

Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender

ERNST APELTAUER & ANASTASIA ŞENYILDIZ
Universität Flensburg, Uludağ Universität

Abstract

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lernerautonomie und einer kritischen Diskussion der Methodik bisheriger Untersuchungen wird eine qualitative Untersuchung mit mehrsprachigen Lehramtsstudierenden des Deutschen als Fremdsprache an einer türkischen Universität vorgestellt. Daten aus drei Eingangsinterviews und einem abschließenden Interview, das einige Wochen später durchgeführt wurde, werden dargestellt und diskutiert. Untersucht wird dabei, welche Vorstellungen die Studierenden von dem im Studium behandelten Lernerautonomie-Begriff gespeichert haben und wie sich dieser Begriff (durch die Auseinandersetzung mit dem Thema in den Interviews und durch die eigenen Unterrichtserfahrungen während des Schulpraktikums) verändert. Die Ergebnisse zeigen, dass die geäußerten Sichtweisen kulturell geprägt sind. Die Studierenden messen dem Konzept der Lernerautonomie eher wenig Bedeutung bei. Gleichwohl lassen sich bei den Befragten neben einigen positiven Veränderungen in den Lernerautonomie-Wissensbeständen auch Tendenzen zu mehr Eigenständigkeit (z. B. Selbststeuerungsversuche und bezogen darauf eigenständige Evaluationen von Lehrveranstaltungen) erkennen.

Key words: Lernerautonomie, Eigenständigkeit, Selbststeuerung, Deutsch als Fremdsprache, Deutschlehrausbildung, qualitative Untersuchung

1. Einleitung

„Im fremdsprachendidaktischen Diskurs ist [...] das Konzept der Lernerautonomie (fortan LA) zu einem zentralen Orientierungsbegriff der letzten Jahrzehnte geworden.“ (Martinez 2008:11) Erwachsene sollen dazu erzogen werden, Verantwortung für das eigene Sprachenlernen zu übernehmen (vgl. Holec 1979:3). Holec (1980) spricht auch von einer „capacity“ der Lernenden. Die von uns befragten Lehramtsstudierenden scheinen über eine solche Fähigkeit zu verfügen, obwohl sie ihr Wissen über Lernerautonomie nicht immer umsetzen können. Sie sagen beispielsweise, dass sie auch zu Hause etwas für die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse tun könnten und sollten. Gleichzeitig konstatieren die meisten von ihnen aber auch, dass sie das nicht tun, woraus wir schließen können, dass diese Fähigkeit eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Eigenständigkeit (Autonomie) ist. Folglich sind auch LA-Definitionen, die sich nur auf „capacity“ stützen (vgl. z.B. Little 1991:4 oder Benson 2011b:58), keine hinreichenden Definitionen. Zu Recht kritisierte Oxford bereits vor mehr als zehn Jahren die „currently ambiguous and conflicting frameworks of L2 autonomy“ (vgl. Oxford 2003:76; vgl. auch Schlak 2004).

Im vorherrschenden, angelsächsischen LA-Diskurs¹ ist auch von *semi-autonomy* (vgl. Riley & Zoppis 1985:287) oder *full autonomy* (vgl. Dickinson 1987:11) die Rede. Little 2008 spricht sogar von *more autonomous*. Wir halten solche Formulierungen für problematisch, weil unklar ist, aufgrund welcher Kriterien (bzw. Untersuchungsergebnisse) solche Zuschreibungen erfolgen. In unserem Text werden wir Autonomie nur zur Bezeichnung eines idealtypischen Endpunktes verwenden und Zwischenschritte auf dem Weg dorthin mit „mehr oder weniger eigenständig“ umschreiben.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Emotionen (auch unbewusst) von Interaktionspartnern übernommen werden können (vgl. Hatefield u. a. 1994). Das verweist auf Grenzen von Autonomie. Faktoren wie Interaktionspartner, Situation und Thema oder Bezugsgruppe bzw. Gesellschaft beeinflussen die Eigenständigkeit eines Individuums ebenfalls. Daher erscheint uns der Lerner-Autonomie-Begriff, so wie er in vielen Publikationen bisher gebraucht wurde, ein problematischer Begriff zu sein, weil er ohne solche Einschränkungen auszukommen versucht.

Über LA liegen eine Vielzahl von konzeptuellen Publikationen und auch eine Reihe von Praxisberichten vor (vgl. z.B. Dam 1995, Legutke 1999, Bachel 2005, Wagner 2012). Dagegen gibt es für zentrale Grundannahmen der LA bislang keine überzeugenden Vergleichsuntersuchungen.² Man vergleiche dazu auch Bensons Behauptung „that practices intended to foster autonomy lead to better language learning“ und seine sich daran anschließende Begründung „can be demonstrated empirically“ (Benson 2011b:210). Damit wird ein solcher Nachweis suggeriert. Eine Verifizierung der Hypothese ist das nicht. Schließlich unterstellt Bensons Formulierung auch, dass eine „gut gemeinte Praxis“ zugleich auch eine „wirkungsvolle Praxis“ sei.

Auch in dem von Heim und Rüschoff 2012 herausgegebenen Band überwiegen wiederum Praxisberichte. Die ebenfalls enthaltenen Befragungen (z.B. Burkert) weisen methodologische Schwächen auf. Forschungsfragen wie „Are my learners able to benefit from groupwork and peer reviewing sessions?“ (Burkert 2012:41) dürften kaum auf der Grundlage von einmal erhobenen Interviewdaten beantwortbar sein. Dafür würden Langzeitbeobachtungen und Video-Analysen benötigt. Und wenn Burkert Lernertagebücher einführt und feststellt, dass sie allmählich vernachlässigt werden („started to become lazy“ ebd.) und sie zudem konstatieren muss, dass kein Transfer stattgefunden hat („none of the students started keeping a diary for other courses“ ebd.), so zeigt dies, dass es sich bei dem

¹ Die Euphorie, mit der in der heute geführten LA-Debatte für die „gute Sache“ geworben wird, erinnert an die Diskussion um alternative Sprachlehrmethoden in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Auch damals wurden wissenschaftliche Überprüfungen von Annahmen und Vermutungen vernachlässigt.

² Bemerkenswert ist, dass in Holec (2009) Literaturangaben kein einziger Verweis auf eine wiss. LA-Untersuchung zu finden ist, und dass sich bei Little (2009) Hinweise auf wissenschaftliche Untersuchungen auf Motivationsforschung (Deci), Lernforschung (Lave & Wenger), Entwicklungspsychologie (Vygotski) und Zweitspracherwerbsforschung (z. B. Ellis, Gass, Swain) beschränken.

beschriebenen Projekt offenbar um „verordnete Autonomie“ (vgl. dazu auch Wernet 2006:97ff.) und um keine „success story“ handelt, wie die Autorin selbst meint.

Im Folgenden wollen wir einige neuere Forschungsergebnisse zu spezifischen LA-Aspekten erörtern. Anschließend werden wir Ergebnisse von vier Befragungen von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden einer Deutschabteilung an einer türkischen Universität vorstellen. Einerseits geht es uns dabei darum, was von dem Begriff *Lernerautonomie*, der in der Deutschlehrausbildung behandelt wird, von den Studierenden aufgenommen und gespeichert wird. Andererseits wollen wir damit auch Alltagstheorien („personal theories“) erfassen und rekonstruieren, wie sie durch „public theories“ und Praxiskontakte modifiziert werden. Diese werden von Jourdenais (2009:652) wie folgt definiert:

„Public theories are those often held as a component of the ‘received knowledge’ of a field, articulated in published literature and research. Private theories, on the other hand, are those that individuals espouse which are, perhaps, reflected in their beliefs and actions. [...] all practice is based on some type of personal theory. [...] personal and public theories interact with each other and each interacts with practice.”

2. Befragungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zu LA

Gegenwärtig liegen nur wenige Studien über Lernerautonomie vor, in denen Vorstellungen von oder Einstellungen zu LA von Fremdsprachenlehrkräften und -lernenden an türkischen Universitäten untersucht werden.

Palfreyman (2003) führt halbstrukturierte Interviews mit Verantwortlichen für Sprachkurse an einer privaten türkischen Universität durch. Zusätzlich werden Dokumente (Curricula, Empfehlungen und Orientierungsmaterial für Studierende) im Hinblick auf Aussagen und Implikationen zu LA ausgewertet. In seiner Argumentation geht er (nach eigenen Angaben) nicht von einem festen LA Begriff aus, sondern von den Diskursen, in deren Rahmen der Begriff erzeugt wird. Was darunter zu verstehen ist, bleibt unklar.

Im Anschluss an Benson unterscheidet er zwischen einem psychologischen Begriff der Autonomie und einem technischen Begriff der Unabhängigkeit, mit dem an dieser Universität auf eigenständiges außerunterrichtliches Arbeiten (Hausarbeit, Lektüre, Bibliotheksnutzung etc.) verwiesen wird. Autonomie wird von den Verantwortlichen, so Palfreyman, mit Hilfe personaler Merkmale wie *klug* oder *begabt* umschrieben.³ In den Lehrplan-Vorgaben finden sich als Schlüsselbegriffe: *Bedürfnisse der Studierenden* und *Fertigkeiten*, die erworben werden sollen. Aus den *Bedürfnissen* werden in nachfolgenden Semestern (*Selbst-)Verpflichtungen*, aus den *Fertigkeiten* später *Strategien* und „*Vorschriften zum Handeln*“.⁴ Insgesamt sind nach Palfreyman die Vorstellungen von

³ Zu fragen ist hier, ob kluge oder begabte Menschen automatisch auch autonome Menschen sind? Anders formuliert: Über welchen Autonomiebegriff verfügen die „Verantwortlichen“ und mit welchem Begriff operiert Palfreyman selbst?

⁴ Angeführt werden „imperatives such as ‘learn to use the library!’ and ‘check the noticeboards regularly’” (Palfreyman 2003:196). Kann dadurch die Entwicklung von Eigenständigkeit (bzw.

Lernerautonomie sowohl bei den Verantwortlichen als auch in den Materialien für die Studierenden unklar.

Tok (2011) untersucht 67 türkische Lehramtsstudierende des Faches Englisch mit Hilfe eines von Camilleri entwickelten Fragebogens zu Einstellungen zu LA. Tok bezeichnet seine Befragung als *case study*.⁵ Außerdem geht er davon aus, dass alle Befragten bereits über einen festen und einheitlichen LA-Begriff verfügen, was aber kaum zutreffen dürfte.⁶ Der von ihm verwendete Fragebogen gibt folgende Antwortmöglichkeiten bezüglich der Auffassungen von LA der befragten Lehrkräfte vor: '0 (not at all)', '1 (little)', '2 (partly)', '3 (much)' and '4 (very much)'. Im Anschluss an Camilleri schlägt Tok vor, die Möglichkeiten 2, 3 und 4 als *positive Einstellung* zu werten. Nun lässt sich der Mittelbereich (2 partly) aber auch als eine indifferente Haltung (im Sinne von *möchte mich nicht festlegen* oder *bin unentschlossen*) werten. Es wäre daher interessant gewesen, zu sehen, wie viele Befragten diese „Mittelposition“ tatsächlich gewählt haben und wie hoch der Anteil an positiven Wertungen (im Sinne von 3 und 4) gewesen ist. Da Tok die Antworten zu 2, 3, und 4 jedoch zusammenfasst, ist das nicht rekonstruierbar. Unklar ist auch, auf welche LA-Begriffe sich die Befragten mit ihren Antworten beziehen, weshalb unseres Erachtens eine angemessene Interpretation der Ergebnisse nicht möglich ist.⁷

In Rahmen einer anderen Untersuchung (vgl. Borg & Al-Busaidi 2012) werden Befragungen mit Fremdsprachenlehrkräften (mit unterschiedlichen Unterrichtserfahrungen) im Oman durchgeführt und Daten mit Hilfe von Fragebögen und Interviews zu Aspekten von LA gesammelt. Die Fragebögen werden in der Türkei pilotiert und im Oman eingesetzt, offenbar in der Annahme, dass sich die beiden Lernkontexte und -kulturen (Türkei und Oman) nicht wesentlich voneinander unterscheiden, was allerdings bezweifelt werden darf. Auffallend ist, dass die befragten Lehrkräfte „LA-Glaubenssätze“ reproduzieren, die im LA-Diskurs zwar als konsensfähig gelten (vgl. „autonomous language learning is *more effective* than non-autonomous language learning“ (Bensons 2011a:16)), für die entsprechende empirische Nachweise aber nach wie vor fehlen. Ob die „Reproduktionsfähigkeiten“⁸ der befragten Lehrkräfte eine Auswirkung auf die Entwicklung ihrer Eigenständigkeit oder auf ihr unterrichtliches Verhalten haben, müsste jedoch erst noch im Rahmen von Einzelfallstudien (d. h. von Langzeituntersuchungen) geklärt werden.

LA) befördert werden? Solche Imperative erinnern an die paradoxe Aufforderung: Sei spontan! Im Grunde verweist Palfreyman auf Empfehlungen, nicht aber auf Imperative. Derartige begriffliche Mängel lassen sich nicht nur bei Palfreyman finden, sondern auch in viele anderen Veröffentlichungen zur LA (vgl. unten z. B. Tok).

⁵ In der Literatur über Forschungsmethoden versteht man unter *case study* allerdings etwas anderes (vgl. z. B. Nunan 1992, Beck & Scholz 1997, Hu 2003, Mackey & Gass 2005, Wernet 2006, Senyıldız 2010).

⁶ Unsere Befragungsergebnisse (s. unten) ergeben ein anderes und differenzierteres Bild.

⁷ Es überrascht daher nicht, wenn die Ergebnisse von Uslu und auch unsere eigenen Ergebnisse sich von denen von Tok angeführten Ergebnissen grundlegend unterscheiden.

⁸ Wahrscheinlich handelt es sich hier um auswendig gelernte „Merksätze“.

Die Probanden von Uslu (2012) sind Studierende einer Deutschlehrerabteilung. Im Rahmen einer Fragebogenerhebung sollten 150 Studierende 23 vorgegebene Aussagen zu eingesetzten Lernstrategien, Lernstilen, Erfahrungen mit sowie Einstellungen zu LA auf einer Likert-Skala bewerten. Anzukreuzen waren: I totally agree - I usually agree - I agree - I agree a little - I never agree. Im Gegensatz zu dem von Tok (2011) verwendeten Fragebogen haben wir es hier bei der mittleren Kategorie tatsächlich mit einer expliziten Zustimmung zu tun. Auffallend ist allerdings auch, dass nur eine Antwortmöglichkeit eine wirkliche Verneinung der Fragen ermöglicht. Implizit wird damit unterstellt, dass die Mehrheit der Befragten mehr oder weniger positive Einstellungen zu LA hat. Die Aussagen wurden im Vorfeld auf der Grundlage offener, schriftlich zu beantwortender Fragen von 10 Studierenden gewonnen. Die Auswertung zeigt, dass ein traditioneller (lehrerzentrierter) Unterricht präferiert wird, außerhalb der Universität jedoch eher individuelles Auswendiglernen. Gruppen- und Projektarbeit werden dagegen als nicht effektiv angesehen, weil es dafür an Erfahrungen und notwendigen Schlüsselqualifikationen fehle. Zu den bevorzugten Lernstrategien gehört es, Unterrichtsstoff auswendig zu lernen und bei Unklarheiten nachzufragen, was mit kulturspezifischen Ausbildungstraditionen begründet wird. Zum Schluss wird konstatiert, dass das LA-Konzept eine Lösung für die beschriebenen Probleme darstellen könnte, allerdings ohne dass das näher begründet wird (vgl. Uslu 2012:69).

3. Eigene Untersuchung

3.1 Anlage der Untersuchung

Unsere Untersuchung beschäftigt sich mit dem LA-Verständnis türkischer DaF-Studierender mit dem Berufsziel Lehramt. Uns interessierte, welche Begriffsmerkmale der „public theories“ sich in den „personal theories“ wiederfinden lassen und welcher LA-Begriff von den Studierenden tatsächlich gespeichert wurde. Wissen wollten wir auch, wie sich Vorstellungen und Erwartungen der Studierenden durch das Interview über LA (d. h. das Erörtern von Beispielen, Beobachtungen und Erfahrungen) verändern und wie sich durch Aufgabenstellungen, die während eines Schulpraktikums zu bearbeiten waren, dieses Wissen weiterentwickeln und differenzieren würde. Anders als Tok (2011) wollten wir also zunächst wissen, was die befragten Studierenden mit LA verbinden. Erst danach erscheinen uns Fragen nach Einstellungen zu LA sinnvoll.

Der Erhebungskontext ist ein außereuropäischer Bildungskontext mit eigenen Lehr- und Lerntraditionen. Vor der Aufnahme eines Studiums muss in der Türkei eine zentrale Zulassungsprüfung abgelegt werden, deren Ergebnisse über die Zulassung an einer Universität und an einem Studiengang entscheiden. Wegen einer unzureichenden Anzahl an Studienplätzen stehen StudienbewerberInnen unter einem großen Leistungsdruck und erhalten z.T. schon einige Jahre vor der Prüfung einen intensiven (privaten) Zusatzunterricht. DaF studieren meist diejenigen, deren Punkte für ein Englischstudium nicht ausreichen. Da sich Deutsch als zweite (Pflicht)Fremdsprache in der Türkei etabliert hat, bestehen seit

kurzem auch Einstellungsmöglichkeiten an staatlichen Schulen, die mit einer Verbeamtungsprüfung verbunden sind.

Im vierjährigen DaF-Studium (mit einem vorausgehenden sprachlichen Vorbereitungsjahr) wird der LA-Begriff in zwei Methodik-Seminaren vermittelt. Im zweiten Studienjahr werden im Seminar „Methodische Ansätze im DaF-Unterricht“ historische Entwicklungen, Grundbegriffe sowie neuere Trends (wie Frühförderung und Mehrsprachigkeit) behandelt. Diese Thematik wird in „Methodik des DaF-Unterrichts“ im dritten Studienjahr mit unterrichtspraktischen Inhalten wie Stundenplanung und Vermittlung von Grundfertigkeiten fortgeführt. In beiden Lehrveranstaltungen wird auf LA auch im Rahmen anderer Themen wie z.B. Grammatikarbeit punktuell eingegangen. Das dabei vermittelte Verständnis von LA als einer Fähigkeit zum lebenslangen, selbständigen und eigenverantwortlichen Lernen gründet sich auf kognitive und konstruktivistische lerntheoretische Konzepte. In den Seminaren werden Verfahren wie Gruppen- oder Projektarbeit als förderlich für die Entwicklung von LA thematisiert und zum Einsatz im Unterricht empfohlen (vgl. Wolff 2002:11). Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass im türkischen Bildungssystem meist lehrerzentrierter frontaler Unterricht stattfindet und dem Auswendiglernen viel Bedeutung beigemessen wird (vgl. dazu Sayın & Bechtold 1995). Das gilt größtenteils auch für den universitären Bereich. So werden beispielsweise Studieninhalte und Lehrveranstaltungen (bis auf wenige Wahlpflichtfächer) den Studierenden vorgegeben.

Die 10 befragten DaF-Lehramtsstudierenden (9 weiblich, 1 männlich)⁹ befinden sich im vierten (letzten) Studienjahr und belegen zur Zeit der Datenerhebung ein Schulpraktikum. Zwei Befragte hatten Deutschlandserfahrungen (eine sechs Monate, eine andere acht Jahre).¹⁰

Es wurden 4 halb-offene Gruppeninterviews durchgeführt. Die Gruppenbildung erfolgte spontan, da die Interviews außerhalb der Unterrichtszeiten stattfanden. Wichtig war für uns dabei die in etwa gleiche Anzahl der Befragten pro Gruppe. Durch die Gruppensituation sollten das Erinnern an Erlebnisse und Erfahrungen erleichtert¹¹ und das Phänomen der Erwartungsanpassung minimiert werden.¹² Die Befragten sind in solchen Gruppeninterviews i. d. R. weniger gehemmt und können sich darum auch leichter spontan äußern. Durch die offen formulierten Fragen (insbesondere die Nachfragen auf gegebene Antworten oder Kommentare der Studierenden sowie Bitten um Konkretisierung) sollten subjektive Definitionen und Wahrnehmungen der Befragten – im Sinne eines fokussierten

⁹ Im Folgenden werden wir aus Einfachheitsgründen nur mehr von Probandinnen sprechen. Der Proband ist dabei immer mitgemeint.

¹⁰ Alle Probandinnen lernen Deutsch als Dritt- oder Viertsprache, sind also erfahrene Sprachenlernerinnen.

¹¹ Vgl. dazu Flick (1995:131f.).

¹² Es ist bekannt, dass Befragte in Einzel-Interviews ihre Aussagen oft den Erwartungen von Interviewenden anpassen. Spontane Kommentare in Gruppengesprächen werden davon weniger beeinflusst.

Interviews¹³ – ermittelt werden. Damit alle Probandinnen in etwa gleichem Umfang zu Wort kommen, sollte zwischen direktiven und non-direktiven Phasen balanciert werden. Wegen unterschiedlicher Gesprächsverläufe sind die Zusatzfragen z. T. gruppenspezifisch, d. h. nur teilweise vergleichbar.

Tabelle 1. Datenerhebung im Überblick

Interviews	Anzahl der Studierenden	Dauer in Minuten ¹⁴
Interview I	4	ca. 65
Interview II	3	ca. 65
Interview III	3	ca. 35
Interview IV (Abschlussinterview)	3 aus Interview I 1 aus Interview II	ca. 15

Die Interviews I, II und III fanden im Wintersemester 2013-2014 in der starken Sprache der Studierenden (d. h. auf Türkisch) statt, danach folgte das Abschlussinterview. Sie wurden anschließend (in Anlehnung an GAT I) transkribiert und übersetzt.

Die Studierenden sollten während ihres Schulpraktikums gezielt nach „Anzeichen“ für LA Ausschau halten und Lehrkräfte zu LA befragen. Kurz vor dem Praktikumsende fand dazu ein Abschlussinterview (Interview IV) mit insgesamt vier Probanden (eine Studentin aus Interviewgruppe II und drei Studierenden aus Interviewgruppe I) statt. Der zeitliche Abstand zwischen den ersten Befragungen und dem Abschlussinterview betrug dabei vier bzw. sieben Wochen.

Das Abschlussinterview wurde durchgeführt, um feststellen zu können, ob (und wenn ja in welcher Weise) die Studierenden ihre Einstellungen und Kenntnisse von LA verändern. Wird der LA-Begriff durch die Beobachtungen und Reflexionen (in den Schulpraktika und in Gesprächen mit Mitstudierenden und Lehrkräften) klarer? Verändern sich die Einschätzung und Bewertung des LA-Begriffs?

3.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung der transkribierten Interviews erfolgt qualitativ, indem Analysekatégorien (ausgehend von den Interviewfragen) gebildet und Auswertungstabellen für jeden Studierenden angefertigt werden.¹⁵

Es wurde erwartet, dass die Studierenden ihre Aussagen gegenseitig (spontan) ergänzen und dass die Beiträge in etwa gleich umfangreich sein würden. Die Datenauswertungen zeigen jedoch, dass diese Erwartungen nur zum Teil erfüllt wurden. Zwar sind die meisten Redebeiträge in etwa gleich lang. Es gibt jedoch

¹³ Vgl. Friebertshäuser (2003:278f.).

¹⁴ Die unterschiedliche Dauer der Interviews ist auf die unterschiedliche Beteiligung der Befragten am Gespräch zurückzuführen.

¹⁵ Sie werden hier aus Gründen des Umfangs nicht angeführt.

zwei Probandinnen, deren Äußerungen sich davon deutlich unterschieden. Die Redeanteile einer der Probandinnen sind z. B. kürzer, gleichwohl sind ihre Aussagen meist direkte (und interessante) Antworten auf gestellte Fragen. Der Umfang der Äußerungen einer anderen Probandin ist fast doppelt so lang wie bei den übrigen Studierenden. Diese Probandin antwortet oft weitschweifig (häufig ohne genauer auf die Frage einzugehen) und scheint einer Strategie zu folgen, die besagt, dass auf Fragen im Unterricht auf jeden Fall irgendwie geantwortet werden sollte.

Im Folgenden wollen wir die Antworten und Aussagen der Studierenden zu insgesamt 11 Fragen präsentieren. Diese Fragen wurden in den Interviews I, II und III gestellt. Im Abschlussinterview mit vier Studierenden wurde der LA-Begriff rekapituliert und nach ihren Beobachtungen im Schulpraktikum gefragt. Die Fragen und die gegebenen Antworten mit Zusatzkommentaren sollen hier nun vorgestellt und erläutert werden.

„Was ist LA?“: Zu Beginn des Interviews kann die Hälfte der Befragten mit der Bezeichnung *Lernerautonomie* nichts anfangen, drei Studierende haben unklare Vorstellungen und nur zwei sind in der Lage, eine Definition zu formulieren. Eine Person vermutet, dass LA *was mit Rederecht zu tun* hat, eine andere, dass es sich um die *Psychologie der lernenden Person* handelt. Eine Probandin betont, dass es so etwas *eindeutig nicht in der Schule gibt*. Zwei Probandinnen sagen, dass sie die Bezeichnung (LA) schon mal gehört haben und drei Personen geben keine Antwort. Nur zwei Probandinnen formulieren Kurzdefinitionen: *selbständiges Lernen* und *Lernprozesse aktiv steuern und beobachten*. Konnten nur diese beiden Probandinnen das in den Seminaren vermittelte Wissen dauerhaft speichern, d. h. in einen persönlich sinnvollen Zusammenhang einordnen? Sind die Aussagen über LA für die übrigen unwichtig oder zweitrangig? Wir werden unten auf diese Fragen zurückkommen.

„Ist LA wichtig, um Deutsch zu lernen?“: Diese Frage wird von sechs Befragten ausweichend und von vier gar nicht beantwortet. Geäußert werden spontane Assoziationen (z.B. *im Ausland studieren*, *Verbeamtung* als Motivation, LA hat etwas mit *Konstruktivismus* zu tun, *Schüler sollen entdeckend lernen*). Die meisten antworten also nicht auf die gestellte Frage, sondern auf die (innerlich umformulierte?) Frage: *Was ist wichtig, um Deutsch zu lernen?*¹⁶

„Welche Erfahrungen haben Sie mit LA gemacht?“: Mit dieser Frage sollten die Studierenden zu Berichten über Beobachtungen und eigene Erfahrungen angeregt werden. Die Antworten und Kommentare weisen eine große Streubreite auf. Auf Erfahrungen mit LA wird jedoch nirgends eingegangen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Studierenden noch keine eigenen Erfahrungen mit LA verbinden.

„Was heißt – bezogen auf das Deutschlernen – sich Ziele setzen?“: Eine Probandin nimmt in ihrer Antwort Bezug auf Wahlpflichtfächer: Man könne

¹⁶ Hier zeigt sich der methodische Vorteil einer direkten Befragung. Denn bei der Beantwortung von Fragebögen mit Likert-Skalen können solche Differenzen gar nicht registriert werden.

schon heute über Schwerpunktsetzungen im Studium selbst entscheiden, z.B. ob man eher *Grammatikkenntnisse* oder eher *Unterrichtstechniken* erarbeiten will. Erwähnt werden von anderen Studierenden noch *Beruf* und *gute Noten*. Die Hälfte der Befragten beantwortet diese Frage nicht. Die Probandin, die acht Jahre in Deutschland verbracht hatte, meint: *Die Unterrichtsmethoden an der Universität vergleiche ich mit den Unterrichtsmethoden auf dem Gymnasium (...)*.

„Wie sollte man lernen? Wird man gefragt, wie man lernt?“: Mit den Antworten wird hier auf Empfehlungen der Hochschullehrkräfte verwiesen. Da diese Empfehlungen aber unkommentiert bleiben, kann vermutet werden, dass sie in der Praxis nicht erprobt wurden¹⁷. Eine Probandin berichtet über positive Erfahrungen mit Hörbüchern, die sie *ständig hört* und davon, dass sie viele einfache Texte (*mit alltäglicher Sprache*) liest. Positiv erwähnt wird von den Studierenden auch das Einbeziehen in die Unterrichtsgestaltung: *Wenn wir Referate haben, fragt man uns manchmal, ob die Referate so oder so gehalten werden sollen oder wie wir das Seminar noch unterhaltsamer machen können. Und das gefällt uns natürlich sehr*. Gleichzeitig wird aber auch betont, dass das nur äußerst selten vorkomme. Drei Studierende antworten auf die Frage nicht.

„Was habe ich gelernt? Was fehlt mir noch?“: Drei Probandinnen stellen fest, was nicht gemacht wird, aber gemacht werden sollte (z.B. *zu Hause wiederholen*). Fehlt so etwas wie Selbstdisziplin? Eine weitere Probandin gibt zu erkennen, dass sie keine bestimmten Ziele hat und auch zu Hause nicht lernt, weil sie nicht motiviert sei, Deutsch zu lernen. Sie führt das darauf zurück, dass sie eigentlich Englisch studieren wollte, ihre Prüfungsergebnisse dafür aber nicht ausreichten. Andere bestätigen diese Aussage und verweisen auf die „Negativauslese“ der Deutschstudierenden, was sich demotivierend auf das Studium auswirke. Nur eine Probandin berichtet über ihre positiven Erfahrungen mit Hörbüchern. Eine Probandin beantwortet nur die zweite Frage und bezieht sich dabei auf Schüler. Ihrer Meinung nach sollten zu Lernaufgaben *aktuelle Bezüge* hergestellt werden. So etwas fehle ihr im gegenwärtigen Unterricht (bzw. Praktikum). Und es gebe *zu wenig Lernspiele*. Drei Probandinnen geben keine Antwort. Aussagen über die Arbeit mit Portfolios oder über Reflexionsgespräche (z.B. über eigene Stärken oder Schwächen beim Deutschlernen) gibt es nicht.

„Erfahrungen mit Kleingruppenarbeit¹⁸ (zur Förderung von Eigenständigkeit)?“: Kleingruppenarbeit wird von der Mehrheit der Befragten positiv als *gute Methode* bezeichnet, mit der man in einem Seminar auch schon Erfahrungen habe sammeln können. Kleingruppenarbeit *motiviert, macht Spaß, wenn man auch selbst etwas bestimmen kann*. Zwei Probandinnen verweisen auf die damit verbundene *höhere Eigenverantwortung* und dass man dabei bessere Ergebnisse erzielen könne (vgl. *gibt es mehr Ideen*). Als positive Erfahrung wird

¹⁷ Tatsächlich sind einige der Ratschläge problematisch. Kann man beispielsweise durch Filme anschauen spezifische Lücken im Wortschatz schließen? Wird jeder Fremde, den man in einer türkischen Großstadt anspricht, auch Deutsch verstehen?

¹⁸ (Klein)Gruppenarbeit (und auf ihrer Grundlage Projektarbeit) gilt als didaktische Implementierung des LA-Prinzips in der Unterrichtspraxis (vgl. Wolff 2002:10f.).

auch gewertet, dass sich Studierende in Kleingruppen beim Lösen von Aufgaben gegenseitig helfen können. Eine Probandin fasst ihre Erfahrungen mit Kleingruppenarbeit so zusammen: *Es ist unterhaltsamer, verbessert das Verstehen und bleibt besser im Gedächtnis haften. Man spricht mehr und übernimmt mehr Eigenverantwortung.* Eine negative Sichtweise lautet: *An der Uni hatten wir schon noch Schwierigkeiten und wenn nicht korrigiert wird, ist es* (gemeint ist die Kleingruppenarbeit) *nicht effektiv.* Zwei Probandinnen beantworten die Frage nicht.

„Gibt es in der Schule Kleingruppenarbeit?“, Kleingruppenarbeit scheint in den Praktikumsschulen nur selten beobachtbar zu sein. So betont eine Probandin, dass sie Kleingruppenarbeit zum ersten Mal in der Uni erlebt habe. Eine andere Probandin stellt fest, dass sie an der Schule noch nie Kleingruppenarbeit gesehen hat. Mehrere Befragte scheinen Kleingruppenarbeit stillschweigend mit dem traditionellen Unterricht und den dort vorgenommenen Korrekturen zu vergleichen. Und weil Korrekturen in Phasen der Kleingruppenarbeit häufig fehlen, wird das als „Schwäche“ von Kleingruppenarbeit betrachtet, *weil in solchen Phasen nicht korrigiert werden kann.* Vor allem sei *Kleingruppenarbeit* (in der Schule), *so wie es jetzt ist, wenig effektiv.* Nur eine Probandin glaubt, dass Kleingruppenarbeit auch in der Schule möglich sein sollte und dort sogar effektiv sein könnte. Fünf Studierende beantworten die Frage nicht, obwohl die Interviewerin darum bemüht war, alle zu Wort kommen zu lassen.

„LA in der Schule: Können Schüler ihre Lernprozesse selbst steuern?“, Beantwortet wird wiederum nicht die gestellte Frage und es wird auch kein Bezug zu LA hergestellt. Eine Probandin meint, dass Lernprozesse selbst gesteuert werden können, *wenn Schüler interessiert sind.* Eine andere berichtet über folgende Beobachtungen im Praktikum: *Schüler sind schüchtern und haben Angst, etwas Falsches zu sagen.* Zwei Probandinnen sind der Meinung, *dass Schüler aktiviert werden müssen* und Lehrer immer im Mittelpunkt stehen. Eine Probandin möchte Schüler dazu bringen, *dass sie Deutsch mögen.* Zwei Befragte beantworten die Frage nicht.

„LA in der Praxis und im Studium?“, Bei zwei Probandinnen lassen sich Anzeichen von Eigenständigkeit, d. h. Ansätze von LA, erkennen. Die eine evaluiert Studienergebnisse und verweist darauf, dass sie *von vielen Vorträgen und Hausarbeiten* (während ihres Studiums) *nicht profitiert habe.* Die zweite konstatiert nüchtern, dass *wir Motivation und Willen brauchen,* um so etwas wie LA in der Praxis umsetzen zu können. Eine Probandin stellt fest, dass für sie LA *eine verwirrende Situation* sei. Eine andere fragt, wer für das dafür notwendige Vertrauen verantwortlich ist. Ihrer Meinung nach *entscheidet die Lehrkraft* darüber, *ob Vertrauen in einer Klasse entstehen kann oder nicht.* Eine dritte vertritt die Auffassung, dass *der Lehrer dem Schüler Vertrauen geben* müsse und dass das eine notwendige Grundvoraussetzung für LA sei. Eine weitere Probandin betont, dass *man gewohnt sei, etwas zu tun, wenn es angeordnet wird.* Zwei Studierende geben keine Antwort.

„LA im Rückblick: Ein abschließender Definitionsversuch“, Nachdem im

Verlauf der Interviews (I, II, III) Begriffsmerkmale von LA sowie Beispiele, Beobachtungen und praktische Erfahrungen (z.B. mit Kleingruppenarbeit) erörtert worden waren, wird die Eingangsfrage zum Abschluss nochmals gestellt. Interessanterweise werden von den Probandinnen in Gruppe I, die im Schulpraktikum von der Interviewerin betreut werden und die miteinander vertrauter sind, genauere Beschreibungen (bzw. Definitionen) präsentiert als von den übrigen Probandinnen: Eine Probandin verbindet LA mit (Eigen-) *Verantwortung*. *Sie liegt nicht beim Lehrer, sondern beim Individuum selbst*. Die zweite Probandin stellt für sich fest: *Das Deutsch, was vermittelt wird, ist nicht ausreichend. Ich muss zusätzlich etwas machen*. Und eine Dritte betont Aspekte der Selbstbeobachtung und der Selbstevaluation: *Deutsch, wie lerne ich es, wie kann ich mich weiterentwickeln*. In der vierten Formulierung taucht zwar auch das Wort Verantwortung auf, es ist aber unklar, was genau damit gemeint ist: *Wenn eine Person lernt, was ihre Verantwortung ist*. Damit könnte auch so etwas wie Verpflichtung, etwas zu lernen (im Sinne traditioneller Verfahren) gemeint sein. Von den übrigen Probandinnen greifen drei den Optimierungsgedanken auf: *wie man ein Ziel besser erreichen kann*. Eine verweist auf den globalen Zusammenhang zwischen Methoden und Zielen und eine Probandin setzt LA vereinfachend mit *eigener Motivation* gleich. Nur eine Studentin gibt keine Antwort. Eigenverantwortung wurde in den beiden anderen Gruppen nicht mehr gesondert thematisiert. Kann man daraus schließen, dass die Leistungsbereitschaft der Gruppe I größer war als die der beiden anderen Gruppen? Hätten wir andere Ergebnisse erhalten, wenn auch die anderen Gruppen von den jeweiligen Betreuungsdozenten/innen interviewt worden wären?

Als eine Besonderheit unserer Untersuchung kann **eine abschließende Befragung** (Interview IV) betrachtet werden, mit der wir Veränderungen von LA-Wissensbeständen dokumentieren wollten. Leider fehlt in diesem letzten Interview (nach zwei vorausgehenden Prüfungswochen) bei den Studierenden die Leistungsbereitschaft, was an der Kürze der Beiträge erkennbar wird. Teilweise sind die Beiträge auch weniger fokussiert.

Auf die Eingangsfrage nach LA antwortet eine der Studentinnen, LA sei *mit Lernen verbunden* und eine andere ergänzt *der Schüler setzt sich ein Ziel*. Erst nach 18 Sprecherwechseln stellt eine dritte Probandin plötzlich fest: *Jetzt erinnere ich mich, dass LA schülerzentriert ist*. Auf die Frage, ob sie Anzeichen für LA im Unterricht beobachten konnten, erfolgen Kommentare wie *generell fragt der Lehrer, dann antworten die Schüler* oder *es wird der Reihe nach abgefragt*. Eine Probandin stellt abschließend fest: *Unterricht verläuft nicht lernerzentriert. LA funktioniert nicht*. Auf die Frage nach der Bedeutung von LA für sie, meint eine Probandin, dass es wichtig wäre, *im Vorfeld ein Bewusstsein dafür zu schaffen*.

Ist die Begriffsvermittlung im Methodenseminar nicht ausreichend gewesen? Konnten die Probandinnen durch die Erinnerungsarbeit während des ersten Interviews kein ausreichendes Bewusstsein dafür entwickeln?

4. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Anders als bei einem Fragebogeneinsatz konnten in unseren Befragungen mehr spontane Antworten erfasst werden und Gemeintes durch Nachfragen bzw. Zusatzfragen abgesichert werden. Zudem lassen Spontanreaktionen Rückschlüsse auf gedankliche Umformulierungen der Fragen und damit indirekt auf Einstellungen, Bewertungen und Denkgewohnheiten der befragten Studierenden zu, die mit Fragebögen, insbesondere mit Likert-Skalen, nicht in gleicher Weise erfassbar wären. Bei schriftlichen Befragungen (z.B. bei Tok 2011, Uslu 2012) müssen vorgegebene Antworten lediglich durch Ankreuzen bestätigt bzw. nicht bestätigt werden. Schriftliche Antworten können zudem zu einer Distanzierung und Selbstreflexion anregen, so dass spontane Reaktionen auch „abgemildert“ (bzw. modifiziert) werden können.

Unsere Befragungsergebnisse waren zum Teil erwartbar, sie waren für uns teilweise aber auch in ihrer Vielfalt überraschend. Sie bestätigen einerseits Ergebnisse von Uslu (2012), z. B. die dominierende Sichtweise der Lehramtsstudierenden, dass es eine große Abhängigkeit von Lehr-/Lerntraditionen gibt. Unsere Daten zeigen aber andererseits auch, dass die Studierenden gestellte Fragen teilweise wohl so umformulieren, dass sie die von ihnen wahrgenommenen (und für bedeutsam gehaltenen) Probleme thematisieren können bzw. die gestellten Fragen nur z. T. beantworten. In manchen Antworten fehlt auch der Bezug zu LA, nach dem gefragt wurde. Kurz: LA scheint im Bewusstsein der Studierenden noch wenig verankert zu sein und wird von den Befragten gegenwärtig wohl auch eher als nachrangig betrachtet. Dies lässt sich auf viele Faktoren (z.B. gesellschaftliche Normen, Lehr-/Lerntraditionen, Besonderheiten des Bildungssystems u. a. m.) zurückführen.¹⁹

Zu Beginn der Interviews gibt es nur zwei Probandinnen, die ihr Wissen über LA präsentieren können. Verfügen sie über ein besseres Gedächtnis? Ist es ihnen möglich, einen sinnvollen Zusammenhang herzustellen und Begriffsmerkmale damit dauerhafter zu speichern. Stufen sie Inhalte als „wichtig“ ein und versuchen sie darum, sie sich zu merken? Und wie ist das bei den übrigen Probandinnen? Fehlt ihnen eine solche Einsicht? Können sie keinen sinnvollen Zusammenhang konstruieren? Oder „verblassen“ ihre Gedächtnisinhalte zu schnell?²⁰

Bekanntlich wird etwas leichter dauerhaft gespeichert, wenn es im Kontext der eigenen Erfahrungen und des eigenen Wissens für sinnvoll und „merkenswert“ erachtet wird. Ein solches Einordnen von Inhalten als merkenswert hat daher auch etwas mit Selbststeuerung zu tun (vgl. Apeltauer 2010a). Eine Lehrkraft kann Lerner auf solche „Bedeutungen“ hinweisen. Sie kann ihnen aber weder die

¹⁹ Vgl. dazu auch Bronfenbrenner (1981, 2012).

²⁰ An solchen Stellen wird deutlich, dass Befragungen nur unzureichende Informationen liefern können, wenn nicht gleichzeitig mehr über die einzelnen Lernenden bekannt ist, z.B. über ihre Sprachlern-Interessen, ihre Motivation, ihr Arbeitsgedächtnis und ihre Merkfähigkeit (das Langzeitgedächtnis). Erst wenn Befragungsergebnisse durch solche Zusatzinformationen ergänzt würden, ließen sich qualifizierte Aussagen über die Probandinnen machen, die sich kaum (oder nicht mehr) an LA erinnern können.

Einsicht in die Bedeutsamkeit vermitteln, noch die Entscheidung zur dauerhaften Speicherung abnehmen.

Interessant sind einige prospektive Kommentare der Studierenden, die so etwas wie ein Selbststeuerungspotential erkennen lassen. Beispielsweise wird darauf verwiesen, dass bereits heute eigene Ziele im Studium gesetzt werden können oder dass man durch entsprechende Maßnahmen außerhalb der Universität Umfang und Qualität des „input“ erhöhen und dadurch besser lernen könne. Auf dieses Potential wird zwar von vielen Studierenden verwiesen. Es kann aber offenbar noch nicht angemessen genutzt werden, obwohl die Studierenden sagen, dass sie motiviert sind und betonen, dass sie das wollen. Fehlt dafür so etwas wie Selbstdisziplin? Sollte als flankierende Maßnahme zur Entwicklung von mehr Eigenständigkeit neben der Vermittlung eines Bewusstseins für Elemente, die als förderlich für die Entwicklung von Eigenständigkeit gelten, auch so etwas wie Selbstdisziplin trainiert werden?²¹

Unsere Daten zeigen auch, dass die befragten Studierenden Universitätsveranstaltungen eigenständig evaluieren, was Lehrkräfte i. d. R. wissen. Die Probandinnen scheinen sich aber nicht bewusst zu sein, dass sie LA zwar *noch nicht drauf haben*, wie eine Studentin es formuliert, dass sie sich aber schon auf dem Weg zu mehr Eigenständigkeit befinden. Wenn die Vermutung (Hypothese?) von Little (2012), dass LA vom Sprachstandsniveau in der Zielsprache abhängig ist, korrekt wäre, müsste die Probandin mit acht Jahren Deutschlandaufenthalt, die Deutsch als Zweitsprache auf einem hohen Niveau spricht, über mehr Eigenständigkeit (bzw. LA) verfügen als andere Probandinnen. Hinweise darauf gibt es jedoch nicht. Eine andere Hypothese scheint uns dagegen plausibler: Mehrsprachige verfügen über mehr Sprachlernerfahrungen und werden daher bei der Aneignung einer neuen Sprache eigenständiger operieren als Lernende einer Zweitsprache, eine Hypothese, die sich aufdrängt, die allerdings erst noch überprüft werden muss.

Vergleicht man die Ergebnisse der Erstinterviews mit dem Abschlussinterview, so werden Veränderungen in den LA-Wissensbeständen erkennbar ~~sind~~. Eine Probandin, die beim ersten Interview auf die Eingangsfrage geschwiegen hatte, schweigt auch beim Abschlussinterview. Eine zweite, die auf die ersten Fragen im ersten Interview ebenfalls geschwiegen hatte, meint nun: LA sei *Verhalten, das der Lehrer während des Unterrichts zeigt*. Und sie beteuert: *Wir haben so etwas (gemeint ist LA im Unterricht) nie gesehen*.²² Eine dritte Studentin hat beim

²¹ In der nordamerikanischen Debatte um Frühförderung wird ein Training der Selbstkontrolle als ein wichtiger Bestandteil einer effektiven Frühförderung betrachtet (vgl. dazu Blair & Diamond 2008). Langfristig scheint sich eine Erziehung zur Eigenständigkeit, die ein Training zur Selbstkontrolle einschließt (wie z.B. in der Montessori-Pädagogik) positiv auf den Schulerfolg auszuwirken, wie Vergleichsuntersuchungen zeigen. „Children of the Montessori-Program showed the highest level of school success, although they did not necessarily show the highest IQ scores.“ (Goldbeck 2002:1) Eine Erziehung zur Eigenständigkeit im Sinne Montessoris darf jedoch nicht mit einer „verordneten Autonomie“ verwechselt werden.

²² Von begrifflicher Klarheit ist die Probandin offenbar noch weit entfernt. Auf die Abschlussfrage beim ersten Interview hatte sie noch geantwortet: *Verantwortung liegt nicht beim Lehrer, sondern*

ersten Interview LA mit *Rederecht* assoziiert. Nun sagt sie: *Der Schüler setzt sich ein Ziel* (bei der LA). Und auf die Abschlussfrage (LA im Rückblick) meint sie: *Der Schüler muss sich selbst entdecken*. Man könnte hier also von einer Differenzierung der Wissensbestände sprechen. Ähnliches gilt für eine vierte Studentin. Beim ersten Interview sagt sie auf die Frage nach LA: *haben wir gehört*. Beim Abschlussinterview erinnert sie sich, dass *LA lernerzentriert ist* und betont auf die Abschlussfrage, dass man *im Vorfeld ein Bewusstsein dafür schaffen* müsse, damit es funktionieren kann. Zwar wird von beiden Eigenverantwortung nicht explizit thematisiert. Dennoch kann man wohl sagen, dass sie – trotz der deutlich geringeren Leistungsbereitschaft im Abschlussinterview – erkennen lassen, dass sie nun mehr über LA wissen als beim Erstinterview. Deutlich wird aber auch, dass die „personal theories“ dieser beiden „erfolgreicheren Studentinnen“ noch weit von der „public LA-theory“ entfernt sind. Bei einer Studentin der Gruppe ist unklar, ob sich etwas in ihren Wissensbeständen verändert hat, weil sie sich kaum äußert, und eine zweite hat offenbar einiges über LA bereits wieder vergessen. Ob die beiden Probandinnen mit den positiv veränderten Wissensbeständen nun mehr Eigenverantwortung entwickeln werden, ihr vorhandenes Potential zur Selbststeuerung weiter erschließen und sich auf den Weg zu mehr Eigenständigkeit machen werden, muss hier offen bleiben. Nur Langzeitbeobachtungen könnten darüber Aufschluss geben.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst (2010a), „Lernerselbststeuerung im Vor- und Grundschulbereich“, in Rost-Roth, Martina (Hg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg/Br.: Fillibach, 99-122.
- Apeltauer, Ernst (2010b), „Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache“, in Eğit, Yadigar (Hg.), *Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur*. Izmir: Universitätsdruck, 15-34.
- Bachel, Danielle (2005), *Autonomes Lernen - In Theorie und Praxis* 2005.
http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf [abgerufen am 27.10.2013].
- Beck, Gertrud & Gerold Scholz (1997), „Fallstudien in der Lehrerausbildung“, in Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 678-692. [zitiert nach der Studienausgabe 2003]
- Benson, Phil (2007), „Autonomy in language teaching and learning“, *Language Teaching*, 40: 21-40.
- Benson, Phil (2011a), „What's new in autonomy?“, *The Language Teacher* 35/4:15-18. http://jalt-publications.org/tlt/issues/2011-07_35.4 [abgerufen am

beim Individuum selbst.

12.01.2014].

- Benson, Phil (2011b), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. 2nd revised edition. Harlow: Longman.
- Blair, Clancy & Adele Diamond (2008), „Biological processes in prevention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure“, *Development and Psychopathology* 20: 899-911.
- Borg, Simon & Saleh Al-Busaidi (2012), *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. London: British Council (British Council ELT Research Paper 12-07).
- Bronfenbrenner, Urie (1981), *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie (2012), „Ökologische Sozialisationsforschung: ein Bezugsrahmen“, in Bauer, Ullrich & Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hgg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 167-176.
- Burkert, Anja (2012), „Developing Learner Autonomy at Tertiary Level“, in Heim, Katja & Bernd Rüschoff (Hgg.), *Involving Language Learners, Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 35-45.
- Dam, Leni (1995), *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Dickinson, Lesli (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, Uwe (1995), *Qualitative Sozialforschung, Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. [zitiert nach der 3. Auflage 1998]
- Friebertshäuser, Barbara (1997), „Interviewtechniken – ein Überblick“, in Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, 371-395. [zitiert nach der Studienausgabe 2003]
- Goldbeck, Susan L. (2002), „Instructional models for early childhood education“, in *ERIC DIGEST* September 2002. <http://ecap.crc.illinois.edu/eecearchive/digests/2002/golbeck02.pdf> [abgerufen am 28.01.2013].
- Hatefield, Elaine & John T. Cacioppo & Richard L. Raqpson (1994), *Emotional Contagion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, Henri (1979), *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, Henri (1980), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil der l' Europe. [zitiert nach Martinez 2008]
- Holec, Henri (2009), „Autonomy in Language Learning: A single pedagogical paradigm or two?“, in Kijssik, Felicity & Peter Voller & Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata (Hgg.), *Mapping the Terrain of Learner Autonomy, Learning Environments, Learning Communities and Identities*. Tampere: University Press, 21-47.

- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jourdenais, Renée (2009), „Language Teacher Education“, in Long, Michael H. & Catherine J. Doughty (Hgg.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 647-658.
- Legutke, Michael K. (1999), „How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice“, in Edelhoff, Christoph & Ralf Weskamp (Hgg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 94-112.
- Little, David (1991), *Autonomy, Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (2008), *Learner autonomy and second/foreign language learning*. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409> [abgerufen am 03.01.2014]
- Little, David (2012), *Learning a language from the inside out: the essence of language autonomy*. Vortrag auf der 11th Nordic Conference. Video auf youtube [abgerufen am 23.10.2013].
- Mackey, Alison & Susan M. Gass (2005), *Second Language Research, Methodology and Design*. Mahwah, N.J./London: Lawrence Earlbaum.
- Martinez, Hélène (2008), *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis: eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Nunan, David (1992), *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (2003), „Toward a More Systematic Model of Learner Autonomy“, in Palfreyman, David & Richard C. Smith (Hgg.), *Learner Autonomy across Cultures, Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, 75-91.
- Palfreyman, David (2003), „The Representation of Learner Autonomy and Learner Independence in Organizational Culture“, in Palfreyman, David & Richard C. Smith (Hgg.), *Learner Autonomy across Cultures, Language Education Perspective*. New York: Palgrave Macmillan, 183-200.
- Riley, Philip & Claude Zoppis (1985), „The sound and video library“, in Riley, Philip (eds.), *Discourse and Learning*. London: Longman.
- Sayın, Şara & Gerhard Bechtold (1995) (Hgg.): *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*. Istanbul: Deutsch-türkischer Deutschlehrerverein.
- Schlak, Thorsten (2004), „Einige kritische Anmerkungen zum Konzept des autonomen Lernens unter konstruktivistischer Begründung“, *Fremdsprache und Hochschule* 71: 62-78.
- Şenyıldız, Anastasia (2010), *Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: Soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Şenyıldız, Anastasia (2011), *Förderung des Zweitspracherwerbs im Elementarbereich durch Optimieren von Lern- und Interaktionsbedingungen*.

Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht 55.

- Tok, Hidayet (2011), „Classroom instructional responsibilities and learner autonomy: A case study in Turkey“, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* 201(3/3): 211-220.
- Uslu, Zeki (2012), „An Evaluation Of German Student Teachers Within The Context Of Learner Autonomy“, in *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Çukurova University Faculty of Education Journal* <http://person.zirve.edu.tr/hidayetok/pdf/A1.pdf> [abgerufen am 27.11.2013].
- Wagner, Sanja (2012), „Fostering Learner Autonomy among Migrant Children“, in Heim, Katja & Bernd Rüschoff (Hgg.), *Involving Language Learners, Success Stories and Constraints*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 159-172.
- Wernet, Andreas (2006), *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wolff, Dieter (2002), „Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik“, *Babylonia* 4:7-14. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf [abgerufen am 27.11.2013].