TÜRKISCHE REPUBLIK

TRAKYA UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

ABTEILUNGEN FÜR FREMDSPRACHEN

ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

MAGISTERARBEIT

KOGNITIVE LERNSTRATEGIENKOMPETENZ DER LEHRAMTSSTUDENTEN FÜR DEUTSCH

Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci

JALE AYLİN ÇELİK

BETREUERIN

DOÇ. DR. HANDAN KÖKSAL

Edirne, 2017

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10141777
Yazar Adı / Soyadı	JALE AYLİN ÇELİK
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 10137032096
Telefon	5388984017
E-Posta	ahaylin@googlemail.com
Tezin Dili	Almanca
Tezin Özgün Adı	Kognitive Lernstrategienkompetenz der Lehramtsstudenten für Deutsch Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci
Tezin Tercümesi	Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci
Konu	Alman Dili ve Edebiyatı = German Linguistics and Literature
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2017
Sayfa	134
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. HANDAN KÖKSAL 49852246044
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Bilişsel öğrenme stratejileri edinci, öğrenme bilinci, bilişsel ve üst bilişsel edinç, otonom öğrenme
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

02.03.2017

İmza:.....

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

JALE AYLİN ÇELİK tarafından hazırlanan **KOGNITIVE LERNSTRATEGIENKOMPETENZ DER LEHRAMTSSTUDENTEN FÜR DEUTSCH Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca **27.02.2017** günü saat **11.30'da** yapılmış olup, yüksek lisans tezinin * kabul edilmesine ..... **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Doç. Dr. Handan KÖKSAL (Danışman)	Kabul edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Yıldırm TUĞLU	kabul edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Yıldız AYDIN	kabul edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

Tezin Adı: Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci

Hazırlayan: Jale Aylin ÇELİK

ÖZET

Yabancı dil eğitimindeki paradigma değişimine bağlı olarak otonom öğrenme her alanda tartışılan ve amaç edilen bir beceri haline gelmiştir. Otonom öğrenmede amaç, öğrencinin kendi potansiyeli, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme sürecine ilişkin kararları bağımsız bir şekilde vermek suretiyle bireysel öğrenme sürecini etkinleştirmesidir. Ancak, öğrencinin bunu başarabilmesi için öncelikle öğrenme stratejilerini bilmesi ve bu stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu anlamda, öğrencinin stratejileri bilinçli bir şekilde kullanması da öğrenme sürecinin üst bilişsel boyutlarından bir tanesini yansıtmaktadır. Öğrenme stratejilerini bilme ve bunları bilinçli kullanma, öğrenme süreci hakkında konuşma, öz değerlendirme yapma, öğrenme sürecini planlama gibi etkinlikler kazandırılabilen ve geliştirilebilen bilişsel ve üst bilişsel becerilerdir. Bu çalışmadaki amaç, Almanca öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme stratejileri edinçlerini ve öğrenme bilinçlerini saptamaktır. Bu amaçla kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencileri ve Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, Almanca Öğretmen adaylarında bilişsel öğrenme stratejileri edincinin ve öğrenme bilincinin yeteri kadar gelişmediğini ortaya koymuştur; ancak buna karşın Öğretmen adaylarının üst bilişsel boyutta öğrenme süreçleri hakkında düşünme ve öz değerlendirme becerilerine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel öğrenme stratejileri edinci, öğrenme bilinci, bilişsel ve üst bilişsel edinç, otonom öğrenme

Titel der Magisterarbeit: Kognitive Lernstrategienkompetenz der ehramtsstudenten Für Deutsch

Vorbereitet von: Jale Aylin ÇELİK

ZUSAMMENFASSUNG

Um autonom lernen zu können und den Lernprozess effektiv gestalten zu können, ist es für Lernende wichtig, dass sie die Lernstrategien kennen und sie bewusst und zielorientiert einsetzen. Das Lernbewusstsein stellt dabei die metakognive Dimension des Lernprozesses dar. Ein metakognitives Denkvermögen, d.h. über das Lernen sprechen zu können ist eine Fähigkeit, die erlernbar und lehrbar ist. Die Arbeit zielt auf kognitive und somit auch auf metakognitive Sprachlernprozesse. Um das Ziel zu erreichen, wurden die Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit bei den Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität ermittelt. Es wurde dabei eine Antwort auf die Frage gesucht, ob die Probanden über eine Lernbewusstheit verfügen, und wenn ja, wie sie diese im DaF-Lernprozess einsetzen. Die Daten wurden durch eine Umfrage gesammelt, die qualitativ und quantitativ bewertet wurde. An der Umfrage nahmen sowohl Studierende der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya (Mai 2016) als auch Studierende der Deutschlehrerausbildung im Studienjahr 2015-2016 (2. Semester und 4. Semester) dergleichen Universität teil. Die Ergebnisse, die aus der Studie resultieren, legen den Schluss nahe, dass die Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewussheit im DaF-Bereich verfügen, aber eine positive Grundhaltung bezüglich der exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen.

Schlüsselwörter: Kognitive Lernstrategienkompetenz, Lernbewusstheit, kognitive und metakognitive Kompetenz, Lernerautonomie

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Frau Assoc. Prof. Dr. Handan KÖKSAL Jederzeit gewährte sie mir bei der Planung, Durchführung und Auswertung der vorliegenden Arbeit außerordentlich sachkundige, erfahrene und wertvolle Unterstützung. Ihre wegweisenden, kreativen Ideen sowie ihre kritisch durchleutete und konstruktive Art haben wesentlich zum Erstellen dieser Arbeit beigetragen. Dankbar anerkennen will ich auch ihre immer freundliche, uneingeschränkte und geduldige Bereitschaft, mir ihr großes Wissen weiterzugeben.

Ich möchte mich weiterhin, bei Herrn Prof. Dr. Hikmet ASUTAY und Herrn Assist. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU für ihr herzliches Entgegenkommen bedanken!

Großer Dank gebührt den Teilnehmern dieser Studie für ihren wertvollen Beitrag. Ohne eure Antworten hätte diese Magisterarbeit nicht entstehen können! Danke vielmals!

Mein ganz besonderer Dank gilt abschließend meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben und während meiner ganzen Ausbildung immer unterstützend und motivierend zur Seite standen. Danke für euer Vertrauen!

Jale Aylin ÇELİK

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET ..... **i**
ZUSAMMENFASSUNG ..... **ii**
DANKSAGUNG ..... **iii**
INHALTSVERZEICHNIS ..... **iv**
ABKÜRZUNGEN ..... **viii**
LISTE DER ABBILDUNGEN ..... **ix**
LISTE DER TABELLEN ..... **x**

TEIL 1

EINLEITUNG **1**

1.1. Problemstellung 2
1.2. Ziel 3
1.3. Fragestellung 3
1.4. Wichtigkeit 4
1.5. Teil - Gesamtheit 4
1.6. Methode 5
1.7. Hypothese 5
1.8. Sammlung und Bewertung der Daten 6
1.9. Definitionen 7
1.10. Forschungstand 8
1.10.1. Literatur im Ausland 8
1.10.2. Literatur in der Türkei 9

TEIL 2

LITERATUR **12**

2.1. Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht 12
2.1.1. Lerntheorien im Fremdsprachenunterricht 12
2.1.1.1. Bahavioristische Verfahren 13

2.1.1.2. Kognitivistische Verfahren 13
2.1.1.3. Konnektionistische Verfahren 14
2.1.1.4. Konstruktivistische Verfahren 14
2.1.2. Die Reflexionen dieser Verfahren im Fremdsprachenunterricht 15
2.1.3. Zwischenbilanz 18
2.2. Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht 18
2.2.1. Fachübergreifende Funktion 18
2.2.2. Schlüsselkompetenzen 19
2.3. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht 20
2.3.1. Lernstrategien als Definition 20
2.3.2. Lernstrategien und Lernerautonomie 22
2.3.3. Übersicht von Lernstrategien 22
2.3.4. Zwischenbilanz 26
2.4. Kognitive Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht 27
2.4.1. Kognitive Lernstrategien als Definition 27
2.4.2. Die Vorstellung unterschiedlicher kognitiver Lernstrategien 27
2.5. Metakognitive Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht 29
2.5.1. Metakognitives Wissen 29
2.5.2. Metakognitive Empfindung 30
2.5.3. Metakognitives Konzept nach Brown (1984) 31
2.5.4. Metakognitives Konzept von Brown nach Peter (2004) 31
2.5.5. Metakognitives Modell nach Kaiser und Kaiser (1999) 32
Abbildung 1: Begriff und Dimension von Metakognition nach Kaiser und Kaiser (1999) 32
2.5.6. Zwischenbilanz 33

TEIL 3

DIE FORSCHUNG 35
3.1. Klassifizierung der Umfrage 35
3.2. Die Erhebung 36
3.3. Geschlossene Fragen 42

3.3.1. Forschungsinstrument 1 42
3.3.2. Forschungsinstrument 2 42
3.3.3. Forschungsinstrument 3 43
3.3.4. Forschungsinstrument 4 44
3.3.5. Forschungsinstrument 5 45
3.3.6. Forschungsinstrument 6 46
3.3.7. Forschungsinstrument 7 46
3.3.8. Forschungsinstrument 8 47
3.3.9. Forschungsinstrument 9 47
3.3.10. Forschungsinstrument 10 48
3.3.11. Forschungsinstrument 11 48
3.3.12. Forschungsinstrument 12 49
3.3.13. Forschungsinstrument 13 49
3.3.14. Forschungsinstrument 14 50
3.3.15. Forschungsinstrument 15 51
3.3.16. Forschungsinstrument 16 55
3.4. Offene Fragen 59
3.4.1. Forschungsinstrument 17 59
3.4.2. Forschungsinstrument 18 61
3.4.3. Forschungsinstrument 19 61
3.4.4. Forschungsinstrument 20 61
3.4.5. Forschungsinstrument 21 62
3.4.6. Forschungsinstrument 22 63
3.4.7. Forschungsinstrument 23 63
3.4.8. Forschungsinstrument 24 64

TEIL 4

BEWERTUNG UND DISKUSSION 66
4.1. Die theoretische Kompetenz der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich 68

4.2. Die praktische Kompetenz der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich 71
4.3. Der Vergleich der theoretischen und praktischen Kompetenz der Probanden im DaF-Bereich 77
4.4. Der individuelle Strategiegebrauch der Probanden zu den fertigkeitsübergreifenden und fertigkeitsorientierten Kompetenzen im DaF-Bereich..... 79
4.5. Der Vergleich zur praktischen Kompetenz und zum individuellen Strategiegebrauch der Probanden im DaF-Bereich 91
4.6. Die metakognitiven Dimensionen der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Bereich 95

TEIL 5

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE 101

BIBLIOGRAPHIE 106
ANHANG 1 111
ANHANG 2 114

ABKÜRZUNGEN

L1: Türkisch als Erstsprache

L2: Englisch als erste Fremdsprache

L3: Deutsch als zweite Fremdsprache

DaF: Deutsch als Fremdsprache

WBLK: Wörterbuchlesekompetenz

LISTE DER ABBILDUNGEN

1. Begriff und Dimension von Metakognition nach Kaiser und Kaiser (1999) ……32

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1: Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchstrategien nach Bimmel & Rampillon (2000) 24
Tabelle 2: Beschreibung der exekutiven Prozesse von Brown nach Peter (2004)..... 31
Tabelle 3: Die Klassifizierung der ersten Hauptkategorie 1: Geschlossene Fragen . 40
Tabelle 3a: Die Klassifizierung der zweiten Hauptkategorie 2: Offene Fragen 41
Tabelle 4: 1Ax2a: Geschlecht der Probanden 42
Tabelle 5: 1Ax1a: Studienjahr der Probanden 42
Tabelle 6: 1Ax3a: Sprachliche Informationen über die Probanden 43
Tabelle 7: Art und Weise des Sprachenlernens..... 44
Tabelle 8: 1Ay1a: Niveau der Sprache 45
Tabelle 9: 1Ay2a: Bewusstheit über den Lernstil 46
Tabelle 10: 1Ay1b: Bestimmung des Lernstils 46
Tabelle 11: 1Ay2b: Lernverhalten auβerhalb der Schule 47
Tabelle 12: 1Ay2c: Regelmäβigkeit des Lernverhaltens 47
Tabelle 13: 1Ay3: Temporale Bestimmung des Lernens..... 48
Tabelle 14: 1Ay1c: Effektivste Lernzeit 48
Tabelle 15: 1Ay2d: Effektivität des Lernverhaltens hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung 49
Tabelle 16: 1Ay2e: Effektivität des Lernverhaltens hinsichtlich des schulischen Erfolgs 49
Tabelle 17: 1Ax1b: Notendurchschnitt der Probanden 50
Tabelle 18: 1Ba: Theoretisches Wissen zu kognitiven Lernstrategien 51
Tabelle 19: 1Bb: Praktische Kompetenz zu kognitiven Lernstrategien..... 55
Tabelle 20: 2Aa1: Individueller Strategiegebrauch zum Wortschatz 59
Tabelle 21: 2Aa2: Individueller Strategiegebrauch zur Grammatik 60
Tabelle 22: 2Ab1: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Lesekompetenz..... 61
Tabelle 23: 2Ab2: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz 61

Tabelle 24: 2Ab3: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Sprechkompetenz 62
Tabelle 25: 2Ab4: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Hörkompetenz 63
Tabelle 26: 2B: Definition des Begriffs ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ 63
Tabelle 27: 2C: ‘Speaker Corner’ zu Strategien und allgeine Stellungnahme zum Thema 64
Tabelle 28: Die Reliabilitätswerte zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen der gängigen Forschung 66

TEIL I

In diesem Teil der Magisterarbeit wird der Gliederungsteil der Forschung eingerahmt. Es werden über die Problemstellung, das Ziel, die Fragestellung, die Wichtigkeit und die Methodik informiert.

EINLEITUNG

In Anlehnung an die neuen Erkenntnisse in der Pädagogik und in der allgemeinen Didaktik ist die gesamte fremdsprachliche Forschung der letzten 25 Jahre durch den Paradigmenwechsel von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Vorstellung geprägt (vgl. Wollf, 2002). Dieser Paradigmenwechsel hat sich auf mehreren Ebenen gezeigt, die unterschiedliche Gründe beherbergen. Vor allem die Sozialisation der Jugendliche durch die sich stark verändernde Gesellschaft führt zur Verschiebung ihrer Normen und Werte, sodass bisher gültige Lebensmuster nicht mehr einheitlich sind (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 27). Sie dürfen nun mehr Verantwortlichkeit für das eigene Lernen übernehmen und selbstständig handeln (ebd. 32). In diesem Zusammenhang spricht man immer mehr vom autonomen Lernen, wo Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr eigenes Lernen selbst treffen können. Die Lernstrategien stellen dabei die wichtigste Voraussetzung für das autonome Lernen dar (ebd. 33). Um autonom lernen zu können und ihren Lernprozess effektiv gestalten zu können, ist es für Lernende wichtig, dass sie die Lernstrategien kennen und sie bewusst und zielorientiert einsetzen. Das Lernbewusstsein stellt dabei die metakognive Dimension des Lernprozesses dar. Ein metakognitives Denkvermögen, d.h. über das Lernen sprechen zu können ist eine Fähigkeit, die erlernbar und lehrbar ist. Die Arbeit zielt auf kognitive und somit auch auf metakognitive Sprachlernprozesse. Um das Ziel zu erreichen, wurden die Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit bei den Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität festgestellt. Es wurde dabei eine Antwort auf die Frage gesucht, ob die Probanden über eine

Lernbewusstheit verfügen, und wenn ja, wie sie diese im DaF-Lernprozess einsetzen. Die Daten wurden durch eine Umfrage gesammelt, die qualitativ und quantitativ bewertet wurde. An der Umfrage nahmen sowohl Studierende der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya (Mai 2016) als auch Studierende der Deutschlehrerausbildung im Studienjahr 2015-2016 (2. Semester und 4. Semester) dergleichen Universität teil. Intensive und zielentsprechende Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass die Probanden ungenügendes metakognitives Denkvermögen aufweisen. Dieser Problemaufriss, der vielen weit bekannt ist, wurde versucht, mit wissenschaftlichen Messinstrumenten festzuhalten.

Das erste Kapitel widmet sich dem Gliederungsteil der Arbeit. Das zweite Kapitel befasst sich mit der Literatur, die zweiteilig behandelt wird. Zunächst werden Themenfelder objektiv dargestellt, dann jedoch ableitend bewertet. Dabei werden folgende Begriffe thematisiert: Der Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht, das autonome Lernen, Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht, Kognitive Lernstrategien und Metakognitive Lernstrategien. Das dritte Kapitel baschäftigt sich mit der Forschung, wo die Lernstrategienkompetenz der Probanden zur Schau gestellt wird. Im vierten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Forschung bewertet und diskutiert. Mit den Schlussfolgerungen im fünften Teil findet die Arbeit ihren Abschluss. In Anlehnung an die Forschungsergebnisse und die sich darauf stützenden Interpretationen wird versucht, einige Vorschläge daraus abzuleiten.

1.1. Problemstellung

Die Lernstrategien spielen eine Schlüsselrolle auf dem Weg zum autonomen Lernen. Was bedeutet das? Ein Lerner kann eigenständig und selbstverantwortlich die Entscheidungen über die Gestaltung seines Lernprozesses treffen. Dafür müsste er über eine gewisse Grundlage von Lernstrategien beherrschen. Er braucht aber auch Vorbilder, die ihm den Weg zu dem effektiven Lernen praxisnahe zeigen. Die individuellen Teilbereiche wie die eigene Lernerfahrung, das Potenzial, die

Bedürfnisse, das Interesse und weitere Faktoren sind dabei auch entscheidend. Neben den Faktoren, die das Lernen bestimmen ist auch die Fähigkeit, die über das Lernen sprechen zu können, richtungsweisend. Was man im Rahmen des Fremdsprachenlernens sagen kann, ist, dass der Prozess des Fremdsprachenlernens ohne Anwendung von Lernstrategien möglicherweise weniger effektiv verlaufen könnte. Intensive und zielentsprechende Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass die Probanden ungenügendes metakognitives Denkvermögen aufweisen. Dieser Problemaufriss, der vielen weit bekannt ist, wurde versucht, mit wissenschaftlichen Messinstrumenten festzuhalten.

1.2. Ziel

Das Anliegen dieser Arbeit ist, die kogntitive und metakognitive Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Studierenden der Deutschlehrerausbildung festzustellen.

1.3. Fragestellung

- Kennen die Probanden DaF-Lernstrategien?
- Verwenden die Probanden DaF-Lernstrategien?
- Welche DaF-Lernstrategien verwenden die Probanden?
- Welche DaF-Lernstrategien verwenden die Probanden bei unterschiedlichen Kompetenzen?
- Verwenden die Probanden die DaF-Lernstrategien situations-und zielorientiert?
- Können die Probanden den Begriff ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ definieren?
- Können die Probanden über ihr eigenes Lernverhalten nachdenken und dieses evaluieren?

1.4. Wichtigkeit

Um Deutsch als Fremdsprache autonom lernen zu können, ist die lernstrategische Kompetenz eine Grundvoraussetzung. Lernende sollten zunächst eine Basiskompetenz bezüglich der Strategien entwickeln, um die Geigneten für sich auszuwählen. Dabei ist es sinnvoll, dass sie ihrem Lernstil, Potenzial und ihren Bedürfnissen entsprechende Strategien auswählen und diese zielorientiert anzuwenden lernen. Die Aneignung der Lernstrategienkompetenz impliziert auch einen metakognitiven Prozess, in dem Lernende sich selbst entdecken, indem sie ihre Interessen, Schwäche, Bedürfnisse und Potenzial realistisch einschätzen und dementsprechend agieren. Durch diese Arbeit kann daher zum Einen festgestellt werden, ob die Studierenden über die Lernstrategienkompetenz verfügen. Zum Anderen können die Studierenden auf die Relevanz der Lernstrategienkompetenz aufmerksam gemacht werden. Die Probanden könnten durch die unterschiedlichen Fragestellungen der Umfrage explizit und implizit dazu gefördert werden, über ihren persönlichen Lernprozess nachzudenken.

1.5. Teil - Gesamtheit

Die Studie wurde im Schuljahr 2014/2015 in der Vorbreitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Trakya, Edirne durchgeführt. Die Zielgruppe weist weitgehend eine homogene Struktur auf, da die Mehrheit der Probanden Türkisch als Muttersprache (L1), Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) in der Schule gelernt haben. Dadurch kann die Studie als repräsentativ für andere Deutschabteilungen fungieren, die in demselben Umfeld stehen.

Des Weiteren wurde bei der Auswahl der Zielgruppe bestimmte Kriterien vor Augen gehalten. Es wurde darauf geachtet, dass die Probanden im Curriculum des Rahmenplans die Schulfächer zur Erweiterung Deutsch als zweite Fremdsprache

haben, die sich gezielt an das Lernen der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten orientieren. Aus diesem Grund ist die Probandengruppe mit der Vorbereitungsklasse, und mit den Studierenden der Deutschlehrerausbildung des ersten und zweiten Studienjahrs begrenzt.

1.6. Methode

Die Arbeit lehnt sich an den Lernstrategien-Ansatz von Bimmel & Rampillon (2000). Bei der Vorbereitung der Studie wurden Mixed-Methods (vgl. Gökçek, 2015: 372-410) verwendet. Die Datein wurden teils mit qualitativen teils mit quantitativen Erhebungsinstrtumenten gesammelt. Bei den quantitativen Methoden handelt es sich um geschlossene Fragen, wo das lernstrategische Inventar von Bimmel & Rampillon (2000, 65-66) angewendet wurde und die lernstrategische Kompetenz der Probanden aus theoretischer und praktischer Hinsicht festgehalten wurde. Die Ergebnisse zu geschlossenen Fragen wurden anteilhaft und prozentual ausgewertet und die Auswertungen wurden deskriptiv festgehalten. Mit den qualitativen Fragen wurde die Absicht verfolgt, allgemeine Informationen zu persönlichen Eigenschaften der Probanden, ihrem Lernverhalten und Lernbewusstsein zu gewinnen und ihr Bewusstsein zu Lernstrategien präziser zu analysieren. Die Messung wurde mittels einer Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Yıldırım & Şimşek 2008: 219-252). Bei der Auswertung der offenen Fragen wurde im Rahmen der qualitativen Forschung eine induktive Vorgehensweise herangezogen. Anhand der Daten, die sich aus der Studie resultieren, wurde anschließend versucht, zu einer allgemeinen Aussage bezüglich der Lernstrategienkompetenz der Probanden im DaF-Unterricht zu gelangen.

1.7. Hypothese

Kognitive und Metakognitive Prozesse bilden eine Grundlage des DaF-Unterrichts.

1.8. Sammlung und Bewertung der Daten

Es wurde eine Umfrage vorbereitet, die sich sowohl aus geschlossenen als auch aus offenen Fragen zusammensetzt. Bei der Umfrage nahmen insgesamt 108 Probanden teil. Die Umfrage umfasst sechs Teile. Beim ersten Teil der Umfrage (A) wurden persönliche Fragen gestellt, um allgemeine Informationen über die Studierenden zu gewinnen. Diese beinhalten folgende Variablen: Geschlecht, Semester und die sprachlichen Kentnisse, d.h. welche Sprachen sie sprechen, wie sie diese Sprachen gelernt haben und in welchem Niveau sie sich befinden. Im zweiten Teil der Umfrage (B) wurden die Studierenden befragt, ob sie ihren Lernstil kennen. Eine weitere Frage dazu ist, falls sie diese kennen, welcher Lernstil für ihren Lernprozess am effektivsten ist. Im dritten Teil der Umfrage (C) wurden Fragen zu Lernangewohnheiten, persönlichem Eindruck der Effektivität dieser Angewohnheiten im Hinblick auf ihre Prüfungsnoten gestellt. Das vierte Teil der Umfrage (D) zielte auf ein Lernstrategieninventar ab, das bei der Entwicklung der sprachlichen Kentnisse von den Studierenden verwendet wird. Dabei wurde von den Probanden gezielt erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, wie sie neue Wörter lernen und diese im Langzeitgedächtnis behalten, wie sie die Nachhaltigkeit einer Grammatikregel gewährleisten und wie sie ihre Schreib-, Sprech- und Hörkompetenz entwickeln. Das fünfte Teil der Umfrage (F) befasst sich mit einer Selbstevaluation der Probanden bezüglich der theoretischen und praktischen Kompetenz. Dabei wurde zum Einen von den Probanden erwartet, den Begriff ‘Lernstrategien beim Fremdprachenlernen’ zu definieren. Zum Anderen wurde das Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000, 65-66) tabellarisch dargestellt, die sich aus 25 Strategien zusammensetzt. [1] Die Probanden sollten dabei jeweils für jede einzelne Strategie zwei Stellen ankreuzen, indem sie ein Kreuz für theoretische Kompetenz und ein Kreuz für praktische Kompetenz machen. Der letzte Teil der Umfrage wurde einem ‘Speaker Corner’ gewidmet, wo die Probanden freiwillig ihre Gedanken zum Thema ‘Lernstrategien, Lernangewohnheiten, Lernstil und zu die ihnen gestellten Fragen äuβern konnten. Alle Daten, sei es qualitativ und

[1] Das Lernstrategieniventar von Bimmel & Rampillon(2000) wurde in der Umfrage von mir ins Türkische übersetzt.

quantitativ, wurden auf ein Excell Programm übertragen und dort von einem Fachmann (İstatistik Atölyesi) bearbeitet. Nach Cronbach Alpha Retest-Reliabilität wurde der Skalenwert der theoretischen Kompetenz mit 0,787 und der praktischen Kompetenz mit 0,662 als ziemlich valid und reliable bewertet (s. Tab. 28). Bei der Erhebung der Daten im Forschungsteil wurden alle Daten der Umfrage nach bestimmten Kategorien klassifiziert.

1.9. Definitionen

Lerntheorien: Unter diesem Begriff werden alle Modelle und Hypothesen verstanden, die zur Erklärung des komplexen Lernvorgangs dienen (Bartscher, 2016).

Autonomes Lernen: Lernende treffen die zentralen Entscheidungen über ihren Lernprozess. Den Lernenden wird damit die Möglichkeit eingeräumt, zu entscheiden, was und wie sie lernen wollen (Bimmel & Rampillon, 2000).

Lernstrategien: Eine Lernstrategie ist ein Plan, der von dem Lernenden entwickelt wird, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen (Bimmel & Rampillon, 2000: 53).

Kognitive (direkte) Lernstrategien: Die kognitiven Lernstrategien dienen zur Strukturierung, Verarbeitung und Behaltung des neu Gelernten. Bei der Verwendung dieser Strategien wird ein beobachtbares Ergebnis erzeugt (vgl. Bimmel& Rampillon, 2000).

Indirekte Lernstrategien: Die indirekten Strategien dienen zur Regulierung des eigenen Lernens. Die Art und Weise des Lernens, die Gefühle, die damit verbunden sind und soziale Verhaltensweisen des Lernens und alle Aspekte, die mit dem Lernen ncht direkt zu tun haben, aber zu einem effektiven Lernen indirekt

beitragen, sind unter indirekten Lernstrategien zu betrachten (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000).

Metakognitive Lernstrategien: Nach Oxford (1990) sind die metakognitiven Strategien ein Teil der indirekten Strategien, mit denen Lernhandlungen geplant und organisiert werden können. Sie beziehen sich auf die Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes: das selbstständige Planen der Lernfortschritte, Überwachen des Lernerfolgs und der Lernschritte.

1.10. Forschungstand

1.10.1. Literatur im Ausland

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. In dieser Fernstudieneinheit werden die Bedeutung und die Grundprinzipien des autonomen Lernens behandelt. Auf dem Weg zum autonomen Lernen werden unterschiedliche Typen von Lernstrategien und wie sie in das praktische Leben und in den Unterricht integriert werden können, detailliert zur Schau gestellt.

Neuner-Anfindsen S. (2005). Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Diese Arbeit setzt sich mit einer qualitativ orientierten empirischen Studie multimethodologischen Forschungsdesigns auseinander, anhand der untersucht wird, ob Lernstrategietraining im Bereich DaF zu einem effizienteren Lernverhalten führt oder nicht. Neben dem Strategietraning wird die Relevanz des Bewusstseins über das eigene Lernverhalten hervorgehoben und auf den Fakt hingewiesen, dass nur die Grundlage eines solchen Bewusstseins bezüglich des Lernverhaltens zu einem systematisch verbesserten und sinnvoll gestalteten Lernprozess führen kann.

Chudak, S. (2006). Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr-und Lernmaterialien (Posener Beiträge zur Germanistik). Von dem Faktum

ausgehend, dass der Fremdsprachenunterricht permanenten Veränderungen unterliegt und dass das Lernen als einen autonomen Prozess anerkannt wird, wird in dieser Studieneinheit darauf eingegangen, wie die Umorientierung des Unterrichts hinsichtlichtlich des Lernprozesses verläuft und wie die Lernerautonomie gerichteter Unterricht in die Praxis umgesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang werden alle die damit in Verbindung stehenden Faktoren wie Lernstrategien und Lerntechniken, Lehr- und Lernmaterialien (für DaF) zur Förderung der Autonomie der Fremdsprachenlerner behandelt.

Schmalenbach, L. (2008). Lernstrategien, Lerntypen und Lernstile. In dieser Arbeit werden zunächst kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien vorgestellt und dann werden Lernstile kategorisiert. Des Weiteren werden unterscheidliche Techniken zur Schau gestellt, die der Strukturierung von Lernmaterial dienen.

Besenhard, S. (2010). Lernstrategien und Lernerautonomie. Potentielle Möglichkeiten der Mediennutzung. Diese Studieneinheit setzt sich mit der Nutzung verschiedener Medien wie DVD, Musik, PC, Videospiele auseinander, die zum autonomen Lernen dienen.

1.10.2. Literatur in der Türkei

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. In diesem Artikel werden die Lernstrategien und Lernstrategienlehre behandelt, wobei deren Bedeutung für den Lernprozeβ in den Vordergrund gestellt wird. Es wird betont, dass für den Erfolg eines aktiven Lernprozesses die Konzentration des Lernenden auf den Lernprozess besonders von Belang ist.

Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. In diesem Artikel wird versucht zu konstatieren, welche Lernstrategien die Fremdsprachenlernenden und Lernende in anderen Branchen, die Mathematik,

Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften einschließen, gebrauchen. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, ob das Geschlecht und die jeweilige Branche des Lernenden einen Einfluss auf den Gebrauch der Lernstrategien hat. In der Forschung wird zunächst festgehalten, dass sich die Mehrheit der Lernenden Lernstrategien bedienen. Die meist verwendete Lernstrategie erweist sich in diesem Zusammenhang als die Verwendung der vorhandenen Information, welche sich als eine kulturelle und bildungsbedingte Reflektion der Lernenden ergibt. Die Mehrheit der Fremdsprachenlernenden verwenden Lernstrategien, welche sich positiv auf den Lernprozess auswirkt. Die Faktoren wie Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Motivation, Lebenserfahrung und Lernstil haben Einfluss auf den Lernprozess. Es wird in diesem Zusammenhang vor allem hervorgehoben, dass die Lehre der Lernstrategien auf den Lernprozess einen positiven Beitrag hat.

Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmeni Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. Das Anliegen dieser Forschung ist, Strategien herauszufinden, die Lehramtskanditaden für Deutsch verwenden. Dabei wird die Korrelation der verwendeten Strategien untersucht, die mit den Variablen wie Geschlecht, Klasse, der Art der abgeschlossenen Schule in Abhängigkeit steht. Die Ergebnisse der Forschung legen den Schluss nahe, dass die Mädchen sich der Strategien mehr bedienen als der Jungen. Die Art der abgeschlossenen Schule und die besuchte Klasse haben Einfluss auf die Verwendung der verwendeten Strategien.

Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel farkındalık. Dieser Artikel befasst sich mit dem Begriff ‘Metakognitivismus’, welcher seit langer Zeit im Zentrum der Diskussionen um den Fremdsprachenunterricht steht. Es wird darauf hingewiesen, dass der Metakognitivismus, welcher als das Bewusstssein des eigenen Lernpozessez definiert wird, beim Lernen der zweiten Sprache eine bedeutende Rolle spielt. Der Ausgangspunkt beim Erlernen der zweiten Fremdsprache ist nämlich die erste Fremdprache. Das heiβt, dass Lernende sich neben des vorhandenen Wissens auch bestimmter Lernangewohnheiten und Strategien bedienen, die sie sich beim Erlernen der ersten Fremdsprache bereits angeeignet haben.

Köksal, H. (2013). Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht: Tendenzen und Evaluationen in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya. Diese Studie befasst sich mit dem Lerntyp der DaF-Lerner, die an der Universität Trakya in der Vorbereitungsklasse studieren. Die Ergebnisse dieser Studie legen den Schluss nahe, dass vier Lerntyparten bestimmt werden können, die bezüglich ihrer Platzierung in der Rangliste wesentliche Affinitäten aufzeigen. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Neuimmatrikulierte sich über ihren Lerntyp unbewusst sind, doch aber nach ihrer Kenntnisnahme der Lerntypbestimmung eine deutlich positive Einstellung zu ihrem Lerntyp haben.

.

TEIL II

LITERATUR

In diesem Teil der Arbeit werden theoretische Informationen über Lernstrategien im DaF-Unterricht gegeben. Dafür werden auch dem ‘Paradigmenwechsel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus’ und dem ‘Autonomen Lernen’ Platz eingeräumt.

2.1. Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht

Lerntheorien dienen dazu, zu determieren, wie das Lernen bzw. der Lernprozess erfolgt. In Anlehnung an die Entwicklungen in der Pädagogik und in der allgemeinen Didaktik trugen sich gewisse Veränderungen zu, die sich in lerntheoretischen Ansätzen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts bemerkbar macht. In diesem Zusammenhang ist zu konstatieren, dass vor allem seit der kommunikativen Wende in den 70’er Jahren eine Tendenz weg hin von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Auffassung stattfindet (vgl. Wolff, 2002).

2.1.1. Lerntheorien im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die grundlegenden lerntheoretischen Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts transitorisch dargestellt.

2.1.1.1. Bahavioristische Verfahren

Der Bahaviorismus fungiert als eine der ältesten Lerntheorien, die in den 1950er Jahren entstand (vgl. Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityte, 2013: 16). Im Zentrum dieser Theorie steht das Imitieren. Dieser Überlegung liegt das L1- Erwerb von Kindern zugrunde. Man geht von der Annahme aus, dass das Lernen wie bei Kindern als eine gewisse Reaktion auf die Umwelt erfolgt. Das Lernen wird von der Lehrkraft in systematisch viele kleine Einheiten aufgebaut und die aktive Teilnahme der Lernenden wird dabei vermieden. Das Ziel ist, den Stoff durch Übungen solange nach einem vorgelegten Muster üben und wiederholen zu lassen, bis der Stoff beherrscht wird (vgl. Roche, 2013: 17). Theoretisch gesehen wird das Lernen beim Bahaviorismus durch eine Reiz- Reaktionskette ausgelöst. Der Lernende ist dabei von innen heraus passiv. Dabei wird er auf äußere Reize hin aktiv und tritt in Reaktion. Der Lehrende übernimmt bei diesem Vorgang eine zentrale Rolle, indem er geeignete Anreize setzt und die Rückmeldung auf die Reaktionen der Schüler gibt (vgl. Meir, 2006). Der Nachteil dieser Theorie ist, dass die internen Vorgänge überhaupt nicht beachtet werden und das Gehirn als eine Black Box verstanden wird, das an den komplexen Vorgängen des Lernens nicht beteiligt ist (vgl. Martiny, 2008).

2.1.1.2. Kognitivistische Verfahren

Im Rahmen des Kognitivismus wird der Sprachenerwerb als einen komplexen Prozess aufgefasst, der über die Stufen Wahrnehmen, Erkennen/Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren erfolgt. Dabei wird das Lernen als ein gezieltes Erinnern an Aufgenommenes und die gekonnte Anwendung des Gelernten definiert (vgl. Roche, 2013: 21). Mit anderen Worten findet eine Verknüpfung bzw. Integration der bereits vorhandenen Informationen mit neu gespeicherten statt. Theoretisch gesehen bezieht sich diese Lernform auf die Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und –speicherung. Dabei steht der

Verarbeitungsprozess im Vordergrund. Lernende nehmen an diesem Lernprozess aktiv teil, da sie Informationen selektieren und selbstständig verarbeiten können. (vgl. Ballweg u.a., 2006). Dem Lehrenden dagegen kommt bei der didaktischen Aufbreitung von Problemstellungen eine zentrale Rolle zu. Er übernimmt die Aufgabe, Informationen zu wählen, Problemstellungen vorzugeben und die Lernenden bei der Bearbeitung der Informationen zu unterstützen (vgl. Meir, 2006).

2.1.1.3. Konnektionistische Verfahren

Konnektionismus konzentriert sich wie der Kognitivismus auf die mentalen Vorgänge der Lernenden und geht von der These aus, dass unterschiedliche Wissensbestände im Gehirn verknüpft sind. Dies bedeutet, dass bei der Vemittlung neuer Informationen im Gehirn Assoziationsketten ausgelöst werden, die mit der neu gespeicherten Information in nahem Zusammenhang stehen. Für die Lernenden bedeutet dies, dass sie aktiv an dem Lernprozess teilnehmen können, indem sie Verknüpfungen herstellen (Ballweg u.a. 2013: 18).

2.1.1.4. Konstruktivistische Verfahren

Die konstruktivistische Lerntheorie basiert auf der Annahme, dass das Wissen nicht von einer Person auf eine andere Person übertragen werden kann, sondern dass es im Wechselspiel mit der Umwelt individuell erzeugt wird. Dieser Lernprozess erfolgt auf der Grundlage des eigenen Vorwissens. Lernen kann ermöglicht werden, wenn neue Informationen mit den bereits vorhandenen integriert werden. Es ist ein individueller Prozess, wobei unterschiedliche Lernergebnisse erzeugt werden können, da jeder Lernende über verschiedenes Vorwissen, unterschiedliche Vorstellungen und Lernsituation verfügt, die wiederum zur unterschiedlichen Wahrnehmung der neu gespeicherten Information führt (Roche, 2013: 23). Jeder Mensch hat dadurch nach dieser Theorie seine eigene Realität, die sich durch seine eigenen Erfahrungen, Lebensumstände und seine sozialen Bezüge auszeichnet (Meir,

2006). „In Lehr-Lernsituationen bedeutet das, dass konstruktivistische Ansätze nicht das Lösen didaktisch aufbereiteter Probleme, sondern das eigenständige Auffinden und Konstruieren von Problemen sowie den Umgang mit authentischen Situationen in den Vordergrund rücken“ (Reinmann-Rothmeier, 2003: 36).

2.1.2. Die Reflexionen dieser Verfahren im Fremdsprachenunterricht

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde im Rahmen des Paradigmenwechsels darauf hingewiesen, dass die gesamte fremdsprachendidaktische Forschung der letzten 25 Jahre durch den Übergang von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Sicht geprägt ist (vgl. Wolff, 2002). Wie eingangs bei der Vorstellung der unterschiedlichen Lerntheorien festgehalten wurde, sowohl in der Grammatik- Übersetzungsmethode in den 60’ern als auch in den behavioristischen Methoden in den 70’ern wird die Ansicht vertreten, dass Wissen aktiv von auβen an den Lerner übertragen werden kann. Nach der kommunikativen Wende jedoch liegt der Fokus der Fremdsprachendidaktik auf den mentalen Prozessen des Sprachenlernens, wie etwa auf der konstruktivistischen Akt der Informationsaufnahme und -verarbeitung beim Wissenerwerb. Diese Entwicklung ist vor allem auf die Verbreitung der Medien zurückzuführen (vgl. Martin, J.-P & Oebel, G., 2007). Durch den rapiden Zugang zu Wissen durch Internet und andere Quellen ist der Lehrer nicht mehr die einzige Wissensquelle. Des Weiteren haben die Erkenntnisse zu gewissen mentalen Prozessen sowohl in der Pädagogik, allgemeinen Didaktik als auch in der Neurowissenschaft zu diesem Paradigmenwechsel erheblich beigetragen. Dieses Faktum bringt obligatorisch mit sich, dass sich die Rolle des Lehrenden und Lernenden beim Lernprozess verändert und dass der Lehrer nicht mehr im Mittelpunkt des Lernprozesses steht, sondern die Rolle einer Begleiters oder Beraters übernimmt, der Lernende auf dem Weg zum autonomen Lernen unterstützt (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 33). Als die natürliche Folge dieser Gegebenheit ist die Fremdsprachendidaktik insgesamt (darunter also auch DaF) mit einer Reihe von Aufgaben konfrontiert. Um diese Aufgaben bewältigen zu können, und vom Fremdsprachenunterricht erwarteten neuen Anforderungen gerecht werden zu

können, bedarf es v.a. einer systematischen Nutzung von Forschungsergebnissen aus der Linguistik, der Lernpsychologie und der Spracherwerbsforschung und der Orientierung auf Mehrwerte in der Medien- und Methodendiskussion. Eine Fremdprachendidaktik, die theoretisch verankert, aber praxisorientiert ist, sollte nicht primär darauf ausgerichtet sein, neuen und fremden Stoff, also die Fremdsprache als Widerstand zu behandeln, sondern vielmehr zu verstehen, wie die natürlichen Prozesse des Lernens zu optimieren sind Die folgenden Aspekte müssen in der zükünftigen Fremdsprachendidaktik vor Augen gehalten werden, die resümierend erläutert werden (Roche, 2013: 311).

- Kommunikative, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen: Linguistische oder landeskundliche Systemmerkmale sollten nicht als Ziel, sondern als Mittel zum Zweck fungieren. Lernenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Persönlichkeit einzubringen.
- Sprache als Handlung: Sprache kann primär in sozialen Handlungszusammenhängen existieren. Daher sollten die pragmatischen Aspekte der Sprache berücksichtigt werden, d.h. nicht nur formale, sondern auch kommunikative Situationen müssen geschaffen werden.
- Variationsspektrum der Sprache: Die Vielseitigkeit der Sprache auf unterschiedlichen Ebenen (regionale, funktionale und soziale Varianten) sollten vermittelt werden. Dafür bedarf es eines authentischen Lernmaterials, aufgaben- und handlungsorientierter Zugänge.
- Sprachliche Einfachheit: SMS, Graffiti, Werbetexte und lyrische Texte sollten auch behandelt werden, da sie ein didaktisches Potenzial haben.
- Handlungs- und Aufgabenorientierung: Diese gelten als effiziente treibende Kräfte des Sprachenerwerbs. Die Inhaltsorientierung ist dabei unerlässlich.
- Kognition: Der Unterricht und die Implementierung des Lehr- und Lernmaterials sollte sich an die kognitiven Bedingungen der Lerner ausrichten.
- Spracherwerbsprinzipien: Der Sprachenerwerb erfolgt im Rahmen allgemeiner Erwerbsprinzipien, die sich nicht durch Methoden auβer Kraft setzen oder überschreiben lassen.

- Individualität des Sprachenerwerbs: Die unterschiedlichen Eigenschaften der Lerner (Interressen, Vorwissen, Reflexionsfähigkeit, Stärken, sowie Umfeldbedingungen) spielen beim Lernprozesss eine grundlegende Rolle. Unterricht sollte auf die individuellen Zugänge zur Fremdsprache Rücksicht nehmen können.
- Spracherwerb als Chance: Fremdsprachenerwerb sollte als im Zusammenspiel mit vorerworbenen Sprachen und als eine Erweiterung der inneren Mehrsprachigkeit aufgefasst werden.
- Inhaltsorientierung: Die Trennung von Fach- und Sprachvermittlung ist nicht mehr zeitgemäβ. Sprachvermittlung ist eine grundlegende Kompenente in jeder Fach- Berufs- und Wissenschaftsausbildung.
- Diagnosekompetenzen: Für die individuelle, optimale Förderung der Lerner spielt die richtige Diagnose eine wichtige Rolle.
- Medienmehrwert: Medien sollten unter dem Gesichtspunkt der Mehrwerterzielung Einsatz finden, nicht aus Gründen der Mode und reinen Aktionismus.
- Mehrsprachigkeitspolitik: In Anlehnung an die Mehrsprachenkeitsideale und -politik (In EU: 3+Erstsprache) sollte ein konkretes und realisierbares Sprachenkonzept konzipiert werden. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Eigenschaften internationaler Sprachen sollte eine pragmatische Orientierung geboten werden.
- Ausbildung: Für die Lehrkräfte ist die Ausbildung, Fort-und Weiterbildung nicht nur aus theoretischen Gründen der Unterrichtsmethodik, sondern auch für die selbstständige Entwicklung eigener Konzepte und der Anpassung und Implementierung von Belang.
- Qualitätsmanagement: Die Kriterien für Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement ergeben sich aus Bildungsstandarts, Qualitätsrahmen und Didaktikrichtlinien. Somit können Lernfortschritte und Programmentwicklungen selbst gesteuert überprüft werden.

2.1.3. Zwischenbilanz

Aus den oben ausgeführten lernthoretischen Ansätzen geht prägnant hervor, dass in Anlehnung an die neuen Erkentnisse in der Pädagogik und in der Allgemeinen Didaktik ein Paradigmenwechsel bezüglich des Fremdsprachenunterrichts stattfindet. Zu diesem Faktum hat gewiss die Erkenntnis beigetragen, dass Lernverfahren nicht nur ein einfaches 'Lehren und Lernen' verstanden werden kann, sondern offenkundig ein komplexer Prozess ist, die der Struktur und Prozesse des menschlichen Gehirns zugrundeliegt. Daher dürfen die mentalen Abläufe beim Lernprozess keinesfalls vernachlässigt werden. Dieser Paradigmenwechsel hat sowohl für Lehrende als auch für den Lernende gewisse Konsequenzen, die resümierend dargestellt werden:

- Die Lehrperson ist kein Wissensvermittler, sondern sie unterstützt Lernende in ihrem individuellen Lernprozess (Lehrer als Begleiter, Wegweiser).
- Die Lernenden sollten sich mit dem Lernstoff selbst auseinandersetzen, Verknüpfungen herstellen und Zusammenhänge erkennen (also Wissen selbst konstruktieren).
- Es ist zu akzeptieren, dass jeder Lernende ein anderes Abbild von der Realität hat, die durch das Vorwissen, von der Lernsituation etc. beeinflusst wird.

  Die oben ausgeführten Überlegungen zu Lerntheorien bilden die Basis für das autonome Lernen, das im folgenden Kapitel behandelt wird.

2.2. Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht

2.2.1. Fachübergreifende Funktion

Das autonome Lernen bzw. selbstgesteuertes Lernen ist ein Begriff, das bereits seit mehr als 30 Jahren im Zentrum der Diskussionen steht. Nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sondern auch in dem allgemeinen Bildungssystem wird diese Lernform als 'Lernform der Zukunft' aufgefasst (vgl. Schmidt, 2005). Um die fachübergreifende Funktion des autonomen Lernens zu

akzentuiren, sollte die Entwicklung und Bedeutungsumfang resümierend erläutert werden.

Zunächst entwickelte sich Lernerautonomie unabhängig von Bezugswissenschaften, wobei Einflüsse von Kognitiver Psychologie, der Neurowissenschaft und des Konstruktivismus keinesfalls abzustreiten sind. Kognitive Psychologie befasst sich mit den Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens. Das menschliche Gehirn ist durch diese Fähigkeiten erst in der Lage, das Wissen zu organisieren und in nötigen Situationen abzurufen und der jeweiligen Situation anzupassen. Ebenso in der Neurowissenschaft und im Konstruktivismus wird auf die Signifikanz der selbstorganisierten Lernprozesse und Eigenverantwortlichkeit abgehoben (vgl. Bachel, 2005). Darüber hinaus ist es hinzufügen, dass die Struktur der heutigen Gesellschaft und der rasche Zugang zur Information, die durch wissenschaftliche, technische Veränderungen bedingt ist, dazu führt, dass in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Lernenden Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden müssen, um mit sich permanent erneuernden Informationen umzugehen (vgl. Schmidt, 2005). Die didaktischen Konsequenzen bezüglich des Lehrenden und Lernenden, die sich durch diese neue Lernform manifestiert, wird im folgenden Kapitel behandelt.

2.2.2. Schlüsselkompetenzen

Rampillon und Bimmel (2000) definieren das autonome Lernen als eine Form des Lernens, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Aus didaktischer Sicht bringt diese Lernform gravierende Veränderungen mit sich. Die Lehrkraft, die im bahavioristischen Verfahren (vgl. 2.1.1.1. Bahaviorismus) als Wissensvermittler im Vordergrund des Lernprozesses stand, tritt nun in den Hintergrund und übernimmt die Rolle des Begleiters. Sie versucht, Lernende Schritt für Schritt in den Lernprozess hineinzuziehen und ihnen mehr Verantwortung zu übertragen. Lernende sollen dadurch befähigt werden, die Sprache selbstständig zu lernen und sich für ihre individuelle Lernform zu entscheiden (vgl. Bachel, 2005).

Mit anderen Worten sollen sie die Fähigkeit entwickeln, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren. Folgende Fähigkeiten sollen bei diesem Prozess von Lernenden entwickelt werden (Bimmel & Rampillon, 2000: 5).

- Über das eigene Lernen nachdenken, bewusste Fähigkeit zum Lernen entwickeln und selbstssständig handeln: Selbstorganisation: Lernziel und Lerninhalt festlegen: Was soll gelernt werden?
- Entscheidung über die Auswahl der Methoden und Arbeitstechniken: Wie soll gelernt werden?
- Selbstbeobachtung, Selbsterfahrung: Wie können Lernende effektiver und effizienter lernen?
- Selbstevaluation: Auswertung und Bewertung dessen, was gelernt wurde: Fazite müssen gezogen werden. Vor- und Nachteile müssen festgehalten werden, um Schlüsse daraus zu ziehen.

2.3. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

2.3.1. Lernstrategien als Definition

Im Hinblick auf den Begriff der Lernstrategien gibt es drei unterschiedliche Definitionstypen, die im Folgenden kurz erläutert werden:

1. Beim ersten Definitionstyp werden Lernstrategien als Handlungen oder Handlungssequenzen aufgefasst. Mandl (1992), Edmondson (1993), Chamot (1987) und Oxford (1989) sind Repräsentanten dieses Typus (Neuner-Anfindsen, 2005: 24). Der in der Literatur weit anerkannten Definition der Lernstrategie liegt Oxfords Definition zugrunde: “Language Learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self- directed and enjoyable” (Oxford, 1989, 235).

2. Beim zwiten Definitonstyp werden Lernstrategien als Bestandteile von Planungsprozessen oder Entscheidungsregeln definiert: Clauβ (1986), Faerch & Kasper (1984), Weinstein und Meyer (1986) sind Repräsentanten dieses Typus (Neuner- Anfindsen, 2005: 25). Als ein prägnantes Beispiel soll Weinstein und Meyers (1986: 315) Definition ausgeführt werden: "Learning strategies are the bahaviours and thoughts that learner engages in during learning that are intended to influence the learner's encoding process."

3. Bei dem dritten Definitionstyp werden alle Definitionen zusammengefasst, die sowohl das deklarative als auch das prozudelare Wissen über den Strategiebegriff implizieren. Als Beispiel kann die folgende Definition von Wenden (1987: 3) angeführt werden: "First of all, the term 'learner strategy' refers to language learning bahaviours learner actually engage in to learn and regulate the learning of a second language. Secondly, the term, 'learner strategies' refers to what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge. Finally, the term; learner strategy" refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e.g. what personal factors facilitate L2 learning.(…)It is assumed that this knowledge may influence a learner's choice of strategy."

Anknüpfend an die oben dargestellten Definitionstypen kann man also die Aussage treffen, dass es keine einheitliche Definition bezüglich der 'Lernstrategien' vorliegt, obgleich diese Definitionen durchaus Affinitäten aufweisen. Wir werden uns jedoch im Rahmen dieser Arbeit auf die Definition von Bimmel & Rampillon (2000) stützen, da die Grundlage unseres Forsschungsteils das lernstrategische Inventar von Bimmel & Rampillon (2000) bildet. Nach Bimmel & Rampillon sind Lernstrategien ein Plan des (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen.

2.3.2. Lernstrategien und Lernerautonomie

Nach Neuner-Anfindsen (2005) kann ein Lerner nur dann in der Lage sein, eigenständig und selbstverantwortlich (autonom), Entscheidungen über die Gestaltung seines Lernprozesses zu treffen, wenn er eigene Lernerfahrungen gesammelt hat oder über durch die Vermittlung von Lernstrategien umfassendes Repertoire verfügt. Dies führt also vor Augen, dass das autonome Lernen und Lernstrategien sehr eng miteinander verwoben sind. In diesem Sinne heben auch Bimmel & Rampillon (2000) die enge Verknüpfung von Lernerautomie und Lernstrategien hervor und weisen darauf hin, dass Lernstrategien als Instrumente zur Förderung von Lernerautonomie eine ‘conditio sine qua’ darstellen. Über die Lernstrategien Bescheid zu wissen und die Fähigkeit, sie zielgerecht einzusetzen, ermöglicht Lernenden, Lerninhalte selbst auszuwählen, den Lernprozess ihren Zielen entsprechend, effektiv und strukturiert zu formen und ihren Lernfortschritt zu überprüfen. Wenn also das Ziel des Fremdsprachenunterrichts über die Vermittlung von Inhalten hinausgehen soll und der Fremdsprachenunterricht die Förderung des autonomen Lernens zum Gegenstand hat, sollte die Vermittlung der Lernstrategien curricular implementiert werden (vgl. Neuner-Anfindsen, 2005: 26).

2.3.3. Übersicht von Lernstrategien

In diesem Teil soll das Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000) zu Lernstrategien vorgeführt werden, auf das sich unser Forschungsteil stützt. In diesem Zusammenhang scheint es jedoch auch sinnvoll, auf das Klassifikationsschema von Oxford resümierend einzugehen, da Bimmel & Rampillons Lernstrategieninventar sich an Oxfords (1990) Klassifikationsschema anlehnt. Sie unterscheidet in ihrer Klassifikation zwischen direkten und indirekten Strategien. Direkte Strategien beziehen sich dabei direkt auf das Lernen einer Sprache, das heiβt auf die rein kognitiven Funktionen des Lernens, wobei die indirekten Strategien den organisatorischen Aspekt des Lernens (Selbststeuerung, Selbstbeobachtung, Selbstevaluation) betreffen. Die indirekten Strategien implizieren

auch die metakognitiven Strategien: Überblick über den Lernprozess, Konzentration, Planung des Lernens, Selbstevaluation (s. Anhang 2).

Wie bei Oxford der Fall ist, werden bei Rampillon und Bimmel (2000) die Lernstrategien in zwei unterteilt: Direkte bzw. kognitive und indirekte Strategien. Die direkten (kogitiven) Strategien befassen sich mit allen Elementen der Sprache (Bsp. Analyse von Sätzen, Einprägen von Wörtern). Mit anderen Worten alle Aspekte, die sich unmittelbar mit der Informationsaufnahme beschäftigen, sind in dieser Kategorie zu betrachten. Es geht bei der Verwendung dieser Strategien darum, das Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Es wird dabei ein beobachtbares Ergebnis erzeugt. Dadurch können Wörter eingeprägt und reproduziert werden (Bimmel & Rampillon, 2000: 64). Unter dieser Kategorie unterscheiden Bimmel & Rampillon (2000) die Gedächtnisstrategien (Mentale Bezüge herstellen, Regelmäβiges Wiederholen usw.) und die Sprachverarbeitungsstrategien (Strukturieren, Analysieren, Hilfsmittel anwenden usw.) Gedächtnisstrategien dienen dazu, das Gelernte zu speichern und zu behalten. Die Sprachverbeitungsstrategien verhelfen dagegen der Analyse, Strukturierung und der Transformation der Sprache (ebd. 69). Indirekte Strategien dagegen befassen sich mit der Art und Weise (wann, was, wo, wie), mit dem affektiven (affektive Strategien) und sozialen Aspekt des Lernens (soziale Strategien). Die Verwendung dieser Strategien können dazu beitragen, den Lernprozess effektiver durchzuführen (ebd. 64). Im Folgenden wird Bimmel & Rampillons Klassifikationsschema zur Schau gestellt.

Tabelle 1: Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchstrategien nach Bimmel & Rampillon (2000)

DIREKTE (KOGNITIVE) LERNSTRATEGIEN	
Gedächtnisstrategien	
	Beispiele
Mentale Bezüge herstellen	- Wortgruppen bilden - Assoziationen - Kontexte erfinden - Kombinieren
Bilder und Laute verwenden	- Bilder verwenden - Wortigel herstellen - Zwischenwörter verwenden - Lautverwandschaften nutzen …
Regelmäβig und geplant wiederholen	- Vokabelkartei verwenden …
Handeln	Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen…
Sprachverarbeitungsstrategien	
Strukrurieren	- markieren - sich Notizen machen - Gliederung machen - Zusammenfassen …
Analysieren und Regeln anwenden	- Wörter und Ausdürcke analysieren - Sprachen miteinander vergleichen - Kentnisse der Muttersprache nutzen - Regelmäβigkeiten entdecken - Regeln anwenden …
Üben	- Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden - Satzmuster erkennen und verwenden - Die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen …
Hilfsmittel anwenden	- Wörterbuch verwenden - İn einer Grammatik …
Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	- sich orientieren - Störfaktoren ausschalten …
Das eigene Lernen einrichten und planen	- eigene Lernziele bestimmen - eigene Intentionen klären - ermitteln, wie gelernt werden kann - organisieren …
Das eigene Lernen überwachen und auswerten	- den Lernprozess überwachen - das Erreichen des Lernziels kontrollieren - Schlüsse für zükünftiges Lernen ziehen …

Affektive Lernstrategien	
Gefühle registrieren und äußern	- Körperliche Signale registrieren - eine Checkliste benutzen - ein Lerntagebuch führen - Gefühle besprechen …
Stress reduzieren	- sich entspannen - Musik hören - lachen …
Sich Mut machen	- sich Mut einreden - vertretbare Risiken eingehen - sich belohnen …
Soziale Lernstrategien	
Fragen stellen	- um Erklärungen bitten - fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind - um Korrektur bitten …
Zusammenarbeiten	- mit Mitschülerinnen und Schüler zusammen lernen - bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen ….
Sich in andere hineinversetzen	- Verständnis für die fremde Kultur entwickeln Sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen
Sprachgebrauchsstrategien	
Vorwissen nutzen	- Hypothesen bilden - Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten - Bedeutungen aus dem Kontext ableiten …
“Mit allen Mitteln wuchern”	- Zur Muttersprache wechseln - Um Hilfe bitten - Mimik und Gestik einsetzen - Gesprächstthemen vermeiden - Das Thema wechseln - Annähernd sagen, was man meint - Wörter erfinden - “leere” Wörter (Dingsda) einsetzen - Umschreibungen und Synonyme **...**

2.3.4. Zwischenbilanz

In diesem Kapitel wurde festgehalten, dass es in der Forschungsliteratur unterschiedliche Definitionen zu Lernstrategien vorliegt, was wir jedoch im Zusammenhang mit Lernerautonomie sagen können ist, dass diese beiden Begriffe eng miteinander verwoben sind. (vgl. Neuner-Anfindsen 2005; Bimmel & Rampillon, 2000). Ohne die Vermittlung und bewusste Verwendung von Lernstrategien ist es für Lernende kaum möglich, den Lernprozess zielgerichtet, effektiv und strukturiert zu gestalten, also autonom zu lernen. Wenn also das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts nicht lediglich darin besteht, die Sprache zu lernen, sondern den Lernenden die Möglichkeit zu gewähren, ihrer Persönlichkeit, ihren Zielen, Bedürfnissen usw. entsprechend selbstständig zu lernen und ihnen eine Bewusstheit bezüglich ihres eigenen Lernprozesses zu vermitteln, sollte die Vermittlung der Lernstrategien, sowohl implizit als auch explizit, Teil des Unterrichts sein. In diesem Zusammenhang wurde die Übersicht zu Lernstrategien von Bimmel & Rampillon (2000) zur Schau gestellt, die auch den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet. Da dieser Oxfords Klassifikation (1990) zu grunde liegt, schien es sinnvoll, Oxfords Klassifikation transitorisch einzugehen. Es wurde dabei konstatiert, dass beide Klassifikationen zum größten Teil Gemeinsamkeiten aufweisen. Beiden Klassifikationen werden in direkte und indirekte Strategien unterteilt. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass bei Oxford die direkten Strategien in Memorisierungs-, kognitive und Kompensationsstrategien unterteilt werden und die indirekten Strategien in metakognitive, affektive und soziale Strategien unterteilt werden. Der Inhalt und die Funktion dieser Strategien weisen im Ganzen und Großen Affinitäten auf. Die direkten Strategien befassen sich direkt mit dem Lernen der Sprache, die unmittelbare Beschäftigung mit dem Sprachmaterial nach sich ziehen, wobei die indirekten Strategien sowohl den organisatorischen als auch den sozialen und affektiven Aspekt des Lernprozesses reflektieren. Wie eingangs zum Ausdruck gebracht wurde, stützt sich diese Arbeit auf Bimmel & Rampillons Klassifikation (2000) .

2.4. Kognitive Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

2.4.1. Kognitive Lernstrategien als Definition

Die kognitiven Lernstrategien werden als jene Aspekte bezeichnet, die zur unmittelbaren Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung dienen sowie konkrete Arbeitstechniken und Lernaktivitäten, die zum Einprägen von neuen Informationen angewendet werden. Zu diesen Strategien gehören Organisieren (Skizzen anfertigen, Schlüsselwörter markieren, Rausschreiben), Elaborieren (Ausdenken von konkreten Beispielen), kritisches Prüfen von Argumentationszusammenhängen, das Nachdenken über Alternativen zum neu Erlernten, das Wiederholen durch mehrmaliges Lesen oder auch das Auswendiglernen von Schlüsselbegriffen (vgl. Schmalenbach, 2008). Im Folgenden werden verschiedene kognitive Lernstrategien näher erläutert.

2.4.2. Die Vorstellung unterschiedlicher kognitiver Lernstrategien

Nach Wild & Klein (1995) lassen sich vier Bereiche kognitiver Lernstrategien unterscheiden:

1. Organisationsstrategien: Unter die Kategorie ‘Organisationsstrategien’ fallen alle Lernaktivitäten, die geeignet sind, die vorliegende Information in eine leichter zu verarbeitende Form zu transformieren. Typische Formen der Stofforganisation sind

- das Identifizieren wichtiger Fakten und Argumentationslinien;
- das Kennzeichnen wichtiger Textstellen;
- das Zusammenstellen von Fachausdrücken und Definitionen in eigenen ‘Merklisten’;
- das Erstellen von Zusammenfassungen und Gliederungen;
- das Anfertigen von Tabellen, Diagrammen und Skizzen, um den Stoff in einer besser strukturierten Form vorliegen zu haben.

2. Elaborationsstrategien: Mit dem Begriff der Elaborationsstrategien werden solche Lerntätigkeiten bezeichnet, die dazu geeignet sind, das neu aufgenommene Wissen in die bestehende Wissensstruktur zu integrieren. Elaborationsstrategien umfassen u. a.

- die Bildung von Analogien zu bereits bekannten Zusammenhängen und vorhandenen Wissensstrukturen;
- eine Verknüpfung des neu gelernten Materials mit Alltagsbeispielen sowie persönlichen Erlebnissen;
- das Herstellen von Beziehungen zwischen neuem Wissen und den Inhalten verwandter Fächer bzw. Lehrveranstaltungen;
- das Ausdenken von konkreten Beispielen;
- Überlegungen zu praktischen Anwendungsmöglichkeiten.

3. Kritisches Prüfen: Eng verwandt mit den oben aufgeführten Elaborationsstrategien sind solche Studientätigkeiten, die das Verständnis für den Stoff durch eine kritisches Prüfen von Aussagen und Begründungszusammenhängen vertiefen. Dies geschieht etwa durch

- die Prüfung der Schlüssigkeit textimmanenter Argumentationsketten;
- das Prüfen, ob die in einem Text (oder in einer Mitschrift) dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlußfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind;
- das Nachdenken über Alternativen zu den vorgestellten Behauptungen oder Schlußfolgerungen;
- den Vergleich verschiedener theoretischer Konzeptionen oder Ansätze.

4. Wiederholungsstrategien: Als Wiederholungstrategien werden solche Lerntätigkeiten bezeichnet, bei denen die Studierenden versuchen, durch das einfache Wiederholen einzelner Fakten eine feste Verankerung im Langzeitgedächtnis zu erreichen. Memorierungstätigkeiten beziehen sich nicht nur auf das Einprägen isolierter Fakten, sondern können - je nach Fachgebiet - auch das

Einprägen von Zusammenhängen und Regeln zum Gegenstand haben. Zu den Wiederholungsstrategien gehört beispielsweise

- die wiederholte Durcharbeitung von Wortlisten;
- eigene Aufzeichnungen mehrmals nacheinander durchlesen;
- Schlüsselbegriffe auswendiglernen, um sich in einer Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können;
- einen Text durchlesen und sich anschließend auswendig vorsagen.

2.5. Metakognitive Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Wenn wir vom selbstständigen Lernen und die damit verbundenen Kompetenzen sprechen, ist es in diesem Kontext von Belang, auf den Begriff der ‘Metakognition’ einzugehen. Im weiteren Sinne wird unter diesem Begriff alle geistig-mentalen Vorgänge und Inhalte verstanden, die mit der Bewusstheit, dem Wissen über und der Kontrolle, Steuerung und Regulation der kognitiven Funktionen in nahem Zusammenhang stehen (Hasselhorn, 2010). Im engeren Sinne berufen sich alle Konstrukte, die mit der Metakognition zu tun haben, auf das Metakognitionsmodell von Flavell (1971). Daher wird in diesem Kapitel zunächst auf sein Modell eingegangen, um die grundlegende Idee seiner Theorie zu verstehen. Anschließend werden auch die Modelle von Brown nach Peter (2004) , Kaiser & Kaiser (1999) zur Schau gestellt. Flavell unterscheidet in seinem Modell zwei Teilbereiche mit zwei unterschiedlichen Funktionen: Metakognitives Wissen und metakognitive Empfindung (Briner-Lienhard, 2006: 11).

2.5.1. Metakognitives Wissen

Das metakognitive Wissen versteht Flavell (1971) als den Teil des gespeicherten Wissens, der das Denken betrifft. Unter der Kategorie des metakognitiven Wissens unterscheidet er drei Dimensionen (ebd.11).

1. Das Wissen über Personenvariablen bzw. personenbezogenes Wissen. Diese Kategorie umfasst alles, was man über sich selbst, andere Personen, über sein eigenes Denken, Gedächtnis und Verhalten weiβ.

2. Das Wissen über Aufgabenvariable bzw. aufgabenbezogenes Wissen: Das Wissen über die spezifischen Anforderungen. Darüber hinaus ist man sich über die Folgen der jeweiligen Defizite und Stärken, um die Aufgabe bearbeiten zu können.

3. Das Wissen über Strategienvariable: Dieser Aspekt beinhaltet das Wissen über Strategien, die dem Lernenden die Möglichkeit gewähren, eine Aufgabe zu bewältigen und für die Eignung und Wirksamkeit der Lösungswege zu entscheiden und alternative Möglichkeiten einzuschätzen usw.

Es sollte hervorgehoben werden, dass Flavell (1971) in dieser Kategorie zwei Unterscheidungen macht: kognitive und metakognitive Strategien (ebd. 11):

- Kognitive Strategien: Diese Strategien werden erworben, um kognitive Anforderungen bewältigen zu können. Als ein prägnantes Beispiel kann das Auswendiglernen von Wörtern einer Fremdsprache angeführt werden.
- Metakognitive Strategien: Dieses Strategiewissen macht es möglich, Lösungswege in ihrer Eignung und Wirksamkeit zu überprüfen (s.o.).

2.5.2. Metakognitive Empfindung

Damit werden bewusste Empfindungen sowohl kognitiver als auch affektiver Art gemeint. Es geht dabei meistens um die gerade ablaufende geistige Tätigkeit und wie man sich mental während dieser Tätigkeit fühlt. Man kann sich beispielweise verwirrt oder frustriert fühlen oder das Gefühl bekommen, dass man die Arbeit nicht bewältigen könne. Diese Empfindungen verhelfen zur Verarbeitung des Problems, wenn sie beachtet werden (ebd. 12).

2.5.3. Metakognitives Konzept nach Brown (1984)

Dieses Konzept ist als eine Weiterentwicklung des von Flavell entwickelten Metakognitionsmodells zu betrachten, denn es geht in diesem Konzept nicht mehr nur darum, dass Lernende über ihre Denkprozesse Bescheid wissen, die Schwierigkeit einer Aufgabe einschätzen und die geeigneten Strategien zur Aufgabenlösung kennen. Es geht nun viel mehr darum, ob sie die geeigneten Strategien auch einsetzen und zum Schluss kontrollieren, wie das Ergebnis ausgefallen ist (ebd.12). In diesem Zusammenhang hebt Brown (1984) die Relavanz der exekutiven Prozesse hervor, die sich mit der Steuerung und Überwachung der Strategien befassen. Die exekutiven Prozesse implizieren alle Planungsaktivitäten vor dem Bearbeiten einer Aufgabe, Überwachungsaktivitäten während des Lernens und die Ergebnisprüfung. Die exekutiven Prozesse von Brown sollen im Folgenden mit Tabelle 2 nach Peter (2004) verdeutlicht werden:

2.5.4. Metakognitives Konzept von Brown nach Peter (2004)

Tabelle 2: Beschreibung der exekutiven Prozesse von Brown nach Peter (2004)

Komponenten innerhalb der exekutiven Prozesse	**Fertigkeiten für das Anwenden dieser Komponenten**
Planungsaktivitäten	• sich über Ziele und Handlungen orientieren • Lernziele auswählen • sich selber motivieren • Lernhandlungen planen • geeignete Strategien auswählen • Lernhandlungen in Gang setzen • Aufmerksamkeit aktivieren • sich rückbesinnen auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen
Überwachungsaktivitäten	• Lernen überwachen • Lernen überprüfen • bei Problemen alternative Lernstrategien auswählen • Lernhandlungen auswerten • sich im Verlaufe des Lernens rückbesinnen
Ergebnisprüfung	• sich selbst Rückmeldung über den Lernprozess geben • sich selbst Rückmeldung über das Lernergebnis geben • Lernprozess und Lernergebnisse realistisch beurteilen • weiterführende Fragestellungen entwickeln

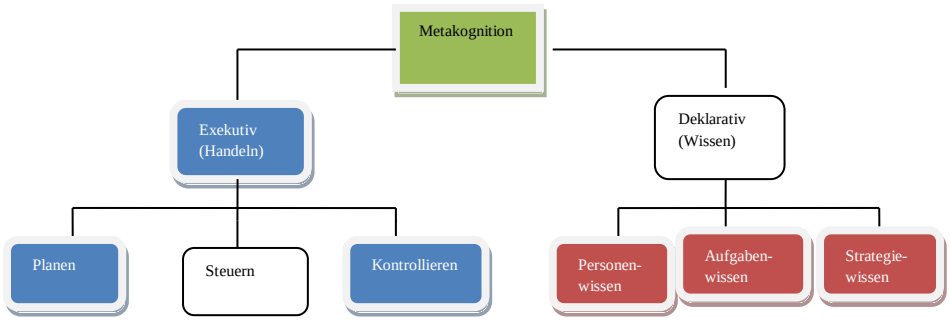
2.5.5. Metakognitives Modell nach Kaiser und Kaiser (1999)

Auf der Grundlage der Modelle von Flavell (1971) und Brown (1984) werden von Kaiser und Kaiser (1999) ein Metakognitives Modell konzipiert, das alle Dimensionen der Metakognition impliziert (vgl. Briner-Lienhard, 2006: 13). In diesem Konzept werden zwei Dimensionen unterschieden:

1. Das metakognitive Wissen. Dieser Aspekt wird als deklarativen Aspekt der Metakognition bezeichnet. Darunter versteht man alle Kentnisse eines Menschen über sich selbst, über andere Personen und Denkvorgänge. Des Weiteren umfasst dieser Aspekt auch das Wissen um spezifische Aufgabenstellung und das Strategiewissen, das der Bewältigung der Aufgabe verhelfen soll, u.a. die Entscheidung darüber, welcher Lösungsweg sich für die Aufgabe eignet usw.

2. Die metakognitive Kontrolle. Dieser Aspekt wird als exekutiven Aspekt der Metakognition bezeichnet. Dazu gehören Steuerung und Kontrollprozesse. Der Steuervorgang bezieht sich auf alle Aktivitäten der Planung, Regulierung und Bewertung. Der Kontrollvorgang dient dazu, zu überprüfen, ob die in der Planung festgelegten Ziele erreicht werden oder nicht. Im folgenden Modell wird das Modell von Kaiser und Kaiser (1999) dargestellt:

Abbildung 1: Begriff und Dimension von Metakognition nach Kaiser und Kaiser (1999)



Nach Kaiser und Kaiser (1999) bildet die Metakognition die Grundlage für das Lernen und wird daher als ‘Protokompetenz’ bezeichnet. Ihr Erwerb eröffnet somit den Weg zu allen anderen Schlüsselqualifikationen wie das Erwerb von Selbstständigkeit.

2.5.6. Zwischenbilanz

Wenn wir vom autonomen Lernen sprechen und darunter also die Fähigkeit verstehen, selbstständig zu lernen und die zentralen Entscheidungen des Lernrozesses zu treffen, müssen uns auch der Tatsache gewahr werden, dass die Entwicklung der matakognitiven Kompetenz die Grundlage dafür bildet. Ohne über die eigenen Denkprozesse Bescheid zu wissen, mit anderen Worten über das metakognitive Wissen (vgl. Flavell, 1971) zu verfügen und ohne dieses metakognitive Wissen steuern zu können, ist es also kaum möglich, autonom zu lernen. Daher wäre es in diesem Zusammenhang sinnvoll, dass Lernende in Bildungseinrichtungen den Umgang mit metakognitiven Prozessen früh genug lernen und somit eine Lerntradition entwickeln, die sie lebenslang einsetzen und fortsetzen können. Ihnen sollte die Möglichkeit gewährt werden, sowohl die theoretische als auch praktische Grundlage der Matakognition anzueignen. Unter theoretischer Grundlage wird das theoretische Wissen gemeint. Das heiβt, dass Lernende sich mit den Begriffen des autonomen Lernens, der Kognition und Metakognition auseinandersetzen sollten und Diskussionen um dieses Thema führen. Aus praktischer Sicht ist es unerlässlich, dass sie lernen, über ihre eigenen Denkprozesse nachzudenken und in der Lage sind, ein Wissen über sich selbst und andere aufzubauen. Des Weiteren ist es wichtig, dass sie auch kognitive und metakognitive Strategien kennen und diese sinnvoll einsetzen können. Die selbstständige Planung der Aufgabe und die Evaluation darüber, ob das Endziel erreicht wurde, sollte im Rahmen des praktischen Aspekts gelernt werden. Aus didaktischer Perspektive bedeutet dieser Lernprozess ersichtlich eine radikale Umstaltung des Unterrichts, bei dem Lernende als Individuum im Zentrum des Lernprozesses stehen (vgl. 2.2. Autonomes Lernen). Wie die Reflexionen dieses Paradigmenwechsels in der

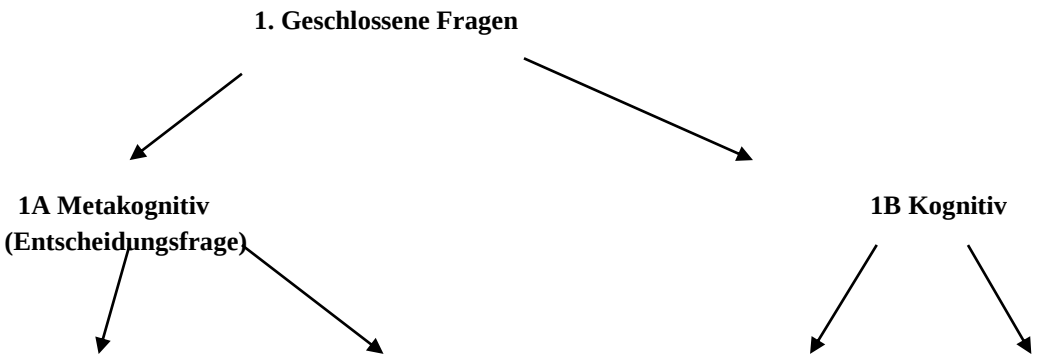
Fremdprachendidaktik (damit auch im DaF-Unterricht) ausfallen, wird im Forschungsteil präziser behandelt.

TEIL III

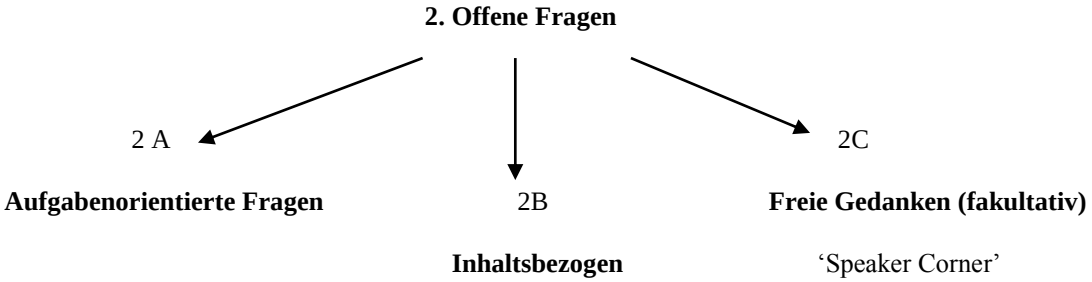
DIE FORSCHUNG

Vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen in der Pädagogik (s. 2.1. Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht) wurde festgehalten, dass Lernende aufgrund ihrer Sozialisation ein individualisiertes Lernverhalten aufweisen. Von einem einheitlichen Muster der Lernenden ist daher nicht mehr zu sprechen. Aufgrund dieser Gegebenheit wurde im Rahmen dieser Arbeit darauf geachtet, bei der Umfrage zu Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstsein unterschiedliche Fragetypen anzuwenden, damit von der Vielfältigkeit der Lernenden auch abwechslungsreiche und akkurate Informationen entnommen werden kann. Im Folgenden wird die vielfältige Fragenkonstruktion durch eine Klassifikation veranschaulicht.

3.1. Klassifizierung der Umfrage



Personenbezogen	Personenbezogen	a	b
x. Faktenorientiert	y. Selbstevaluation	Theoretisch	Praktisch
1. Alternativfrage: abcde	1. Alternativfrage: abcde…	1.	1.
2. Entscheidungsfrage: abcde…	2. Entscheidungsfrage: abcde…	2.	2.
3. Ergänzungsfrage: abcde…	3. Ergänzungsfrage: abcde…	3…	3…



3.2. Die Erhebung

Das Grundziel dieser Studie besteht darin, die kognitive Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Lernenden durch ein quantitativ valides Messinstrument zu konstatieren. Das Inventar zu kognitiven Lernstrategien von Bimmel & Rampillon (2000) bildet dabei das Basisinstrument. Um den Realibitätsgrad dieser Studie zu erhöhen und das Grundziel zu unterstützen, wurde ein Erhebungsfragebogen (qualitativ und quantitativ) erstellt, der sich von den Fragen des Lernstrategieninventars ableitet. Sowohl durch die geschlossenen als auch durch die offenen Fragen in diesem Kontext, die neben dem Inventar zu kognitiven Lernstrategien gestellt werden, kann festgestellt werden, ob die Antworten, die sich aus dem Lerninventar ergeben, mit den Antworten von geschlossenen und offenen Fragen im Einklang stehen. Darüber hinaus gewähren die unterschiedlichen Fragetypen, die verschiedenen metakognitiven Dimensionen

implizieren, die Möglichkeit, die kognitive Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Lernenden aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Um die tabellarischen Darstellungen zu unterschiedlichen Fragetypen zu veranschaulichen und das Verständnis der Rezipienten zu diesen Tabellen zu vereinfachen, wurden die Daten der Umfrage nach bestimmten Kriterien klassifiziert, die im Folgenden detailliert ausgeführt werden. Bei der Klassifikation wurden zwei Hauptkategorien unterschieden. Dabei handelt es sich zum Einen um die geschlossenen Fragen (als 1 gekennzeichnet) und zum Anderen die offenen Fragen (als 2 gekennzeichnet), die wiederum nach bestimmten Kriterien subordiniert wurden. Bei der Klassifikation der geschlossenen Fragen (1) wurden die folgenden zwei Kategorien unterschieden:

1A: die metakognitive Kategorie. Diese Kategorie umfasst alle Fragen, die die Probanden über sich selbst, über ihr eigenes Denken und Verhalten bezüglich ihres Lernprozesses wissen. Um diese Kategorie zu präzisieren, wurden zwei weitere Unterkategorien gebildet. Erste Unterkategorie bezieht sich auf die personenbezogenen Fragen, die faktenorientierte Eigenschaften aufweisen. Diese wurden mit ‘x’ gekennzeichnet. Die Fragen über das Geschlecht, Studienjahr, Besuch der Vorbereitungsklasse, welche Sprachen die Probanden sprechen, wie sie die jeweilige Sprache erlernt haben und ihr Notendurchschnitt wurden unter dieser Kategorie bewertet. Bei der Klassifikation der jeweiligen Fragen unter dieser Unterkategorie wurden linguistisch orientierte und syntaktische Kriterien vor Augen gehalten. Es wird damit in der jeweiligen Unterkategorie zwischen den unterschiedlichen Fragearten unterschieden. Die Nummerierungen der Tabellen, die im Forschungsteil verwendet werden, leiten sich der Reihe nach von der Hauptkategorie, Kategorie, Unterkategorie, Frageart, Reihenanzahl der Frageart (der Umfrage nach) ab. Im Folgenden werden die Fragearten angeführt, die in den Unterkategorien berücksichtigt wurden. Um die tabellarische Nummerierung zu verdeutlichen, wird jeweils die erste Frage zu der jeweiligen Frageart der Umfrage als Beispiel ausgeführt.

1. Alternativfragen: Fragen, die mehr als drei Antworten als Option zur Verfügung haben, werden in dieser Arbeit unter diesem Fragetyp bewertet. Die erste Frage zu dieser Kategorie wurde damit als 1 (also geschlossene Frage) A (metakognitiv), personenbezogen u. faktenorientiert (x), Alternativfrage (1), erste Frage (a) gekennzeichet. Somit lautet beispielweise die Tabelle zu Studienjahr folgendermaβen: 1Ax1a

2. Entscheidungsfragen: Fragen, die mit ja, nein oder mit einer weiteren Option beantwortet werden können, werden in dieser Arbeit unter diesem Fragetyp bewertet. Die erste Frage dazu wurde damit als 1 (geschlossene Frage), A (metakognitiv), personenbezogen u. faktenorientiert (x), Entscheidungsfrage (2), erste Frage (a) gekennzeichnet. Somit lautet beispielsweise die Tabelle zu Geschlecht der Probanden folgendermaβen: 1Ax2a

3. Ergänzungsfragen: Fragen, die eine Ergänzung erfordern, werden in dieser Arbeit unter diesem Fragetyp bewertet. Die erste Frage dazu wurde damit als 1 (geschlossene Frage), A (metakognitiv), personenbezogen u. faktenorientiert (x), Ergänzungsfrage (3), erste Frage (a) gekennzeichnet. Somit lautet beispielsweise die Tabelle zu sprachlichen Informationen folgendermaβen: 1Ax3a

Die zweite Unterkategorie zu Kategorie A (metakognitiv) bilden die personenbezogenen Fragen, die eine Selbstevaluation des Probanden erfordern und damit von der Denk- und Verhaltensweise des jeweiligen Probanden bezüglich seines Lernprozesses abhängen. Fragen zu Lernstil, Lernverhalten auβerhalb der Schule, wann sie am effektivsten lernen, die Wirksamkeit des Lernens auβerhalb der Schule hinsichtlich der Spracherweiterung und des Schulerfolgs werden unter dieser Kategorie bewertet. Wie bei der ersten Unterkategorie werden dabei auch die unterschiedlichen Fragearten berücksichtigt und die Tabellen in oben ausgeführter Weise nummeriert. Im Folgenden wird die zweite Kategorie (B) der geschlossenen Fragen (1) in Angriff genommen.

1B: Die Kognitive Kategorie: Diese Kategorie bezieht sich auf die strategiebezogenen Fragen, die dem Lernstrategieninventar von Bimmel und Rampillon zugrunde liegen. Es handelt sich dabei ausschlieβlich um Entscheidungsfragen, die mit ja oder nein beantwortet werden können. Es wird eine Unterteilung zwischen dem theoretischen (a) und praktischen Aspekt (b) gemacht. Der theoretische Aspekt verweist auf das theoretische Wissen der Probanden, wobei der praktische Aspekt auf die Frage abzielt, ob das theoretische Wissen in die Praxis umgesetzt wird. Somit lautet beispielweise die erste theoretische Frage zu kognitiven Lernstrategien folgendermaβen: 1 (geschlossene Frage), B (kognitiv), a (theoretisch), 1 (erste Frage): 1Ba1

Bei der Klassifikation der offenen Fragen (als 2 gekennzeichnet) wurden die folgenden drei Unterkategorien unterschieden. Dabei handelt es sich erstens um aufgabenorientierte Aufgaben (2A), die wiederum in zwei Unterkategorien subordiniert werden: fertigkeitsübergreidend(a) und fertigkeitsbezogen(b). Die fertigkeitsübergreifenden Fragen (a) beziehen sich auf die Strategien, die über die grundlegenden Fertigkeiten hinausgehen. Strategien zu Wortschatz (als 1) und Grammatik (als 2) werden unter dieser Unterkategorie bewertet. Die fertigkeitsbezogenen Fragen dagegen zielen auf die grundlegenden Fertigkeiten:1. lesen 2. schreiben, 3. sprechen, 4. hören.

Die zweite Unterkategorie bildet die inhaltsbezogene Kategorie (2B) . Sie bezieht sich auf die Definition von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Die dritte Untergategorie ist die sgn. ‘ Speaker Corner’ (2C), wo die Probanden fakultativ ihre Gedanken zu Lernstrategien zum Ausdruck bringen können. Alle Unterkategorien, die sich in der Hauptkategorie der offenen Fragen befinden, sind als metakognitiv zu betrachten, da es um die Widergabe ihres individuellen Lernverhaltens und ihres Bewusstseins bezüglich der Lernstrategien geht. Im Folgenden wird die oben ausgeführte Klassifizierung der Kategorien tabellarisch zur Schau gestellt. Die Reihenfolge der Tabelle bezieht sich auf die Reihenfolge der Umfrage (s. Anhang 2).

Tabelle 3: Die Klassifizierung der ersten Hauptkategorie I: Geschlossene Fragen

Kategorie	***Unterkategorie***	***Fragetyp***	***Nummerierung der Tabelle***	***Name der Tabelle***
Metakognitiv	Personenbezogen (faktenorientiert)	Entscheidungs-frage	1Ax2a	Geschlecht der Probanden
Metakognitiv	Personenbez. (f.)	Alternativfrage	1Ax1a	Studienjahr der P.
Metakog.	Personenbez.(f.)	Ergänzungsfra.	1Ax3a	Sprachliche Informationen über die Probanden
Metakog.	Personenbez. (f.)	Entscheidungsfra.	1Ax2b	Art u. Weise des Lernens
Metakog.	Personenbez. (selbstevaluation)	Alternativfrage	1Ay1a	Niveau der Sprache
Metakog.	Personenbez.(selbst.)	Entscheidungsf.	1Ay2a	Bewusstheit über den Lernstil
Metakog.	Personenbez.(selbst.)	Alternativfrag.	1Ay1b	Bestimmung des Lernstils
Metakog.	Personenbez. (selbst)	Entscheidungsf.	1Ay2b	Lernverhalten auβerhalb der Schule
Metakog.	Personenbez.(s.)	Entscheidungsf.	1Ay2c	Regelmäβigkeit des Lernverhaltens
Metakog.	Personenbez.(s.)	Erganzungsfag.	1Ay3	Temporale Bestimmung
Metakog.	Personenbez. (s.)	Alternativfrag.	1Ay1c	Effektivste Lernzeit
Metakog.	Personenbez..(s.)	Entscheidungsf.	1Ay2d	Effektivität des Lernverhaltens hinsichtlich der sp. Entwicklung
Metakog.	Personenbez..(s.)	Entscheidungsf.	1Ay2e	Effekti. des Lernenverhaltens hinsichtlich des Schulischen Erfolgs
Metakog.	Pers. (f.)	Alternativfr.	1Ax1b	Notendurchschnitt der Probanden
Kognitiv	Theoretisch	----------	1Ba	Theoretisches Wissen zu kognitiven Lernstrategien
kognitiv	Praktisch	----------	1Bb	Praktische Kompetenz zu kognitiven Lernstrategien

Tabelle 3a: Die Klassifizierung der zweiten Hauptkategorie II: Offene Fragen

KATEGORIE	UNTERKATEGORIE	INHALT DER UNTERKATEGORIE	NUMMERIERUNG
Metakognitiv	Aufgabenorientiert (fertigkeitsübergreidend)	Individueller Strategiegebrauch zum Wortschatz	2Aa1
Metakognitiv	Aufgabenorientiert (fertigkeitsübergreifend)	Individueller Strategiegebrauch zur Grammatik	2Aa2
Metakognitiv	Aufgabenorientiert (fertigkeitsbezogen)	Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Lesekompetenz	2Ab1
Metakognitiv	Aufgabenorientiert (fertigkeitsbezogen)	Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz	2Ab2
Metakognitiv	Aufgabenorientiert (fertigkeitsbezogen)	Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Sprechkompetenz	2Ab3
Metakognitiv	Aufgabenorientiert (fertigkeitsbezogen)	Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Hörkompetenz	2Ab4
Metakognitiv	Inhaltsbezogen	Definition des Begriffs ‘Lernstrategien im FSU’	2B
Metakognitiv	Inhaltsbezogen (fakult.)	‘Speaker Corner’ zu Strategien u. allg.	2C

3.3. Geschlossene Fragen

3.3.1. Forschungsinstrument 1

Tabelle 4: 1Ax2a: Geschlecht der Probanden

	Frequenz	Prozentanteil (%)
Mädchen	77	71,3
Jungen	31	28,7
Insgesamt	108	100,0

Aus Tabelle 4 sind die Geschlechter der Probaden zu entnehmen. Demzufolge haben in der Umfrage insgesamt 108 Probanden teilgenommen. Davon sind 71,3 % Mädchen und 28,7 % Jungen.

3.3.2. Forschungsinstrument 2

Tabelle 5: 1Ax1a: Studienjahr der Probanden

Studienjahr	Frequenz	Prozentanteil (%)
Vorbereitungsklasse	53	49,1
1. Studienjahr	28	25,9
2. Studienjahr	27	25,0
Insgesamt	108	100,0

Die Tabelle 5 veranschaulicht, in welchem Studienjahr sich die Probanden befinden. Von insgesamt 108 Probanden befinden sich 49,1 % in der Vorbereitungsklasse, 25,9 % im ersten und 25,0 % im zweiten Studienjahr.

3.3.3. Forschungsinstrument 3

Tabelle 6: 1Ax3a: Sprachliche Informationen über die Probanden

Sprache	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Erstsprache: Türkisch als L1	108	100
Erste Fremdsprache: Englisch als L2	90	83,3
Erste Fremdsprache: Deutsch als L2	10	9,3
Erste Fremdsprache: Eine andere Sprache als L2	8	7,4
Zweite Fremdsprache: Deutsch als L3	95	87,9
Zweite Fremdsprache: Englisch als L3	10	9,3
Zweite Fremdsprache: Eine andere Sprache als L3	3	2,8

Anhand der oben ausgeführten Tabelle 6 werden die Sprachen, die von den Probanden erworben oder gelernt wurden, zur Schau gestellt. Alle Probanden haben als Erstsprache (L1) als Türkisch erworben, 83,3 % von 108 Probanden haben Englisch als erste Fremdsprache (L2), 9,3 % der Probanden haben Deutsch als erste Fremdsprache gelernt. 7,4 % der Probanden haben eine andere Sprache als Englisch oder Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. 87,9 % der Probanden haben Deutsch als zweite Fremdsprache (L3), 9,3 % haben Englisch als zweite Fremdsprache, wobei 2,8 % der Probanden eine andere Sprache als Deutsch oder Englisch als zweite Sprache gelernt haben. Anhand dieser Tabelle kann man insgesamt die Aussage treffen, dass die Mehrheit der Probanden mit 87,9 % Deutsch als L3 haben und 90,7 % Englisch oder eine andere Fremdprache als L2 haben. In diesem Zusammenhang sollte folgendendes vermerkt merden. Das Anliegen dieser Frage ist nicht zu konstatieren, wieviele Sprachen die Probanden sprechen, sondern herauszufinden, ob die Probanden über eine Lerntradition und -erfahrung vom Fremdsprachenlernen verfügen, denn die Strategien, die sie beim Erlernen der ersten Fremdsprache entwickeln, werden sie voraussichtlich bei der zweiten Sprache auch fortsetzen und

möglicherweise weiterentwickeln. Im Rahmen dieser Studie erweist sich diese Information für die Feststellung der Lernstrategienkompetenz und des Lernbewusstseins durchaus als adäquat, denn von Probanden, die bereits eine andere Fremdsprache erlernt haben, könnte erwartet werden, dass sie eine Lernstrategienkompetenz entwickelt haben und ihren individuellen Lernprozess bewusster organisieren.

3.3.4. Forschungsinstrument 4

Tabelle 7: Art und Weise des Sprachenlernens

Sprache	In der Schule gelernt (n)	Prozentanteil (%)	Erworben (im natürlichen Umfeld: in der Familie, im jeweiligen Land usw.) (n)	Prozentanteil (%)
Erstsprache L1: Türkisch	-	-	108	100
Erste Fremdsprache L2: Englisch	84	93,3	6	6,7
Erste Fremdsprache L2 Deutsch:	8	80	2	20
Zweite Fremdsprache L3: Deutsch	95	100	-	-
Zweite Fremdsprache L3: Englisch	10	100	-	-

Die Tabelle 7 ist eine Erweiterung der Tabelle 6 zu verzeichnen. Sie veranschaulicht, ob die Probanden die jeweiligen Sprachen im natürlichen Umfeld (Familie, im jeweiligen Land) erworben oder in der Schule gelernt haben. Alle Probanden haben die Erstsprache (L1) Türkisch im natürlichen Umfeld erworben. Von insgesamt 90 Probanden, die Englisch als L2 gelernt haben, haben 93,3 % in der Schule gelernt, wobei 6,7 % Englisch erworben haben. Von insgesamt 10 Probanden, die Deutsch als L2 haben, haben 80% in der Schule gelernt, wobei 20 % Deutsch erworben haben. Von 95 der Probanden, die Deutsch als L3 haben, haben diese in der Schule gelernt. Von 10 Probanden, die Englisch als L3 haben, haben diese in der Schule gelernt.

3.3.5. Forschungsinstrument 5

Tabelle 8: 1Ay1a: Niveau der Sprache

Sprache	**A1 (in %)**	**A2 (in %)**	**B1 (in %)**	**B2 (in %)**	**C1 (in %)**	**C2 (in %)**
Erstsprache L1: Türkisch						100
Erste Fremdsprache L2: Englisch	2,2	6,7	22,2	41,1	26,7	1,1
Erste Fremdsprache L2: Deutsch			60,0	40,0		
Zweite Fremdsprache L3: Deutsch	2,1	11,6	54,7	31,6	-	-
Zweite Fremdsprache L3: Englisch	-	70,0	30,0	-	-	-

In dieser Tabelle wird das Niveau zu den angegebenen Sprachen (vgl. Tab.7 u. Tab.8) zur Schau gestellt. Es sollte dabei betont werden, dass es kein Einstufungstest durchgeführt wurde. Die Daten, die sich aus dieser Frage ergeben, basieren auf der eigenen Einschätzung der Probanden. Demzufolge befinden sich alle Probanden in Türkisch als L1 auf dem Niveau C2. Von den Probanden, die Englisch als L2 haben, befinden sich 2,2 % auf dem Niveau A2; 6,8 % auf dem Niveau A2; 22,2 % auf dem Niveau B1; 41, 1 % auf dem Niveau B2; 26,8% auf dem Niveau C1 und 1,1 % auf dem Niveau C2. Auβerdem von den Probanden, die Deutsch als L2 haben, befinden sich 60% auf dem Nievau B1 und 40 % auf dem Niveau B2. Von den Probanden, die Deutsch als L3 haben, befinden sich 2, 1 % auf dem Niveau A1; 11,6 % auf dem Niveau A2; 54,7 % auf dem Niveau B1 und 31, 6 auf dem Niveau B2. Von den Probanden, die Englisch als L3 haben, befinden sich 70 % auf dem Niveau A2 und 30 % auf dem Niveau B1.

3.3.6. Forschungsinstrument 6

Tabelle 9: 1Ay2a: Bewusstheit über den Lernstil

Lernstil	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Ja, ich kenne meinen Lernstil	100	92,6
Nein, aber ich wüsste es gerne	8	7,4

Die Tabelle 9 gibt Auskunft über den Lernstil der Probanden. Demzufolge kennen 92,6 % der Probanden ihren Lernstil und 8 % kennen ihren Lernstil nicht, aber sie wüssten gerne, was für einen Lernstil sie haben.

3.3.7. Forschungsinstrument 7

Tabelle 10: 1Ay1b: Bestimmung des Lernstils

Effektivster Lernstil	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Hörend	20	18,5
Lesend	21	19,4
Handelnd	28	25,9
Sehend	39	36,1

Anhand der oben angeführten Tabelle wird der effektivste Lernstil der Probanden zur Schau gestellt. Die Ergebnisse basieren auf der eigenen Einschätzung der Probanden. Der effektivste Lernstil wird mit 36,1 % als ‘sehend’ bezeichnet. Diesem folgt mit 25, 9 % der Lernstil % ‘ handelnd’, mit 19,4 % ‘lesend’. Mit 18,5 % wird ‘hörend’ als Lernstil von den Probanden als weniger effektiv bewertet.

3.3.8. Forschungsinstrument 8

Tabelle 11: 1Ay2b: Lernverhalten außerhalb der Schule

Lernen außerhalb der Schule	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Ja	100	92,6
Nein	8	7,4

Aus Tabelle 11 kann man entnehmen, dass 92,6 Prozent der Probanden außerhalb der Schule lernen, während 7,4 % nicht lernen.

3.3.9. Forschungsinstrument 9

Tabelle 12: 1Ay2c: Regelmäßigkeit des Lernverhaltens

Regelmäßiges Lernen außerhalb der Schule	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Ja	42	38,9
Nein	66	61,1

Die oben ausgeführte Tabelle ist als eine Erweiterung der Tabelle 11 zu verstehen. Es wird zur Schau gestellt, wieviele Probanden, die außerhalb der Schule lernen, regelmäßig lernen. Während 38,9 % der Probanden sich als regelmäßige Lerner bewerten, bezeichnen sich 61,1 % der Probanden als keine regelmäßigen Lerner.

3.3.10. Forschungsinstrument 10

Tabelle 13: 1Ay3: Temporale Bestimmung des Lernens

Bei dieser Frage wurde von den Probanden erwartet, die sich als regelmäβige Lerner bewerten, ihren Lernzeiten entsprechende Tage und Uhrzeiten anzukreuzen. Die Daten jedoch, die sich aus dieser Frage ergeben, sind sehr uneinheitlich. Es konnte keine zureichende Ergebnisse aus dieser Ergänzungsfrage entnommen werden, um die Daten tabellarisch zu veranschaulichen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Probanden, die sich als regelmäβige Lerner bezeichnen, bei der zeitlichen Einteilung keine eingängige und ablesbare Antworten abgegeben haben.

3.3.11. Forschungsinstrument 11

Tabelle 14: 1Ay1c: Effektivste Lernzeit

Effektivste Lernzeit	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Morgens	23	21,3
Mittags	9	8,3
Abends	38	35,2
Nachts	38	35,2

Aus der Tabelle 14 können die effektivsten Lernzeiten der Probanden entnommen werden. 35,2 % der Probanden bewerten ihre effektivste Lernzeit als ‘nachts’. Der gleiche Anteil gilt auch für Probanden, die mit 35,2 % ihre effektivste Lernzeit als ‘abends’ einschätzen. 8,3 % der Probanden vertreten die Ansicht, dass sie mittags am besten lernen, wobei 21,3 % der Lerner sich als Morgenlerner bezeichnen.

3.3.12. Forschungsinstrument 12

Tabelle 15: 1Ay2d: Effektivität des Lernverhaltens hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung

Effektivität des Lernens hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Ja	42	38,9
Nein	66	61,1

Die Tabelle 15 führt vor Augen, wie die Probanden ihr Lernverhalten hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklung bewerten. 61,1 % der Probanden vertreten die Ansicht, dass ihr Lernen ihre sprachliche Entwicklung nicht positiv beeinfluβt. 38,9 % der Probanden dagegen glauben, dass ihr Lernverhalten auf ihre sprachliche Entwicklung positiv einwirkt.

3.3.13. Forschungsinstrument 13

Tabelle 16: 1Ay2e: Effektivität des Lernverhaltens hinsichtlich des schulischen Erfolgs

Effektivität des Lernens hinsichtlich des schulischen Erfolgs	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Ja	98	90,7
Nein	10	9,3

Aus der Tabelle 16 lässt sich die Erkenntnis ableiten, wie die Probanden ihr Lernverhalten hinsichtlich ihres Schulerfolgs bewerten. 90,7 % der Probanden sind der Ansicht, dass ihr Lernen auf ihren schulischen Erfolg positiven Einfluss nimmt, wobei 9,3 % der Probanden ihr Lernen im Hinblick auf ihren Schulerfolg als negativ anordnen.

3.3.14. Forschungsinstrument 14

Tabelle 17: 1Ax1b: Notendurchschnitt der Probanden

Notendurchschnitt	Frequenz(n)	Prozentanteil (%)
0-29	1	0,9
30-49	4	3,7
50-59	31	28,7
60-64	27	25,0
65-69	13	12,0
70-79	25	23,1
80-89	7	6,5
90-100	0	0

Die Tabelle 17 gibt Auskunft über den Notendurchschnitt der Probanden. Anknüpfend an die Tabelle 16, wo die Probanden ihr Lernen hinsichtlich ihres Schulerfolgs bewerten, kann anhand dieser Tabelle verdeutlicht werden, wie die Erfolgsquote in Wirklichkeit aussieht. Dabei sollte vermerkt werden, dass es keine Fakultätsdatei vorliegt. Die Noten, die angegeben werden, basieren auf der eigenen Bewertung der Probanden. Demzufolge befinden sich 28,7 % und damit die Mehrheit der Probanden in der Durschschnittskala zwischen 50-59 Punktzahlen. 25 % der Probanden befinden sich in der Skala zwischen 60-64; 23,1 % zwischen 70-79; 6,5 % zwischen 80-89 und 3,7 % zwischen 30-49. Die Minderheit bildet mit 0,9 % der Probanden die Durchschnittsskala zwischen 0-29.

3.3.15. Forschungsinstrument 15

Tabelle 18: 1Ba: Theoretisches Wissen zu kognitiven Lernstrategien

Theoretische Kompetenz	Nein, ich kenne diese Strategie nicht.		Ja, ich kenne diese Strategie.	
	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)	Frequenz	Prozentanteil (%)
1.Wortgruppen bilden	22	20,4	86	79,4
2.Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen	11	10,2	97	89,8
3.Kontexte erfinden	34	31,5	74	68,5
4.Kombinieren	11	10,2	97	89,8
5.Bilder verwenden	18	16,7	90	83,3
6.Wortigel herstellen	39	36,1	69	63,9
7.Zwischenwörter verwenden	22	20,4	86	79,6
8.Lautverwandschaften benutzen	22	20,4	86	79,6
9.Vokabelkartei verwenden	30	27,8	78	72,2
10.Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	33	30,6	75	69,4
11. markieren	10	9,3	98	90,7
12.sich notizen machen	4	3,7	104	96,3
13. Gliederung machen	61	56,5	47	43,5
14. zusammenfassen	16	14,8	92	85,2
15. Wörter und Ausdrücke analysieren	39	36,1	69	63,9
16. Sprachen miteinander vergleichen	12	11,1	96	88,9
17. Kentnisse der Muttersprache nutzen	10	9,3	98	90,7
18.Regelmäβigkeiten entdecken	28	25,9	80	74,1
19. Regeln anwenden	15	13,9	93	86,1
20.Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden	17	15,7	91	84,3
21. Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden	40	37,0	68	63,0
22.Fremdsprache kommunikativ gebrauchen	13	12,0	95	88,0
23. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch)	3	2,8	105	97,2
24.Wörterbuch verwenden (Deutsch-Deutsch)	29	26,9	79	73,1
25. In einer Grammatik nachschlagen	5	4,6	103	95,4

Die Tabelle 18 gibt Auskunft über das theoretische Wissen der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien. Demzufolge wissen 79,6 % der Probanden über die 1. kognitive Lernstrategie ‘ Wortgruppen bilden’ Bescheid, wobei 20,4 % diese nicht kennen. 89,8 % der Probanden kennen die 2. Lernstrategie ‘Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen’, 10,2 % dagegen kennen diese nicht. 68,5% der Probanden ist die 3. Lernstrategie ‘Kontexte erfinden’ bekannt, wobei 31,5 % diese nicht kennen. Die 4. Lernstrategie ‘Kombinineren’ ist 89,8 % der Probanden bekannt, 10,2 % jedoch kennen diese nicht. Über die 5. Lernstrategie ‘Bilder verwenden’ wissen 83,3 % der Probanden Bescheid, wobei 16,7 % diese als Strategie nicht kennen. 63,9 % der Probanden über das theoretische Wissen zu der 6. Lernstrategie ‘Wortigel herstellen’, der restliche Anteil von 36,1 % kennen diese Strategie nicht. 79,4 % der Probanden kennen die 7. Lernstrategie ‘Zwischenwörter verwenden’, wobei 20,4 % diese nicht kennen. Mit der 8. Lernstrategie ‘Lautverwandschaften nutzen’ sind 79,6 % der Probanden vertraut, der restliche Anteil von 20,4 dagegen kennen diese nicht. 72,2 % der Probanden kennen die 9. Lernstrategie ‘Vokabelkartei verwenden‘, während 27,8 % über diese Strategie nicht Bescheid wissen. Die 10. Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen’ ist 69,4 % der Probanden bekannt, wobei 30,6 % der Probanden diese nicht kennt. Die 11. Lernstrategie ‘markieren’ kennen 90, 7 % der Probanden, der restliche Anteil von 3,7 % dagegen kennen diese nicht. Über die 12. Lernstrategie ‘sich Notizen machen’ wissen 96,3 % der Probanden Bescheid, wobei 3,7 % diese Strategie nicht bekannt ist. Die 13. Lernstrategie ‘Gliederung machen’ ist 43,5 % der Probanden bekannt, während ein Anteil von 61 % diese Strategie nicht kennen. Mit der 14. Lernstrategie ‘Zusammenfassen’ ist 85,2 % der Probanden vertraut, wobei 14,2 % diese Strategie nicht kennen. Ein Anteil von 63,9 % kennt die 15. Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke’ analysieren, der restliche Anteil von 36,1 % dagegen haben von dieser Strategie zuvor nicht gehört. Die 16. Lernstrategie ‘Sprachen miteinander vergleichen’ ist 88,9 % der Probanden bekannt, wobei 11,1 % diese nicht kennen. Über das theoretische Wissen zu der 17. Lernstrategie ‘Kentnisse der Muttersprache nutzen’ verfügen 90,7 % der Probanden, der restliche Anteil von 9,3 % dagegen kennen diese nicht. Die 18. Lernstrategie ‘Regelmäβigkeiten entdecken’ ist 74,1 % der Probanden bekannt, wobei 25,9 % der Probanden diese nicht kennen. Mit der 19.

Lernstrategie ‘Regeln anwenden’ sind 86,1 % der Probanden vertraut, der restliche Anteil von 13,9 % dagegen kennen diese Strategie nicht. Die 20. Lernstrategie ‘Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden’ ist 84,3 % der Probanden bekannt, wobei 15,7 % von dieser Strategie nicht gehört haben. Die 21. Lernstrategie ‘Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden’ kennen 63,0 % der Probanden, der Rest von 37,0 % kennt diese dagegen nicht. Über die 22. Lernstrategie ‘Fremdsprache kommunikativ gebrauchen’ wissen 88,0 % der Probanden Bescheid, während 12,0 % diese nicht kennen. Die 23. Lernstrategie ‘Wörterbuch verwenden’ ist 97,2 % der Probanden als Strategie bekannt, der restliche Anteil von 2,8 % kennen diese Strategie nicht. Über die 24. Lerntstrategie zu ‘Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ verfügen 73, 1% der Probanden, 26,1 % dagegen kennen diese Strategie nicht. Die 25. Lernstrategie ‘in einer Grammatik nachschlagen’ ist 95,4 % der Probanden bekannt, wobei 4,6 % diese nicht kennen.

Anknüpfend an die oben ausgeführten Verteilungen werden die Antworten zum theoretischen Wissen in drei unterteilt. Die Werte zu kognitiven Lernstrategien zwischen 0-33 % werden als Niedrigwert, die Werte zwischen 34-66 % als Mittelwert und die Werte zwischen 67-100 % als Höchswert bewertet. In den jeweiligen Unterteilungen werden die dazu gehörenden Werte von niedrigerem Wert bis zum höchsten Wert der Reihe nach ausgeführt. Je nach Prozentzahl werden in jeder Unterteilung diejenige Strategie mit der höchsten Prozentanzahl als die bekannteste und diejenige Strategie mit der niedrigsten Prozentanzahl als die am wenigsten bekannte Lernstrategie im Bereich der jeweiligen Unterteilung eingeordnet. Demzufolge ergibt sich die folgende Unterteilung für das theoretische Wissen der Probanden:

- Es gibt keine Strategie, die sich zwischen 0-33 % befindet. Damit gibt es also keine Strategie, die sich im Bereich des Niedrigwerts befindet.

- Die folgenden Strategien befinden sich zwischen 34- 66 % und sind daher im Bereich des Mittelwerts zu evaluieren. Die 13. Lernstrategie ‘Gliederung machen‘ haben 43,5 % mit ja beantwortet. Diese gilt im Bereich des

Mittelwerts als die am wenigsten bekannte kognitive Lernstrategie. Dieser folgt mit 63,0 % die 21. Lernstrategie ‘Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden’. Mit 63,9 % gilt die 6. Lernstrategie ‘Wortigel herstellen’ und die 15. Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke analysieren’ als die bekannteste Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts.

- Die folgenden Strategien befinden sich zwischen 67-100 % und sind daher im Bereich des Höchstwerts zu bewerten. Die 3. Lernstrategie ‘Kontexte erfinden’ mit 68,5 % gilt als die am wenigsten bekannte kognitive Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts. Dieser folgt mit 69,4 % die 15. Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen’, mit 72,2 % die 9. Lernstrategie Vokabelkartei verwenden, mit 73,1 % die 23. Lernstrategie Deutsch- Deutsch Wörterbuch verwenden, mit 74,1 % die 18. Lernstrategie ‘Regelmäβigkeiten entdecken’, mit 79, 6 % die 1. Lernstrategie ‘Wortgruppen bilden’, die 7. Lernstrategie ‘Zwischenwörter verwenden’ und die 8. Lernstrategie ‘Lautverwandschaften nutzen’. Diesen folgt mit 83,3 % die 5. Lernstrategie ‘ Bilder verwenden’, mit 84,3 % die 20. Lernsstrategie ‘Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden’, mit 85,2 % die 14. Lernstrategie ‘ Zusammenfassen’, mit 86,1 % die 19. Lernstrategie ‘Regeln anwenden’. Diesen folgt wiederum mit 88,0 % die 22. Lernstrategie ‘Fremdsprache kommunikativ verwenden’, mit 88,9 % die 16. Lernstrategie ‘Sprachen miteinander vergleichen’, mit 89,8 % die 2. Lernstrategie ‘ Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen’ und die 4. Lernstrategie ‘ kombinieren’. Diesen folgt die 17. Lernstrategie ‘ Kentnisse der Muttersprache nutzen’ und die 11. Strategie ‘markieren’, mit 95,4 % die 25. Strategie ‘ in einer Grammatik nachschlagen’, mit 96,3 % die 12. Lerstrategie ‘sich notizen machen’ und mit 97,2 % die 23. Lernstrategie ‘ Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden’. Damit fungiert die 23. Lernstrategie ‘ Deutsch-Türkisch’ Wörterbuch verwenden’ mit 97,2 % als die bekannteste Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts.

3.3.16. Forschungsinstrument 16

Tabelle 19: 1Bb: Praktische Kompetenz zu kognitiven Lernstrategien

Praktische Kompetenz	Nein, ich verwende diese Strategie nicht.		Ja, ich verwende diese Strategie.	
	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)	Frequenz	Prozentanteil (%)
1.Wortgruppen bilden	60	55,6	48	44,4
2.Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen	15	13,9	93	86,1
3.Kontexte erfinden	46	42,6	62	57,4
4.Kombinieren	23	21,3	85	78,7
5.Bilder verwenden	51	47,2	57	52,8
6.Wortigel herstellen	65	60,2	43	39,8
7.Zwischenwörter verwenden	34	31,5	74	68,5
8.Lautverwandschaften benutzen	32	29,6	76	70,4
9.Vokabelkartei verwenden	74	68,5	34	31,5
10.Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	76	70,4	32	29,6
11. markieren	17	15,7	91	84,3
12.sich notizen machen	11	10,2	97	89,8
13. Gliederung machen	81	75,0	27	25,0
14. zusammenfassen	58	53,7	50	46,3
15. Wörter und Ausdrücke analysieren	61	56,5	47	43,5
16. Sprachen miteinander vergleichen	26	24,1	82	75,9
17. Kentnisse der Muttersprache nutzen	23	21,3	85	78,7
18.Regelmäβigkeiten entdecken	42	38,9	66	61,1
19. Regeln anwenden	29	26,9	79	73,1
20.Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden	35	32,4	73	67,6
21. Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden	62	57,4	46	42,6
22.Fremdsprache kommunikativ gebrauchen	36	33,3	72	66,7
23. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch)	9	28,3	99	91,7
24.Wörterbuch verwenden (Deutsch-Deutsch)	79	73,1	29	26,9
25. In einer Grammatik nachschlagen	14	13,0	94	87,0

Die Tabelle 18 gibt Auskunft über das praktische Wissen der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien. Demzufolge bilden 44 % der Probanden Wortgruppen, wobei 55,6 % der Probanden keine bilden. 86, 1 % der Probanden knüpfen Assoziationen mit dem Vorwissen, wobei 13, 9 % das nicht machen. 57,4 % der Probanden erfinden Kontexte, während ein 42,6 %'er Anteil das nicht praktiziert. 78,7 % der Probanden praktizieren die Lernstrategie 'Kombinieren', 21,3 % der Probanden dagegen kombinieren nicht. 52, 8 % der Probanden verwenden Bilder, wobei 47,2 % der Probanden keine verwenden. 39,8 % der Probanden stellen Wortigel her, während ein größer Anteil von 60,2 % kein Wortigel herstellt. 68,9 % der Probanden verwenden Zwischenwörter, der restliche Anteil von 31,5 % verwendet keine. 70,4 % der Probanden nutzen Zwischenwörter, wobei 31,5 % keine nutzen. 31,5 % der Probanden verwenden Vokabelkartei, der restliche Anteil von 68,5 % verwenden keine Vokabelkartei. 29,9 % stellen Wörter und Ausdrücke schauspielerisch dar, wobei ein größer Anteil von 70,4 % diese nicht vollzieht. 84,3 % der Probanden markieren Wörter, Sätze und Ausdrücke, während 15,7 % das nicht machen. 89,8 % der Probanden machen sich Notizen, 10,2 % dagegen machen sich keine. Ein kleiner Anteil von 25% machen Gliederung, wobei ein größer Anteil von 75, 0% keine Gliederung macht. 46,3 % der Probanden benutzen 'zusammenfassen' als Lernstrategie, 53,7 % dagegen verwenden diese Strategie nicht. 43,5% der Probanden analysieren Wörter und Ausdrücke, während 56,5 % dies nicht machen. 75,9 % der Probanden vergleichen Sprachen miteinander, wobei 24,1 % keine Vergleiche machen. 78,7 % der Probanden machen Gebrauch von den Kentnissen der Muttersprache, während ein kleiner Anteil von 21,3% die Kentnisse der Muttersprache nicht gebraucht. 61,6 % der Probanden versuchen Regelmäßigkeiten zu entdecken, 38,9 % dagegen machen das nicht. 73,1 % der Probanden wenden Regeln beim Fremdsprachenlernen an, während 26,9 % der Probanden keine Regeln anwenden. 67,6 % der Probanden erkennen formalhafte Wendungen und verwenden diese, 32,4 % dagegen machen dies nicht. 42,6 % der Probanden erkennen Satzmuster, Satzglieder und verwenden diese, wobei 57,4 % keine erkennen und anwenden. 66,7 % der Probanden versuchen die Sprache, kommunikativ zu gebrauchen, während der restliche Anteil von 33,3 % die Sprache nicht kommunikativ gebraucht. 91,7 % der Probanden verwenden Deutsch- Türkisch /

Türkisch-Deutsch Wörterbuch beim Fremdprachenlernen, ein kleiner Anteil von 8,3 % dagegen verwendet kein Wörterbuch. 26,9 % der Probanden benutzen Deutsch-Deutsch Wörterbuch beim Lernen, wobei ein größer Anteil von 73,1 % kein Wörterbuch verwendet. 87,0 % der Probanden schlagen in einer Grammatik nach, während 13,0 % nicht in einer Grammatik nachschlägt.

Die Werte, die sich aus der praktischen Kompetenz der Probanden ergeben, werden wie bei der theoretischen Kompetenz in drei unterteilt. Werte, die sich zwischen 0-33 % befinden, werden als Niedrigwert, Werte zwischen 34-66 % als Mittelwert und Werte zwischen 67-100 % als Höchstwert eingeordnet. In den jeweiligen Unterteilungen werden die Werte von dem niedrigen Wert bis zum höchsten Wert der Reihe nach angeführt. Der höchste Wert in der jeweiligen Unterteilung wird als die am höchsten verwendete Strategie und der niedrigste Wert als die am seltensten verwendete Lernstrategie klassifiziert. Demzufolge ergibt sich die folgende Unterteilung für die praktische Kompetenz der Probanden:

- Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 0-33 % und werden daher als Niedrigwert bewertet. Die 13. Lernstrategie ‘Gliederung machen’mit 25,0 % erweist sich als die am seltensten verwendete Strategie im Bereich des Niedrigwerts. Dieser folgt mit 26,9 % die 24. Lernstrategie ‘Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden’, mit 29,6 % die 10.Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen’ und mit 31,5 % die 9. Lernstrategie ‘Vokabelkartei verwenden’ . Damit gilt die 9. Lernstrategie ‘ Vokabelkartei verwenden’ mit 31,5 % als die am höchsten verwendete Strategie im Bereich des Niedrigwerts.

- Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 33-66 % und werden daher als Mittelwert bewertet. Die 6. Lernstrategie ‘Wortigel herstellen’ erweist sich mit 39,8 % als die am seltensten verwendete kognitive Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Dieser folgt mit 42,6 % die 21. Lernstrategie ‘Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden’ , mit 43,5 % die 15. Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke analysieren’,

mit 44,4 % die 1. Lernstrategie ‘Wortgruppen bilden’. Diesen folgt mit 46,3 % die 14. Lernstrategie ‘Zusammenfassen’, mit 52,8 % die 5. Lernstrategie ‘Bilder verwenden’, mit 57,4 % die 3. Lernstrategie ‘Kontexte erfinden’ und mit 61,1 % die 18. Lernstrategie ‘Regelmäβigkeiten entdecken’. Damit fungiert die die 18. Lernstrategie ‘ Regelmäβigkeiten entdecken’ als die am höchsten verwendete Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts.

- Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 67-100 % und werden damit als Höchstwert bewertet. Die 22. Lernstrategie ‘Fremdsprache kommunikativ verwenden’ gilt mit 66,7 % als die am seltensten verwendete Lernstrategie im Bereich des Höchswerts. Dieser folgt mit 67,6 % die 18. Lernstrategie ‘Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden, mit 68,5 % die 7. Lernstrategie ‘Zwischenwörter verwenden’, mit 70,4 % die 8. Lernstrategie ‘Lautverwandschaften nutzen’. Diesen folgt mit 73,1 % die 19. Lernstrategie ‘Regeln anwenden’, mit 75,9 % die 16. Lernstrategie ‘Sprachen miteinander vergleichen’, mit 78,7 % die 17. Lernstrategie ‘Kentnisse der Muttersprache nutzen’, mit 84,3 % die 11. Lernstrategie ‘markieren’. Diesen folgt mit 86,1 % die 2. Lernstrategie ‘ Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen’, mit 87,0 % die 25. Lernstrategie ‘ In einer Grammatik nachschlagen’, mit 89,8 % die 12. Lernstrategie ‘Sich Notizen machen’ und mit 91,7 % die 23. Lernstrategie ‘ Türkisch-Deutsch / Deutsch-Türkisch Wörterbuch’ verwenden. Damit gilt die Lernstrategie ‘ Deutsch-Türkisch/ Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ mit 91,7 % als die am höchsten verwendete kognitive Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts.

3.4. Offene Fragen

3.4.1. Forschungsinstrument 17

Bei den offenen Fragen von 2Aa1 bis 2Ab4 (Tab.20 - Tab.25) der Hauptkategorie der geschlossenen Fragen geht es um den Strategiegebrauch der Probanden. Dabei wurde von den Probanden erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, die sie bei den jeweiligen Unterkategorien; fertigübergreifend (a) und fertigkeitsbezogen (b) anwenden. Bei der Fragestellung der Umfrage wurde mit Absicht das Wort ‘mindestens’ verwendet, um die Probanden dazu zu veranlassen, obligatorisch mehr darüber nachzudenken und valide Anworten abzugeben. Diejenigen, die eine akzeptable Strategie aufgeschrieben haben, wurden mit 1, diejenigen, die zwei akzeptable Strategien aufgeschrieben haben, wurden mit 2 und diejenigen, die drei akzeptable Strategien aufgeschrieben haben, wurden mit 3 bewertet. Diejenigen, die überhaupt keine Antwort oder keine sinnvoll gültige Anwort abgegeben haben, wurden mit 0 bewertet.

Tabelle 20: 2Aa1: Individueller Strategiegebrauch zum Wortschatz

	N	**%**
,00	10	9,3
1,00	41	37,9
2,00	47	43,5
3,00	10	9,3

Die Tabelle 20 gibt Auskunft über den Strategiebrauch der Probanden zur Erweiterung ihres Wortschatzes beim Deutschlernen. Demzufolge wurden 9,3 % der Probanden mit 0 bewertet, da sie nich in der Lage waren, eine valide Strategie aufzuschreiben. 37,9 % der Probanden wurden mit 1 bewertet, da sie nur eine valide Strategie aufgeschrieben haben. 43,9 % der Probanden waren in der Lage, zwei valide Strategien aufzuschreiben und wurden daher mit 2 bewertet. 9.3 % der

Probanden haben 3 valide Strategien aufgeschrieben und wurden mit 3 bewertet. Damit ist die Mehrheit der Probanden mit 43,5 % in der Lage, zwei sinnvolle Strategien aufzuschreiben, die sie bei der Erweitung des Wortschatzes anwendet.

3.4.2. Forschungsinstrument 18

Tabelle 21: 2Aa2: Individueller Strategiegebrauch zur Grammatik

	N	**%**
,00	22	20,4
1,00	54	50,0
2,00	28	25,9
3,00	4	3,7

Die Tabelle 21 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden anwenden, um die Nachhaltigkeit der grammatischen Regeln zu erlangen. Demzufolge verwendet 20,4 % der Probanden keine Strategie zur Nachhaltigkeit der grammatischen Regeln bzw. ist nicht der Lage, eine sinnvolle und valide Strategie zur Behaltung der grammatischen Regeln aufzuschreiben. Daher wurden diese mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden ist mit 50 % fähig, ausschlieβlich eine valide Lernstrategie aufzuschreiben, die sie zur Behaltung der grammatischen Regeln gebraucht. Diese wurden mit 1 bewertet. 25,9 % der Probanden haben zwei valide Strategien aufgeschrieben und wurden daher mit zwei bewertet. 3,7 % der Probanden konnten drei valide Strategien aufschreiben und wurden deshalb mit 3 bewertet.

3.4.3. Forschungsinstrument 19

Tabelle 22: 2Ab1: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Lesekompetenz

	N	%
,00	38	35,2
1,00	63	58,3
2,00	6	5,6
3,00	1	0,9

Aus Tabelle 22 ist der individuelle Strategiegebrauch zum Lesen der Probanden abzulesen. Demzufolge verwendet 35, 2 % der Probanden keine valide Strategie zur Entwicklung oder Erweiterung der Lesekompetenz bzw. ist nicht in der Lage eine sinnvoll valide Strategie aufschreiben. Diese wurden daher mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden war mit 58, 3 % in der Lage, nur eine sinnvoll valide Lernstrategie aufzuschreiben. Diese wurden mit 1 bewertet. 5,6 % der Probanden haben zwei akzeptable Strategien aufgeschrieben und wurden mit 2 bewertet. 0,9 % der Probanden und damit ein einziger Proband war in der Lage, drei valide Strategien aufzuschreiben, und wurde daher mit 3 bewertet.

3.4.4. Forschungsinstrument 20

Tabelle 23: 2Ab2: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz

	N	%
,00	60	55,5
1,00	38	35,2
2,00	8	7,4
3,00	2	1,9

Die Tabelle 23 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden zur Entwicklung der Schreibkompetenz anwenden. Demzufolge verwendet die Mehrheit der Probanden mit 55,5 % überhaupt keine Strategie bzw. ist nicht in der Lage, eine valide Strategie zur individuellen Strategiegebrauch der Lesekompetenz aufzuscheiben. Diese Probanden wurden mit 0 bewertet. 35,2 % der Probanden verwendet ausschlieβlich eine sinnvoll valide Lernstrategie und wurden daher mit 1 bewertet. 7,4 % der Probanden konnten zwei Strategien aufschreiben, die sie zur Entwicklung der Lesekompetenz verwenden und wurden mit 2 bewertet. 1,9 % und damit nur 2 Probanden waren in der Lage 3 Strategien zur Entwicklung der Lesekompetenz aufzuschreiben. Diese wurden mit 3 bewertet.

3.4.5. Forschungsinstrument 21

Tabelle 24: 2Ab3: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Sprechkompetenz

	N	**%**
,00	36	33,3
1,00	53	49,1
2,00	15	13,9
3,00	4	3,7

Aus Tabelle 24 ist der individuelle Strategiegebrauch der Probanden zum Sprechen abzuleiten. Demzufolge verwenden 33,3 % der Probanden keine Lernstrategie zur Erweiterung ihrer Sprechkompetenz bzw. sind nicht in der Lage, eine valide Strategie aufzeschreiben. Diese wurden mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden mit 49,1 % vewendet nur eine sinnvoll valide Lernstrategie zur Entwicklung der Sprechkompetenz. Diese wurden mit 1 bewertet. 13, 9 % der Probanden waren in der Lage, zwei sinnvolle valide Strategien aufzuschreiben und wurden mit 2 bewertet. 3,7 % und damit 4 Probanden haben 3 sinnvolle Strategien aufgeschrieben, die sie bei der Erweiterung der Sprechkompetenz anwenden. Diese Probanden wurden mit 3 bewertet.

3.4.6. Forschungsinstrument 22

Tabelle 25: 2Ab4: Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Hörkompetenz

	N	%
,00	24	22,3
1,00	52	48,1
2,00	32	29,6
3,00	0	0

Die Tabelle 25 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden zur Entwicklung der Hörkompetenz anwenden. Demzufolge verwenden 22,3 % der Probanden überhaupt keine Strategie zur Erweiterung der Hörkompetenz bzw. sind nicht in der Lage, eine sinnvoll valide Lernstrategie dazu aufzuscheiben. Diese wurden daher mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden mit 48,1 % verwendet ausschließlich eine sinnvoll valide Lernstrategie zur Entwicklung der Hörkompetenz. Diese wurden mit 1 bewertet. 29, 6 % der Probanden war in der Lage, zwei Strategien zur Entwicklung der Hörkompetenz aufzuschreiben. Diese wurden daher mit 2 bewertet. Kein Proband war in der Lage, drei sinnvoll valide Strategien zur individuellen Entwicklung der Hörkompetenz aufzuschreiben.

3.4.7. Forschungsinstrument 23

Tabelle 26: 2B: Definition des Begriffs ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’

	N	%
,00	27	25,0
1,00	58	53,7
2,00	19	17,6
3,00	4	3,7

Bei dieser Frage wurde von den Probanden erwartet, den Begriff ‘ Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ mit ihren eigenen Worten zu definieren. Dabei wurde von den Probanden jedoch nicht erwartet, eine wissenschaftlich akzeptable Definition abzugeben, sondern diesen Begriff mit ihren eigenen Worten sinnvoll zu erklären. Bei der Fragestellung wurde mit Bedacht von den Probanden erwartet, mindestens zwei Sätze aufzuschreiben, um sie zu mehr Nachdenken und einer sinnvollen Antwort anzuregen. Die Anworten, die mit einer sinnvollen Satzkonstruktion eine logische individuelle Definition einschließen, wurden mit 3 bewertet. Die Antworten, die nicht ganz aber zum Teil akzeptable waren und einer logischen Definition nahe lagen, wurden mit 2 bewertet. Diejenigen Anworten, die überhaupt keine Logik aufzeigten und als Definition überhaupt nicht ausreichend waren, wurden mit 1 bewertet. Die ausgelassenen Fragen wurden mit 0 bewertet. Demzufolge wurde von 25,0 % der Probanden diese Frage nicht beantwortet; daher wurden diese Probanden mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden mit 53, 7 % haben eine Antwort abgegen, die als eine Definition überhaupt nicht akzeptable und ausreichend war. Diese Probanden wurden mit 1 bewertet. 17, 6 % der Probanden haben eine Definition abgegeben, die nur zum Teil als eine logische Definition akzeptiert werden konnte. Diese wurden mit 2 bewertet. Ausschließlich 3,7 % der Probanden und damit 4 Probanden waren in der Lage, eine sinnvolle und akzeptable Definition zu ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ abzugeben. Diese wurden mit 3 bewertet.

3.4.8. Forschungsinstrument 24

Tabelle 27: 2C: ‘Speaker Corner’ zu Strategien und allgeine Stellungnahme zum Thema

Bei dieser Frage wurde von den Probanden erwartet, eine eigene Stellungnahme zum Thema ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ oder allgemein zu der Umfrage abzugeben. Da die Frage fakultativ war und nicht von allen Probanden beantwortet wurde, liegen keine Daten vor, die veranschaulicht

werden können. Es wurden jedoch von 20 Probanden eine sinnvolle Antwort zu ‘ Speaker Corner’ abgegeben, die resümierend erläutert werden könnte. Die Mehrheit der Probanden, die eine Antwort abgegeben haben, vertreten die Ansicht, dass diese Umfrage sie dazu angeregt habe, über sich und ihren eigenen Lernprozess nachzudenken und aus diesem Grund hilfreich sei. Des Weiteren wurde von vielen Probanden, die eine Antwort abgegeben haben, behauptet, dass der Strategiengebrauch für das Fremdsprachenlernen durchaus sehr wichtig sei, dass sie jedoch glauben, dass Lernende nicht in der Lage seien, Strategien anzuwenden, was ihrer Meinung nach auf das Bildungssystem und auf die Lehrenden zurückzuführen sei.

TEIL 4

BEWERTUNG UND DISKUSSION

Bevor zur Bewertung und Diskussion übergegangen wird, wird im Folgenden zunächst die Reliabitätswerte nach Cronbach Alpha zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen angegeben:

Tabelle 28: Die Reliabilitätswerte zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen der gängigen Forschung

	n	Minimum	Maximum	Mitte	ss	Cronbach's Alpha
Die Anzahl der theoretischen Kompetenz	108	7	25	19,6	3,87	,787
Die Anzahl der praktischen Kompetenz	108	6	25	15,19	3,68	,662

Von den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich werden in der theoretischen Kompetenz mindestens 7 Lernstrategien und maximal 25 Lernstrategien angewendet, wobei der Mittelwert der angewendeten Strategienanzahl 19, 90±3,87 beträgt. Von den kognitiven Strategien im DaF-Bereich in der praktischen Kompetenz werden mindestens 6 und maximal 25 Lernstrategien angewendet, wobei der Mittelwert der angewendeten Strategienanzahl 15, 19±3,68 beträgt. Nach Cronbach Alpha werden zwischen Skalenwerten 0-1 folgende Bewertungskriterien angenommen: Werte zwischen "0-00<0,40 werden als nicht reliable, Werte zwischen 0,40<0,60 als wenig reliable, Werte zwischen 0,60 < 0,80 als ziemlich reliable und Werte zwischen 0,80<1,00 als höchst reliable bewertet (

vgl. Tavşancıl, 2005). Nach Cronbach Alpha Retest-Reliabilität wird der Skalenwert der theoretischen Kompetenz mit 0,787 und der praktischen Kompetenz mit 0,662 als ziemlich reliable bewertet.

Es wurde bei der Problemstellung dieser Studie festgehalten, dass die Lernstrategien auf dem Weg zum autonomen Lernen eine grundlegende Rolle spielen. Die Lernstrategien zu kennen und eine Fähigkeit zu entwickeln, diese zielgerecht und situationsorientiert einzusetzen, ermöglicht Lernenden, ihren Lernprozess effektiv und strukturiert zu gestalten (vgl. Neuener-Anfinden, 2005: 26). Daher war das Ziel dieser Studie, zunächst zu konstatieren, ob Lernende im DaF-Bereich die Lernstrategien kennen. Das Inventar von Bimmel & Rampillon (2000) bildet dabei das Basisinstrument, um auf diese Frage eine Antwort geben zu können. Bei der Umfrage wurde jedoch eine Unterscheidung zwischen der theoretischen und praktischen Kompetenz bevorzugt. Dahinter steckt die Idee, dass nicht jede theoretische Kompetenz unbedingt zur Ausführung dieser führen müsste. Das heiβt mit anderen Worten, etwas theoretisch zu wissen, bedeutet nicht obligatotorisch, diese Theorie in die Praxis umzusetzen, noch weniger bedeutet dies, dass diese Theorie auch bewusst und situationsorientiert einzusetzen bzw. einsetzen zu können. Von daher kann man sagen, dass die Lernstrategienkompetenz nicht lediglich einen kognitiven Prozess impliziert, wo Lernende über ein grundlegendes theoretisches Wissen von Lernstrategien verfügen, sondern auch einen metakognitiven Prozess, wo Lernende eine Lernbewusstheit sowohl über die Nach- und Vorteile der Lernstrategien entwickeln, als auch über ihren Lernprozess Bescheid wissen und ihren Lernstil, ihr Potenzial und ihre Bedürfnisse usw. realistisch einschätzen zu wissen, um dann für sich geigneten Strategien sinnvoll einsetzen zu können. Im Rahmen der theoretischen und praktischen Kompetenz jedoch sollte zunächst einfach durch ein quantitativ valides Messinstrument konstatiert werden, ob die Lernenden diese kognitiven Lernstrategien kennen und diese anwenden. Um einen Eindruck darüber zu gewinnen, ob eine Lernbewusstheit exisiert, d.h. die Lernstrategien bewusst angewendet werden und um zu eruieren, ob die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Kompetenz realistische Fakten liefern, wurde das Grundziel der Studie unterstützend auch andere Fragen gestellt,

die im Verlauf dieses Teils diskutiert werden sollen. Aufgrund der Vielfalt der Fragearten, die in der Studie jedoch angewendet wurden, wurde das Bewertungs-und Diskussionsteil zur Veranschaulichung in weitere 6 Teile gegliedert. Im Teil 4.1. werden die Ergebnisse zur theoretischen Kompetenz der Probanden zur Schau gestellt, dann werden im 4.2. die Ergebnisse der praktischen Kompetenz der Probanden in Angriff genommen. Im Teil 4.3. werden die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Kompetenz im Vergleich behandelt. Im Teil 4.4. wird der individuelle Strategiengebrauch der Probanden zu den fertigkeitsübergreifenden und fertigkeitsorientierten Kompetenzen im DaF-Bereich zur Schau gestellt. Im Teil 4.5. werden die Ergebnisse der praktischen Kompetenz und des individuellen Strategiegebrauchs einem Vergleich unterzogen und bewertet. Im Teil 4.6. werden die Fragenarten in Angriff genommen, die unterschiedliche metakognitive Dimensionen der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden demonstrieren.

4.1. Die theoretische Kompetenz der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich

Im Rahmen der theoretischen Kompetenz wurden die Probanden über 25 Lernstrategien ausgefragt. Dabei sollten sie über jede einzelnde Lernstrategie die Auskunft geben, ob sie über diese ein theoretisches Wissen verfügen oder nicht. Dabei wurde festgehalten, dass sich überhaupt keine Strategie im Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33 % befindet. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass jede Strategie mehr oder weniger den Probanden bekannt ist. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass manche Strategien den Probanden mehr und manche weniger bekannt sind. Die Strategien, die von über 90% der Probanden mit ja beantwortet wurden, und sich damit im Bereich des Höchstwerts befinden, erweisen sich als die bekanntesten und auffälligsten Strategien:

- Die 23. kognitive Lernstrategie ‘Deutsch-Türkisch Wörterbuch verwenden‘ haben 97,2 % der Probanden mit ja beantwortet, damit fungiert diese als die

bekannteste kognitive Lernstrategie. Dieser folgt mit 96,3 % die 12. Lernstrategie ‘sich notizen machen’, mit 95,4 % die 25. Lernstrategie ‘in einer Grammatik nachschlagen’ und mit 90,7 % die 11. Lernstrategie ‘markieren’ und ‘die 17. Lernstrategie ‘Kentnisse der Muttersprache nutzen’.

Warum gerade diese Strategien sich als die Bekanntesten erweisen und damit die Mehrheit der Probanden ansprechen, ist eine Frage, die wahrscheinlich im Rahmen der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert werden sollte. Dafür könnte es viele unterschiedliche Gründe geben, die in diesem Zusammenhang hypothetisch angeführt werden. Diese Ergebnisse könnten beispielweise auf bestimmte Lernangewohnheiten hinweisen, die kulturell bedingt sind. In diesem Zusammenhang ist es zu beobachten, dass Faktoren, die auf die Strategieanwendung einen Einfluss nehmen, auch einen Untersuchungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik bilden; Dabei werden Faktoren wie Geschlecht, die absolvierte Hochschule, kulturelles Fundament, Lernstil, Motivation und andere soziale Faktoren angeführt, die sich bei der Strategienanwendung der Lernenden als beeinflussend erweisen (vgl. Alptekin: 2007; Bekleyen: 2006; Oflaz 2008; Tok: 2007).

‘Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ zeigt sich mit einem Anteil von 97,2 %, wie eingangs ausgeführt, als die bekannteste Strategie in der theoretischen Kompetenz. Diese Gegebenheit könnte darauf zurückgeführt werden, dass diese Strategie von den Probanden als eine Strategie aufgefasst wird, die jeder kennt, da sie nachvollziehbar ist: Wenn man nämlich eine Fremdsprache als Türkischer Muttersprachler lernt, und auch Defizite bezüglich des Wortschatzes aufweist, braucht man logischerweise ein Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch. In diesem Kontext sollte betont werden, dass das Wörterbuchlesen im DaF-Bereich jedoch eine WBLK erfordert. Der Erwerb einer WBLK im DaF-Lernprozess wird als eine Fähigkeit aufgefasst, die zum Erwerb vieler weiterer Fähigkeiten verhilft und damit den DaF- Lernprozezz erleichert. (vgl. Dönger, 2009). Von daher kann der hohe Anteil zu dem theoretischen Wissen als einen

positiven Aspekt festgehalten werden, wobei über die WBLK der Probanden keine Aussage getroffen werden kann.

Als eine weitere bekannte kognitive Lernstragie manifestiert sich ‘in einer Grammatik nachschlagen’ mit einem hohen Prozentanteil von 90,7 % . Dies könnte wiederum auf eine kulturelle Gegebenheit oder auf einen traditionellen Fremdsprachenunterricht zurückgeführt werden, bei dem die grammatischen Formen im Vordergrund stehen und der Fokus der Probanden folglich auf dem Grammatikbuch liegt. Obgleich nach Wollf (2002) die gesamte fremdsprachliche Forschung der letzten 25 Jahre durch den Übergang von einer instruktivistischen Vorstellung zu einer konstruktivistischen Sicht geprägt ist, hebt Işık (2008) im Hinblick auf die Fremdsprachendidaktik in der Türkei hervor, dass diese immer noch von einer tradionellen Fremdsprachenkultur geprägt ist.[2] Diese offenbart sich wie bei der Grammatikübersetzungsmethode bis zu den 60ern als eine traditionelle Form der Fremdsprachendidaktik, die nicht die kommunikative Funktion der Sprache, sondern die Grammatik und Analyse grammatischer Formen als Zweck anstrebt. Insofern könnte der hohe Anteil zu der Lernstrategie ‘ in einer Grammatik nachschlagen’ durchaus als eine Reflexion der immer noch traditionell geprägten Fremdsprachenkultur in der Türkei aufgefasst werden.

Nun werden die niedrigsten Prozentanteile zu dem theoretischen Wissen in Angriff genommen: Die niedrigsten Prozentanteile zu dem theoretischen Wissen befinden sich im Bereich des Mittelwerts zwischen 34-66 %. Die folgenden Lernstrategien sind dabei auffallend:

- Die 13. Lernstrategie ‘ Gliederung machen’ mit 43,5 % gilt als die am wenigsten bekannte Lernstrategie. Dieser folgt mit 63,0 % die 21. Lernstrategie ‘ Satzmuster erkennen und verwenden.’

Warum gerade diese Strategien von den Probanden weniger bekannt sind, könnte in der Komplexität dieser Strategien als Begriffe und Praxis begründet liegen.

[2] In diesem Kontext gibt es auch Forschungen im DaF, die die kulturellen Aspekte im DaF – Bereich und Fremdsprachenlernen behandeln. (s.dazu Quellenangabe).

Als Strategie erfordert ‘ Gliederung machen’ einen komplexeren Prozess als beispielweise in ‘ einer Grammatik oder einem Wörterbuch nachschlagen’, da man in einer Gliederung sich auf das Wesentliche der sprachlichen Information konzentrieren sollte und auf dieses Ziel gerichtet analytischer vorgeht. Nach Bimmel & Rampillon (2000) ist ‘Gliederung machen’ als Sprachverarbeitungsstrategie vor allem beim Schreiben von Texten in der Fremdsprache nützlich: Der Lernende macht sich dabei Notizen in der Fremdsprache in Form von Stichwörtern, d.h. er sammelt zunächst seine ungeordneten Gedanken zum jeweiligen Thema, bevor er sie formuliert. Danach sammelt er für ihn relevante Stichwörter nach Gesichtspunkten oder Oberbegriffen. Anschließend verfasst er anhand dieser Gliederung seinen Text (vgl. Kast, 1989). Weiterhin akzentuiert Linthout (2004) die Relevanz methodischer Kompetenzen für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Für die Aneignung neuer Informationen und Kentnisse brauchen Lernende methodische Kompetenzen, darunter auch den Umgang mit Hilfsmitteln wie die Erstellung einer Gliederung. Der niedrige Prozentanteil, den die Probanden bei der Strategie ‘Gliederung machen’ aufzeigen, kann in Bezug auf die Entwicklung der methodischen Kompetenz und damit der Erweiterung der Schreibkompetenz als ein Defizit betrachtet werden.

4.2. Die praktische Kompetenz der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich

Nachdem ein Überblick über das theoretische Wissen der Probanden gegeben wurde, wird nun die praktische Kompetenz der Probanden in Angriff genommen. Im Rahmen der praktischen Kompetenz wurden die Probanden über dieselben 25 kognitiven Lernstrategien ausgefragt. Dabei sollten sie über jede einzelne Lernstrategie wie bei der theoretischen Kompetenz die Auskunft geben, ob sie diese anwenden oder nicht. Es wurde dabei festgestellt, dass im Gegensatz zur theoretischen Kompetenz ein Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33 % existiert:

- Die 13. Lernstrategie ‘ Gliederung machen’ mit 25 %, die 24. Lernstrategie ‘Deutsch- Deutsch Wörterbuch verwenden’ mit 26,9 %, die 10. Lernstrategie ‘Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen’ mit 29,6 %, die 9. Lernstrategie ‘Vokabelkartei verwenden’ mit 31,5 % befinden sich im Bereich des Niedrigwerts. Dabei ist es auffällig, dass diese Strategien im Rahmen der theoretischen Kompetenz zwar auch niedrige Prozentanteile aufweisen, aber im Rahmen der praktischen Kompetenz als Prozentanteil niedriger fallen als bei der theoretischen Kompetenz. Während ‘Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden ’ mit 73, 1 % , ‘Vokabelkartei verwenden’ mit 72,2 % und ‘Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen’ mit 69,4 % bei der theoretischen Kompetenz sich im Bereich des Höchstwerts befinden, befinden sich dieselben Strategien bei der praktischen Kompetenz im Bereich des Niedrigwerts. Diese Gegebenheit deutet darauf hin, dass das theoretische Wissen nicht unbedingt zur Ausführung der jeweiligen Strategie führen muss. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass die Probanden die Strategien, die sie anwenden, nach ihren Bedürfnissen, ihrem Potenzial und weiteren auf ihren Lernprozess einwirkenden Faktoren entsprechend auswählen. Dies kann an dem folgenden Beispiel konkretisiert werden: 73,1 % der Probanden kennen die Strategie ‘ Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ , aber sie wird lediglich von 26,9 % der Probanden angewendet. In diesem Kontext könnte theoretisch die Aussage getroffen werden, dass die Mehrheit der Probanden darauf verzichtet, diese Strategie zu verwenden, da sie ihre Deutschkentnisse für die Anwendung dieser Strategie als unzureichend bewertet oder da sie die Vorteile dieser Strategieanwendung im Rahmen des Fremdsprachenlernens für sich noch nicht entdeckt haben könnte. Franke (2008) betont in diesem Kontext, dass es für Lernende sehr wichtig ist, über ein auf seine individuellen Bedürfnisse angepasstes und für verschiedene Aufgaben angemessenes Lernstrategieninventar zu verfügen, auf das er jederzeit zurückgreifen kann. Dem Lerner sollte im Fremdsprachenunterricht auch die Möglichkeit geboten werden, sein eigenes Lernstrategieninventar zu entwickeln. Dies kann nur ermöglicht werden,

wenn Lernende über die Kenntnis möglichst vieler Lernstrategien verfügen, deren Vor-und Nachteile kennenlernen, um eine Auswahl treffen zu können.

Nun werden die höchsten Prozentanteile zu der praktischen Kompetenz in Angriff genommen: Die höchsten Prozentanteile zu der praktischen Kompetenz befinden sich im Bereich des Höchstwerts zwischen 67-100 %. Die folgenden Lernstrategien sind dabei auffallend:

- Die 22. Lernstrategie ‘ Fremdsprache kommunikativ gebrauchen’ fungiert mit 66,7 % als die am seltensten verwendete Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts. Im Hinblick auf diese Strategie ist es besonders auffällig, dass diese in der theoretischen Kompetenz sich zwar auch im Bereich des Höchstwerts befindet, aber einen wesentlich höheren Prozentanteil von 88,0 % aufzeigt. Dies führt vor Augen, dass die Mehrheit der Probanden diese Strategie zwar relativ gut kennt, aber in der Praxis weniger Probanden vorziehen, Deutsch als kommunikativ zu gebrauchen. Diese Gegebenheit kann wiederum in der immer noch traditionell verankerten Fremdsprachendidaktik in der Türkei begründet liegen (vgl. Işık, 2008). In diesem Zusammenhang verweist Haznedar (2010) auch auf das Faktum, dass die Lehrpläne beim Fremdsprachenlernen, die bis 2006 in der Türkei in Kraft waren, immer noch auf traditionellen Methoden der Fremdsprachendidaktik beruhten. Bei diesen Methoden stand die Didaktik der sprachlichen Formen folglich im Vordergrund. Ab 2006 jedoch ist eine Tendenz weg hin von einem traditionellen lehrerorientierten Unterricht zu einem schülerorientierten Unterricht zu konstatieren. Dies bringt aus der methodischen Perpektive mit sich, dass die Analyse grammatischer Formen als Mittel zum Zweck fungiert, wobei die kommunikative Funktion der Sprache in den Vordergrund tritt(vgl. Demirpolat, 2015). Parallel zu dies macht Roche (2013) darauf aufmerksam, dass in der zükünftigen Sprachendidaktik unter anderem die Fremdsprache auch als Handlung implementiert werden sollte: Die Sprache kann nämlich primär in sozialen Handlungszusammenhängen existieren, weshalb die pragmatischen Aspekte der Sprache keinesfalls ignoriert werden sollten. Dies

bringt bei der Implementierung mit sich, dass nicht nur formale, sondern auch kommunikative Situationen für Lernende erschaffen werden sollten. Eine solche Fremdsprachendidaktik, die schülerorientiert ist, erfordert neben den didaktischen Maßnahmen auch ein Umdenken bezüglich des Lehrers und Lerners, denn in diesem Konzept verändern sich ihre Rollen grundlegend (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000). Dabei werden nämlich das Abhängigkeitsprinzip und die hierarchistischen Strukturen aufgehoben, d.h. die Unabhängigkeit des Lerners durch den Lehrer gefördert, indem er ihn unterstützt, das Lernen zu lernen. Dies wiederum erfordert ein Umdenken und Umlernen sowohl seitens der Lernenden als auch des Lehrenden(vgl. Dam 1994, 524f). Des Weiteren sind auch Richtlinien und Lehrpläne von Bedarf, um dieses schülerorientierte Konzept des autonomen Lernens durchsetzen zu können. In diesem Zusammenhang sind die Maßnahmen, die auf dieses neue Konzept gerichtet an türkischen Schulen getroffen wurden, zwar als positiv zu bewerten, aber die aktuellen Ergebnisse, die aus den Forschungsergebnissen bezüglich des Fremdsprachenerfolgs resultieren, belegen, dass die Lernenden trotz dieser Maßnahmen keinen ausreichenden Erfolg aufzeigen (vgl. Demirpolat, 2015). Dies wiederum führt vor Augen, dass die einzelnen Methoden, die eingeführt werden, nicht alleine ausreichen, die Probleme bezüglich des Fremdsprachenlernens in der Türkei zu lösen, sondern die Fremdsprachendidaktik eher ganzheitlich, d.h. mit allen potenziellen auf die Fremdsprache auswirkenden Faktoren in Angriff genommen werden sollte. Im Folgenden werden die Lernstrategien mit den höchsten Prozentanteilen im Bereich des Höchstwerts in der praktischen Kompetenz in Angriff genommen.

Im Bereich des Höchstwerts zwischen 67-100 % in der praktischen Kompetenz gelten die 25. Lernstrategie ‘In einer Grammatik nachschlagen’ mit 89,8 %, die 12. Lernstrategie ‘Sich Notizen machen’ und die 23. Lernstrategie ‘Türkisch-Deutsch/ Deutsch-Türkisch Wörterbuch verwenden’ mit 91,7 % als die am meisten verwendeteten kognitiven Lernstrategien. Bei diesen Lernstrategien ist es auffallend, dass sie in der theoretischen Kompetenz auch einen hohen Prozentanteil

aufweisen. Somit zeigt der hohe Anteil zu der Lernstrategie ‘ In einer Grammatik nachschlagen’, dass die Mehrheit der Probanden diese als Lernstrategie kennt und auch anwendet. Die Anwendung dieser Lernstrategie kann, wie eingangs bezüglich der theoretischen Kompetenz ausgeführt, auf die noch immer ihre Auswirkungen zeigende traditionelle Fremdsprachendidaktik in der Türkei zurückgeführt werden (vgl. Işık, 2008). Genauso weisen die Probanden bei der 23. Lernstrategie bezüglich der Lernstrategie ‘Deutsch- Türkisch / Türkisch- Deutsch Wörterbuch verwenden’ wie bei der theoretischen Kompetenz einen hohen Prozentanteil auf. Im Hinblick auf die Vorteile des Wörterbuches als Hilfsmittel beim DaF-Lernprozess könnte der hohe Anteil von 91,7 % wie bei der theoretischen Kompetenz als positiv bewertet werden. Es ist jedoch nochmals zu akzentuieren, dass das Erwerben dieser Kompetenz dabei eine entscheidende Rolle spielt, um von den Vorteilen dieser als Hilfsmittel genügend profitieren zu können. In diesem Zusammenhang wurde in der Studie von Çelikten (2015) zur Wörterbuchlesekompetenz im DaF- Unterricht festgestellt, dass von den Probanden, die in der Vorbereitungsklasse zur Deutschlehrerausbildung und Übersetzen-Dolmetschen an der Universität Trakya immatrikuliert sind, lediglich 24,9 % über eine WBLK verfügen. Insofern, um eine Aussage treffen zu können, ob der hohe Prozentanteil der theoretischen und praktischen Kompetenz zu dieser Lernstrategie hinsichtlich des Lernprozesses als hilfreich zu bewerten ist, sollte konstatiert werden, ob die Probanden über eine WBLK verfügen oder nicht. Weiterhin ist es festzustellen, dass die Lernstrategie ‘ Notizen machen’ bei der praktischen Kompetenz einen sehr hohen Anteil wie bei der theoretischen Kompetenz aufweist. Nach Bimmel & Rampillon (2000) wird die kognitive Lernstrategie ‘Notizen machen’ in der Kategorie der Sprachverarbeitungsstrategien eingeordnet. Diese Strategien kann dem Lernenden ermöglichen, sowohl rezeptiv (beim Lesen oder Hören) als auch produktiv (als erster Schritt beim Schreiben oder zur Vorbereitung eines Gesprächs) eingesetzt werden. Dabei geht es jedoch nicht um die Korrektheit der Notizen, sondern um Bedeutung und Verstehen. Als ein wirksames Mittel zum Notizen machen wird dabei ‘ Wortigel’ angeführt, die zur Darstellung der wechselseitigen Zusammenhänge zwischen Schlüsselwörtern und-begriffen dienen kann. Unter Berücksichtigung der Vorteile dieser Lernstrategie kann also der hohe Prozentanteil der Probanden als

positiv bewertet werden. Im Folgenden werden die auffälligsten Lernstrategien der praktischen Kompetenz im Bereich des Mittelwerts ausgeführt.

Im Bereich des Mittelwerts zwischen 33-66 % in der praktischen Kompetenz fungiert die 6. Lernstrategie ‘ Wortigel herstellen’ mit 39, 8 % als die am seltensten verwendete Strategie und die 18. Lernstrategie ‘ Regelmäβigkeiten entdecken’ mit 61,1 % als die am meisten verwendete Lernstrategie. Bei der 6. Lernstrategie ‘ Wortigel herstellen’ ist es zu beobachten, dass die Probanden bei der praktischen Kompetenz mit 39, 8 % einen wesentlich niedrigeren Prozentanteil aufzeigen als bei der theoretischen Kompetenz mit 63, 9 %. Dieses Faktum führt vor Augen, dass der Mehrheit der Probanden diese Strategie zwar bekannt ist, aber diese von den Probanden kaum angewendet wird. Diese Strategie wird nach Rampillon (2000) als eine Gedächtnisstrategie unter der Kategorie der ‘ Bilder und Laute verwenden’ eingestuft. Der niedrigere Prozentanteil zu dieser Strategie ist insofern als eklatant zu bewerten, als die Mehrheit der Probanden mit 36,1 % ihren Lernstil als ‘ sehend’ eingeordnet haben. (s. Tab. 10). Die Wahl der Lernstrategien wird nämlich u.a. auch von dem individuellen Lernstil bzw. Lernertyp beeinflusst und determiniert, was wiederum bei der Vermittlung der Lernstrategien vor Augen gehalten werden sollte (Miβler 1999: 159, Oxford 1990: 13 und Oxford & Nyikos 1989: 295-297). Insofern könnte der niedrigere Prozentanteil der Probanden, die sie bei der Lernstrategie ‘ Wortigel herstellen ‘ aufzeigen, als Widerspruch ausgelegt werden, da diese Strategie durchaus den Lernstil ‘sehend’ ansprechen könnte. Dies könnte auch ein Hinweis dafür geben, dass die Probanden bei der Wahl der Strategien ihren eigenen Lernstil nicht beachten. Bei der Bewertung der Fragen zum Lernstil wird mehr auf den Lernstil und Lernstrategien eingegangen.

Als eine weitere Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts ist die Lernstrategie ‘ Regelmäβigkeiten entdecken’ anzuführen. Diese fungiert dabei als die am meisten verwendete Strategie im Bereich des Mittelwerts mit einem Prozenanteil von 61,1 %, wobei dieselbe Strategie in der theoretischen Kompetenz einen höheren Prozentanteil von 74,1 % aufzeigt und sich damit im Bereich des Mittelwerts befindet. Die Verwendung dieser Strategie ist insofern als positiv zu bewerten, als

diese Strategie zur Formulierung von Regeln verhelfen kann. Die Formulierung von Regeln kann eine Erleichterung für den Lernprozess darstellen, da Regeln die unendliche Vielfalt von Einzelbeispielen ordnen und damit ein besseres Behalten hinsichtlich des Lernenden ermöglichen. Die Erforschung des menschlichen Gehirns führt nämlich vor Augen, dass Informationen dann besser behalten werden, wenn dass Gelernte mit eigenen Begriffen und einer individuellen Darstellung notiert wird. In diesem Zusammenhang sind auch viele neue Lehrwerke zu beobachten, die auf diese Erkenntnis Rücksicht nehmen. Insbesondere bei der Vermittlung grammaticher Regeln sind Beispiele für das 'selbstentdeckende Lernen' zu finden (vgl. Bimmel& Rampillon, 2000: 116). Darunter erforscht beispielsweise auch Zilahi-Szabo (2009) zur Lösung der didaktischen Probleme hinsichtlich der Grammatikvermittlung, die ihre Aktualität immer noch bewahrt, die Zuständigkeit der Unterrichtsmethode selbstentdeckendes Lernen.

Nachdem die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Kopetenz einzeln bewertet und diskutiert wurde, werden diese Ergebnisse nun im Vergleich resümierend ausgeführt.

4.3. Der Vergleich der theoretischen und praktischen Kompetenz der Probanden im DaF-Bereich

Aus den Ergebnissen der theoretischen und praktischen Kompetenz kann insgesamt abgeleitet werden, dass das theoretische Wissen bei jeder einzelnen Lernstrategie als Prozentanteil höher fällt als bei der praktischen Kompetenz. Dieses Faktum legt den Schluss nahe, dass das theoretische Wissen der Probanden nicht unbedingt zur Ausführung der jeweiligen Lernstrategie führt. Dabei ist es jedoch auffallend, dass die Lernstrategien, die beim theoretischen Wissen einen hohen Anteil aufweisen, bei der praktischen Kompetenz zum größten Teil auch einen großen Anteil aufweisen. Die Lernstrategien dagegen, die beim theoretischen Wissen einen niedrigeren Anteil aufweisen, zeigen entsprechend bei der praktischen

Kompetenz auch einen niedrigeren Anteil. Um diese Gegebenheit zu präzisieren, werden Daten mit den höchsten und niedrigeren Anteilen repräsentativ angeführt:

- Die Probanden zeigen beim theoretischen Wissen den größten Anteil mit 97,2 % zu der 23. Lernstrategie ‘ Türkisch-Deutsch/ Deutsch- Türkisch Wörterbuch verwenden’ auf. Die theoretische Kompetenz steht im Einklang mit der praktischen Kompetenz mit einem Anteil von 91,7 %. Dies führt vor Augen, dass die Mehrheit der Probanden, die über das theoretische Wissen zu der Lernstrategie ‘Deutsch-Türkisch/ Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ verfügt, diese auch in die Praxis umsetzt.

- Der niedrigste Anteil beim theoretischen Wissen erweist sich mit 43,5 % als die 13. Lernstrategie ‘Gliederung machen’. Parallel zu dies zeigt sich bei der praktischen Kompetenz ein entsprechend niedriger Anteil von 25 %. Dies legt den Schluss nahe, dass die Probanden, die über das theoretische Wissen zu der Lernstrategie ‘Gliederung machen’ nicht verfügen, diese in die Praxis auch nicht umsetzen.

- Des Weiteren ist bei einigen Lernstrategien eine Abweichung zwischen den Anteilen des theoretischen Wissens und der praktischen Kompetenz zu konstatieren, die durchaus als eklatant zu bezeichnen ist, da der Unterschied zwischen dem Anteil des theoretischen Wissens und der praktischen Kompetenz zu hoch fällt. Im Folgenden werden diese ausgeführt:

- 79,6 % der Probanden sind mit der 1. Lernstrategie ‘Wortgruppen bilden’ als Lernstrategie vertraut. Dagegen verwenden nur 44,4 % der Probanden diese als Strategie.

- 83,5 % der Probanden ist die 5. Lernstrategie ‘Bilder verwenden’ als Strategie bekannt, wobei nur 52,8 % der Probanden als Strategie Bilder verwendet.

- 73,1 % der Probanden ist die Lernstrategie ‘Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ als Lernstrategie bekannt, wobei nur 26,9 % der Probanden diese als Strategie anwendet.

Nachdem ein Überblick über die praktische und theoretische Kompetenz der Probanden verschaffen wurde, wird nun zu der Bewertung der offenen Fragen übergegangen.

4.4. Der individuelle Strategiegebrauch der Probanden zu den fertigkeitsübergreifenden und fertigkeitsorientierten Kompetenzen im DaF-Bereich

Um festzustellen, ob die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Kompetenz realistische Fakten liefern und ob eine Lernbewusstheit im Hinblick auf die Anwendung der Lernstrategien besteht, wurde bei dieser Studie neben den geschlossenen Fragen auch offene Fragen gestelllt. Diese offenen Fragen von 2Aa1 bis 2Ab4 (Tab.20, 21, 22, 23,24 und 25) zielen auf den Strategiegebrauch der Probanden. Dabei wurde von den Probanden erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, die sie bei der Erweiterung bzw. Entwicklung der fertigkeitsübergreifenden (Wortschatz und Grammatik) und fertigkeitsbezogenen Kompetenzen (lesen, schreiben, sprechen, hören) im DaF-Bereich anwenden. Es sollte dabei vermerkt werden, dass die Auswahl der Strategie dem Probanden überlassen wurde. In diesem Zusammenhang war es auch irrelavant, ob die Strategienauswahl direkt oder indirekt ist (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 65-66; Oxford, 1990: 18f.). In diesem Zusammenhang wurde auch in Erwägung gezogen, dass die Probanden eine individuelle Lernstrategie anwenden könnten, die im Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000) nicht enthalten ist. Es wurde daher lediglich darauf Wert gelegt, dass die Probanden eine beliebige, individuelle Strategie aufschreiben, die sie bei der Erweiterung der einzelnen Kompetenzen verwenden. Bei der Bewertung dieser Fragenart wurde vor allem darauf geachtet, dass drei Strategien aufgeschrieben wurden, die mit der jeweiligen

Kompetenz in Verbindung gebracht werden konnten und somit als valid galten (vgl. dazu. Forschungsteil S. ….) Um die Fragestellung zu präzisieren, werden die gestellten Fragen zu den einzelnen Kompetenzen und die möglichen Antworten dazu zunächst repräsentativ zur Schau gestellt:

1. Was machen Sie zur Erweiterung des Wortschatzes und der Nachhaltigkeit der neu erlernten Wörter im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Die mögliche Antwort des Probanden hätte zu dieser Frage lauten können:

- Ich verwende Wörterbuch.
- Ich verwende Vokabelkartei.
- Ich wiederhole die Wörter, indem ich sie immer wieder aufschreibe oder im Satz anwende usw…

Da der Fragestellung entsprechend drei Konkrete Beispiele zur Erweiterung der Wortschatzes gegeben wurde, wurde diese Antwort mit ‘3’ Punkten bewertet. Bei 2 konkreten Beispielen wurde die Anwort mit ‘2’ und bei einem konkren Beispiel folglich mit ‘1’ bewertet. Wenn es keine Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort mit ‘0’ bewertet.

2. Was machen Sie zur Erweiterung des gramatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Die mögliche Antwort des Probanden zu dieser Frage hätte lauten können:

- Ich verwende Grammatikbuch.
- Ich versuche Regelmäβigkeiten zu entdecken.
- Ich wende Regel an oder versuche Sätze mit gelernten Regeln zu bilden usw..

Da der Fragestellung entsprechend drei Konkrete Beispiele zur Erweiterung der grammatichen Kompetenz gegeben wurde, wurde diese Antwort mit ‘3’ Punkten bewertet. Bei 2 konkreten Beispielen wurde die Anwort mit ‘2’ und bei einem

konkren Beispiel folglich mit ‘1’ bewertet. Wenn es keine Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort mit ‘0’ bewertet.

3. Was tun Sie im DaF- Bereich, um Ihre Lesekompetenz zu erweitern? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

   Die mögliche Antwort der Probanden zu dieser Frage hätte lauten können:

- Ich markiere Wörter oder Sätze…
- Ich versuche, Bedeutungen aus dem Kontext erschließen…
- Ich versuche, Assozationen mit der Muttersprache oder ersten Fremdsprache zu bilden… usw.

Da der Fragestellung entsprechend drei Konkrete Beispiele zur Erweiterung der Lesekompetenz gegeben wurde, wurde diese Antwort mit ‘3’ Punkten bewertet. Bei 2 konkreten Beispielen wurde die Anwort mit ‘2’ und bei einem konkren Beispiel folglich mit ‘1’ bewertet. Wenn es keine Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort mit ‘0’ bewertet.

4. Was tun Sie im DaF-Bereich, um Ihre Schreibkompetenz zu erweitern? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Die mögliche Antwort der Probanden zu dieser Frage hätte lauten können:

- Ich mache Gliederung.
- Ich fasse den Text zusammen, den ich gelesen habe.
- Ich versuche Wörter, die ich gelernt habe, in einem Satz zu verwenden / Ich erfinde Geschichten und schreibe diese auf….usw.

Da der Fragestellung entsprechend drei Konkrete Beispiele zur Erweiterung der Schreibkompetenz gegeben wurde, wurde diese Antwort mit ‘3’ Punkten bewertet. Bei 2 konkreten Beispielen wurde die Anwort mit ‘2’ und bei einem konkren Beispiel folglich mit ‘1’ bewertet. Wenn es keine Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort mit ‘0’ bewertet.

5. Was tun Sie im Daf-Bereich, um Ihre Sprechkompetenz zu erweitern? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Die mögliche Antwort der Probanden zu dieser Frage hätte lauten können:

- Ich übe, indem ich formalhafte Wendungen erkenne und im Gespräch anwende.
- Ich versuche, Deutsch kommunikativ zu gebrauchen, indem ich mit meinen Freunden, Mitschülern usw. Gespräche führe / Selbstgespräche erfinde….
- Ich besuche Länder in den Ferien, wo Deutsch gesprochen wird usw.

Da der Fragestellung entsprechend drei Konkrete Beispiele zur Erweiterung der Sprechkompetenz gegeben wurde, wurde diese Antwort mit ‘3’ Punkten bewertet. Bei 2 konkreten Beispielen wurde die Anwort mit ‘2’ und bei einem konkren Beispiel folglich mit ‘1’ bewertet. Wenn es keine Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort mit ‘0’ bewertet.

6. Was tun Sie im Daf-Bereich, um Ihre Hörkompetenz zu erweitern? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Die mögliche Antwort der Probanden zu dieser Frage hätte lauten können:

- Ich höre Musik.
- Ich sehe fern. / Ich gucke mir unterschiedliche Sendungen an, Fernsehserien usw.
- Ich bediene mich unterschiedlicher Medien sowie Internet, CD-Rom, unterschiedlicher Applikationen im Smartphone usw.

Da der Fragestellung entsprechend drei Konkrete Beispiele zur Erweiterung der Hörkompetenz gegeben wurde, wurde diese Antwort mit ‘3’ Punkten bewertet. Bei 2 konkreten Beispielen wurde die Anwort mit ‘2’ und bei einem konkren Beispiel folglich mit ‘1’ bewertet. Wenn es keine Antwort gegeben wurde, wurde die Antwort mit ‘0’ bewertet.

Nachdem die Fragestellung und die potenzielllen Antworten zum Strategiengebrauch der Probanden expliziert wurde, werden nun die von den Probanden abgegebenen Antworten zur Schau gestellt:

Bei den Ergebnissen, die sich aus diesen offenen Fragen resultieren, sind insgesamt folgende Aspekte als auffällig zu bewerten:

- Bei der ersten Frage zum individuellen Strategiegebrauch 2Aa1 (s. Tab.20) erweist sich die Bewertung ‘3’ als den niedrigsten Prozentanteil. Die abgegebenen Antworten zu dieser Frage konnte von lediglich 9, 3 % der Probanden mit 3 bewertet werden. Dies entspricht 10 Probanden von insgesamt 108 Probanden. Die Probanden waren im Groβen und Ganzen nicht in der Lage 3 Strategien zu dieser Kompetenz aufzuschreiben. Die Bewertung ‘2’ manifestiert sich dagegen bei dieser Kompetenz als den höchsten Prozentanteil mit einem Prozentanteil von 43,5 %. Damit ist die Mehrheit der Probanden in der Lage, zu dieser Kompetenz zwei valide und akzeptable Strategien aufzuschreiben, die sie anwendet. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den abgegebenen Antworten zur Erweiterung des Wortschatzes und ihre Bewertung daneben repräsentativ angeführt:

Proband 26 (2. Studienjahr*):”Ich tue nichts”*. Da von dem Probanden 26 keine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘0’ bewertet.

Proband 25(2.Studienjahr): *“Ich bilde Sätze, um sie in einem Kontext zu sehen”*. Da von dem Probanden 25 eine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘1’ bewertet.

Proband 22 (2. Studienjahr)*: “Ich schreibe die Wörter, die ich neu gelernt habe, ein paar mal auf. Ich bilde Sätze mit neu gelernten Wörtern”*. Da von dem Probanden 22 zwei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘2’ bewertet.

Proband 14 (2. Studienjahr): *“ Ich versuche die neu gelernten Wörter zu verbildlichen. Ich verwende die neu gelernten Wörter in verschiedenen Sätzen. Ich versuche die Wörter mit ihrer englischen Bedeutung zusammen zu lernen und versuche festzustellen, ob Aehnlichkeiten gibt”*. Da von dem Probanden 14 drei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘3’ bewertet.

- Bei der zweiten Frage zum individuellen Strategiegebrauch 2Aa2 (s. Tab.21) erweist sich die Bewertung ‘3’ wie bei der ersten Frage zur Erweiterung des Wortschatzes als den niedrigsten Prozentanteil. Die abgegebenen Antworten zu dieser Frage konnte von lediglich 3,7 % der Probanden mit 3 bewertet werden. Dies entspricht 4 Probanden von insgesamt 108 Probanden. Die Probanden waren im Groβen und Ganzen nicht in der Lage 3 Strategien zu dieser Kompetenz aufzuschreiben. Die Bewertung ‘1’ manifestiert sich dagegen bei dieser Kompetenz als den höchsten Prozentanteil mit einem Prozentanteil von 50,0 %. Damit ist die Mehrheit der Probanden in der Lage, zu dieser Kompetenz lediglich eine akzeptable und valide Strategie aufzuschreiben, die sie anwendet. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den abgegebenen Antworten zum Strategiegebrauch zur Grammatik und ihre Bewertung daneben repräsentativ ausgeführt:

Proband 9 (Vorbereitungsklasse): “*Ich lerne nicht dafür”*. Da von dem Probanden 9 überhaupt keine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘0’ bewertet.

Proband 51(Vorbereitungsklasse): “*Ich erstelle Lernschemas zur grammatischen Regel”*. Da von dem Probanden 51 eine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘1’ bewertet.

Proband 21(Vorbereitungsklasse): “*Ich lerne Regeln auswendig. Ich versuche die Regeln in Sätzen anzuwenden”.* Da von dem Probanden 21 zwei

konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘2’ bewertet.

Proband 34(Vorbereitungsklasse): “*Ich wiederhole regelmäßig die Regeln. Ich lerne die Regeln auswendig. Ich bilde Sätze mit den gelernten Regeln”*. Da von dem Probanden 34 drei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘3’ bewertet.

- Bei der dritten Frage zum individuellen Strategiegebrauch der Lesekompetenz 2Ab1 (s. Tab.22) erweist sich die Bewertung ‘3’ wie bei der ersten Frage zur Erweiterung des Wortschatzes und bei der zweiten Frage zur Grammatik als den niedrigsten Prozentanteil. Die abgegebenen Antworten zu dieser Frage konnte von lediglich 0,9 % der Probanden mit 3 bewertet werden. Nur ein Proband konnte damit 3 Stragien zur Erweiterung dieser Kompetenz aufschreiben, wobei der Rest nicht in der Lage war, 3 Strategien aufzuschreiben. Die Bewertung ‘1’ erweist sich sich dagegen bei dieser Kompetenz als den höchsten Prozentanteil mit einem Prozentanteil von 58,3 %. Damit ist die Mehrheit der Probanden in der Lage, zu dieser Kompetenz lediglich eine akzeptable und valide Strategie aufzuschreiben, die sie anwendet. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den abgegebenen Antworten zur Erweiterung der Lesekompetenz und ihre Bewertung daneben repräsentativ angeführt:

Proband 12 (1. Studienjahr): *“Ich mache überhaupt nichts, denn ich weiß nicht, was ich dafür machen kann”*. Da von dem Probanden 12 keine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘0’ bewertet.

Proband 14 (1. Studienjahr): “*Ich lese Zeitung und vor allem die Artikel, die aktuell sind”*. Da von dem Probanden 14 eine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit ‘1’ bewertet.

Proband 20 (1. Studienjahr): "*Ich lese Zeitungen und verschiedene Artikel zu unterschiedlichen Themen. Ich lese Kurzgeschichten und versuche die Fragen, die dazu gestellt werden, zu beantworten".* Da von dem Probanden 20 zwei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '2' bewertet.

Proband 47(Vorbereitungsklasse):"*Ich lese die Lesetexte in Lehbüchern und beantworte die Fragen dazu. Ich schaue mir deutsche Serien mit Untertitel an. Ich lerne deutsche Songs und versuche den Lyrik zu erfassen, die Bedeutungen aus dem Kontext zu erschließen".* Da von dem Probanden 47 drei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '3' bewertet.

- Bei der vierten Frage zum individuellen Strategiegebrauch der Schreibkompetenz 2Ab2 (s. Tab.23) erweist sich die Bewertung '3' wie bei der ersten Frage zur Erweiterung des Wortschatzes, bei der zweiten Frage zur Grammatik und bei der Frage zur Lesekompetenz als den niedrigsten Prozentanteil. Die abgegebenen Antworten zu dieser Frage konnte von lediglich 1,9 % der Probanden mit 3 bewertet werden. Nur zwei Probanden konnten damit 3 Stragien zur Erweiterung dieser Kompetenz aufschreiben, wobei die Mehrheit der Probanden nicht in der Lage war, 3 Strategien aufzuschreiben. Die Bewertung '0' erweist sich sich dagegen bei dieser Kompetenz als den höchsten Prozentanteil mit einem Prozentanteil von 55,5 %. Damit ist die Mehrheit der Probanden nicht in der Lage, zu dieser Kompetenz nicht mal eine einzige akzeptable und valide Strategie aufzuschreiben, die sie anwendet. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den abgegebenen Antworten zur Erweiterung der Schreibkompetenz und ihre Bewertung daneben repräsentativ angeführt:

Proband 8 (Vorbereitungsklasse): *"Ich mache nichts dafür. Nur die Prüfungen in der Schule sind ein Anlass".* Da von dem Probanden 8 überhaupt keine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '0' bewertet.

Proband 4 (2. Studienahr): "*Ich schreibe abends, wenn ich nach Hause komme, was ich den ganzen Tag erlebt habe".* Da von dem Probanden 4 eine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '1' bewertet.

Proband 3 (2. Studienjahr):"*Ich versuche Texte zu unterschiedlichen Themen zu verfassen'. Ich fasse Geschichten zusammen".* Da von dem Probanden 3 zwei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '2' bewertet.

Proband 1 (1.Studienjahr):"*Im Internet unterhalte ich mich mit Leuten, die Deutsch können. Ich schreibe Aufsatz. Ich versuche meine Gedanken, schriflich auf Deutsch festzuhalten".* Da von dem Probanden 1 drei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '3' bewertet.

- Bei der fünften Frage zum individuellen Strategiegebrauch der Sprechkompetenz 2Ab3 (s. Tab.24) erweist sich die Bewertung '3' wie bei allen anderen Fragen als den niedrigsten Prozentanteil. Die abgegebenen Antworten zu dieser Frage konnte von lediglich 3,7 % der Probanden mit 3 bewertet werden. Nur 4 von insgesamt 108 Probanden konnten drei Stragien zur Erweiterung dieser Kompetenz aufschreiben, wobei die Mehrheit der Probanden nicht in der Lage war, 3 Strategien aufzuschreiben. Die Bewertung '1' erweist sich sich dagegen auch bei dieser Kompetenz als den höchsten Prozentanteil mit einem Prozentanteil von 49,1%. Damit ist die Mehrheit der Probanden in der Lage, zu dieser Kompetenz lediglich eine akzeptable und valide Strategie aufzuschreiben, die sie anwendet. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den abgegebenen Antworten zur Erweiterung der Sprechkompetenz und ihre Bewertung daneben repräsentativ angeführt:

Proband 4 (2.Studienjahr): "*Ich mache nichts dafür"*. Da von dem Probanden 4 überhaupt keine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '0' bewertet.

Proband 4 (Vorbereitungsklasse): "*Ich besuche einen Sprachkurs, wo ich ein paar Stunden in der Woche mündliches Training habe und mit anderen Teilnehmern u. dem Lehrer auf Deutsch kommuniziere"*. Da von dem Probanden 4 eine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '1' bewertet.

Proband 3 (2. Studienjahr): "*Ich versuche mit meinen Freunden in der Schule auf Deutsch zu kommunizieren. Ich habe mir in Deutschland gemacht, mit denen ich immer Kontakt pflege und auf Deutsch sprechen kommuniziere".* Da von dem Probanden 3 zwei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '2' bewertet.

Proband 6 (2.Studienjahr):*"Ich nehme meine eigene Stimme auf. Ich schaue mir im Fernsehen deutche Dialoge und Filme an. Ich versuche mit meinen Schulkameraden auf Deutsch zu kommunuzieren".* Da von dem Probanden 6 drei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '3' bewertet.

- Bei der sechsten Frage zum individuellen Strategiegebrauch der Hörkompetenz 2Ab4 (s. Tab.25) erweist sich die Bewertung '3' wie bei allen anderen Fragen als den niedrigsten Prozentanteil. Die abgegebenen Antworten zu dieser Frage konnte von keinem einzigen Probanden mit 3 bewertet werden. Kein einziger Proband war also in der Lage, 3 Strategien aufzuschreiben. Die Bewertung '1' erweist sich sich dagegen auch bei dieser Kompetenz als den höchsten Prozentanteil mit einem Prozentanteil von 53,7 %. Damit ist die Mehrheit der Probanden in der Lage, zu dieser Kompetenz lediglich eine akzeptable und valide Strategie aufzuschreiben, die sie anwendet. Im Folgenden werden einige Beispiele zu den

abgegebenen Antworten zur Erweiterung der Hörkompetenz und ihre Bewertung daneben repräsentativ angeführt:

Proband 5 (2. Studienjahr): *"Ich mache nichts dafür"*. Da von dem Probanden 5 überhaupt keine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '0' bewertet.

Proband 12(1. Studienjahr): "*Ich höre mir deutsche Musik an".* Da von dem Probanden 4 eine konkrete und valide Strategie aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '1' bewertet.

Proband 4 (Vorbereitungsklasse): *"Ich höre mir deutsche Songs an. Ich schau mir deutsche Film an".* Da von dem Probanden 3 zwei konkrete und valide Strategien aufgeschrieben wurde, wurde seine Antwort mit '2' bewertet.

Nachdem die einzelnen Fragen zu fertigkeitsübergreifenden und fertigkeitsbezogenen Kompetenzen einzeln mit repräsentativen Beispielen zur Schau gestellt wurde, können folgende Aspekte insgesamt als eklatant festgehalten werden:

- Beim Strategiegebrauch zum Wortschatz mit 9,3 % (s. Tab. 20), beim Strategiengebrauch zur Grammatik mit 3,7 % (s.Tab.21) , beim Strategiegebrauch zur Lesekompetenz mit 0,9 % (s.Tab.22), beim Strategiegebrauch zur Schreibkompetenz mit 1,9 % (s.Tab.23), beim Strategiengebrauch zur Sprechkompetenz mit 3.7 % (s. Tab. 24) und beim Strategiegebrauch zur Hörkompetenz mit 0 % erweist sich die Bewertung '3' als den niedrigsten Prozenteil. Diese Prozentanteile, die die Probanden bei der Bewertung '3' aufzeigen, entsprechen einem Mittelwert von 3,25 %. Dabei zeigen die Probanden den höchsten Prozentanteil zu der Bewertung '3' bei der ersten fertigkeitsübergreifenden Frage zur Erweiterung des Wortschatzes (2Aa1 / Tab.20) mit 9,3% und den niedrigsten Prozentanteil bei der sechsten fertigkeitbezogenen Frage zur Erweiterung der Hörkompetenz (2Ab4 / Tab.25) mit 0 %. Von diesen Prozentanteilen ist

abzuleiten, dass die Mehrheit der Probanden bei keiner der offenen Fragen zu den sechs Kompetenzen in der Lage ist, drei Strategien aufzuschreiben, die sie anwendet.

- Beim Strategiegebrauch zum Wortschatz mit 9,3 % (s. Tab. 20), beim Strategiengebrauch zur Grammatik mit 20,4 % (s.Tab.21) , beim Strategiegebrauch zur Lesekompetenz mit 35,2 % (s.Tab.22), beim Strategiegebrauch zur Schreibkompetenz mit 55,5 % (s.Tab.23), beim Strategiengebrauch zur Sprechkompetenz mit 33,3 % (s. Tab. 24) und beim Strategiegebrauch zur Hörkompetenz mit 22,2 % zeigt die Bewertung ‘0’ einen ziemlich hohen Prozentanteil. Diese Prozentanteile, die die Probanden bei den sechs Kompetenzen bei der Bewertung ‘0’ aufzeigen, entsprechen einem Mittelwert von 29,4 %. Dabei zeigen die Probanden den höchsten Prozentanteil zu der Bewertung ‘0’ bei der vierten fertigkeitsbezogenen Frage zur ‘Erweiterung der Schreibkompetenz’ (2Ab2 / Tab. 23) mit 55,0 % und den niedrigsten Prozentanteil bei der ersten fertigkeitsübergreigenden Frage zum ‘Individuellen Strategiegebrauch zum Wortschatz’ (2Ab1 / Tab.20) mit 9,3 % auf. Obgleich die Bewertung ‘0’ bei jeder Kompetenz als Prozentanteil eine unterschiedliche Verteilung aufzeigt, legen die einzelnen Prozentanteile den Schluss nahe, dass viele Probanden nicht in der Lage sind, bei unterschiedlichen Kompetenzen, nicht mal eine einzige valide und akzeptable Lernstrategie aufzuschreiben.

Nachdem ein Überblick zum Strategiegebrauch der Probanden verschaffen wurde, werden nun die Ergebnisse der geschlossenen und offenen Fragen im Kontrast in Angriff genommen.

4.5. Der Vergleich zur praktischen Kompetenz und zum individuellen Strategiegebrauch der Probanden im DaF-Bereich

Die Ergebnisse der offenen Fragen zeigen gewisse Widersprüche zu den Ergebnissen der geschlossenen Fragen zur Lernstrategienkompetenz. Denn obgleich die Probanden bei der praktischen Kompetenz einen durchaus hohen Prozentanteil zu den einzelnen Lernstrategien aufweisen, ist die Mehrheit der Probanden bei den offenen Fragen kaum in der Lage, drei Strategien zur Erweiterung der einzelnen Kompetenzen aufzuschreiben. Die meisten Lernstragien, die bei der praktischen Kompetenz von den Probanden angewendet werden, werden bei offenen Fragen kaum als Strategie aufgeschrieben, was eine Diskrepanz darstellt. Um diese Gegebenheit zu konkretisieren, kann das folgende Beispiel ausgeführt werden: Die 23. Lernstrategie 'Deutsch-Türkisch / Türkisch- Deutsch verwenden', die bei dem Lernstrategieninventar zur praktischen Kompetenz den größten Anteil mit 91,7 % aufzeigt, wird von keinem einzigen Probanden bei den offenen Fragen als Strategie zur Sprache gebracht, was sich als sehr paradox offenbart. Des Weiteren erweisen sich folgende Aspekte im Vergleich der geschlossenen und offenen Fragen zum Strategiegebrauch als eklatant:

- Bei den Strategien, die die Probanden bei einzelnen Kompetenzen angeben, wurde festgehalten, dass die Mehrheit der Probanden wiederholen' als Lernstrategie bei der ersten Frage zum Wortschatz und bei der zweiten Frage zur Grammatik mehrmals als Strategieanwendung angeführt haben. Diese Gegebenheit wird anhand der gestellten Fragen und die dazu gegebenen Antworten der Probanden repräsentativ angeführt:

Frage 1: Was machen Sie zur Erweiterung des Wortschatzes und der Nachhaltigkeit der neu erlernten Wörter im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Proband 27 (2.Studienjahr): *" Ich wiederhole"*.

Proband 29 (1.Studienjahr): "*Ich wiederhole"*.

Proband 3 (1.Studienjahr): *"Ich wiederhole"*.

Proband 5 (1. Studienjahr):*"Ich wiederhole die Wörter"*.

Proband 8 (1. Studienjahr): *"Ich wiederhole"*.

Proband 2 (Vorbereitungsklasse): *"Ich wiederhole".*

Frage 2: Was machen Sie zur Erweiterung des gramatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Proband 34 (2.Studienjahr):*"Ich wiederhole"*.

Proband 29 (1.Studienjahr): "*Ich wiederhole"*

Proband 8 (1. Studienjahr): *"Ich wiederhole"*..

Proband 9: (1. Studienjahr): *"Ich wiederhole".*

Proband 2 (Vorbereitungsklasse): *"Ich wiederhole".*

Proband 53 (Vorbereitungsklasse*):"Ich wiederhole abends".*

- Des Weiteren war es auffallend, dass die Kompetenzen oft miteinander verwechselt wurden. Viele Probanden haben beispielsweise Strategien, die normelerweise bei der Erweiterung einer anderen Kompetenz sich adäquater erweisen könnte, bei einer nicht angemessenen Strategie aufgeschrieben. Beispielsweise die Strategien, die bei der Entwicklung der Hörkompetenz verwendet werden könnten, wurden bei der Sprechkompetenz aufgeschrieben. Dieses Faktum weist darauf hin, dass die Strategien nicht immer situationsorientiert angewendet werden. Um diese Gegebenheit zu explizieren, werden die gestellten Fragen und die dazu gegebenen Antworten repräsentativ ausgeführt:

Frage 5: Was tun Sie, um ihre Sprechkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern?

Praband 5 (2.Studienjahr): *"Ich höre mir deutsche Musik an".*

Proband 6 (2.Studienjahr): "*Ich schau mir Zeichentrickfilme an und höre mir deutsche Musik an.".*

Proband 28 (2.Studienjahr): "*Ich höre mir Musik an".*

Proband 25 (2.Studienjahr): *“Ich lerne Wörter auswendig und versuche mit denen Sätze aufzuschreiben”.*

Proband 27 (2.Studienjahr): “*Ich höre mir ab und zu deutsche Musik an”.*

Frage 4: Was tun Sie, um ihre Scheibkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern?

Proband 20 (2.Studienjagr): *“Ich lerne Wörter auswendig”.*

Proband 21 (2.Studienjahr): *“Ich lerne Wörter auswendig”.*

Proband 54 (2.Studienjahr): “*Ich wiederhole die Grammatikregeln”.*

Proband 43 (Vorbereitungsklasse): *“Ich wiederhole den Stoff”.*

Proband 42 (Vorbereitungsklasse):*”Ich lerne Wörter auswendig”.*

- Überdies war es auffällig, dass die Mehrheit der Probanden bei einigen Kompetenzen mehrere Strategien aufzählen konnten, während bei anderen Kompetenzen fast gar keine Strategie aufgeschrieben wurde. Beispielweise für die Erweiterung der grammatischen Kentnisse wurden von einigen Probanden valide Strategien wie ‘ Regeln auswendig lernen, Regeln anwenden’ usw. aufgeschrieben, wobei dieselben Probanden für Schreibkompetenz überhaupt keine Strategie angeben konnten. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Probanden die Entwicklung bestimmter Kompetenzen als eine Priorität ansehen und diese daher in den Vordergrund ihres Lernprozesses stellen. Um dieses Faktum zu explizieren, werden einige Fragen und die dazu gegebenen Antworten der Probanden repräsentativ ausgeführt:

Frage 2: Was machen Sie zur Erweiterung des gramatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !)

Proband 8 (2. Studienjahr): “*Ich versuche Regeln zu entdecken und sie auswendig zu lernen. Ich mache viele Lückentextübungen”.*

Proband 16 (2. Studienjahr): “*Ich mache viele Übungen. Ich lerne Regeln auswendig und wende diese an”.*

Proband 17 (2. Studienjahr): *“Ich analysiere die Beispiele. Ich lerne die Regeln auswendig und versuche sie an konkreten Beispielen einzuführen”.*

Frage 4: Was tun Sie, um ihre Scheibkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern?

Proband 8 (2. Studienjahr): *“Ich mache dafür gar nichts. Ich bin nicht gut beim Schreiben”.*

Proband 16 (2. Studienjahr): *“Ich mache nur die Hausaufgabe”..*

Proband 17 (2. Studienjahr): *“Dafür mache ich gar nichts”.*

Nachdem die Bewertungen zu den einzelnen Kompetenzen zur Schau gestellt wurde, ist also festzuhalten, dass die Probanden sich zwar der Lernstrategien bedienen, aber diese nicht immer situations- und zielorientiert einsetzen. Dieses Ergebnis kann im Hinblick auf das autonome Lernen als einen Defizit aufgefasst werden, denn neben dem Repartoire zu Lernstrategien ist es für Lernende auch wichtig, eine Fähigkeit bzw. eine Bewusstheit zu entwickeln, diese zielgerecht einzusetzen. Erst diese Bewusstheit kann nämlich Lernenden ermöglichen, Lerninhalte selbst auszuwählen, um ihren Lernprozess effektiv und strukturiert zu gestalten (vgl. Neuner Anfindsen, 2000: 25). In diesem Sinne geht es beim selbstständigen Lernen und die damit verbundenen Kompetenzen auch darum, über ein metakognitives Wissen zu verfügen. Also eine Bewusstheit zu entwickeln, die zum Einen den Erwerb kognitiver Strategien und somit den bewussten Umgang für die Bewältigung verschieder Anforderungen beim Lernprozess ermöglicht und zum Anderen auch den Erwerb metakognitiver Strategien, die Lösunswege in ihrer Eignung und Wirksamkeit zu überprüfen (vgl. Flavel, 1971). Also ist es im Rahmen dieser Studie hinsichtlich der Probanden nicht ausreichend, dass die Mehrheit beispielsweise ‘ Wörterbuch verwenden’ als kognitive Lernstrategie kennt und diese verwendet, sondern die Probanden sollten auch wissen, wie, wann, mit welchem Ziel sie diese anwenden können. Nachdem sie diese Lernstrategie angewendet haben, sollten sie auch in der Lage sein, zu evaluieren, wie die Anwendung dieser Strategie auf ihren Lernprozess ausgewirkt hat und wie sie die Anwendung dieser möglicherweise effektiver gestalten könnten. In diesem

Zusammenhang untertstreicht auch Brown (1984) in seinem Metakognitionsmodell die Relevanz der s.g.n. exekutiven Prozesse, die sich mit der Steuerung und Überwachung der Strategien befassen.

4.6. Die metakognitiven Dimensionen der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Bereich

Um die Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden aus einem metakognitiven Blickwinkel in Angriff zu nehmen, wurde eine weitere offene Frage gestellt, bei der die Probanden den Begriff ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ definieren sollten. Diese Fragestellung war im Kontext der Umfrage insofern interessant, als in der Umfrage zwar nicht die Lernstrategien als Definition irgendwo angeführt wurde, aber im Grunde das ganze Lernstrategieninventar zur praktischen und theoretischen Kompetenz ein Hinweis dafür darstellt, was Lernstrategien sind und wie diese definiert werden könnten. In diesem Kontext wurde von den Probanden auch keine wissenschaftliche Definition erwartet, sondern nur dass sie die Lernstrategien, die sie theoretisch wissen und anwenden (s. Tab. 18 und 19), als eine Definition aufstellen. Die Fragestellung und die dazu gegebene Anwort hätte beispielsweise folgendermaβen lauten können:

Frage: Definieren Sie bitte den Begriff ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht?

Repräsentative Antwort: Ein Plan, der von dem Lernenden in der Fremdsprache eingesetzt wird, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen.

Bei der Bewertung dieser Frage wurde festgehalten, dass die Mehrheit der Probanden mit 53,7 % nicht in der Lage ist, zu definieren, was Lernstrategien sind, wobei 25,0 % nicht mal eine Antwort auf die Frage geben konnte (s. Tab.26). Diese Gegebenheit wird im Folgenden anhand der Fragestellung und der von den Probanden abgebenen Antworten repräsentativ angeführt:

Frage: Definieren Sie bitte den Begriff ‘ Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht?

Proband 2 (Vorbereitungsklasse): *“Ich gucke Filme und ich lerne”.*

Proband 47 (Vorbereitungsklasse): *”Strategien für das Fremdsprachenlernen”.*

Proband 27 (Vorbereitungsklasse):”*Hauptsache ist, dass alle Organe zusammenarbeiten”.*

Proband 34 (Vorbereitungsklasse): *“Um Strategieanwendung kann nur eingesetzt werden, wenn eine Beziehung zwischen der Fremdsprache und anderen Sprachen hergestellt werden kann”.*

Proband 9 (1. Studienjahr): “*Personenanhängige Lernstrategien und ihre Implementierung im Fremdsprachenunterricht”.*

Proband 13 (1. Studienjahr): “*Diejenige Fremdsprache mit Menschen sprechen, deren Muttersprache die jeweilige Fremdsprache ist”.*

Proband 15 (1. Studienjahr): *“Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht sind Mittel, die abhängig oder unabhängig von Regeln verwendet werden”.*

Proband 20 (1. Studienjahr): *“Jeder Mensch hat einen anderen Lernstil. Manche lernen sehend und manche hörend. Die Hauptsache dabei ist, dass jeder seine eigene Strategie findet”.*

Proband 27(2. Studienjahr):*”Jeder Lernende hat unterschiedliche Lernkompetenzen. Manche lernen sehend, manche hörend, manche handelnd und manche lesend. Die Stragien ändern sich bei jeder Lernkompetenz”.*

Proband 18 (2.Studienjahr): “*Das sind Strategien des Individuums bezüglich Grammatik, Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören”.*

Proband 21 (2.Studienjahr): *“Die Strategien ändern sich von Person zu Person, aber Strategie geht für mich nur mittels Schreibens und Lesens”.*

Proband 24 (2.Studienjahr): “*Da jeder Lernende einen anderen Lernweg verfolgt, sind Strategien Wege, die jeden Lernenden ansprechen”.*

Die Antworten, die von den Probanden als eine Definition abgegeben wurden, legen den Schluss nahe, dass die Probanden mit den‘ Lernstrategien’ als Definition explizit nicht vertraut sind und daher diese nicht definieren können.

Wenn Lernende autonom lernen sollen, also eine Fähigkeit entwickeln sollen, selbstständig zu lernen und die zentralen Entscheidungen ihres Lernprozesses zu treffen, sollten sie über eine metakognitive Kompetenz verfügen. Diese metakognitive Kompetenz impliziert sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. das metakognitive Wissen, also das Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt, der die Planung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht. (vgl. Abb 1; Kaiser und Kaiser 1999). Aus dem metakognitiven Konzept von Kaiser und Kaiser (1999) ist also abzuleiten, dass Lernende neden der Lernstrategienkompetenz auch eine Fähigkeit entwickeln, über ihren eigenen Lernprozess zu sprechen und sich selbst zu evaluieren. Um die Lernbewusstheit der Probanden aus dieser metakognitiven Perspektive zu betrachten und darüber einen Eindruck zu gewinnen, ob die Probanden über die Grundlage einer metakognitiven Kompetenz vefügen, wurden bei dieser Studie auch andere Fragearten angewendet. Aus den Ergebnissen dieser Fragen können insgesamt folgende Aspekte deskriptiv festgehalten werden:

- Die Probanden sind durchaus in der Lage, sich selbst zu evaluieren und sich über ihr eigenes Verhalten bezüglich ihres Lernprozesses zu äußern. Dies wird vor allem an den Ergebnissen zu Lernstil (1Ay2a u. 1Ay1b / Tab.9 und 10), Lernen außerhalb der Schule (1Ay2b / Tab. 11), Regelmäßigkeit des Lernens (1Ay2c / Tab.12), Effektivste Lernzeit (1Ay1c / Tab.14), Effektivität des Lernens (1Ay2d / Tab.15), Effektivität des Lernens hinsichtlich des schulischen Erfolgs (1Ay2e / Tab.16) und Notendurchschnitt der Probanden (1Ax1b / Tab.17) sichtbar.

- Was im Rahmen der geschlossenen Fragen, die eine Selbstavaluation der Probanden erfordern, als positiv bewertet werden könnte, ist, dass die Mehrheit der Probanden ihren Lernstil bewerten kann und damit eine positive Grundhaltung zu ihrem Lernstil aufzeigt. Die Prozentanteile führen vor Augen, dass 92,9 % der Probanden ihren eigenen Lernstil kennen und in der Lage sind, zu beantworten, welchen Lernstil sie haben. Es sollte jedoch

hinzugefügt werden, dass dabei nicht beantwortet werden kann, ob die Selbstevaluation der Probanden die Wirklichkeit reflektiert. In diesem Zusammenhang wurde nämlich bei der Studie von Köksal(2013) bezüglich der Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht festgestellt, dass Neu-Immatrikulierte in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya sich über ihren Lerntyp unbewusst sind. Für die Ermöglichung eines effektiveren Lernprozessez und die Förderung der Lernkompetenz jedes einzelnen Lerners im Unterricht jedoch spielt die Ermittlung der individuellen Lernstile bzw. Lernertypen eine grundlegende Rolle (vgl. Franke, 2008: 36). Insofern ist es wichtig, dass die Untersuchungen bezüglich der Ermittlung des Lernstils fortgesetzt werden. Darüber hinaus ist es nochmals zu akzentuieren, dass die Wahl der Lerstrategien von dem individuellen Lernstil beeinfluβt und determiniert wird, was bei der Vermittlung der Lernstrategien berücksichtigt werden sollte (vgl. Miβler 1999: 159, Oxford 1990: 13 und Oxford & Nyikos 1989: 295-297).

- Die Probanden können bei der Frage zu sprachlichen Informationen (1AY1a/ Tab.8) ihr Sprachenniveau selbst bewerten(A1 / A2 / B1/ B2/ C1/ C2). Dabei ist auffallend, dass es im DaF-Bereich kein Proband gibt, die sich im Bereich C1 und C2 bewertet. Dies könnte daran liegen, dass die Probanden die Sprache Deutsch zum Teil neu erlernen. In diesem Zusammenhang bedarf es jedoch eines Einstufungstests, bei dem unterschiedliche Sprachkompetenzden der Probanden berücksichtigt und realistische Fakten geliefert werden. [3]

- Die Probanden sind darüber hinaus auch in der Lage über ihr Lernverhalten auβerhalb der Schule zu sprechen und sich darüber zu äuβern, ob sie auβerhalb der Schule regelmäβig lernen oder nicht (1Ay2b /Tab.11 u. 1Ay2c

[3] Im Studienjahr 2016-2017 wird an der Trakya Universität ein Projekt mit dem Thema'"Almanca Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitimi Bakımından Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi" durchgeführt, in dem die Studierende im DaF- Bereich einem Einstufungstest unterzogen werden. Das Ziel dieses Projekts besteht darin, das Sprachniveau der Studierenden, die aus der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Trakya Universität kommen, vor dem Beginn des 1. Studienjahres der DaF- Ausbildung festzustellen.

/ Tab. 12). Eine Diskrepanz im Rahmen des Lernverhaltens stelllt jedoch die Frage zur ‘Regelmäβigkeit des Lernens’ (1Ay2C) und die Frage zu ‘der temporalen Bestimmung des Lernens’(1Ay3) dar. Die Probanden, die sich als regelmäβige Lerner bezeichnen, konnten bei der temporalen Bestimmung des Lernens keine ablesbare und eingängige Antworten abgeben. Dieses Faktum stellt das Lernbewusstsein der Probenden deutlich in Frage.

- Die Probanden können auch darüber eine Aussage treffen, ob ihr Lernverhalten auβerhalb der Schule auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Kentnisse und auf ihren Schulerfolg positiv einwirkt oder nicht. Dabei ist es eklatant, dass 69,4 % der Probanden ihr Lernverhalten auβerhalb der Schule im Hinblick auf die Erweiterung der sprachlichen Kentnisse als positiv bewertet, wobei 90,7 % der Probanden und damit ein gröβer Anteil der Probanden ihr Lernverhalten auβerhalb der Schule im Hinblick auf den schulischen Erfolg als positiv bewertet. Dieser Vergleich zwischen diesen beiden Anteilen erweckt den Eindruck, als würden die Probanden lediglich den schulischen Erfolg als Ziel anstreben und als wären Schulerfolg und Erweiterung der sprachlichen Kentnisse zwei unterschiedliche Dimensionen, die nicht miteinander zu tun hätten. Dies ist jedoch als eine rein hypothetische Vermutung anzuführen, die an weiteren Studien ermittelt werden sollte.

- Obgleich die Mehrheit der Probanden ihr Lernverhalten im Hinblick auf den schulischen Erfolg mit 90,7 % als positiv bewertet, befindet sich die Mehrheit der Probanden mit 28,7 % in der Durschschnittsscala zwischen 50-59 Punktzahlen, was nicht als sehr erfolgreich bewertet werden kann. Ausschlieβlich eine Minderheit der Probanden mit 6,9 % befindet sich in der Durschschnittsskala zwischen 80-89 Punktzahlen, was als erfolgreich aufgefasst werden kann. Dabei sollte vermerkt werden, dass jeder Proband eine andere Wahrnehmung von Erfolg haben könnte und sich dieser Begriff in Abhängigkeit von dem individuellen Potenzial unterschiedlich entfalten könnte.

Bei der Selbstevaluation der Probanden sollte insgesamt vor Augen werden, dass Lernen auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie ein individueller Prozess ist, wobei unterschiedliche Lernergebnisse erzeugt werden können, da jeder Lernende über verschiedenes Vorwissen, unterschiedliche Vorstellungen und Lernsituationen verfügt, was wiederum zu unterschiedlichen Wahrnehmungen bezüglich des Lernprozesses führen kann (vgl. Roche, 2013: 23). Dabei war das Ziel, auf einer metakognitiven Ebene lediglich zu konstatieren, ob die Probanden in der Lage sind, über ihr Lernverhalten zu sprechen und sich selbst zu evaluieren. Die einzelnen Fragen, die dazu gestellt wurden, legen den Schluss nahe, dass die Probanden über ihr Lernverhalten sprechen und sich selbst evaluieren können und damit eine positive Grundhaltung zur exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen.

Mit den Schlussfolgerungen findet diese Arbeit im folgenden Teil ihren Abschluss, wobei abschließend versucht wird, einige Vorschläge aus den Forschungsergebnissen abzuleiten.

TEIL 5

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

Die Fremdsprachendidaktik und darunter DaF-Bereich ist seit 25 Jahren durch einen Paradigmenwechsel von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Vorstellung geprägt (vgl. Wollf, 2002). Diese Entwicklung ist auf der einen Seite auf die Verbreitung der Medien, den rapiden Zugang zu Internet und anderen Quellen und auf der anderen Seite auch auf die Erkenntnisse zu gewissen mentalen Prozessen in der Pädagogik, Didaktik und Neorowissenschaft zurückzuführen. Als eine natürliche Folge dieser Gegebenheit steht der Begriff 'Lernerautonomie' als viel erläuterter Begriff im Zentrum der Fachdiskussion. Dabei ist es auch zu konstatieren, dass das 'autonome Lernen' in vielen Lehrwerken für den Fremdspracheunterricht, darunter auch im DaF- Bereich, thematisiert und als ein Lernziel aufgenommen wird (vgl. Bachelle, 2005: 29). Dabei geht es darum, dass Lernende eine Fähigkeit entwickeln, um die zentralen Entscheidungen ihres Lernprozesses zu treffen und ihren Lernprozess effektiv gestalten zu können. Um diese Fähigkeit zu entwickeln, sollten sie jedoch über eine metakognitive Kompetenz verfügen. Diese schließt sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. ein metakognitives Wissen, also ein Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt ein, der die Planung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht (vgl. Abb 1; Kaiser und Kaiser 1999). In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird davon ausgegangen, dass kognitive und metakognitive Prozesse auch eine Grundlage des DaF- Unterrichts bilden sollten. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie geht von dieser Hypothese ausgehend der Frage nach, ob die DaF-Lernenden an der Universität Trakya über eine Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen. Die Vielfalt der Fragen, die auf dieses Ziel gerichtet gestellt wurden, ermöglichen, sowohl über die kognitiven als auch über die metakognitiven Dimensionen der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden einen Eindruck zu gewinnen. Die Zielgruppe besteht

dabei aus insgesamt 108 Probanden, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Universität Trakya, Edirne im Schuljahr 2014/2015 immatrikuliert sind.

Um die Lernstrategienkompetenz der Probanden zu ermitteln, wurde das Lernstrategieninventar zu Lernstrategien im DaF von Bimmel & Rampillon (2000) als Basisinstrument eingeführt. Die Ergebnisse aus diesem Basisinstrument führen vor Augen, dass die Probanden in der theoretischen Kompetenz einen sehr hohen Anteil aufweisen und es überhaupt keine Lernstrategie gibt, die sich im Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33 % befindet(s.Tab.18). Dies legt den Schluss nahe, dass die Probanden über ein grundlegendas Basiswissen zu jeder Lernstrategie verfügen bzw. mit diesen Strategien im Rahmen des Fremdsprachenunterrrichts schon mal auf irgendeine Art und Weise in Berührung gekommen sind. Aus den Ergebnissen der praktischen Kompetenz tritt hervor, dass zwar ein Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33 % existiert, aber die Probanden dennoch wie bei der theoretischen Kompetenz ziemlich hohe Anteile bezüglich der Strategieanwendung aufzeigen (s.Tab.19). Aus den Ergebnissen der theoretischen und praktischen Kompetenz lässt sich im Vergleich ableiten, dass das theoretische Wissen bei jeder einzelnen Lernstrategie als Prozentteil höher fällt als bei der praktischen Kompetenz, was wiederum ein Hinweis dafür darstellt, dass das theoretische Wissen nicht obligatorisch zur Ausführung der jeweiligen Strategie führt. Dennoch die meisten Lernstrategien, die bei der theoretischen Kompetenz einen hohen Anteil aufweisen, zeigen bei der praktischen Kompetenz entsprechend auch einen hohen Anteil.

Die offenen Fragen zu Strategiegebrauch (s. Tab. 20.21.22.23.24), die das Grundziel unterstützend gefragt wurden, zeigen, dass die Probanden kaum in der Lage sind, drei Strategien zu fertigkeitsübergreifenden (Grammatik und Wortschatz) und zu fertigkeitsbezogenen Kompetenzen (lesen, schreiben, sprechen, hören) aufzuschreiben, die sie bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kentnisse im DaF-Bereich anwenden. Die Ergebnisse der offenen Fragen stellen damit gewisse Widersprüche zwischen den geschlossen Fragen zur theoretischen und praktischen

Kompetenz dar und führen deutlich vor Augen, dass die Probanden zwar die Lernstrategien kennen und anwenden, aber diese micht immer bewusst bzw. situations-und zielorientiert einsetzen. Daher kann man die Aussage treffen, dass die Probanden über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen.

Bei einer weiteren metakognitiven Dimension der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit sollte festgestellt werden, ob die Probanden mit dem Begriff ‘Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht’ vertraut sind. Dabei kam heraus, dass die Mehrheit der Probanden mit 53,7% nicht in der Lage ist, eine individuelle Definition aufzustellen, wobei ein nicht kleiner Anteil von 25,0 % sich dazu nicht äußern konnte. Dieses Faktum deutet darauf hin, dass die Probanden mit ‘Lernstrategien’ im Verlauf ihres Lernprozesses als Definition explizit nicht in Berührung getreten sind. Sie könnten demzufolge auch nicht wissen, dass, was sie z.T. bewusst oder unbewusst anwenden, ‘ Lernstrategien’ sind.

Eine weitere metakognitive Dimension dieser Arbeit stellen die personenbezogenen Fragen dar, die eine Selbstevalution der Probanden erforderten. Dabei wurde das Ziel verfolgt, die Probanden über ihr Lernen zum Nachdenken anzuregen und einen Eindruck darüber zu gewinnen, ob die Probanden über ihr eigenes Lernen sprechen können und sich selbst evaluieren können. Die Ergebnisse dieser Fragen legen den Schluss nahe, dass die Probanden durchaus in der Lage sind, über ihr eigenes Lernen nachzudenken und sich selbst zu evaluieren. Sie zeigen damit eine positive Grundhaltung zu der exekutiven Ebene der Metakognition auf. Dabei konnte konstatiert werden, dass die Mehrheit der Probanden, sich über Niveau der Sprache (1Ay1a), Lernstil (1Ay2a u 1Ay1b), Lernverhalten (1Ay2b u. 1Ay2c), Lerneffekt (1Ay2d, 1Ay2d u. 1Ay2e) , Notendurchschnitt (1Ay2e) äußern konnte. Es konnte jedoch in diesem Zusammenhang nicht festgestellt werden, ob die Aussagen der Probanden die Wirklichkeit reflektieren.

Diese Studie führt insgesamt vor Augen, dass die Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewussheit im DaF-Bereich verfügen, aber eine positive Grundhaltung bezüglich der exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen. Um zu eruieren, warum sie nicht über ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen und welche Faktoren zu diesem Ergebnis führen, sollten meines Erachtens weitere Untersuchungen im Rahmen des DaF-Bereiches durchgeführt werden. Die Mehrheit der Probanden mit 87,9 %, die an dieser Studie teilgenommen haben, haben Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. Dieses Faktum sollte normalerweise die Grundlage dafür bilden, an die zweite Fremdsprache bewusster heranzugehen. Da die Probanden keine ausreichende Bewusstheit aufweisen, kann dies als eine Problematik aufgefasst werden, die nicht ausschließlich DaF- Bereich, sondern die ganze Fremdsprachendidaktik in der Türkei in Frage stellt. Insofern wäre es sinnvoll und hilfreich, Untersuchungen bezüglich der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit beim Fremdsprachenlernen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren des Lernprozesses zu expandieren. Damit könnte diese Studie als eine Anregung für weitere Studien aufgefasst werden.

Wenn das autonome Lernen als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts realisiert werden sollte, sollte die lernstrategische Kompetenz eine Grundvoraussetzung dafür darstellen (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000). Dies bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass Lernende mit den Begriffen ‘Autonomes Lernen’ u. Lernstrategien’ und mit der engen Verknüpfung dieser Begriffe explizit und implizit konfrontiert werden sollten. Es reicht in diesem Kontext auch nicht, dass Lernende diese Begriffe theoretisch lernen, sondern es sollte ein Unterrichtskonzept vorliegen, das Lernenden die Möglichkeit gewährt, die Funktion der Lernstrategien, deren Vor- und Nachteile, Einsetzungsmöglichkeiten aus theoretischer und praktischer Perspektive näher zu betrachten. Dieses Unterrichskonzept könnte realisiert werden, wenn ein gezieltes ‘Strategietraining’ im Rahmen des Curriculums als ein obligatorisches Fach in der Vorbereitungsklasse eingesetzt wird. Dieses Strategietraining sollte sowohl kognitive Aspekte als auch metakognitive Dimensionen des Lernprozesses einschließen und in der

Anfangsphase des DaF- Unterrichts eingeführt werden. Dabei sollte die Gestaltung dieses Faches auf didakischer und methodischer Ebene wohl überlegt sein. Neben dem Strategietraining sollten jedoch Studierende auch auf die Relevanz des Bewusstseins über das eigene Lernverhalten, Lernstil usw. aufmerksam gemacht werden. Des Weiteren müsste überlegt werden, wie ein gut strukturiertes Strategietraining in den Unterricht integriert werden kann.

Die Implementierung eines solchen Fremdsprachenunterrichts, bei dem Lernende autonom lernen, d.h. die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen, mehr Verantwortung übernehmen, bewusster an den Lernstoff herangehen, ihren Bedürfnissen, ihrem Potenzial und ihrem Ziel entsprechende Lern-und Lösungswege konzipieren, bedeutet meiner Meinung nach ein systematisches Umdenken im Rahmen der ganzen Fremdsprachendidaktik in der Türkei, sowohl aus der Perspektive des Lehrenden als auch aus der Perspektive des Lernenden. Um den modernen Ansätzen, die mit dem Fremdsprachenunterricht assoziiert werden, gerecht zu werden, sollten nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende bereit sein, sich von gewissen traditionellen Methoden des Lernens und Lehrens zu befreien. Lehrende sollten sich dabei bewusst werden, dass sie sich in diesem neuen Unterrichtskonzept sich von ihrer traditionellen Rolle befreien und nun mehr die Rolle eines Wegweisers oder eines Beraters, Begleiters übernehmen, die Lernende in ihrem unendlichen Lernweg unterstützen. Diese Unterstützüng sollte nicht nur kognitive Prozesse des Lernens, sondern auch metakognitive Dimensionen des Lernens implizieren sowie mentale und psychische Aspekte des Lernens wie Motivation, Mut, Angst usw., die nach neuen Erkentnissen bei Lernprozessen keinesfalls ignoriert werden sollten. In diesem Zusammenhang wäre auch ratsam, dass Fortbildungskonzepte für Lehrende erstellt werden (u.a. auch Seminare, Lehrveranstaltungen für Lernende und Lehrende). Aus der Sicht der Lernenden dagegen ist es zu erwarten, dass sie nicht alles von Lehrenden erwarten und die ganze Verantwortung ihres Lernprozesses auf Lehrende übertragen, sondern mehr Courage, Bereitschaft und Motivation aufzeigen, um mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und sich weiter zu entwickeln.

BIBLIOGRAPHIE

Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel farkındalık. (Çevrimiçi: http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138990-20140130104558-16.pdf), Erişim tarihi: 08.12.2016).

Alptekin, C. (2007). Foreign language learning strategy choice; naturalistic versus instructed language acquisition. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1),4-11.

Asutay, H.,"Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Kavramı ve Öteki Dil"Ankara Üniversitesi, Tömer Dil Dergisi, Sayı 118-Ocak-Şubat 2003.

Bachel, D. (2005). Autonomes Lernen in Theorie und Praxis. (online: http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf, letzter Zugriff: 06.12.2016).

Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel, Pilypaityte (2013). Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch. München: Klett- Langenscheidt.

Bartscher, T. (2016). Definition Lerntheorien. Gabler Wirtschaftslexikon.(online: http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/lerntheorien.html, letzter Zugriff: 08.12.2016).

Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. TÖMER Dil Dergisi, 132, 28-37.

Besenhard, S. (2010). Lernstrategien und Lernerautonomie. Potentielle Möglichkeiten der Mediennutzung. Grin Verlag.

Bimmel, P.& Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien (5. Auflage). München: Langenscheidt.

Briner- Lienhard (2006). Diplomarbeit. Metakognition in der Volkshochschule. Eine Erhebung zum Einsatz metakognitiver Unterrichtsformen von der 1. bis zur 9. Klasse. Hochschule für Heilpädagogik Zürich. (online: http://briner.computerscience.ch/metakognition/Metakognition.pdf, letzter Zugriff: 08.12.2016).

Brown, A.L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), Metakognition, Motivation und Lernen (S. 60-65). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Çelikten, Sema. (2014). Wörterbuchkompetenz im DaF Unterricht. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne, IN.

Chamot, A.U. (1987). The learning strategies of ESL students. In: Wenden, 1987, 71-93.

Chudak, S. (2006). Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr-und Lernmaterialien (Posener Beiträge zur Germanistik). Peter Lang.

Clauss, G. (1986.). Wörterbuch der Psychologie. Köln. Pahl-Rugenstein Verlag.

Dam, L. (1994). How Do We Recognize an Autonomous Classroom? Die Neueren Sprachen, 93: 5, 503-527.

Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı. Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Analiz Dergisi.* (131)7-18.

Dönger, A. (2009). Sözlük Kullanma Eğitiminin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimine Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, IN.

Edmondson, W.J. / House, J. (1993): Einführung in die Sprachlernforschung. Tübingen. Francke.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi.

Faerch, C. / Kasper, G. (Hrsg.) (1984): Strategies in interlanguage communication. London. Longman.

Flavell, J.H. (1971). *Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition*. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.), Metakognition, Motivation und Lernen (S. 23-27). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Franke, M. (2008). Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext. Wissenschafliche Hausarbeit. (online: http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf), letzter Zugriff: 18.02.2017).

Gökçek, T. (2015). Karma Yöntem Araştırması, Metin, M. (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (pp. 375-410), Ankara: Pegem Akademi.

Hasselhorn, M. (2010). Metakognitive Lernkompetenzen und ihre Förderung. (online: http://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2010/Unterlagen/hasselhorn_referat.pdf, letzter Zugriff: 08.12.2016).

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their implications, 11-13 November. Antalya-Türkiye.

Işık, A. (2008). "Yabancı Dil Eğitiminde Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?" *Journal of Language and Linguistic Studies, 4 (2),* 15-26.

http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/Lernstrategien.shtml (letzter Zugriff: 12/10/2016).

Kast, B. (1989): Vom Wort zum Text. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schreibfertigkeit (im Anfängerunterricht). In: Fremdsprache Deutsch, H. 1/1989 'Schreiben', S.9-16.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). *Metakognition, Denken und Problemlösen optimieren*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand-Verlag.

Köksal, H. (2013). Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht: Tendenzen und Evaluationen in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education), 28 (3), 304-318.

Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang .

Lompscher, J. (1992). Lehr-und Lernstrategin im Unterricht- Voraussetzungen und Konsequenzen. In: Nord,1992, 95-104.

Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf* (Vol. 6). Rodopi.

Mandl, H. / Friedrich, H. F. (Hrsg.) (1992). Lern-und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Hogrefe. Göttingen.

Martin, J.-P. & Oebel, G. (2007). Lernen durch Lehren. Paradigmenwechsel in der Didaktik. Deutschunterricht in Japan, Heft 12 (Herbst 2007). (online:

http://www.ldl.de/Material/Publikationen/ldl_in_japan_paradigmenwechsel.pdf , letzter Zugriff: 08. 12.2016).

Martiny, K. (2008). Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe. (Online: http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/martiny_persnlichedatenentfernt.pdf, letzter Zugriff: 11.12.2016).

Meir, S. (2006). Lerntheorien- Didaktischer Hintergrund (online: https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf), letzter Zugriff: 11.12.2016).

Miβler, Bettina (1999). Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Tübingen: Stauggenburg.

Neuner-Anfindsen, S. (2005). Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Schneider Verlag Hohengehren.

Oflaz, A. (2008). Almanca Öğretmeni Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. (Çevrimiçi:http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi3/sayi3_pdf/oflaz_adnan.pdf, Erişim tarihi: 13.10. 2016).

Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. In: System 17/2,235-247)

Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. The Modern Language Journal, 73: 3, 291-300.

Peter, O. (2004). Lernen und Metakognition. Unveröff. Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Reinmann- Rothmeier, G. (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Hans Huber Verlag.

Roche, J. (2013). Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik (3. Auflage). A. Franke Verlag Tübingen und Basel.

Schmalenbach, L. (2008). Lernstrategien, Lerntypen und Lernstile. Grin Verlag.

Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 10(1), (online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1 /docs/schmidt2005.pdf [2013-08-27]. (letzter Zugang: 25.02.2016)

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. Doğu Anadolu Bölge Araştırmaları Dergisi, 5(3), 191-197.

Weinstein, E. / Maier, R. (1986). The teaching of learning strategies. In Wittrock, 1986, 315-317.

Wenden, A. (1987). Conceptual background and utilty. In: Wenden & Rubin, 1987,3-13.

Wild, K.-P. & Klein-Allermann, E. (1995). Nicht alle lernen auf die gleiche Weise… Individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht. In B. Behrendt (Hrsg.). Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe Verlag.

Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt /Main, Peter Lang.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel Veri Analizi (pp. 221-252). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Zilahi-Szabo, J. (2015). Selbstentdeckendes Lernen: Regelvermittlung im kommunikativen Grammatikunterricht. VDM Verlag.

ANHANG 1 : Klassifikationsschema der Lernstrategien nach Oxford (1990)

Direkte Strategien		
Memorisierungsstrategien	**Kognitive Strategien**	**Kombensationsstrategien**
A: mentale Verbindungen herstellen: Gruppen bilden, Assoziationen, Erweiterungen, neue Wörter in einen selbst gewählten Kontext bringen	A: üben: wiederholen, formales Üben mit Aussprache-und Schriftsystemen, Erkennen und Verwenden von Sprachmustern und-formeln, Neue Sprachkombinationen finden, in natürlichen Situationen üben.	A: intelligent Raten: Linguistische Hinweise verwenden, andere Hinweise verwenden.
B: Bilder und Aussprache verwenden: Bildliche Vorstellungen verwenden Verbindungen herstellen, Schlüsselwörter verwenden, Aussprache erinnern	B: Erhalten und Versenden von sprachlichen Nachrichten: schnell den Sinnzusammenhang verstehen, Ressourcen verwenden, um Nachrichten zu empfangen und zu versenden	B: Limitierungen beim Sprechen und Schreiben überwinden: Die Muttersprache verwenden, um Hilfe bitten, Mimik und Gestik verwenden, Kommunikation teilweise oder vollständig vermeiden, das Thema selbst auswählen, etwas ungefähr ausdrücken Neue Wörter erfinden, Umschreibungen oder Synonyme verwenden
C: Gutes Wiederholem: strukturiertes Wiederholen	C: Analysieren und überdenken: Deduktiv vorangehen,	

	Ausdrücke analysieren, Sprachkonstrastiv analysieren, übersetzen, übertragen	
D: Handlung mit einbauen: mechanische Techniken verwenden, Bewegung oder Empfindundungen einbauen.	D: Strukturen für Input und Output schaffen: Notizen machen, zusammenfassen, unterstreichen	
Indirekte Strategien		
metakognitive Strategien	**affektive Strategien**	**soziale Strategien**
A: Das Lernen konzentrieren: Einen Überblick gewinnen und Unbekanntes mit schon Bekanntem verbinden, aufmerksam sein, Sprachproduktion zugunsten von Hörverstehen zurückstellen	A: Hemmungen senken: Entspannungstechniken, Durchatmen oder Meditation anwenden, Musik verwenden, Lachen.	A: Fragen stellen: Um Klärung oder Bestätigung bitten, Um Korrektur bitten.
B: Das Lernen und Planen arrangieren: Sich über das Sprachlernen informieren, Organisieren, Ziele setzen, Den Zweck einer Sprachaufgabe identifizieren, die Bearbeitung einer Sprachaufgabe planen, Übungsmöglichkeiten suchen	B: Sich selbst Mut machen: Positivee Feststellungen machen, Risiken beschränken, sich selbst belohnen.	B: Mit Anderen kooperieren: Mit weiter fortgeschrittenen Sprechern der neuen Sprache kooperieren.
C: Das eigene Lernen evaluieren: Selbstbeobachtung,	C: Die ‘emotionale Temperatur’ mesen Auf seinen Körper hören,	C: Zusammen mit anderen Dingen hervorheben: Kultureles Verständnis entwickeln,

Selbstevaluation	eine Checkliste verwenden, ein Lerntagebuch schreiben, seine Gefühle mit jemandem anderen besprechen	Sensibel für die Gedanken und Gefühle Anderer werden.

ANHANG 2: Das in der Studie eingeführte Messinstrument

Sevgili Öğrenciler,

Bu anketin amacı, sizlerin yabancı dil öğrenme stratejilerine ve bireysel öğrenme stilinize yönelik bilginizi saptamak ve yabancı dili öğrenirken hangi stratejilerden faydalanıp faydalanmadığınızı ortaya koymaktır. Anketi hazırlarken gerçeğe yakın ölçütlerden yararlanarak sizlerin kendinizi gerçekçi bir ortamda hissetmelerini sağlayacak bir ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Burada vereceğiniz cevaplar sadece Yüksek Lisans Tez araştırması için kullanılacaktır. Vereceğiniz yanıtlar çalışmanın güvenirliliği açısından yönlendirici olacaktır. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim. Araş. Gör. Jale Aylin ÇELİK



Türkiye genelinde Almanca bölümlerinde, öğrencilerin yabancı dili öğrenme stratejilerine yönelik bilincini saptamak üzere, YÖK üniversitelere müfettişler göndermiştir. Bu kapsamda Trakya Üniversitesine gelen YÖK müfettişi Mahmut Bey sizlerin Almancayı nasıl öğrendiğini saptamak üzere, sizlere sorular sormaktadır. Sizin bu konuda bilginizi ölçmeden evvel, vereceğiniz cevapların yabancı dil eğitiminde geliştirilecek olan politikalar ve bu politikalar doğrultusunda yapılmak istenen reformlar bakımından önemli ve belirleyici olduğunu ifade etmiş ve sizlerin soruları baskı altında kalmadan samimiyetle cevaplamanızı ve hiçbir maddeyi boş bırakmamanızı rica etmiştir.

A. Öğrenciye dair kişisel bilgiler

1. **İsminiz**:

2.**Cinsiyetiniz**: Kız ( ) Erkek ( )

3.**Kaçıncı sınıfta kayıtlısınız**? Hazırlık ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )

4. **Hazırlık okudunuz mu**? Evet ( ) Hayır ( )

5. **Dilsel bilgiler**:

HANGİ DİLLERİ BİLİYORUM? **Lütfen bildiğiniz dilleri aşağıya yazmayı unutmayınız!**	**NASIL ÖĞRENDİM** **Lütfen "X" ile uygun olanı işaretleyiniz!**		**HANGİ SEVİYEDEYİM?** **Lütfen "X" ile uygun olanı işaretleyiniz!**					
	Okulda öğrendim	**Edindim (doğal ortamda: ailede, o ülkede vs.)**	**A1**	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**

Ana dilim L1:								
Birinci yabancı dilim L2:								
İkinci yabancı dilim L3:								

B. Öğrenme stilinin belirlenmesi

1. Öğrenme stilinizi biliyor musunuz? (Örneğin: Duyarak daha iyi öğrenirim)

Evet, biliyorum. ( )

Hayır, bilmiyorum. ( )

Bilmiyorum, ama bilseydim iyi oldurdu. ( )

2. Öğrenme stilinizi biliyorsanız, en etkili, ağırlıklı olanı işaretleyiniz. (**Bir tane işaretleyiniz!)**

Duyarak ( )

Okuyarak ( )

Hareket ederek / aktif olarak ( )

Görerek ( )

C. Yabancı dil olarak Almanca Öğrenme biçiminize ve kişisel başarınıza dair sorular

1. Almanca için **okul dışında ders çalışır mısınız?(örneğin: sınav öncesi, bazen, düzenli vs.)**

Evet (**)** Hayır **( )**

2. Almanca için **okul dışında düzenli olarak ders çalışır mısınız? (örneğin: belirli günlerde ve saat aralıklarında veya sadece hafta sonları vs. Yani rutin haline gelmiş çalışma zamanları)**

Evet ( ) Hayır ( )

3. **Düzenli olarak çalışıyor iseniz, Üniversite dışındaki ders çalışma zamanınıza uygun gün ve saat aralıklarını X ile işaretleyiniz.**

SAAT ARALIKLARI	PZT	SA	ÇAR	PE	CU	CMT	PA
9-10							
11-12							
12-13							
14-15							
15-16							
16-17							
17-18							
18-19							
19-20							
20-21							
21-22							
22-23							
23-24							
24-01							
01-02							
02-03							
03-04							

Diğer:

4. Gün içinde **en etkili, verimli çalıştığınızı düşündüğünüz vakit** hangisidir?

Sabah ( ) Öğle ( ) Akşam ( ) Gece ( )

5. **Okul dışındaki çalışmanızın dil becerilerinizi geliştirmek** açısından **etkili** olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ( )

Hayır ( )

Hayır, fakat Almancada daha etkili nasıl öğrenebileceğim konusunda bana yardımcı olunmasını isterdim. ( )

6. Okul dışındaki çalışmanızın **okul başarınıza olumlu etki** ettiğini düşünüyor musunuz?

Evet ( ) Hayır ( )

7. **Okul başarınızı (genel ortalama)** yansıtan puan aralığını işaretleyiniz.(100 puan üzerinden değeri)

0-29( ) **30-49**( ) **50-59**( ) **60-64**( ) **65-69** ( ) **70-79**( ) **80-89**( ) **90-100**( )

D. Öğrencilerin Almancayı öğrenme stratejilerine ilişkin sorular

Dikkat: Soruları cevaplarken yararlandığınız tüm somut örnekleri vermeye çalışınız. En az üç somut örnek veremiyorsanız, daha az da verebilirsiniz. Ancak; eğer bir beceriyi geliştirmeye yönelik yaptığınız herhangi bir şey yok ise, " bunun için hiçbir şey yapmıyorum" şeklinde cevap veriniz!

1. Almancada **kelimeleri öğrenirken**, onları **aklınızda tutmak** için neler yapıyorsunuz? (En az 3 somut örnek)

2. Almancaya ilişkin bir **dilbilgisi kuralının kalıcılığını sağlamak** için neler yapıyorsunuz? (en az 3 somut örnek)

3. **Okuma becerilerinizi geliştirmek** için neler yapıyorsunuz? (En az 3 somut örnek)

4**. Yazma becerilerini geliştirmek** için neler yapıyorsunuz?(En az 3 somut örnek)

5. **Konuşma becerilerini geliştirmek** için neler yapıyorsunuz? (En az 3 somut örnek)

6. **Dinleme becerilerini geliştirmek** için neler yapıyorsunuz? (En az 3 somut örnek)

E. Teorik ve pratik yetilere yönelik öz değerlendirme

1. **" Yabancı Dil Öğrenme stratejileri" kavramını tanımlayınız.** (En az 2 cümle)



2. Aşağıda sizlere 1-25'e kadar maddeler verilmiştir. Bu maddelerin **hem teorik yetiler ( ) hem de pratik yetiler( ) bölümünde işaretleme yapmanız istenmektedir**. Lütfen **her madde için 2 işaretleme yapınız ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.**

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ	**TEORİK YETİLER**		**PRATİK YETİLER**	
	Evet, biliyorum	Hayır, bilmiyorum	Evet, uyguluyorum	Hayır, uygulamıyorum
1. Kelime grupları oluşturma (Wortgruppen bilden)				
2. Daha önceki bilgilerle bağlantı kurma (Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen)				
3. Bağlam kurma, oluşturma (Kontexte erfinden)				
4. İlişkilendirme, mantıksal bağlamlar kurma (kombinieren)				
5. Resim kullanma (Bilder verwenden)				
6. Görsellerden kelime oluşturma (örnek:. Mindmap oluşturma (Wortigel herstellen,)				
7. Kelimeleri hatırlatıcı ara kelimelerden, harflerden faydalanma (Zwischenwörter verwenden)				
8. Ses benzerliği olan kelimelerden faydalanma (Lautverwandschaften nutzen)				
9. Kelime kartları kullanma, flash- card kullanma (Vokabelkartei verwenden)				
10. Kelimeleri, ifadeleri (drama play, tabuu vs.) oyun yoluyla canlandırma (Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen)				

11. Kelimelerin, cümlelerin, ifadelerin altını çizme (markieren)				
12. Notlar alma (sich Notizen machen)				
13. Metni hiyerarşik olarak yapılandırma, bölümlendirme (Gliederung machen)				
14. Özet çıkartma (zusammenfassen)				
15. Kelimeleri, ifadeleri analiz etme (Wörter und Ausdrücke analysieren)				
16. Dilleri birbiriyle karşılaştırma (Sprachen miteinander vergleichen)				
17. Ana dildeki bilgilerden faydalanma (Kentnisse der Muttersprache nutzen)				
18. Kurallılıkları, benzerlik gösteren yapıları keşfetme (Regelmäβigkeiten entdecken)				
19. Kuralları uygulama, kuralları cümle içinde kullanma (Regeln anwenden)				
20. Kalıplaşmış ifadeleri keşfetme ve kullanma (Formalhafte Wendungen erkennen und verwenden)				
21. Cümle öbeklerini keşfetme ve kullanma (Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden)				
22. Yabancı dili iletişim amaçlı kullanma (Fremdsprache kommunikativ gebrauchen)				
23. Almanca- Türkçe/ Türkçe- Almanca sözlük kullanma (Wörterbuch verwenden:)				
24. Almanca- Almanca sözlük kullanma				
25. Dilbilgisi kitabına bakma (in einer Grammatik nachschlagen)				

F. SERBEST KÜRSÜ

Bu bölümde, aşağıdaki unsurlarla ilgili düşüncelerinizi belirtebilirsiniz:

-Almanca öğrenme stratejileri/ alışkanlık/ stil / biçim ile ilgili sormadığımız; ancak sizin bu konuda ifade etmek istediğiniz şeyler neler?

- Size yöneltilen sorulara ilişkin düşünceleriniz neler?