigt und vereinfacht den Lernprozess. Mit diesem Ansatz kann die vierte Ebene eingeleitet werden.
4. Die Selbstständigkeit: Diese Ebene gibt den Lernern die Möglichkeit, mehrere Lernwege zu erwerben. Dadurch gelingt es dem Lerner Aufgaben leichter zu bewältigen.
5. Übertragung: Die fünfte und letzte Ebene ist die Übertragung der eigenen Erforschung. Die Lerner teilen ihre eigenen Ziele, Entscheidungen Forschungen und Materialien mit anderen Lernern. Dies gibt die Möglichkeit, ihre Ideen weiterzuleiten und andere Lerner aufzumuntern, etwas Neues oder Anderes auszuprobieren.

Im Lernziel und Lernprozessebene des autonomen Lernalers ist die Lehrende eine Hilfsperson sowie Begleitperson. Sie führt die Lerner zu ihren eigenen Interessen und unterstützt ihr Wissen, Können sowie ihr Lernen. Lehrer, die ihre Lerner autonom Lernen lassen möchten, mögen Möglichkeiten anbieten, die den Lerner individuell fördern und aktiv am Lerngeschehen handeln lassen. Die Lehrkraft soll die Stärken der Lerner entdecken und damit auf das bereits vorhandene Lernresultat neue Lernfortschritte anhängen.

III. EMPIRISCHER TEIL

In diesem Teil sollen die aus der Umfrage gewonnen Daten beschrieben und anschließend analysiert werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob die Lehramtsanwärter mit autonomen Lernstrategien erfolgreich umgehen können.

3.1. Datenbeschreibung

In den Tabellen 6-17 werden die persönlichen Informationen zu den 117 Lehramtsanwärtern der Daf-Abteilung der Marmara Universität aufgegriffen, indem nach jeder tabellarischen Auflistung eine kurze Beschreibung folgt. Danach werden die Daten zu den unterschiedlichen Teilaspekten des Lernverhaltens (Tabellen 18-33) illustriert.

Tabelle 3.1: Alter

Alter	f	%
bis 21	25	21, 36
22	12	10, 26
23	22	18, 80
24	16	13, 68
25 +	40	34, 19
Keine Antwort	2	1, 71
Insgesamt	117	100

Die Probandengruppe, die an dieser Untersuchung teilnahm, setzt sich aus 117 Studenten zusammen. Wie die Tabelle zeigt, sind 25 (21,36%) Studenten unter 21

Jahre, 12 (10,26%) 22 Jahre, 22 Jahre (18,80%) 23 Jahre, 16 (13,68%) 24 Jahre und 40 (34,19%) über 25 Jahre alt.

Tabelle 3.2: Geschlecht

Geschlecht	f	%
Weiblich	86	73, 5
Männlich	31	26, 5
Insgesamt	117	100

Die Tabelle verdeutlicht, dass 86 (73,5%) Studenten weiblich und 31 (26, 5%) männlich waren.

Tabelle 3.3: Geburtsort

Geburtsort	f	%
Deutschland	58	49, 57
Türkei	47	40, 17
Schweiz	7	5, 98
Turkmenistan	1	0, 86
Mazedonien	1	0, 86
Österreich	1	0, 86
Keine Antwort	2	1, 70
Insgesamt	117	100

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, sind 58 (49,57%) Studenten in Deutschland geboren, 47 (40,17%) Studenten in der Türkei, 7 (5,98%) Studenten in der Schweiz, 1

(0,86%) Student in Turkmenistan, 1 (0,86%) Student in Mazedonien und 1 (0, 86%) Student in Österreich geboren.

Tabelle 3.4: Auslandsaufenthalt

Auslandsaufenthalt	f	%
Ja	104	88, 9
Nein	13	11, 1
Insgesamt	117	100

Wenn es um die Frage geht, ob sie schon mal im Ausland gelebt haben, so haben 104 (88,9%) Studenten mit ja geantwortet, 13 (11,1%) Studenten dagegen mit nein.

Tabelle 3.5: In welchem Land waren Sie wohnhaft?

Land	f	%
Deutschland	88	75, 21
Österreich	5	4, 27
Schweiz	10	8, 55
Mazedonien	1	0, 86
Keine Antwort	13	11, 11
Insgesamt	117	100

Bei der Betrachtung der Tabelle 5 ist festzustellen, dass 88 (75,21%) Studenten in Deutschland wohnhaft waren, 5 (4,27%) Studenten in Österreich, 10 (8,55%) Studenten in der Schweiz und 1 (0, 86%) Student in Mazedonien wohnhaft war.

Tabelle 3.6: Wie lange waren Sie in diesem Land wohnhaft?

Dauer des Aufenthalts	f	%
Bis 5	19	16, 24
über 6	15	12, 82
über 11	25	21, 37
über 16	30	25, 64
über 21	15	12, 82
Keine Antwort	13	11, 11
Insgesamt	117	100

Wie die Tabelle zeigt, haben 19 (16,24%) Studenten bis 5 Jahre, 15 Studenten (12,82%) über 6 Jahre, 25 Studenten (21,37%) über 11 Jahre, 30 (25,64%) Studenten über 16 Jahre und 15 (12,82%) Studenten über 21 Jahre im Ausland gelebt.

Tabelle 3.7: Wie lange haben Sie im Ausland eine Schule besucht?

Dauer des Schulbesuches	f	%
Bis 5	29	32, 6
Über 6	37	41, 6
11 - 20	23	25, 8

Wie die Tabelle zeigt, sind 29 (32,6%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, bis 5 Jahre, 37 (41,6%) über 6 Jahre und 23 (25,8%) zwischen 11-20 Jahre im Ausland zur Schule gegangen.

Tabelle 3.8: Welche Schule haben Sie zuletzt im Ausland besucht?

Besuchte Schultypen	f	%
Grundschule	10	10, 5
Hauptschule	27	28, 4
Gymnasium	25	26, 3
Realschule	15	15, 8
Gesamtschule	6	6, 3
Universität	6	6, 3
Vorbereitungsklasse	1	1, 1
Berufsschule	9	2, 1
Volkshochschule	1	1, 1
FH	1	1, 1
Westfalenkolleg	1	1, 1

Wie die Tabelle zeigt, haben 10 (10,5%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, die Grundschule, 27 (28,4%) die Hauptschule, 25 (26,3%) das Gymnasium, 15 (15,8%) die Realschule, 6 (6,3%) die Gesamtschule, 6 (6,3%) die Universität, 9 (2,1%) die Berufsschule und jeweils 1 Student (1,1%) die Vorbereitungsklasse, die Volkshochschule, die Fachhochschule und das Westfalenkolleg besucht.

Tabelle 3.9: Anzahl der gelernten Fremdsprachen

Fremdsprache	f	%
1	39	33,3
2	58	49,6
3	15	12,8
4	5	4,3

Wie die Tabelle zeigt, können 39 (33,3%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, 1 Fremdsprache, 58 (49,6%) 2 Fremdsprachen, 15 (12,8%) 3 Fremdsprachen und 5 (4,3%) 4 Fremdsprachen sprechen.

Tabelle 3.10: Art des Abschlusses

Abschluss	f	%
Gymnasium	17	15,3
Anadolu Gymnasium	15	13,5
College	7	6,3
Staatliches Gymnasium	36	32,4
Berufsschule	11	9,9
Abendgymnasium	2	1,8
Fernkolleg	18	16,2
Gymnasium zur Imam- und Predigerausbildung	3	2,7
Mädchengymnasium	1	0,9
Westfallenkolleg	1	0,9

Wie die Tabelle zeigt, haben 17 (15,3%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, das Gymnasium, 15 (13,5%) das Anadolu Gymnasium, 7 (6,3%) das College, 36 (32,4%) staatliches Gymnasium, 11 (9,9%) die Berufsschule, 2 (1,8%) das Abendgymnasium, 18 (16,2%) das Fernkolleg, 3 (2,7%) das Gymnasium zur Imam- und Predigerausbildung, 1 (0,9%) das Mädchengymnasium und 1 (0,9%) das Westfallenkolleg absolviert.

Tabelle 3.11: Haben Sie die Vorbereitungsklasse der Universität besucht?

Vorbereitungsklasse	f	%
Ja	33	28, 2
Nein	84	71, 8

Wie die Tabelle zeigt, haben 33 (28,2%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, die Vorbereitungsklasse besucht und 84 (71,8%) dagegen nicht.

Tabelle 3.12: Wenn ja, wie viele Semester haben Sie die Vorbereitungsklasse besucht?

Dauer des Besuches der Vorbereitungsklasse	f	%
1	8	24, 2
2	19	57, 6
3	3	3, 0
4	5	15, 2

Wie die Tabelle zeigt, haben 3 (24,2%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, die Vorbereitungsklasse 1 Semester, 19 (57,6%) 2 Semester, 3 (3,0%) 3 Semester, 5 (15,2%) 4 Semester besucht.

Tabelle 3.13: Bewusstsein über den eigenen Lerntyp

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Ich bin mir meiner Lerntyp bewusst	86	81,9	19	18,1	0	0

Wie die Tabelle zeigt, haben die Studenten die Frage, ob sie ihren Lerntyp bewusst sind, mit 81,9 % (86 Studenten) mit „ja“ beantwortet und 19 Studenten (18,1%) möchten das noch lernen.

Tabelle 3.14: Lerntypen der Studierenden

Aussagen	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Visuell	101	99,1	1	0,9	0	0
Auditiv	65	92,9	4	5,7	1	1,4
Kinästhetisch	21	72,4	2	6,9	6	20,7
Sozial	63	92,6	5	7,4	0	0
Schreibend	8	88,9	1	11,1	0	0

Wie die Tabelle zeigt, sind 101 (99,1%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, visuelle Lerner und 1 (0,9%) möchte das visuelle Lernen noch erwerben. 65 (92,9%) der Studenten lernen auditiv, 4 (5,7%) möchten dies noch lernen und für 1 (1,4%) Student ist das auditive Lernen nicht wichtig. 21 (72,4%) der Studenten lernen kinästhetisch, 2 (6,9%) möchten das lernen und für 6 (20,7%) ist das kinästhetische Lernen nicht wichtig. 63 (92,6%) der Studenten lernen sozial, 5 (7,4%) möchten dies lernen. 8 (88,9%) Studenten lernen schreibend und 1 (11,1%) möchte dies noch lernen. Mischformen treten auch auf, d.h. der Lernende profitiert nicht nur von einem Lerntyp.

Tabelle 3.15: Festsetzung der eigenen Lernstrategien

Aussage	das kann ich		Das möchte ich lernen		Nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Ich kann meine Lernstrategien bestimmen	62	72, 1	22	25, 6	2	2, 3

Wie die Tabelle zeigt, können 62 (72,1%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, ihre Lernstrategien bestimmen, 22 (25,6%) möchten das noch lernen und für 2 (2,3%) sind die Lernstrategien nicht wichtig.

Tabelle 3.16: Anwendung der Lernstrategien

Aussagen	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
auswendig lernen	64	91, 4	5	7, 1	1	1, 4
kooperatives Lernen	48	92, 9	3	4, 3	2	2, 9
Rollenspiel	20	78, 0	7	19, 5	1	2, 4
problematisiertes lernen	47	87, 0	7	13, 0		
projektorientiertes lernen	47	92, 1	3	5, 9	1	2, 0
schreibend lernen	8	100				

Wie die Tabelle zeigt, profitieren 64 (91,4%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, von auswendig lernen, 5 (7,1%) möchten dies noch lernen und für 1 (1,4%) ist das nicht wichtig. 48 (92,9%) der Studenten lernen kooperierend, 3 (4,3%) möchten das noch lernen und für 2 (2,9%) ist das nicht wichtig. 20 (78,0%) der

Studenten lernen anhand von Rollenspielen, 7 (19,5%) möchten das noch lernen. 47 (87,0%) der Studenten lernen problembasiert und 7 (13,0%) möchten das noch lernen. 47 (92,1%) der Studenten lernen projektbasiert, 3 (5,9%) möchten das noch lernen und 1 (2,0%) ist das unwichtig. 8 (100%) Studenten lernen schreibend. Mischformen treten auch auf, d.h. der Lerner profitiert nicht nur von einer Lernstrategie.

Tabelle 3.17: Bewusstsein der Motivation

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		das ist für mich nicht wichtig	
	f	%	f	%	f	%
Ich bin meiner Motivation bewusst	94	82, 5	19	16, 7	1	0, 9

Wie die Tabelle zeigt, sind 94 (82,5%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, ihrer Motivation bewusst und können darüber nachdenken, 19 (16,7%) möchten das lernen und für 1 Student (0,9%) ist das nicht wichtig.

Tabelle 3.18: Fähigkeit zur selbstbestimmten Eigenmotivation

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	F	%	f	%	f	%
Ich kann mich für mein Lernen motivieren (z.B., indem ich interessante Materialien aussuche, indem ich mein Lernen für mich interessante Projekte anknüpfe, indem ich mit anderen arbeite, indem ich mich für meine Lernerfolge belohne).	90	81, 1	17	15, 3	4	3, 6

Wie die Tabelle zeigt, können 90 (81,1%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, sich für ihr Lernen motivieren, indem sie interessante Materialien aussuchen, bzw. sich an interessante Projekte anbinden, mit anderen arbeiten, sich für ihre Lernerfolge belohnen, 17 (15,3%) möchten das lernen und für 4 (3,6%) ist das nicht wichtig.

Tabelle 3.19: Wiedermotivation bei Motivationsverlust

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Ich kann mich selber neu motivieren, wenn ich merke, dass meine Motivation nachlässt	58	51,3	51	45,1	4	3,5

Wie die Tabelle zeigt, können 58 (51,3%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, bei Motivationsverlust sich selber neu motivieren, 51 (45,1%) möchten das lernen und für 4 (3,5%) ist das nicht wichtig.

Tabelle 3.20: Motivationsfaktoren beim Lernen

Aussage	f	%
ruhig, ordentliche, saubere und geräumige Umgebung	70	29
laute Umgebung	10	4
soziales lernen	25	10
persönliche Stimmung	21	9
Motivation durch Lehrkraft	14	3
interessante Lerninhalte	24	10
Ehrgeiz und Neugier	10	4
Belohnung der Lernerfolge	21	9
bisherige Leistungserfolge und Ziele	19	8
Einzelarbeit	4	2
Lernstrategien und –techniken	13	6
Beginnen mit der Arbeit	4	2
Witterungsverhältnisse (sonniges, helles Wetter usw.)	10	4

Wie die Tabelle zeigt, motiviert beim Lernen 70 (29,0%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, die ruhige, ordentliche, saubere und geräumige Umgebung, 10 (4%) die laute Umgebung, 25 (10%) das soziale Lernen, 21 (9%) die persönliche Stimmung, 14 (3%) die Motivation durch die Lehrkraft, 24 (10%) die interessante Lerninhalte, 10 (4%) Ehrgeiz und Neugier, 21 (9%) die Belohnung der eigenen Lernerfolge, 19 (8%) die bisherige Leistungserfolge und die noch zu erreichende Ziele, 4 (2%) die Einzelarbeit, 13 (6%) die Lernstrategien und –Techniken, 4 (2%) das Beginnen mit der Arbeit und bei 10 (4%) die Witterungsverhältnisse.

Tabelle 3.21: Zielsetzung der Lernplanung

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
allein	97	100	0		0	0
mit anderen zusammen	45	81, 82	5	9, 09	5	9, 09
mit Hilfe von Checklisten oder Lerntipps (z.B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)	11	42, 31	9	34, 62	6	23, 07
mit einem Sprachlernberater	19	51, 35	12	32, 43	6	16, 22

Wie die Tabelle zeigt, können 97 (100%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, alleine ihre Ziele setzen, 45 (81,82%) der Studenten können ihre Ziele mit anderen zusammen setzten, 5 (9,09%) möchten das lernen und für 5 (9,09%) Studenten ist das nicht wichtig. 11 (42,31%) der Studenten setzten ihre Ziele mit Hilfe von Checklisten oder Lerntipps, 9 (34,62%) der Studenten möchten das lernen und für 6 (23,07%) ist das nicht wichtig. 19 (51,35%) der Studenten setzen ihre Ziele mit einem Sprachlernberater fest, 12 (32,43%) möchten das lernen und für 6 (16,22%) ist das nicht wichtig.

Tabelle 3.22: Defizitäre Themenbereiche der Studierenden

Themenbereiche	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Landeskunde	2	3, 45	55	94, 83	1	1, 72
Grammatik	6	8, 22	67	91, 78	0	0
Wortschatz	5	7, 25	64	92, 75	0	0
Hören	6	20, 69	23	79, 31	0	0
Sprechen	5	9, 43	48	90, 57	0	0
Lesen	7	25, 93	20	74, 07	0	
Schreiben	7	17, 95	32	82, 05	0	0

Wie die Tabelle zeigt, haben 2 (3,45%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, keine Schwierigkeiten im Themenbereich Landeskunde, 55 (94,83%) möchten das noch lernen und für 1 (1,72%) Student ist das unwichtig. 6 (2,22%) der Studenten beherrschen die Grammatik, 67 (91,78%) möchten das noch lernen. 5 (7,25%) Studenten beherrschen den Wortschatz, 64 (92,75%) möchten das lernen. 6 (20,69%) der Studenten haben keine Schwierigkeiten bei den Hörfertigkeiten, 23 (79,31%) möchten das lernen. 5 (9,43%) der Studenten haben keine Probleme bei den Sprechfertigkeiten, 48 (90,57%) möchten sich noch weiterentwickeln. 7 (25,93%) der Studenten haben keine Schwierigkeiten bei den Lesefertigkeiten, 20 (74,07%) möchten das lernen, 7 (17,95%) der Studenten haben keine Schwierigkeiten bei den Schreibfertigkeiten 32 (82,05%) möchten das noch lernen.

Tabelle 3.23: Auswahl der Arbeitszeit

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Arbeitszeit	76	71, 1	30	27, 1	2	1, 9

Wie die Tabelle zeigt, können 76 (71,1%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, ihre Arbeitszeit auswählen, einteilen und programmieren, 30 (27,1%) möchten das lernen und für 2 (1,9%) ist das unwichtig.

Tabelle 3.24: Bestimmung der Lernumgebung

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Lernumgebung	81	76, 4	21	19, 8	4	3, 8

Wie die Tabelle zeigt, können 81 (76,4%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, ihre Lernumgebung bestimmen, 21 (19,8%) möchten das lernen und für 4 (3,8%) ist das unwichtig.

Tabelle 3.25: Selbständige Auswahl eigener Arbeitsmaterialien

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Ich bin in der Lage meine Schwächen zu bestimmen und das dazu nötige Arbeitsmaterial selbständig auszuwählen.	78	70, 9	30	25, 6	2	1, 8

Wie die Tabelle zeigt, können 78 (70,9%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, ihre Arbeitsmaterialien selbständig auswählen, 30 (25,6%) möchten das lernen und für 2 (1,8%) ist das nicht wichtig.

Tabelle 3.26: Aufrechthaltung der Lernaktivitäten

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
Ich kann von mir aus Lernaktivitäten initiieren.	86	78,9	20	18,3	3	2,8

Wie die Tabelle zeigt, können 86 (78,9%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, von sich aus Lernaktivitäten initiieren, 20 (18,3%) möchten das lernen und für 3 (2,8%) ist das nicht wichtig.

Tabelle 3.27: Reaktion bei schwierigen Lernphasen

Aussage	f	%
ich gebe auf	22	19,5
ich kann meine Lernaktivitäten aufrechterhalten	91	80,5

Wie die Tabelle zeigt, geben 22 (19,5%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, bei schwierigen Lernphasen auf, 91 (80,5%) dagegen halten ihre Lernaktivitäten aufrecht.

Tabelle 3.28: Evaluation von Lernfortschritten

Aussage	das kann ich		das möchte ich lernen		nicht wichtig für mich	
	f	%	f	%	f	%
allein	74	88, 1	10	11, 9		
mit anderen zusammen	50	72, 5	14	20, 3	5	7, 2
mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)	14	40, 0	17	48, 6	4	11, 4
mit einem Test	60	76, 9	15	19, 2	3	3, 8

Wie die Tabelle zeigt, können 74 (88,1%) der Studenten, die die Stichprobe dieser Studie darstellen, ihre Lernfortschritte allein evaluieren und 10 (11,9%) möchten das lernen. 50 (72,5%) der Studenten evaluieren ihre Lernfortschritte mit anderen zusammen, 14 (20,3%) möchten das lernen und für 5 (7,2%) der Studenten ist das nicht wichtig. 14 (40%) der Studierenden evaluieren ihre Lernfortschritte mit Hilfe von Checklisten, 17 (48,6%) möchten das lernen und für 4 (11,4%) Studenten ist das nicht wichtig. 60 (76,9%) der Studenten evaluieren ihr Lernfortschritt mit einem Test, 15 (19,2%) möchten das lernen und für 3 (3,8%) Studenten ist das nicht wichtig.

3.2. Datenanalyse

Aus der obigen Datenbeschreibung lassen sich Analysen in elf Teilbereichen durchführen:

3.2.1. Personaldaten der Studierenden

Betrachtet man die Auswertungen der Tabelle 3.1- 3.12, so können folgende Punkte zu den Personaldaten der Studierenden festgehalten werden:

Der Großteil der Studenten an der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik sind 25 und über 25 Jahre alt (Tabelle 3.1). Die Mehrzahl der Studenten ist weiblich (Tabelle 3.2). Mehr als die Hälfte der Studenten sind in deutschsprachigen Ländern darunter Deutschland, Schweiz und Österreich auf die Welt gekommen (Tabelle 3.3). Auffallend ist, dass von 117 Studenten 104 schon mal im Ausland gelebt haben (Tabelle 3.4). Außerdem wird auch deutlich, dass mehr als die Hälfte der Studenten in einem deutschsprachigen Land wohnhaft war (Tabelle 3.5). Im Weiteren kann festgehalten werden, dass die meisten Studenten über 16 Jahre im Ausland gelebt haben (Tabelle 3.6). Die Mehrheit der Studenten haben 6-10 Jahre eine Schule im Ausland besucht (Tabelle 3.7). Davon haben die meisten Schüler zuletzt die Hauptschule besucht, an zweiter Stelle das Gymnasium (Tabelle 3.8). Die meisten Studenten beherrschen zwei Fremdsprachen (Tabelle 3.9). Es zeigt sich auch, dass der Großteil der Studenten vor dem Studium das staatliche Gymnasium absolviert hat (Tabelle 3.10). Im Weiteren ist auch zu erwähnen, dass nur ein geringer Anteil der Studenten die Vorbereitungsklasse vor dem Studium besucht hat. Die meisten Studenten, die die Vorbereitungsklasse besucht haben, haben dies 2 Semester lang durchlaufen.

Aus diesen Ergebnissen resultiert, dass an der Abteilung das Studentenprofil nicht homogen ist (Tabelle 3.8, 3.10, 3.11, 3.12). Die Studenten verfügen über einen unterschiedlichen Sprachstand, da die vorherigen Kenntnisse mit der Sprache unterschiedlich sind. Deutlich wird auch, dass die Studenten vor dem Studium mit der deutschen Sprache auf unterschiedlichem Niveau konfrontiert waren (Tabelle 3.7, 3.8, 3.9, 3.10). Bemerkenswert ist auch, dass die Studenten über ein bestimmtes Sprachniveau verfügen, da der Großteil der Studenten ohne einen Besuch der Vorbereitungsklasse die Qualifikation für das Studium erreicht haben (Tabelle 3.11).

3.2.2. Lerntypen und Lernstrategien der Studierenden

Betrachtet man die Ergebnisse der Lerntypen von den Studierenden, so kann gesagt werden, dass die meisten Studierenden ihre Schwächen und Stärken erkennen können und im Klaren sind, zu welchem Lernertyp sie gehören (Tabelle 3.13). Deutlich wird auch, dass der visuelle Lerntyp bei den Studierenden dominiert. Zu erwähnen ist auch, dass die Studierenden von mehreren Lerntypen gleichzeitig profitieren. Auffallend ist auch, dass der Wunsch am Erwerb neuer Lerntypen sehr niedrig ist. Sie beträgt nämlich

zwischen 1-7% (Tabelle 3.14). Auch ist ein Großteil der Studierenden über ihre Lernstrategien bewusst (Tabelle 3.15). Bezüglich der Frage zu bevorzugten Lernstrategien beim Lernen der Studierenden liegen die Antworten bei dem Großteil der Studenten beim projektorientierten Lernen, kooperativen Lernen und Auswendiglernen. Zu erwähnen ist auch, dass die Studierenden sich am meisten mit dem Lernen durch Rollenspiele vertraut machen möchten. Dies zeigt, dass das nicht alle Studierenden mit allen Lernstrategien vertraut sind, aber dies gerne lernen möchten. D. h. nicht alle Lerner verfügen über dieselbe Vielfalt der Lernstrategien. Nicht zu vergessen ist auch, dass die Lerner beim Lernen mehrere Lernstrategien anwenden (Tabelle 3.16).

3.2.3. Lernmotivation der Studierenden

Wenn man die Aussagen der Lernmotivation der Studierenden betrachtet, so lassen sich folgende Ergebnisse feststellen. Der Großteil der Studierenden ist sich seiner Motivation beim Lernen bewusst (Tabelle 3.17). Des Weiteren kann man anhand von Kreuztabellen erkennen, dass der Großteil der Studierenden für sein Lerngeschehen durch die Auswahl eines interessanten Materials, Belohnung der eigenen Lernerfolge, kooperatives Arbeiten und durch Projektarbeiten motivieren kann (Tabelle 3.18). Aus den Ergebnissen geht weiterhin hervor, dass 45 % der Studierenden bei Motivationsverlust nicht im Stande sind, sich von neuem zu motivieren. Dies macht deutlich, dass die Studierenden keine Vielfalt von Lernstrategien und Techniken besitzen, mit dem sie dieses Problem überwinden könnten (Tabelle 3.19). Die Studierenden gaben eine Vielzahl von Motivationsfaktoren an, die sie beim Lernen für das Lerngeschehen motiviert. Erstaunlich ist, dass nur 2 % der Studierenden sich durch Einzelarbeit motivieren. Auffallend ist auch, dass 10% der Studierenden sich durch soziales Lernen motivieren (Tabelle 3.20). Dies macht deutlich, dass die Lerner zum selbstgesteuerten Lernen weniger befähigt sind. Schließlich lernt der autonome Lerner individuell und auch kooperierend, indem er selber über seine Lernziele, Strategien entscheidet und im Anschluss auch evaluiert.

3.2.4. Lernplanung der Studierenden

Die meisten Studierenden können nach den Ergebnissen zur Zielsetzung der Lernplanung ihre Ziele alleine setzen. Der Großteil der Studierenden möchte der Zielsetzung mit Hilfe von Checklisten vertraut werden (Tabelle 3.21). Dies zeigt wiederum, dass die Studierenden nicht genug von Checklisten profitieren können. Wenn man bedenkt, dass Checklisten Evaluationsabsichten haben und über das eigene Lerngeschehen Feedback geben, so sollten Lerner dies mehr für das eigene Lernen einsetzen, um autonom zu sein. Deutlich wird auch, dass ein Großteil der Studierenden nicht im Klaren ist, dass Checklisten auch ein Mittel sind, das zur Selbststeuerung führt.

3.2.5. Defizite in DaF-Themenbereichen der Studierenden

Betrachtet man die Ergebnisse zu den Defiziten der Studierenden, so ist zu erkennen, dass Themenbereiche wie Landeskunde, Grammatik und Wortschatz nicht leicht bewältigbare Themenbereiche sind (Tabelle 3.22). Ganz klar ist festzustellen, dass Studierende ihrer Schwächen bewusst sind. Einerseits tragen diese Ergebnisse für die Studierenden eine bedeutende Rolle, da sie den Studierenden eine Orientierungshilfe darbieten. Dadurch können sie ihre Defizite erkennen und nach ihrer Beseitigung streben, indem sie eine Planung für ihr zukünftiges Lernen machen. Andererseits sind diese Ergebnisse für die Lehrenden von großer Bedeutung. Die Lehrkraft kann an diesen Schwächen anknüpfen, Übungen erteilen und den Studierenden als Tutor bei Seite stehen.

3.2.6. Arbeitszeit der Studierenden

Wenn man die Ergebnisse der Tabelle 3.23 beobachtet, so wird deutlich, dass der Großteil der Studierenden ihre Arbeitszeit einteilen kann. Dies weist darauf hin, dass bei den Studierenden Potenziale des autonomen Lernalters vorhanden sind, schließlich kann der autonome Lerner seine Lernzeit für das zu erreichende Lernziel selbst bestimmen.

3.2.7. Lernumgebung der Studierenden

Die Ergebnisse zu den Lernumgebungen der Studierenden machen deutlich, dass der Großteil die für sich nützliche Lernumgebung bestimmen kann. Das Erkennen und Bestimmen der geeigneten individuellen Lernumgebung ist vorteilhaft. Punkte wie räumliche Darbietung beeinflussen das Lernen

3.2.8. Auswahl der Arbeitsmaterialien

Betrachtet man die Ergebnisse der Auswahl von Arbeitsmaterialien der Studenten, so können folgende Schlüsse gezogen werden. Der Großteil der Studierenden kann die für sich nützlichen Arbeitsmaterialien selbst auswählen und damit das eigene Lerngeschehen in die Hand nehmen. Bemerkenswert ist, dass mehr als 20 % dagegen dies noch erlernen möchten (Tabelle 3.25). Dies kann davon abhängen, dass die Studierenden durch unterschiedliche Schulerfahrungen geprägt sind. Deutlich wird, dass ein Teil der Studenten zuvor allzu sehr auf Fremdsteuerung angewiesen waren und nicht wissen, wie man nützliche Arbeitsmaterialien für das eigene Lernen auswählt, um das Lernereignis zu erleichtern.

3.2.9. Aufrechterhaltung der Lernaktivitäten

Es wird auch deutlich, dass der Großteil der Studierenden ihre Lernaktivitäten aufrechterhalten können (Tabelle 3.26). Die Lernaktivitäten eigenwillig und selbstständig anfangen, fortführen und beenden zu können, führt zu einem gezielten und selbstständigen Lernen.

3.2.10. Reaktion bei Schwierigkeiten

Weiterhin kann gesagt werden, dass der Großteil der Studierenden ihrer Schwierigkeiten beim Lernen bewusst ist und nicht aufgibt, die Studenten können das Problem aufgreifen und beseitigen (Tabelle 3.27). Aus dieser Tatsache geht hervor, dass ein gewisses Ausdauer Vermögen für ein anhaltendes Lernen von Bedeutung ist.

3.2.11. Evaluation von Lernfortschritten

Wenn man die Ergebnisse der Tabelle 3.28 betrachtet, so wird deutlich, dass die Lernfortschritte zum Großteil alleine, mit anderen zusammen oder auch mit Tests evaluiert werden. Dies zeigt, dass die Lernenden ihre Lernfortschritte fremdsteuern lassen, in dem sie ihr Wissen mit Tests messen lassen. Auffallend ist auch, dass weniger als die Hälfte ihre Lernfortschritte mit Checklisten evaluieren können. Außerdem möchten auch 48,6 % der Studierenden die Bewertung der eigenen Lernfortschritte mit Checklisten lernen. Hier wird deutlich, dass die Selbsteinschätzung nicht von jedem Studenten mit modernen Mitteln, wie positiv formulierten Deskriptoren gemacht werden. Dies kann davon abhängen, dass den Studierenden die positiven Ergebnisse aus den Checklisten bekannt sind, die zum autonomen Lernen führen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Studierenden mehr über ihr Lernen bewusst werden und darüber nachdenken müssen. Gewisse Ansätze des theoretischen Wissens an Lernstrategien, Motivationsfaktoren und Lerntypen sind vorhanden, aber man setzt diese Faktoren in die Realität weniger um. Außerdem stellen diese Ergebnisse auch dar, dass die Studierenden ihren Schwierigkeiten bewusst sind, aber nicht genau wissen, wie man diese beseitigt, da fast die Hälfte der Studierenden sich bei Motivationsverlust nicht wieder von neuem zum Lernen motivieren kann (vgl. Tabelle 3.19 u. 3.27). Der hohe Anteil des Bewusstseins der Studenten über ihre eigenen Lerntypen (81,9 %) wirken befriedigend, aber diese Tatsache zeigt auf der anderen Seite, wie gering der Wunsch am Erwerb neuer Lernstile (1 %-7%) trotzdem ist. Bei der Beobachtung der Lernstrategien kann man wieder eine parallele Einstellung der Studenten hinsichtlich der Lernstile beobachten. Auch hier ist die Anzahl der Studenten, die ihre Lernstrategien erkennen, sehr hoch (72%). Gleichzeitig fällt auf, dass die Studenten ihre Lernstrategien in hohem Prozentanteil (87 % - 93 %) bestimmen können, jedoch keine neuen Strategien erwerben möchten (6%-20%). Diese Beobachtungen weisen darauf hin, dass eine hohe Selbsteinschätzung der Studenten vorhanden ist.

Deutlich wird auch, dass eine Lernmotivation von 86% der Studierenden zu beobachten ist. Jedoch sind sie bei Motivationsverlust nicht so erfolgreich, sich von neuem zu motivieren (45%), wie vorhin auch erwähnt wurde. Dies zeigt, dass die Lerner keine Vielfalt an Lernstrategien und Techniken besitzen, die sie von neuem zum Lernen

motivieren würde. Besonders auffallend ist auch, dass für 4% der Studierenden der Ehrgeiz und die Bereitschaft neues Wissen zu erlernen ein wichtiger Motivationsfaktor ist, aber dieser Prozentsatz ist leider sehr niedrig. Dies bedeutet, dass der Reiz zum Wissenserwerb bei den Studenten fehlt. Schließlich ist Neugier eine sehr wichtige Antriebskraft die zur Lernmotivation führt.

IV. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Aus dieser Datenanalyse können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Sichtbar wird, dass die Studierenden sich bei den eigenen Leistungsfähigkeiten überschätzen. Dies wird im Widerspruch beim Beherrschen der lernmethodischen Kompetenzen und der Äußerung zu persönlichen Motivationsfaktoren sichtbar.

Aus diesen Problemfällen die im Kapitel 2.3 erwähnt worden sind geht hervor, dass der Lernerautonomie vom Beginn der Sprachausbildung bis zur universitären Sprachausbildung eine zunehmend wichtigere Rolle zugeschnitten werden sollte, um Erfolge zu erzielen.

Somit sollte Lernerautonomie eines der Hauptaufgaben der universitären Sprachausbildung sein, um Studenten bei ihrer Wahrnehmung und Anwendung der persönlichen Lernstile, Lernstrategien, Lernplanung zu beraten und in ihrer Lernerautonomie zu fördern.

Es ist wichtig, dass diese Ergebnisse der Untersuchung nicht zu verallgemeinern sind, da empirische Untersuchungen umfangreicher und ausführlicher mit einer viel größeren Probandengruppe verwirklicht werden müssten. Diese Untersuchung kennzeichnet sich als ein Versuch, der auf diesem Weg versucht, die Lerngewohnheiten der Marmaraner darzustellen. Somit kann der Weg für ein selbstbewussteres Studium eröffnet werden.

Als Resümee kann erwähnt werden, dass selbstgesteuertes Lernen eine motivierende Funktion für den Lerner hat. Es motiviert den Lerner, sich Lernstoffe anzueignen und das Lernen nach seiner Wahl zu steuern. Das Lernen ist durchschaubar und transparent.

Jedoch ist das Umsetzen des autonomen Lernens im türkischen Bildungssystem meines Erachtens äußerst schwierig. Dazu können einige Punkte erwähnt werden:

1) Die Lehrkräfte sind verpflichtet an erster Stelle das Curriculum zu verfolgen. Dies führt zu einem knappen Zeitraum, um mit autonomen Lernzielen und Techniken im Unterricht stressfrei zu arbeiten. Die Lehrkraft kann aus diesem Grund meistens die Bedürfnisse der Lerner nicht beachten. Dadurch findet immer noch ein lehrerzentrierter Unterricht statt.

2) Ein weiteres Problem ist, dass landesweit zentrale Zulassungs- und Abschlussprüfungen für Oberstufen und Hochschulen durchgeführt werden. Diese Prüfungen messen das Wissen der Schüler in begrenzter Zeit mit Multiple-Choice-Aufgaben. Der Lerner ist dadurch unter Stress, blickt nicht angstfrei in die Zukunft und hat leider keine Zeit, die er für eigenaktives Lernen investieren kann.

3) Des Weiteren werden Klassen nach den Zulassungsprüfungen unwillkürlich mit Schülern zusammengewürfelt, die mit unterschiedlichen Sprachniveaus zusammenkommen. Dies erschwert den Unterricht für die Lehrkraft, weil einige Schüler mit dem Lehrstoff überfordert und einige wiederum unterfordert werden. Die Lehrkraft müsste in so einer Situation doppelt so viel Arbeit leisten, damit ein selbstgesteuertes Lernen stattfinden kann und dies ist kaum möglich.

Autonomes Lernen ist ein innovativer Ansatz. Mittlerweile ist es nicht nur ein moderner Ansatz, sondern zur Notwendigkeit geworden, von dem jeder Lerner profitieren sollte, um das Lernen ökonomischer und selbstgesteuerter gestalten zu können.

Der Lerner braucht die Umwelt als Anregung seiner Entwicklung, daher sollten Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die in der Lebenswirklichkeit gebraucht werden können (Wolff, 2008, S. 31).

Auch ich schließe mich dieser Aussage an. Den Studenten müssen transparent durchschaubare Ziele vorgegeben werden. Diese Ziele sollten nicht nur die Erwartung im Studium befriedigen, sondern auch in die spätere Berufswelt übertragen werden. Die gelernten Sprachkenntnisse müssen lebenslang einsetzbar sein. Infolgedessen kann das autonome Lernen auch im Studium zum Vordergrund treten und gefördert werden.

Sicherlich können die oben genannten Resultate nicht mit einem Knopfdruck bewältigt werden, aber mit kleinen Schritten kann man große Ziele erreichen. Anregendes Unterrichtsmaterial, neue Lehrbücher und nützliche Hilfestellungen können ein guter Anfang sein, der Schritt für Schritt zu mehr Selbstständigkeit führt.

Der Erwerb einer Sprache ist der Erwerb einer Kultur. Eine Sprache erwerben heißt eine Sprache fühlen, eine neue Menschheit kennen lernen. Dieses Gefühl kann der Lerner durch das Herausfinden von eigenen Lernwegen entdecken und dadurch wird die Fremdsprache in seiner eigenen Sprachrealität signifikant. Ansonsten kann dies nur zum

bloßen Lernen von Vokabeln und Wortschatzerweiterung führen, welches mit der Zeit aus dem Gehirn wieder verschwindet.

V. TÜRKISCHE ZUSAMMENFASSUNG (TÜRKÇE GENI ÖZET)

Dil bir iletiim aracı olarak grlse de aslında yalnızca bir aratan ibaret deęildir. Dil bireylerin kullandığı anlamları ifade etmenin sistemsel bir yoludur. Dil bir sistem olarak insanın çocukluktan yetişkinlik aşamasına kadar geçirdiğı her evrede kendini bağımsız bir şekilde yönetmesini, sosyallemesini, kültürünü, eęitici ve geliştirici yöntemler içermektedir (Saussure, 1916, s. 22).

Bunun yanı sıra her dil mahiyeti itibariyle kendine ait bir ritim ve ruha sahip farklı elementlerden ve farklı kültürel öęelerden oluşmaktadır. Böylelikle her dilin kendine ait bir zenginliğı vardır. Öte yandan dilin gösterdiği evrim ve tarihsel gelişimi günümüz dünyasında çeşitli evrelerde gözlemlemek mümkündür. İnsanlık tarihi boyunca dil edinme becerisi çok uzun yılların deneyim ve tecrübelerine dayanmaktadır. Farklı kıtalarda ve coęrafyalarda yaşayan insanlar birbirleri ile aęlar boyunca etkileşimde bulunmuş böylelikle birden fazla dil konuşma yeteneğine gereksinim duymuşlardır. Bu etkileşimin sonucu olarak dünya nüfusunun büyük bir kısmının birden fazla dil konumakta olduğı görülmektedir.

Bu baęlamda kültürel etkileşim ve insanlar arasındaki iletişimin saęlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için dil öęrenmenin gerekliliğı ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde de bu hususların gerçekleşmesi için yabancı dil öęrenimi giderek önem kazanmaktadır.

Bilindiğı üzere lkemizde Avrupa Birliğine tam üyelik için çeşitli alanlarda refomlar yapılmaktadır. Eęitim ęretim alanında da Avrupa Birliği yesi ülkelerinde uygulanan eęitim politikaları örnek alınmaktadır. Yine eęitim politikamız Avrupa Birliği yesi ülkeleriyle uyumlu hale getirilmeye alıılmakla, yabancı dil eęitiminde Avrupa Birliği lkelerinde benimsenen amaç ve hedefler doęrultusunda planlanmaktadır. Bu kapsamda Milli Eęitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından, Avrupa Konseyi Türkiye Dil Gelişim Dosyasının hazırlanması ve yaygınlatırılarak 2005 yılına kadar dięer Avrupa Konseyi yesi ülkeleriyle birlikte e zamanda uygulamaya geçilmesi için proje çalışmaları sürdürülmektedir

(http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/mirici.htm).

Öte yandan yabancı dil eğitime diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de erken yaşlarda başlanılmaktadır. İlköğretim sürecinde öğrencilerin yabancı dile karşı alışkanlık ve dil öğrenme isteği aşılanmakta, Üniversite dil bölümlerinde ise yabancı dilin etkin bir biçimde öğrenilmesi ve kullanılmasına yönelik yöntem ve stratejiler öğretilmektedir. Tüm bu süreçlerde yabancı dil öğretimi için eskiden beri pek çok farklı yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlerin teori ve uygulamada bir çok benzerlikleri olduğu gibi bir çok alanda farklı yönleri bulunmaktadır. Bilindiği üzere yabancı dil öğretiminde temel esas öğrenen kişilere bilgi aktarımını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmektir. Bunu yaparken geleneksel eğitim yaklaşımı dışında yapılandırmacı eğitim anlayışından yararlanılması büyük önem arz etmektedir. Çünkü yapılandırmacı anlayışa göre kati ve geleneksel kuralların belirlediği öğretimin dışına çıkılarak alternatif bir öğretim amaçlanmaktadır. Yine bu anlayışa göre öğretimin öğrenci odaklı oluşu ve bu eğitimin önemi göze çarpmaktadır. Söz konusu eğitim anlayışında öğretilen dersin öğrenim içeriğiyle amacı açısından geleneksel eğitim anlayışından farklı bir strateji olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yabancı dil eğitimi öğreniminde bir çok metot mevcut olmakla birlikte genellikle yabancı dile karşı bir duyarlılık kazandırılmaya çalışılmakla birlikte bu metotların bir çoğunda yazma, konuşma, dinleme ve okuma gibi beceri alanları içinde öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak Avrupa Konseyi yaşayan diller bölümü tarafından, öğrenen özerkliği kavramını ön plana çıkaran, öğrenen kişinin eğitim öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirme yönüyle söz konusu eğitim öğretim sürecine katılmasına olanak sağlayan bir eğitim felsefesinin benimsendiği görülmektedir. Ancak öğrenen kişinin özerk olması eğitim öğretim durumunun yalnızca öğrenen kişinin hakimiyeti altında olması anlamına gelmemekle birlikte, öğretene kişinin sınıf içi ve dışında yapılan ders programlarında öğrenen kişinin isteklerine ve ihtiyaçlarına cevap veren bir uygulama yapılabilmesine imkan vermesidir. Diğer bir ifadeyle öğrenen özerkliği metodunun uygulanması ile, öğrenen kişinin eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılması sağlanacak ve neyi ne zaman ne şekilde öğreneceğine kendisinin karar vermesine zemin hazırlanacaktır. Söz konusu yaklaşımla bireyin kendi öğrenim süreci hakkında objektif değerlendirme yeteneği kazanması ve geliştirmesine yardımcı olunması sağlanacaktır. Ülkemizde de öğrencinin kendi öğrenim sürecini planlamasını,

uygulamasını ve değerlendirmesini öngören “öğrenim özerkliği“ metodu benimsenmek suretiyle pilot uygulamalar gerçekleştirilerek, öğrenen özerkliğine önem kazandıran dil gelişim dosyası uygulanmaya devam ettirilmektedir (<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>).

Söz konusu öğrenme yöntemleri arasında yer alan “öğrenim özerkliği“ diğer bir ifadeyle otonom öğrenme eğitim öğretim sürecinde önemli rol oynamaktadır. Otonom öğrenme yönteminde öğrenme süreci bilinçli olarak öğrenen kişi tarafından yönlendirilmekte ve yine öğrenim hedefi, içeriği, yöntem ve teknikleri öğrenen kişi tarafından belirlenmektedir. Ayrıca bu yöntemin en esaslı unsurlarından olan öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesi, öğrenen kişinin bilgisinin hangi düzeyde olduğunu bilmesine yardımcı olmakta ve yine öğrenen kişinin yabancı dil eğitimi konusunda kendisinin yeterli olup olmadığı yönünde bilgi edinmesine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır (Başbaşı & Hacısalihoğlu, 2006, S.456).

Bu araştırma, Almanca öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme alışkanlıklarını konu almaktadır. Çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme konusundaki, öğrenim biçimi ve stratejilerini belirlenmesi, motivasyonun öğrenim üzerindeki etkisi, öğrenen kişinin öğrenim planı yapmak için belirlediği yöntemler, şartlar, konu alanları vb. faktörlerin değerlendirilmesi ve yine hedeflenen öğretim planının uygulanması, bu uygulama neticesinde öğrenim başarısının değerlendirilmesini araştırmaktır.

Çalışma Almanca öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme alışkanlıklarını ortaya koymayı amaçlayan nicel yapılandırılmış bir çalışmadır. Araştırmada Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme alışkanlıklarına ilişkin bir anket uygulaması yapılmıştır. Yapılan ankete katılan öğrenci sayısı ise toplam 117’dir. Anket araştırmasının sonuçları SPSS programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Maria Giovanna Tassinari’nin 2009 yılında yapmış olduğu “öğrenen özerkliği için kontrol listeleri” adlı anket çalışmasına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de Almanca öğretmenliği bölümünde okuyan tüm üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Marmara Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünde okuyan 1.-4. Sınıf arasındaki

öğrenciler oluşturmaktadır. Anket, Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 1.,2.,3., ve 4. sınıf öğrencilerine 2012-2013 bahar döneminde uygulanmıştır.

Yabancı dildeki öğrenme alışkanlıklarının ne düzeyde olduğu anket araştırması ile ölçülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun birinci bölümünde; öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci bölümünde ise öğrenen kişilerin öğrenme sürecinde aldıkları sorumluluklar, sorumluluklarını yerine getirebilmek için sahip oldukları beceriler, öğrenme sürecindeki motivasyonları. 3'lü likert ölçeği ile tespit edilmeye çalışılmıştır. . Bu araştırmada 117 anket formu dağıtılmış, tanınan süre sonunda 117 tanesi cevaplanmış olarak geri alınmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan anket formlarındaki verilere rahat ulaşabilmek için uygulama sonrasında anket formlarının her birine bir sayı ve anket formlarını oluşturan maddelerin her birine bir kod verilmiş ve analizlerde SPSS paket programı kullanılmıştır. Tüm analizler geçerli olan anket sayısı üzerinden yapılmıştır. Ankette elde edilen bulgular, katılan kişilerin vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda tablo şeklinde sıralanarak açıklanmıştır.

Elde edilen tablolar sayesinde katılımcılarının öğrenme alışkanlıkları yorumlanarak betimlenmiştir.

Uygulanan anket çalışması sonucunda Almanca Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin homojen bir grup olmadığı ortaya çıkmaktadır (Tablo 3.8, 3.10, 3.11, 3.12). Öğrencilerin farklı tür ve eğitim düzeyi farklı olan eğitim kurumlarından gelmeleri nedeniyle de yabancı dil seviyelerinin farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ankete katılan Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dil seviyesinin hazırlık sınıfından muaf tutulabilecek ve doğrudan bölümde okumalarına imkân verebilecek düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 3.11).

Bölüm öğrencilerinin büyük bir kısmının öğrenme stratejileri ve tipleri hakkında bilgi sahibi oldukları, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oldukları, öğrenme sürecinde en çok faydalandıkları öğrenme biçiminin görsel öğrenme olduğu gözlenmiştir (Tablo 3.13). Ancak öğrencilerin yalnızca görsel öğrenme değil, işitsel, duyuşal, dokunsal ve sosyal öğrenme metotlarıyla karma biçimde faydalandıkları ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan öğrencilerin yeni öğrenme biçimleriyle öğrenme istek ve arzusunun %1-%7 gibi düşük bir oranda olduğu görülmektedir (Tablo 3.14).

Ankete katılan öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme sürecinde kendilerini neyin motive ettiğinin farkında oldukları, ancak motivasyon kaybı yaşadıklarında kendilerini yeniden öğrenmeye motive edemedikleri, bunun sebebinin ise öğrencilerin geniş öğrenme strateji ve tekniklerine sahip olmamalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir oranının, kendi öğrenim hedeflerine uygun planlamalarını kendi kendine yapabildikleri ve öğrenim sürecinde yer alan eksikliklerinin farkında oldukları, öğrenim planlamasında yer alan çalışma süresi, çalışma ortamı ve çalışma materyalleri gibi faktörleri bireysel olarak belirleyebildikleri, öğrenme sürecindeki zorluklara karşı mücadele verebildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının öğrenme esnasındaki gelişimlerini kendi kendine denetleyemedikleri, bu hususun ancak öğretmen değerlendirmesi, test ve sınav uygulamaları gibi araçlarla dışarıdan gelen bir değerlendirmeyi esas alarak gerçekleştirdikleri, diğer bir ifadeyle öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerini bireysel olarak yapamadıklarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Yine bu çalışmada, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili olarak daha fazla düşünceleri gerektiği, planlanan hedefe yönelik olarak uygulanan ve öğrenciler tarafından da teorik olarak bilinen öğrenme teknik ve strateji bilgilerinin, pratik olarak öğrenme sürecinde de uygulanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak özerk öğrenme, diğer bir ifadeyle otonom öğrenme; yöntem, motivasyon, öğrenme stratejisi, kendi kendini değerlendirme gibi önemli unsurlarla desteklenmesi halinde başarılı bir şekilde gerçekleşeceği unutulmamalıdır.

V. LITERATURVERZEICHNIS

- Arntz, R., Kühn, B. (2009). „Der Autonome Lerner: Konstrukt und Realität“. In: T. Vogel. *Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Reiner Arntz, Hans P. Krings, Bärbel Kühn (Hrsg.). (S. 10-73). Bochum: AKS-Verlag.
- Arntz, R., Kühn, B. (2011). „Autonomie und Motivation“. *Erträge des 2. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*.
- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S.4). Berlin: Schmidt Verlag.
- Başbağı, R. & Hacısalihoğlu, E. (2006). *Yabancı Dil Öğretiminde Yapılandırmacı Anlayışın İşlerliği*. Uluslar Arası VI. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu. Isparta, Türkiye
- Başbağı, R., Kasapoğlu, B., Çakır, N. (2014). „Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen. Eine Fallstudie“. In: *Fremd- und Fachsprachenunterricht*. Uwe Koreik, Aysel Uzuntas, Sevinc Hatipoglu (Hrsg.). (S.99-113). Hohengehren: Schneider Verlag
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Bimmel, P., Kast, B., Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerklektion. Fernstudieneinheit 18*. Berlin: Langenscheidt.
- Bleyhl, W. (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel Verlag GmbH.
- Brotz, J., Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. 2. Aufl., (S. 199) Heidelberg: Springer.
- Comenius, J. A. (1657). „Didactica magna“. In: K. Konrad. *Erfolgreich selbstgesteuert Lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Deitering, F. G. (1995). *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Deitering, F. G. (1998). „Selbstgesteuertes Lernen. Ziele und Werte des Selbstgesteuerten Lernens“. In: S. Greif und H. J. Kurtz. *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. (S.156). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Dewey, J. (2007). *Erfahrung und Natur*. (S.193). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröbel, F. (1998). „Historische Wurzeln des Selbstgesteuerten Lernens.“ In: S. Greif & H.J. Kurtz : *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. (S. 22). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Gläser, J., Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Greif, S., Kurtz H. J. (1998). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. 2. unveränderte Auflage. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Günther, S. (2005). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen- Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen*, Revue suisse des sciences de L'education, 27 (1) 2005, S.13.
- Herhold, C., Herhold M. (2011). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hunecke, H. W., Steinig, W. (2000). *Deutsch als Fremdsprache eine Einführung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert Lernen*. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Konrad, K. (2011). *Wege zum erfolgreichen Lernen“ Ansatzpunkte, Strategien, Beispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Montessori, M. (1909). In: F. G. Deitering: „Selbstgesteuertes Lernen“. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Neber, H. (1978). *Selbstgesteuertes Lernen. Lern- und handlungspsychologische Aspekte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Neuner-Anfindsen, S.(2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachenlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Baltmannsweiler.
- Quetz, J. (2009). „Das Europäische Sprachenportfolio als Mittel zur Förderung des selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens.“ In: B. Kühn, T. Vogel (Hrsg.), *Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. (S. 33-41). Bochum: AKS-Verlag.
- Quetz, J. (2010). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen als Grundlage für Sprachprüfungen. Eine Kritische Beschreibung des Status quo. Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 4. Quartal Heft 4-47. Jahrgang, (pp.42).
- Rampillon, U., Zimmermann, G. (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Hueber Verlag.
- Saussure, F. (1916). *Wissenschaft der Sprache*. (S.22). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sauders, C. (2007). „Der Einsatz elektronischer Medien in der Distanzlernberatung.“ In: R. Arntz, B. Kühn (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. S. 131. Bochum: AKS-Verlag.

- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Schneider, K., Schmalz H. (1994). *Motivation und Handeln*. In: J. Heckhausen; H. (S.33) Heckhausen. Berlin: Springer Lehrbuch
- Spänkuch, E., Kleppin, K. (2012). „*Sprachlerncoaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen*“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 46/2012, S. 41-49
- Tassinari, M. G. (2010). *Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung*. In: Profil 2, S.119-142.
- Wilkner, K. (1987). *Selbsttätigkeit und Selbstbildung. Lesehefte zur Jenaplanpädagogik*, Heft 3. (S.4) Heinsberg: Buchhandlung Dieck
- Weskamp, R. (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte, Anglistik Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wolff, D. (2007). „Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie.“ In: R. Arntz & B. Kühn (Hrsg.) 2008. *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschulen und Erwachsenenbildung. Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. (S.18-19) Bochum: AKS-Verlag.

WEBSEITEN

<http://www.putu.de/pages/exupery.html>

Letzter Zugriff am 10.04.2013

http://www.bildundmatik.ch/html/definition/definition_main.htm

Letzter Zugriff am 22.05.2013

<http://www.unfallkasse-berlin.de/content/artikel/1021.html>

Letzter Zugriff am 17.9.2013

<http://www.montessori-nordhorn.de/>

Letzter Zugriff am 25.9.2013

<http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/romanistik/institut/personal/profs/prinz/bilder-und-datein/Lernerautonomie%20neu%202.pdf>

Letzter Zugriff am 20.10.2013

<http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr.iehtml>

Letzter Zugriff am 24.11.2013

http://www.brain-fit.com/assets/images/autogen/a_learndia03.gif

Letzter Zugriff am 12.12.2013

<http://www.adelheid-weis.com/#!supervision/cee5>

Letzter Zugriff am 22.03.2014

http://homepage.univie.ac.at/stv.geographie/pruefungsfragen/Hatz_Einf%C3%BChrung%20in%20die%20statistische%20Datenanalyse%20I%20-%20Mitschrift%202.pdf

Letzter Zugriff am 20.05.2014

<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>

Letzter Zugriff am 17.08.2014

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/LoginControl>

Letzter Zugriff am 20.08.2014

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/mirici.htm

Letzter Zugriff am 29.08.2014

<http://merino.de/diplomarbeiten/2011/Broecker-DA.pdf>

Letzter Zugriff am 29.08.2014

<http://www.grin.com/de/e-book/85904/konstruktivismus-und-der-klassische-bildungsbegriff>

Letzter Zugriff am 29.08.2014

Anhang 1:**Bağımsız Öğrenme Konusunda Öz Değerlendirme****Sevgili Öğrenciler,**

Yüksek Lisans çalışmamda Marmara Üniversitesi Alman Dili ve Eğitimi Anbilim Dalı'ndaki öğretmen adaylarının bağımsız öğrenme konusundaki durumlarını tespit etmek amacıyla bir anket uygulanacaktır. Ankette, bağımsız öğrenmeye yönelik sorular yöneltilenmektedir.

Bu soruların cevapları yüksek lisans tez çalışmasında değerlendirilecektir, dolayısıyla vereceğiniz doğru cevaplar tez çalışması için büyük öneme sahiptir. Soruların doğru okunması ve en uygun cevabın işaretlenmesi, Bağımsız Öğrenme Çalışmalarında“ belirleyici bir rol“ üstlenecektir.

1. Yaş:

2. Cinsiyet: bayan () erkek ()

3. Doğum yeri:

4. Yurt dışında yaşadınız mı ? evet () hayır ()

5. Yaşadıysanız, hangi ülkede ?

6. Söz konusu ülkede kaç yıl kaldınız ?

7. Eğer bu ülkede okula gittiyseniz, hangi okula, kaç yıl gittiniz ?

.....yıl Grundschule ()yıl Hauptschule ()yıl Gymnasium ()

.....yıl Realschule ()yıl Gesamtschule () diğer:.....yıl

8. Kac tane yabancı dil konuşabiliyorsunuz ?

1 () 2 () 3 () diğer:.....

9. Mezun olduğunuz lisenin adını yazınız !

.....

‘ÖĞRENİM TARZIM’

GÜÇLÜ VEYA ZAYIF YÖNLERİMİ KEŞFEDİP BUNLAR HAKKINDA KONUŞABİLİRİM	1 bunu yapabilirim	2 bunu öğrenmek istiyorum	3 benim için önemsiz
Kendi öğrenme biçimimi tanıyıp hakkında düşünebilirim: (Uygun olanını işaretleyiniz !)			
☐ Görsel			
☐ İşitsel			
☐ Dokunsal			
☐ Sosyal			
diğer:			
☐ Öğrenme stratejilerimi keşfedebilirim ve hakkında düşünebilirim. (Uygun olanını işaretleyiniz !)			
☐ ezberleyerek öğrenme			
☐ işbirliğine dayalı öğrenme			
☐ yaratıcı drama ve rol oynama			
☐ problem dayalı öğrenme			
☐ proje tabanlı öğrenme			
diğer:			

‘ÖĞRENİM MOTİVASYONUM’

ÖĞRENMEK İÇİN (KENDİME ÖZGÜ) MOTİVE OLABİLİYORUM	1 bunu yapabilirim	2 bunu öğrenmek istiyorum	3 benim için önemsiz
Motivasyonumun bilincindeyim ve bunun hakkında konuşabilirim.			
Öğrenmek için motive olabilirim (örneğin: ilginç malzeme seçerek, ilgi çekici projelere odaklanarak, başka kişilerle çalışarak, başarılarımı ödüllendirerek).			
Motivasyonum azalınca kendimi yeniden motive edebiliyorum.			
Aşağıdaki cümleyi lütfen tamamlayınız: Öğrenme sırasında beni gerçekten ne motive ediyor ? Öğrenirken beni motive eden faktörler: (eylem / ortam /) 1-..... 2-..... 3-.....			

‘ÖĞRENİM PLANI YAPMAK’

KENDİME HEDEF KOYABİLİRİM	1 bunu yapabilirim	2 bunu öğrenmek istiyorum	3 benim için önemsiz
ÖNCELİKLERİMİ BELİRLEYEBİLİRİM			
Öğrenmek istediklerim konusunda amaçlarımı belirleyebilirim:			
☐ tek başıma			
☐ başkalarıyla			
☐ kontrol listeleri veya öğrenme önerileri yardımıyla (örn.: Avrupa Dil Portfolyosu kontrol listeleri)			
☐ eğitim danışmanı desteği ile			
Amaçlarımı belirlerken eksik olduğum konu alanları:			
☐ ülke bilgisi			
☐ gramer			
☐ kelime dağarcığı			
dil becerilerim:			
☐ Dinleme			
☐ Konuşma			
☐ Okuma			
☐ Yazma			
şartlar:			
☐ çalışma süresi			
☐ çalışma ortamı			

‚ÖĞRENİM PLANINI UYGULAMAK’

ÖĞRENMEMİ TEK BAŞIMA DÜZENLEYEBİLİRİM	1 bunu yapabilirim	2 bunu öğrenmek istiyorum	3 benim için önemsiz
Eksik olduğum konularla ilgili çalışma materyalimi kendi başıma seçip çözebilirim			
Öğrenme etkinliklerimi kendim başlatabilirim.			
Öğrenme etkinliklerimi başlatıp zor aşamalarını da kendim yapabilirim. (örn.: daha az eğlenceli olunca veya düşündüğümünden daha da zor olunca)			

,ÖĞRENİM BAŞARIMI DEĞERLENDİRMEK'

DİL YETİLERİMİ DEĞERLENDİREBİLİRİM:	1 bunu yapabilirim	2 bunu öğrenmek istiyorum	3 benim için önemsiz
☐ tek başıma			
☐ Başkalarıyla			
☐ kontrol listeleri yardımıyla (örn.: Avrupa Dil Portfolyosu Kontrol Listeleri)			
☐ eğitim danışmanı desteğiyle			
☐ Sınavlarla			

Anhang 2:**Umfrage zur Lernautonomie**

Liebe Studenten,

In meiner Masterarbeit will ich den Stand der Lehramtswärter an der Marmara Universität in der Abteilung Deutsche Sprache und ihre Didaktik im Bereich Autonomes Lernen wissenschaftlich festlegen. Mit dieser Absicht werden ihnen einige Fragen zum autonomen Lernen gestellt. Die Antworten, die Sie geben werden, werden ausschlaggebend für die Masterarbeit sein, daher bitte ich Sie die Fragen richtig zu lesen und die für Sie passende Antwort anzukreuzen. Die Antworten werden für wissenschaftliche Zwecke dienen und bleiben anonym. Ich danke Ihnen im Voraus für die Unterstützung.

1. **Alter:**
2. **Geschlecht:** weiblich () männlich ()
3. **Geburtsort:**
4. **Haben Sie schon mal im Ausland gelebt?** ja () nein ()
5. **Wenn ja, in welchem Land?**
6. **Wie lange haben Sie im Ausland gelebt?**
7. **Wenn Sie die Schule besucht haben, welche Schule haben sie wie lange besucht?**
.....Jahre Grundschule ()Jahre Hauptschule ()Jahre Gymnasium ()
.....Jahre Realschule ()Jahre Gesamtschule () andere:.....Jahre
8. **Wieviele Fremdsprachen sprechen Sie?**
1 () 2 () 3 () mehrere.....
9. **Welches Gymnasium haben Sie absolviert? Schreiben Sie den Namen!**
.....

„LERNFORM“

ICH KANN MEINE STÄRKEN UND SCHWÄCHEN ALS LERNER ERKENNEN BZW. DARÜBER NACHDENKEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich kann meinen eigenen Lerntyp erkennen (Bitte zutreffendes ankreuzen !)			
☐ Visuell			
☐ Auditiv			
☐ Haptisch			
☐ Sozial			
☐ Andere Lernstile:			
Ich kann meine eigenen Lernstrategien erkennen und darüber nachdenken. (Bitte zutreffendes ankreuzen !)			
☐ Auswendig lernen			
☐ Kooperatives Lernen			
☐ Rollenspiel			
☐ Problembasiertes Lernen			
☐ Projektbasiertes Lernen ☐ Andere Strategien:			

„LERNMOTIVATION“

ICH KANN MICH (AUF EINE FÜR MICH RELEVANTE WEISE) FÜR MEIN LERNEN MOTIVIEREN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Ich bin mir meiner Motivation bewusst bzw. ich kann darüber nachdenken.			
Ich kann mich für mein Lernen motivieren (z. B., indem ich interessante Materialien aussuche, indem ich mein Lernen an für mich interessante Projekte anbinde, indem ich mit anderen arbeite, indem ich mich für meine Lernerfolge belohne).			
Ich kann mich selber neu motivieren, wenn ich merke, dass meine Motivation nachlässt.			
Ergänzen Sie bitte den folgenden Satz. Denken Sie dabei: Was motiviert mich wirklich beim Lernen? Die Faktoren, die mich beim Lernen motivieren: (Tätigkeit/Situation/.....) 1-..... 2-..... 3-.....			

„LERNEN PLANEN“

ICH KANN MIR ZIELE SETZEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
ICH KANN BEI MEINEN ZIELEN PRIORITÄTEN SETZEN			
☐ Ich kann mir eigene Ziele setzen:			
☐ Allein			
☐ Mit anderen zusammen			
☐ mit Hilfe von Checklisten oder Lerntipps (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
☐ mit einem Sprachlernberater			
Themenbereiche, die ich ausbauen muss:			
☐ Landeskunde			
☐ Grammatik			
☐ Wortschatz			
Sprachfertigkeiten:			
☐ Hören			
☐ Sprechen			
☐ Lesen			
☐ Schreiben			
Lernbedingungen:			
☐ Arbeitsdauer			
☐ Arbeitsort			

„LERNPLAN DURCHFÜHREN“

ICH KANN MEIN LERNEN SELBSTÄNDIG GESTALTEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
Arbeitsmaterialien kann ich zu Themenbereichen selbst auswählen und selbständig lösen			
Ich kann von mir aus einzelne Lernaktivitäten initiieren.			
Ich kann von mir aus Lernaktivitäten initiieren und auch durch schwierige Phasen aufrechterhalten (z. B. auch wenn es weniger Spaß macht oder wenn es schwieriger ist, als ich dachte).			

„LERNERFOLG EVALUIEREN“

Ich KANN MEINE SPRACHKOMPETENZEN EINSCHÄTZEN	1 das kann ich	2 das möchte ich lernen	3 nicht wichtig für mich
☐ Allein			
☐ mit anderen zusammen			
☐ mit Hilfe von Checklisten (z. B. mit den Checklisten des Europäischen Sprachenportfolios)			
☐ mit einem Sprachlernberater			
☐ mit einem Test			