

**Förderung der Lernerautonomie im
universitären DaF-Unterricht
im nahöstlichen Raum
am Beispiel des Iran**

**Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor philosophiae (Dr. phil.)**

vorgelegt dem
Rat der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena
von M.A. Mohammad Rasoulifard Kashani
geboren am 31.12.1980 in Kashan, Iran

Gutachter

1. Prof. Dr. Hermann Funk, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Dagmar Blei, Technische Universität Dresden
3. Prof. Dr. Friedemann Schmoll, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag des Kolloquiums: 18.06.2014

Vorwort

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Personen bedanken, die bei der Verwirklichung der vorliegenden Arbeit mitgewirkt haben.

Mein inniger Dank gebührt Herrn Prof. Dr. Hermann Funk, der die Betreuung meines Dissertationsvorhabens übernahm und diese Arbeit fachlich begleitete. Seine wertvollen Hinweise und Kommentare gaben mir immer wieder neue Impulse.

Mein besonderer Dank gilt der Deutschabteilung an der Universität Isfahan, den Lehrkräften, insbesondere Herrn Dr. Dschawad Shokrian und Herrn Mohammad Ali Shahi.

Meinen herzlichen Dank richte ich nicht zuletzt an die Friedrich-Naumann-Stiftung für die finanzielle Unterstützung meines Projektes.

Mohammad Rasoulifard Kashani

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	1
1	Autonomes Lernen und Kultur	6
1.1	Das Konzept Autonomie im Fremdsprachenerwerb	6
1.2	Relevanz und Begründung des Autonomiekonzeptes im Fremdsprachenunterricht	9
1.3	Begriffserklärung: „Autonomes Lernen“ und „selbst gesteuertes Lernen“	11
1.4	Zur Autonomie-Idee und Kultur	16
1.4.1	Zur kulturellen Angemessenheit des Autonomiebegriffs	19
1.4.2	Grad und Grenze der Autonomie	22
1.5	Kulturspezifische Barriere für die Lernerautonomie	25
1.5.1	Lernkultur	26
1.5.1.1	Lerntraditionen und -gewohnheiten	28
1.5.1.2	Pädagogische Aspekte	32
1.6	Zum Einfluss der Lernkultur auf die theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie	34
1.6.1	Lernkultur und Kognitivismus	35
1.6.2	Lernkultur und Metakognition	36
1.6.3	Lernkultur und Konstruktivismus	38
2	Lernerautonomie in der nahöstlichen Lernkultur	40
2.1	Zur Lernkultur im Iran	41
2.1.1	Lernkultur in der Antike	41
2.1.2	Lernkultur nach der Islamisierung bis zur Gegenwart	45
2.2	Lernkulturelle Faktoren autonomen Lernens	51
2.2.1	Zur Lernerautonomie und Lehrerrolle	52
2.2.1.1	Zum autoritären Lehrverhalten und sozialinteraktiven Lehren	57
2.2.1.2	Zu traditionellen und autonomiefördernden Lehrstrategien	60
2.2.1.3	Abhängigkeit vom Lehrwerk und kommunikativer Ansatz	62
2.2.2	Autonomieorientierte Lernstrategien	67
2.2.3	Lehrwerke und Curricula als Chance zur Förderung von Lernerautonomie	70
2.2.4	Motivation	72

2.2.4.1	Motivation der Lerner	72
2.2.4.2	Motivation der Lehrperson	74
3	Empirische Studie	77
3.1	Der äußere Rahmen der Studie	77
3.2	Beschreibung der empirischen Studie	82
3.2.1	Forschungsmethodik	82
3.2.2	Ziele und Hypothesen	88
3.2.3	Methoden der Datenerhebung	90
3.2.4	Zielgruppe der Studie	96
3.3	Phasen der Studie	99
3.3.1	Phase 1: Überprüfung der Einstellungen zur Lernerautonomie bei den Lernenden	99
3.3.1.1	Fragebogen	100
3.3.1.2	Interviews	102
3.3.2	Phase 2: Förderung der Lernerautonomie	103
3.3.2.1	Veränderte Lehrer- und Lernerrolle	108
3.3.2.1.1	Materialien	111
3.3.2.1.2	Gruppen- und Partnerarbeit	115
3.3.2.1.3	Vermittlung und Einübung der Lernstrategien	117
3.3.2.1.4	Förderung der Selbstevaluation	127
3.3.2.1.5	Abschlussevaluation	130
3.4	Ergebnisse der Studie	131
3.4.1	Erste Phase: Auswertung der Lernerbefragung	131
3.4.1.1	Fragebogen B: Sprachlernerfahrungen	132
3.4.1.2	Fragebogen C: Lernermotivation	137
3.4.1.3	Fragebogen D: Lernstrategien	142
3.4.1.4	Fragebogen E: Relevanz der Prüfung	144
3.4.1.5	Fragebogen F: Einstellung zur Lehrerrolle	146
3.4.1.6	Fragebogen G: Lernstil	148
3.4.2	Zweite Phase: Auswertung der Daten in Bezug auf die Förderung der Lernerautonomie	150
3.4.2.1	Analyse der Daten zur Gruppen- und Partnerarbeit	150
3.4.2.2	Darstellung der Daten zur Vermittlung und Einübung der Lernstrategien	163
3.4.2.3	Analyse der Daten zur Förderung der Selbstevaluation	168
3.4.2.4	Darstellung der Daten zur Abschlussevaluation	177
3.4.2.5	Gesamtauswertung	182

4	Schlussbemerkungen	190
5	Literatur	194
6	Anhang	208

Einleitung

Politiker, Wissenschaftler und Wirtschaftsexperten fordern heutzutage zunehmend und einmütig, dass jeder Einzelne zu lebenslangem und in hohem Maße „autonomen“ Lernen bereit sein soll. In einer sich schnell verändernden Welt seien die wirtschaftlichen und politischen Probleme nur durch individuelle Flexibilität und Übernahme von Verantwortung für das eigene Weiterlernen auf die Dauer zu lösen. Darauf basierend sind in Industrieländern viele Veränderungen bezüglich der Bildung eingeführt worden. Eine dieser Veränderungen impliziert die Förderung lernerorientierter Unterrichtsmodelle, in denen das Konzept „Lernerautonomie“ und das damit verbundene „Lernen lernen“ im Mittelpunkt stehen. Somit ist das Interesse für die Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und -lehren in den letzten zwei Jahrzehnten gestiegen. Demnach wurden die Lehrer und Lerner in Situationen versetzt, wo die Lernenden ermutigt wurden, sich für eigenes Lernen zu verantworten und ihre Lernprozesse selbst zu steuern.

Die Autonomie-Idee provozierte strenge Reaktionen. Die Kritiker bezeichnen sie als ein ideales Ziel und deren Förderung stöße beim realen Fremdsprachenlernen und -lehren auf Hindernisse. Die Befürworter sehen die Lernerautonomie als die Voraussetzung zum effektiven Lernen an; wenn die Autonomie der Lernenden entwickelt und gefördert wird, dann sind sie nicht nur erfolgreiche Sprachenlerner, sondern sie werden auch verantwortungsbewusste Mitglieder der Gesellschaft, in der sie leben.

Die Diskussionen über die Lernerautonomie sowie deren Förderung wurden oft, basierend auf falschen Interpretationen des Konzeptes, geführt und missverstanden. Die Lernerautonomie wird z.B. immer wieder mit dem isolierten Lernen ohne Lehrer oder Lernen außerhalb des Unterrichts gleichgesetzt. Oder ähnlich damit wird die Lernerautonomie als ein Instrument bzw. eine Methode definiert, die bei Lehr- und Lernprozessen einzusetzen ist. Diese Missverständnisse von Lernerautonomie haben dazu geführt, dass man die Autonomie-Idee als ein westliches Konzept für andere nicht-westliche Lernkontexte für unangemessen hält.

Während Holec die Lernerautonomie als „the ability to take charge of one’s own learning“ (Holec, 1981: 3) bezeichnet, gliedert Benson die gesamten vorhandenen Definitionen in fünf Kategorien: als ein idealer Zustand (Situation), als eine Reihe von Lernstrategien, als eine angeborene Kapazität, als Lernertraining und als ein Recht der Lernenden auf die Bestimmung und Steuerung ihres eigenen Lernens (vgl. Benson, 2004: 2). Benson definiert die Lernerautonomie als „the capacity to take control over one’s learning“ und schreibt: “autonomy is not a method of learning, but an attribute of the learner’s approach to the learning process.” (Benson, 2007: 2) Er hält die Lernerautonomie für ein legitimes und wünschenswertes Bildungsziel des Spracherwerbs. Identisch zu dieser Auffassung äußert sich später Littlewood (1999) für die universelle Validität der Lernerautonomie:

„If we define autonomy in educational terms as involving student’ capacity to *use* their learning independently of teachers, then autonomy would appear to be an incontrovertible goal for learners *everywhere*, since it is obvious that no student, anywhere, will have their teacher to accompany them throughout life.“ (Littlewood, 1999: 73) Darüber hinaus bezeichnet er die „Entwicklung der Kapazität zur autonomen Kommunikation“ als generelles Ziel des Fremdsprachenunterrichts, was in jedem Lernkontext zweifellos von Bedeutung ist (ebd.).

Diese universelle Validität umfasst nach Benson (2007) eine Reihe von verschiedenen möglichen Ansätzen oder Interpretationen der Lernerautonomie. Mit anderen Worten: Wenn die Lernenden in einem bestimmten Lernkontext nicht gut auf die Förderung der Lernerautonomie zu reagieren scheinen, soll das nicht als mangelnde Autonomie der Lernenden oder Unangemessenheit der Autonomie in jenem Kontext bezeichnet werden, sondern vielmehr als Missinterpretation der Lernerautonomie. (vgl. Smith, 2003)

Die Annahme, dass die Selbständigkeit und Unselbständigkeit der Lernenden kulturbedingt ist, wird immer noch in der Fachliteratur zur Lernerautonomie diskutiert. Nodari (1996: 6) sieht die Gründe für diese Unselbständigkeit in den Schulungskonzepten, in denen Selbständigkeit oder Lernerautonomie kulturell und politisch kein anzustrebendes Ziel ist und keine Anerkennung genießt. Deshalb hat Lernerautonomie nach ihm in gemeinschaftsorientierten Gesellschaften keinen Sinn,

da das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden dort kulturell klar definiert ist. Auf der anderen Seite gibt es Untersuchungen wie bei Littlewood (1999) in China und Nakata (2007) in Japan, die durchaus positive Ergebnisse bezüglich der Lernerautonomie in o. g. Gesellschaften erzielt haben. Diese kontroversen Standpunkte bei der Förderung der Lernerautonomie zum einen und meine eigenen Lehr- und Lernerfahrungen mit dem Autonomiekonzept zum anderen haben mich zur Erforschung zur Förderung der Lernerautonomie im iranischen universitären Lernkontext angeregt. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen:

- Besteht die Möglichkeit, dass die Lerntradition und -gewohnheiten der iranischen Deutschstudenten durch autonomieorientierte Lernstrategien geändert oder verbessert werden? Wenn ja, wie lassen sich diese Lernstrategien konkret vermitteln, und inwieweit werden sie durch die Lernenden akzeptiert?
- Welche *Motivationen* haben die iranischen Deutschstudenten, um Deutsch zu lernen? Besteht ein Widerspruch zwischen ihrer Prüfungsorientierung und demnach ihrer Notenmotiviertheit und den autonomieorientierten Lernstrategien?
- Wie sieht der Einfluss der *Lehrperson* in diesem Prozess im Vergleich zum westlichen Muster aus?

Diese Fragen werden im *ersten* und *zweiten* Teil der vorliegenden Arbeit theoretisch und im *dritten* Teil praktisch behandelt.

Im ersten Kapitel der Arbeit wird zuerst der Begriff der Lernerautonomie umrissen, wobei die historische Entwicklung der Definition, deren Relevanz und Begründung für den Fremdsprachenunterricht dargestellt und unter verschiedenen Aspekten eine Zusammenfassung formuliert wird. Die Berücksichtigung der Kultur beim Fremdsprachenlernen ist relevant, da Erlernen einer Sprache mit der Kultur der jeweiligen Sprache einhergeht. Das Autonomie-Konzept wird deshalb im nächsten Abschnitt der Kultur gegenübergestellt. Ich gehe auf die Missverständnisse von

Kultur- und Autonomiedefinitionen ein, welche die Validität der Autonomie-Idee in den nicht-westlichen Kulturkreisen in Frage stellen. Daraufhin wird die kulturelle Angemessenheit des Autonomiebegriffs in Anlehnung an die „Ethnographie der Autonomie“ nach Riley (1988: 14) diskutiert und nach Benson (2007: 51) gezeigt, ob Grad und Grenze für die Entwicklung der Lernerautonomie definiert worden sind. Da Lernerautonomie sowohl für Lehrenden als auch für Lernenden verschiedene Bedeutung haben kann und Fremdsprachenlernen in einem bestimmten Lernkontext stattfindet, ist es relevant, dass die Validität dieses Konzeptes innerhalb des Lernkontextes der jeweiligen Kultur untersucht und diskutiert wird. Aus diesem Grund wird der Begriff „Lernkultur“ als Einflussfaktor einbezogen. Es wird begründet, dass die Förderung der Lernerautonomie innerhalb der Lernkultur des jeweiligen Landes und dazugehörigen Elementen wie Erziehung, Lehr- und Lerntraditionen untersucht werden muss. Im letzten Abschnitt werden die vorhandenen grundlegenden Theorien über Lernerautonomie der Lernkultur gegenübergestellt. Ziel ist es festzustellen, ob die genannten Lerntheorien kulturbedingt sind.

Der zweite Teil widmet sich der Behandlung der Lernerautonomie im Iran. Zu diesem Zweck werden zuerst Aspekte zur iranischen Lernkultur von der Antike über die Islamisierung bis zur Gegenwart vorgestellt. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel die Förderung der Lernerautonomie unter Berücksichtigung von vier Faktoren, nämlich Lehrerrolle, Lernstrategien, Lehrwerke und Curricula sowie Motivation der Lehrenden und Lernenden diskutiert. Ziel ist es, die Relevanz dieser Aspekte zur Förderung der Lernerautonomie zu erläutern und sie den in der iranischen Lernkultur bestehenden Lern- und Lehrkonstellationen gegenüberzustellen.

Die Rahmenbedingungen der empirischen Studie, die Forschungsmethodik, Ziele und Hypothesen, Methoden der Datenerhebung sowie die Zielgruppe werden im letzten Teil der Arbeit behandelt. Die empirische Studie dient der Erforschung der Förderungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Lernerautonomie bei den iranischen Deutschlernenden im universitären Lernkontext. Daher ist sie forschungsmethodologisch qualitativ angelegt.

Die qualitative Methode bietet offene Zugangsweisen zu dem Forschungsgegenstand,

erweiternden Spielraum zur Interpretation und lässt bessere Perspektiven entwerfen als „andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten“ arbeiten (Flick, 2005c: 17). Zwecks Überprüfung der Autonomieentwicklung im universitären Lernkontext beim DaF-Unterricht im Iran wurde die Aktionsforschung als ein meist verwendeter qualitativer Forschungsansatz für das Autonomiekonzept im Unterricht ausgewählt (Benson, 2007: 182) Für das Untersuchungsdesign wurden drei Techniken ausgewählt, nämlich die Lernerbefragung, das Lernerinterview und die Unterrichtsbeobachtung. Diese Forschungstechniken werden im Kapitel 3.2.3 detailliert dargestellt.

Die Studie gliedert sich in zwei Phasen. Die erste Phase handelt von der Überprüfung der Einstellungen der Lerner in Bezug auf die Lernerautonomie. Das Hauptinstrument der Datenerhebung liegt dabei in der Lernerbefragung durch die Fragebögen, wobei die Interviews und die Beobachtungen zur Triangulation der gewonnenen Daten verwendet werden. Die zweite Phase dient der Förderung der Lernerautonomie durch die Gestaltung eines lernerorientierten Klassenzimmers. Basierend auf dem Forschungsstand zur Förderung der Lernerautonomie (Littlewood, 1999/ Cotteral, 1995/ Nakata, 2007) wurden interaktive Sozialformen, wie Gruppen- und Partnerarbeit und autonomiefördernde Materialien eingesetzt. Hinzu kamen die Vermittlung und Einübung der Lernstrategien sowie die Förderung der Selbstevaluation der Studenten durch den Lehrer. Durch die teilnehmende Beobachtung, Gruppeninterviews sowie durch eine Abschlussevaluation über den Unterricht wurden in der zweiten Phase die erforderlichen Daten erhoben. Im nächsten Abschnitt folgt die Sichtung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Zuerst werden die in der ersten Phase durch Fragebögen erhobenen Daten vorgestellt. Die erhobenen Daten während der zweiten Phase werden anschließend dargestellt. Danach erfolgt die Darstellung der Unterrichtsbeobachtung zwecks besseren Verstehens in narrativer Form. Die Interviews werden transkribiert und übersetzt. Anschließend werden die Antworten der Studenten aus der Abschlussevaluation dargelegt. Bei der Gesamtauswertung werden die Ergebnisse der Studie in beiden Phasen analysiert und den Hypothesen der Arbeit gegenübergestellt. Die Arbeit wird dann mit einigen weiterführenden Überlegungen sowie Vorschlägen abgeschlossen.

1 Autonomes Lernen und Kultur

In diesem Kapitel wird das Autonomiekonzept im Fremdsprachenunterricht behandelt. Das Konzept „Autonomes Lernen“ gilt als Schlüsselbegriff der didaktischen Diskussion im Fremdspracherwerb¹. „Autonomie“ hat für Little wie die Begriffe „kommunikativ“ und „authentisch“ den Status „buzz-word“ erhalten (vgl. Little 1991: 2). Die Auseinandersetzung der Autonomie-Idee mit Kultur im Allgemeinen steht in diesem Teil im Mittelpunkt.

1.1 Das Konzept Autonomie im Fremdspracherwerb

In Bezug auf die Ursprünge der Autonomie lässt sich hier festhalten, dass Autonomie in Form des unabhängigen Denkens und Handelns fast in jeder Gesellschaft als erstrebenswert angesehen wurde (vgl. Vieira, 1997: 55). Autonomie war demnach immer ein fester Bestandteil des Gedankengutes von Menschen. Nach Martinez sind angeborene psychologische Bedürfnisse generelle Antriebsmechanismen der Menschen. Demnach wird das Bestreben nach Autonomie als ein primäres angeborenes Bedürfnis betrachtet (vgl. Martinez: 2004:75).

Die Spuren des Autonomie-Gedankens im Deutschunterricht in der Neuzeit kann man bei Salzmann (1869) und später bei Hildebrand (1890) verfolgen. Salzmann (1869) stellt die Kinder (Schüler) in den Mittelpunkt des Unterrichts betont ihre Eigenständigkeit beim Lernen und er schreibt:

„[...] Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckt, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden. Man frage doch hierüber sein eigenes Gefühl. Wie schwer hält es, unsere Aufmerksamkeit eine

¹ Altman und James 1980, Holec 1981, Geddes und Sturtridge 1982a, Riley 1985, Dickinson 1987, Wenden und Rubin 1987, Brookes und Grundy 1988, Holec 1988, Ellis und Sinclair 1989, Little 1989, Sheerin 1989, Willing 1989 Gathercole 1990, Little 1991, Wenden 1991, Dickinson 1991, Page 1992, Esch 1994, Gardner und Miller 1994, Dam 1995, Benson 1997 sowie die spezifische Debatte in Journals, wie „Die Neueren Sprachen 1994“ und „System 1995“ (Vgl. in: Pemberton, Richard 1996: 1)

Stunde lang auf den Vortrag eines anderen zu richten, der nicht eine außerordentlich gute Lehrgabe besitzt, und wie leicht ist es uns, halbe Tage selbst zu arbeiten. Kinder haben das nämliche Gefühl [...].“ (Salzmann, 1869: 63) Später macht Hildebrand (1890) auf die Selbständigkeit der Schüler beim Entdecken der Regeln aufmerksam und schreibt in diesem Zusammenhang:

„Das ist der reizvolle Weg, auf dem man dem sog. System nachgeht, das man aber nicht als fertig mehr nur gedächtnißmäßig in sich aufnimmt (wirklich fertig wird es ja nie), sondern - das ist der Reiz dabei - sich selbst findet, wie neu entdeckt aus dem Zusammenhang und der Fülle der empirischen Erscheinungen heraus.“ (Hildebrand, 1890: 2) Für ihn ist die Aufgabe der Lehrperson, die Schüler zum Selbstentdecken zu befähigen und schreibt:

„Der Reiz und die hohe Lust, diesen Weg zu gehen, auf dem man das „System“ der Dinge selber findet (es ist die höchste und reinste geistige Lust, die es gibt), statt es fertig in den Geist gesteckt zu bekommen (womit es doch nicht wahrhaft haftet), kann auch den Schülern schon vom Lehrer eröffnet werden wie eine reizvolle Aussicht ohne Ende, gerade in dem deutschen Unterricht, selbst an den äußerlichen Dingen, wie Orthographie und Interpunktion - ja der Lehrer müsste das thun nach meiner Meinung, es ist die höchste Aufgabe, die es für ihn gibt und rüstet die jugendlichen Geister auch für die Leitung der höchsten Aufgabe, die ihnen überhaupt in der Welt gestellt werden kann, was wo[h]l im Zusammenhang von selbst deutlich ist und feiner Ausführung bedarf.“ (Hildebrand, 1890: 2)

Der Ursprung des Autonomie-Gedankens im letzten Jahrhundert liegt in der Reformpädagogik der 20er Jahre und in der Freinet-Pädagogik (z.B. Peter Petersen-Schule). In dieser Zeit gab es verschiedene gesellschaftliche Veränderungen und Ereignisse, die die Rechte des Individuums im politischen und sozialen Sinne in den Vordergrund gerückt und den Weg zu seinen Entfaltungsmöglichkeiten frei gemacht haben. Die Emanzipationsbewegung der Frauen, Verbraucherschutzorganisationen, Umweltschützer, die ethnischen, psycholinguistischen und religiösen Minderheitsbewegungen sowie die Erhöhung der Bildungschancen für alle Bevölkerungsschichten waren die Basiselemente der Autonomie-Idee in jener Zeit (vgl. Vieira, 1997: 55).

Gremmo und Riley (1995)² sehen die Beweggründe der Autonomie-Idee innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zum Teil in Bezug auf die Anstrengungen und Bemühungen der Menschen in den 60er Jahren um ein ideales Leben, die politische Unruhen zur Folge hatten. Holec beschreibt diese Entwicklung ausführlich:

„The end of the 1960s saw the development in all so-called industrially advanced Western countries of a socio-political tendency characterized by a definition of social progress, no longer in terms of increasing material well-being through an increase in consumer goods and services, but in terms of an improvement in the ‘quality of live’ - an expression that did not become a slogan until some years later - based on the development of a respect for the individual in society.“ (Holec, 1981: 1)

Während dieser Zeit haben Individuum und Individualisierung an Bedeutung gewonnen. „Für Habermas beinhaltet ein Begriff von Individualisierung als Folge funktionaler Differenzierung keinen Zuwachs an Autonomie für Individuen, sondern allenfalls eine Veränderung im Modus gesellschaftlicher Kontrolle.“ (Krüggeler, 1999: 60) In Abstimmung damit ist für Adorno die Bestimmung der menschlichen Freiheit als Autonomie das Resultat einer Veränderungsbewegung (vgl. Krüggeler, 1999). In Folge der zunehmenden Bedeutung von Individualisierung wurden auch die individuellen Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs in den Vordergrund gerückt. Die Sprachforscher interessierten sich dafür, auf welchem Wege man eine Fremdsprache am besten individuell erlernen kann. Die o. g. gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen bereiteten den Boden vor, auf dem sich die „Lernerautonomie“ in den 70er Jahren entwickelte. Das Konzept „Autonomie“ als Grundbedarf des Menschen stand im Zentrum der kognitionspsychologischen Forschung. Die Freiheit, die ermöglicht, dass die eigene Wahl getroffen und das eigene Leben gesteuert und geführt wird, war die elementare Bedingung für den intrinsischen Antrieb des Menschen. Weitere Gründe waren: „the call for freedom, independence and personal responsibility“ (Ech, 2003: 11).

Ein Teil der Wurzeln des aktuellen Autonomiekonzepts im Fremdsprachenerwerb liegt im 1971 etablierten „Council of Europe’s Modern Languages Project“, aus dem sich das „Centre de Recherches et d’Application en Langues (CRAPEL)“ an der

² Vgl. Benson (2007: 7)

Nancy-Universität in Frankreich entwickelt hat. Henri Holec präsentierte 1981 dem CRAPEL seinen Bericht im Rahmen eines Projekts zum autonomen Fremdsprachenlernen (vgl. Benson, 2007: 8). Dieser Bericht gilt seitdem als Diskussionsgrundlage der Forscher auf diesem Feld, sodass Little ihn als „foundation document“ für das Autonomiekonzept bezeichnet (vgl. Little, 1991: 6). CRAPEL konzentrierte sich im Wesentlichen auf „selbst gesteuertes Lernen“ (s. 1.3), in dessen Mittelpunkt, ein Grundbedarf stand: „... the need to develop the individual’ freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives.“ (Holec, 1981: 1)

1.2 Relevanz und Begründung des Autonomiekonzeptes im Fremdsprachenunterricht

Den zunehmenden Bedarf an Fremdsprachenunterricht erklärt Benson mit drei Faktoren: Migration, Tourismus und Internationalisierung von Arbeit und Bildung. Die Kommerzialisierung der Bildung und die Technologieentwicklung hatten sich auf den Fremdsprachenunterricht ausgewirkt (vgl. Benson, 2007: 17f). Hinzu kommt, dass lebenslanges Lernen in unserer jetzigen Gesellschaft ein Schlagwort geworden ist (vgl. Bimmel/ Rampillon, 2002: 178). Die Lebenswege werden nicht mehr traditionell vorbestimmt. Stattdessen werden immer mehr Veränderungen in den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen hervorgerufen, z.B. durch die wirtschaftliche Internationalisierung und den damit einhergehenden intensivierten Wettbewerb (vgl. Legenhausen 1998: 79). Die Bildungseinrichtungen sind nicht mehr in der Lage, die Lerner mit all dem Wissen auszustatten, das im Leben eines Individuums erforderlich ist. Aus diesen Gründen ist es notwendig, grundlegende Prinzipien und Techniken für das „Lernen lernen“ möglichst früh zu vermitteln. Das hat zur Folge, dass das Wissen später leichter und selbständiger erworben und die Fremdbestimmungsgefahr vermindert wird. Dies führte zu Untersuchungen wie denen des CRAPEL zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen innerhalb von Bildungseinrichtungen. Lernerautonomie hat sich demnach aus folgenden Gründen als effektiv erwiesen:

- a) Die *philosophische* Argumentation ergibt sich daraus, dass jedes Individuum das Recht hat, sowohl beim Lernen als auch in anderen Bereichen seine

Entscheidungen frei zu treffen und zu praktizieren, sodass es nicht zum Opfer fremder Entscheidungen wird (vgl. Benson, 2007).

- b) Der *psychologische bzw. pädagogische* Grund liegt in der Natur des Lernens. Lernen ist ein persönlicher Prozess, der nur mit dem Willen und der Bereitschaft des Lernenden effektiv stattfindet. Die Lehrperson kann zwar die Lernenden durch bessere Rahmenbedingungen und eine bessere Lernatmosphäre zum Lernen ermutigen, eine absolute Verantwortung kann die Lehrperson aber für ihr Lernen nicht übernehmen. Dies und das persönliche Engagement im Lernprozess kann ausschließlich bei individuellen und freien Entscheidungen der Lernenden gewährleistet werden (vgl. Cotterall, 1995).
- c) Aus *ökonomischer* Sicht ist die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, damit die Lernenden für die Arbeitswelt mit ihren immer wechselnden Anforderungen qualifiziert werden (vgl. Krumm, 2010: 1158). Wolff argumentiert die ökonomische Notwendigkeit ähnlich: „Lernerautonomie ist in unserer heutigen Welt eine Notwendigkeit, hervorgerufen durch den zunehmend schnellen Verfall unseres Wissens, im Laufe eines Lebens unterschiedliche Berufe ausüben zu müssen.“ (Wolff, 1996: 555)³
- d) Aus *praktischen* Gründen kann die Lehrperson nicht immer den Lernprozess betreuen. Da Sprachenlernen ein lebenslanger Prozess ist, müssen die Lernenden in der Lage sein, selbstständig weiterlernen zu können. Der Grund: „[...] they do not always have access to the kind or amount of individual instruction they need in order to become proficient in the language.“ (Cotterall, 1995: 220) Außerdem werden die Lernenden leistungsfähiger, wenn sie nicht auf den Lehrer angewiesen sind oder aufgrund der Beschaffung der Materialien oder wegen anderer Probleme Zeit verlieren.

³ Vgl. Barkowski, Hans/ Funk Hermann (2004: 61)

1.3 Begriffserklärung: „Autonomes Lernen“ und „selbst gesteuertes Lernen“

Benson gliedert das aktuelle Konzept für autonomes Lernen im Fremdsprachenlernen in fünf Grobkategorien:

- als einen idealen Zustand (Situation), der jedoch unerreichbar ist, in dem die Lernenden die vollständige Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen;
- als eine Reihe von Lernstrategien, die gelernt und angewendet werden können;
- als eine angeborene Kapazität, die durch institutionelle Lehrprozesse unterdrückt ist;
- als Lernertraining, indem die Lernenden für verantwortungsbewusstes Lernen befähigt und trainiert werden und
- als ein Recht der Lernenden auf die Bestimmung und Steuerung ihres eigenen Lernens (vgl. Benson, 2004: 1f).

Da diese fünf Kategorien verschiedenen Definitionen nahe liegen, werden sie im Folgenden aufgeführt:

Holec (1981) und (1985)

Die meistzitierte Definition der Lernerautonomie in den Fachpublikationen ist die von Holec: „the ability to take charge of one’s own learning“ (Holec, 1981: 3). Diese Fähigkeit ist nicht angeboren, sondern erwerbbar, und er bezeichnet sie als Kraft oder Kapazität zur Ausführung einer Tätigkeit. Dementsprechend ist Lernerautonomie als die Kapazität zur Ausführung der Selbststeuerung im eigenen Lernen anzusehen: „[It] refers to the way in which the various modalities of the learning programme, objectives, contents, method, place time and pace and evaluation, are determined by the learner himself as his own responsibility.“ (Holec, 1985: 174) Die Kapazität enthält also sowohl das Wissen als auch die Fertigkeiten,

die einen direkten Bezug zu den o. g. Modalitäten haben.

Lernerautonomie ist nach Holec (1985) ein Mittel, um die erwachsenen Lernenden zu befähigen, für ihr eigenes Lernen Verantwortung zu übernehmen, damit sie freie Wesen in ihrer Gesellschaft sein können. Das ist weder ein Verhalten noch eine Reihe von Verhältnissen, sondern eine Kapazität, die nach Holec (1985) vor allem sozialpolitisch orientiert ist. Der Respekt für die individuelle Freiheit der Lernenden führt sie zu der Frage, ob sie diese Kapazität entwickeln und somit die Lernerautonomie als ihr Lernziel annehmen wollen.

Dickinson (1987)

Im Gegensatz zu Holec ist Lernerautonomie nach Dickinson eine Situation, in der die Lerner für die getroffenen Entscheidungen und deren Entwicklung im gesamten Lernprozess allein verantwortlich sind (vgl. Dickinson, 1987). Sie bezeichnet „self-instruction“ als einen Oberbegriff, der einerseits mit Lernerautonomie und andererseits mit geplantem Lernen zusammenhängt: „a general cover term to make broad reference to situation in which learner are working without the direct control of a teacher“ (Dickinson, 1987: 8) und definiert Lernerautonomie als: „the complete responsibility for one’s learning, carried out without the involvement of a teacher or pedagogic materials.“ (ebd.: 11)

Dickinsons Definition basiert auf einer Reihe von Verhältnissen, welche die Lernenden zum eigenständigen Lernen ohne Steuerung durch die Lehrperson befähigen sollen (Selbstlernen). In diesem Fall schlägt sie die Theorie „learning how to learn“ vor, die eine Entwicklung von Metakognition erfordert (ebd.: 34). Dickinsons Ansatz ist weniger politisch und philosophisch begründet als bei Holec.

Allwright (1988) und Wenden (1991)

Allwright zweifelt an der Generalisierbarkeit des von Holec vertretenen Ansatzes und schlägt eine radikale Restrukturierung des Sprachpädagogikkonzeptes vor, das eine Ablehnung traditioneller Lehr- und Lernstrukturen impliziert. Er behauptet, dass Autonomie und Individualisierung Merkmale des traditionellen und alltäglichen Klassenzimmers sind. Des Weiteren hält er es für ausreichend, die Kapazität der Lernenden festzustellen und ihre Entwicklung zu fördern. Mit dieser Aussage kehrt

er zum gewohnten Unterrichtsablauf zurück und macht Vorschläge zur Identifizierung und Förderung der Lernerautonomie im Kontext des Klassenzimmers. Er legt keine neue Definition zur Lernerautonomie vor, präsentiert aber die Entwicklung dieses Konzeptes und fokussiert auf das Verhalten und auf die Kapazitäten des jeweiligen Lernenden, unabhängig von strukturellen Lehr- und Lernbedingungen.⁴

Wenden hat den Ansatz von Allwright differenziert. Ihr Konzept ähnelt dem von Dickinson und konzentriert sich auf die Methodologie des Lernertrainings, insbesondere auf die Entwicklung der Lernstrategien innerhalb des Autonomiekonzeptes. Sie definiert Lernerautonomie durch die folgenden Verhaltensweisen:

„... effect, *successful*, *expert* or *intelligent* learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous.” (Wenden, 1991: 15)⁵

Little (1991), (1994), (1995)

1991 schließt sich Little der Definition von Holec an und schreibt: “Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action.“ (Little, 1991: 4) Drei Jahre später vereinfachte und vervollständigte er diese Definition:

„The essence of learner autonomy is acceptance of responsibility for one’s own learning (Holec, 1981: 3). This entails a establishing a personal agenda for learning, taking at least some of the initiatives that shape the learning process, and developing a capacity to evaluate the extent and success of one’s learning [...] learner autonomy entails not only learning, but learning how to learn.“ (Little, 1994: 431)

Little betont die Relevanz der Entwicklung der Lernerautonomie in jeder Gesellschaft, und definiert Autonomie im behavioristischen Sinne als: “The goal of

⁴ Vgl. Pemberton, Richard (1996: 29ff)

⁵ Ebd. S. 30

all developmental learning, for without it we are neither fully mature nor fully socialized.”⁶

Benson (1997)

Benson sieht keine einheitliche Definition des Konzepts. Lernerautonomie erreicht also bei ihm verschiedene Dimensionen. Benson und Voller sind unter den Spracherwerbsforschern die Einzigen, die Autonomie und dementsprechend den Prozess des Sprachenunterrichts mehr politisch charakterisieren.

Drei Grunddefinitionen unterscheidet Benson für die Lernerautonomie. Die „*technische*“ Version bezeichnet er als ein Selbstlernen (s. 1.3) außerhalb des institutionellen Bildungssystems und ohne Hilfe der Lehrperson. Dies ist eine Situation, in der sich die Lerner mit Lernstrategien und -techniken zwecks Eigenkontrolle für ihren Lernprozess ausrüsten (vgl. Benson, 1997).

Die „*psychologische*“ Form der Lernerautonomie wird als eine Kapazität betrachtet, die zur Selbststeuerung im eigenen Lernprozess dient und das Konstrukt Lerneinstellung und -fähigkeit beinhaltet. Das ermöglicht dem Lernenden, mehr Verantwortung für seine Lernaktivitäten zu übernehmen.

Die dritte Version, die Bensons Definition von anderen unterscheidet, impliziert „right to control“. Sie besteht auf dem „Recht“ des Lerners für die Steuerung und Bestimmung seiner Lernprozesse und -inhalte, insbesondere innerhalb der Bildungseinrichtungen und -institutionen. Diese Definition ist deswegen „*politisch*“, weil sie strukturelle Bedingungen im Bildungssystem für die Einführung der Lernerautonomie erfordert.

Benson konzentriert sich auf die dritte Dimension und definiert schließlich Lernerautonomie als „the capacity to take control of one’s own learning,, (Benson, 2007: 47). Er hält auch keine präzisere Definition für Lernerautonomie für notwendig und argumentiert:

„It is accepted that autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts

⁶ Vgl. Edelhoff, Christoph/ Weskamp, Ralf (1999/1: 22)

or at different times.“ (ebd.: 47)

Benson bevorzugt den Begriff „control“ gegenüber „charge“ oder „responsibility“ für die Definition der Lernerautonomie, da a) die Konstruktion von „control“ offene und konkrete Forschungsmöglichkeiten bietet und b) eine Betonung des Rechts auf Autonomie impliziert. In diesem Zusammenhang unterscheidet er drei Kategorien von „control“, die wechselseitig zueinander stehen: „control of the learning process, control of resources and control of language“ (Benson, 1997: 31). Folgende Abbildung (Abb. 1) stellt seine Definition ausführlicher dar:

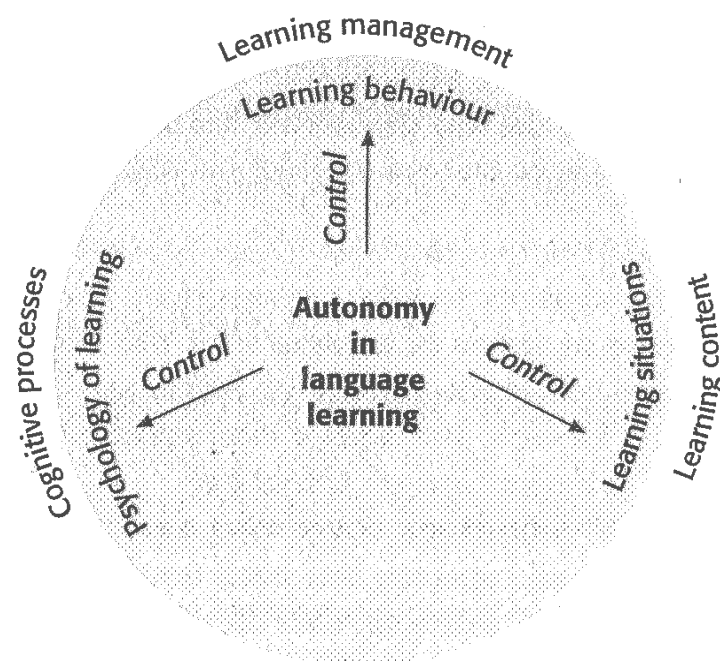


Abb. 1 Definition der Lernerautonomie:

„The capacity to take control over learning“ (Benson, 2007: 50)

Die Definition von Lernerautonomie in der vorliegenden Arbeit impliziert eine angeborene Kapazität, die durch das Lernertraining mit einer Reihe von Lernstrategien ausgestattet wird, um einen Zustand zu erreichen, in dem der Lerner das Recht hat, den eigenen Lernprozess frei zu bestimmen und zu steuern. Eine rigorose Ausgrenzung von verschiedenen Kategorien und Definitionen kann demnach nur die Förderung der Lernerautonomie im Unterrichtskontext erschweren oder beeinträchtigen.

Selbstreguliertes Lernen, eigenständiges Lernen, selbständiges Lernen, selbstbestimmtes Lernen, selbst reguliertes Lernen, selbst organisiertes Lernen und „selbst gesteuertes Lernen“ sind Bezeichnungen, die in deutschsprachigen Beiträgen gleichbedeutend verwendet worden sind. Diese vielfältigen Begriffe lassen sich kaum voneinander abgrenzen; sie sind entweder das Ergebnis unterschiedlicher Forschungsrichtungen oder eine Ermessensfrage des Autors. In dieser Arbeit wird der Begriff „selbst gesteuertes Lernen“ verwendet, was in englischsprachigen Publikationen als „self-directed learning“ bezeichnet wird.

Holec sieht Lernerautonomie als eine zu erwerbende Kapazität oder Fähigkeit, „selbst gesteuertes Lernen“ wiederum als einen Weg, auf dem sich das Lernen ereignet (vgl. Holec, 1981). Er grenzt beide Begriffe klar voneinander ab und argumentiert:

„... doing something implies knowing how to do it, but the reverse is not always true... what separates *being able to do something* from *doing it* is *the will to do it*.“ (Holec, 1985a: 188) Diese Differenzierung wird außer von Dickinson (1987) von den meisten Forschern dieses Fachgebiets akzeptiert.

„Selbst gesteuertes Lernen“ heißt bei Dickinson „the potential to accept responsibility for one’s learning“ (Dickinson, 1987: 11), was mit der Lernerautonomie bei Holec identisch ist. Dickinson vervollständigt diese Definition mit der Einstellung des Lerners und beschreibt „selbst gesteuertes Lernen“ als „an attitude to learning in which the learner accepts responsibility for his learning but does not necessarily carry out courses of action independently in connection with it.“ (Dickinson, 1987: 12)

1.4 Zur Autonomie-Idee und Kultur

Autonomes wird als ein westliches Konzept betrachtet, weshalb sie oft als unpassend oder belastend für andere Kulturen mit spezifischen Traditionen bezeichnet wird (vgl. Jones, 1995/ Ho und Crookal, 1995). Little und Dam (1998) bezeichnen das Streben nach Autonomie als “one of the defining characteristics of humanity“ und Martinez sieht es als ein angeborenes Bedürfnis der Menschen, was für die

Universalität der Autonomie spricht (vgl. Martinez, 2004: 75). Eine zentrale Frage ist es, ob Lernerautonomie als ein Bildungsziel universelle Beachtung finden kann und ob sie für die nicht-westlichen Kulturen eher weniger geeignet ist. Da es verschiedene und unkohärente Interpretationen für den Begriff „Lernerautonomie“ gibt, werden hier die häufigen Missverständnisse dargestellt, welche die Angemessenheit und Validität der Autonomie-Idee in nicht-westlichen Kulturen in Frage stellen:

Missinterpretationen des Begriffs Autonomie:

Little (1991) unterscheidet fünf Missverständnisse des Begriffs Autonomie, die eine Verfälschung des Konzeptes zur Folge haben:

- a) Autonomie ist eine neue Methode
- b) Autonomie beinhaltet Individualismus
- c) Die Angemessenheit der Autonomie ist psychologisch und kulturell bedingt
- d) Autonomie ist ein Synonym für Selbstlernen
- e) Lernerautonomie schließt die Lehrerrolle aus

Da die zwei letzten Punkte im vorigen Kapitel behandelt wurden, werden im Folgenden die ersten drei Missinterpretationen ausführlich diskutiert:

a) Autonomie ist eine neue Methode:

Autonomie darf nicht als besondere Methode verstanden werden. Sie ist, wie Holec erklärt, ein „educational goal“ (Holec, 1981: 2). Demnach ist der autonomieorientierte Unterricht mit den Lernenden, die nicht in der Lage sind, selbstverantwortlich ihren Lernprozess zu steuern, in jedem Lernkontext unangemessen. Für Little (1997) ist die Autonomie eine hart erkämpfte Sache, deren Beständigkeit nicht abgesichert ist. Daher können die Lernenden mit einem hohen Autonomiegrad in einem Bereich, mangelnde Autonomie in einem anderen Bereich aufweisen. Förderung der Autonomie ist also von der Stärke des Lernenden abhängig. Inwieweit der Lernende das akzeptiert, hängt davon ab, ob er Lernerautonomie als sein Lernziel und nicht als eine Methode ansieht.

b) *Autonomie bedeutet Individualismus:*

Wie bei der Definition angedeutet, wurde Autonomie oft mit Individualismus und demnach mit Unabhängigkeit assoziiert. Die Untersuchungen in verschiedenen Bereichen weisen aber das Gegenteil auf (vgl. Ryan, 1991 und Nedelsky, 1989)⁷. Little äußert sich dazu: „because we are social beings our independence is always balanced by dependence; our essential condition is one of interdependence. Total detachment is a principal determining feature not of autonomy but of autism.“ (Little, 1991: 5) Besonders beim Fremdsprachenlernen lehnt er in diesem Sinne jede Isolation und Unabhängigkeit ab und argumentiert:

„[...] in formal educational context as elsewhere learning can proceed only via interaction, so that the freedoms by which we recognize learner autonomy are always constrained by the learner’s dependence on the support and cooperation of others (Little, 1997: 204).

Little stützt sich auf die Untersuchungen von Dam (1998) bezüglich der Entwicklung der Lernerautonomie im Unterricht, wo nachgewiesen wird, dass die Interaktion und Kooperation der Lernenden (interdependent) wesentlich zur Förderung des selbständigen Lernens beigetragen hat (vgl. Little, 1996).

Aus den o. g. Gründen ist die Gruppenorientiertheit vielmehr eine erforderliche Basis für die Lernerautonomie und kein Hindernis. Argumente für eine individualistische Sicht der Autonomie und deren Unangemessenheit in den gruppenorientierten Gesellschaften entsprechen nicht den sozialen und interaktiven Aspekten der Autonomiedefinition.

c) *Die Angemessenheit der Autonomie ist psychologisch und kulturell*

⁷ Ebd., S. 22

bedingt:

Im Bezug auf die Klassifizierung der Autonomiedefinition bei Benson (s. 1.3) kann die kulturelle Angemessenheit der Autonomie in einer anderen Gesellschaft (hier eine nicht-demokratische Gesellschaft) durch einen Fokus auf die politische Definition missbilligt werden. Lernerautonomie ist aus psychologischer Sicht nach Little eine universelle Kapazität der Menschen und daher unproblematisch. Da einerseits nach Benson (1996) die Übernahme der Selbststeuerung für das eigene Lernen die Änderung der Machtverhältnisse zwischen Lehrer und Lerner beinhaltet, und andererseits nach Little (1997) die politische Dimension der Autonomie als Errungenschaft der Freiheit kritische Reflektionen und Äußerungen zulässt, könnte Lernerautonomie zugunsten politischer Zwecke missbraucht werden. Dies kann in einem autoritären Regime Konsequenzen hervorrufen, worauf im kommenden Kapitel eingegangen wird.

1.4.1 Zur kulturellen Angemessenheit des Autonomiebegriffs

Da autonomes Lernen für unterschiedliche Personen diverse Bedeutungen haben kann und Fremdsprachenlernen in einem bestimmten Lernkontext stattfindet, ist es relevant, dass die Validität dieses Konzeptes innerhalb des Lernkontextes der jeweiligen Kultur untersucht und diskutiert wird.

Lernerautonomie ist als ein westliches Konzept bekannt, weshalb sie oft als unangemessen oder belastend für andere Kulturen mit spezifischen Traditionen bezeichnet wird (vgl. Jones, 1995/ Ho und Crookal, 1995). Eine zentrale Frage ist es, ob Lernerautonomie als ein Bildungsziel universelle Beachtung finden kann und ob sie für die nicht-westlichen Kulturen eher weniger geeignet ist. Little und Dam (1998) bezeichnen das Verlangen nach Autonomie als “one of the defining characteristics of humanity“ und Martinez sieht es als ein primäres angeborenes Bedürfnis der Menschen, was für die Universalität der Autonomie spricht (vgl. Martinez, 2004: 75).

1988 hat Riley⁸ die kulturelle Eignung des Autonomiekonzepts für den Fremdsprachenunterricht in die Diskussion eingebracht. In seiner Untersuchung unter dem Titel „Ethnographie der Autonomie“ berichtet er, dass sich bei einer Gruppe von Lernenden dänischer und vietnamesischer Nationalitäten unter Berücksichtigung der kulturellen Faktoren, z.B. Gruppenorientiertheit sowie Einstellung zur Autorität sowie zu individuellen Initiativen, erfolgreiche Ergebnisse bezüglich der Förderung der Lernerautonomie erreichen ließen.

Candlin unterscheidet zwischen den vielfältigen Ansätzen zur Förderung der Lernerautonomie einerseits und ihrer globalen Validität als Bildungsziel andererseits und betont: „the how [of autonomy] is locally constructable; the why inalienable.“ (Candlin, 1997: xiii)⁹ Diese lokale Konstruierbarkeit der Lernerautonomie hängt nach Sinclair (2000) mit deren Interpretation im Lernkontext aus kultureller, sozialer und politischer Sicht zusammen, wobei das Bildungssystem auch eine entscheidende Rolle spielt. Dickinson (1996) und Sinclair (1997) sind der Ansicht, dass verschiedene Interpretationen der Lernerautonomie in unterschiedlichen kulturellen Kontexten passend sind. Littlewood bestätigt die o. g. Auffassung in seinem Beitrag über die Autonomie in Ostasien und schreibt: „[...]we need to match the different aspects of autonomy with the characteristics and needs of learners in specific contexts.“ (Littlewood, 1999: 71)

Aoki und Smith (1999) zeigen in Anlehnung an die oben erwähnten Missverständnisse über Autonomie und Kultur auf, dass spezifische Formen der Autonomie in der japanischen Gesellschaft akzeptiert und sogar gefördert werden. Sie entdeckten ein gewisses Streben nach Autonomie in den Tagebüchern der Lernenden, was den Stereotypen widerspricht, wonach die japanischen Lernenden passiv und lehrerabhängig sind. Daher betonen sie die „lokale Konstruierbarkeit“ der Lernerautonomie oder „how of autonomy“ von Candlin (1997)¹⁰ und schreiben:

„the important issue [...] is not whether autonomy itself is appropriate, but how negotiated versions of autonomy can be best enabled in all contexts, in varying ways,

⁸ Vgl. Martinez, Hélène (2004)

⁹ Vgl. Palfreyman, David (2003: 3)

¹⁰ Ebd.

in educative counterbalance to more authoritarian, teacher-dominated arrangements.“ (Aoki und Smith, 1996: 3)¹¹ Diese Interpretationen tendieren zur Generalisierbarkeit der Lernerautonomie in jedem Kontext.

Identisch zu dieser Auffassung äußert sich später Littlewood (1999) für die universelle Validität der Lernerautonomie. Mit einer gewissen Distanz zu den radikalen politischen und philosophischen Aspekten der Autonomie (vgl. Benson, 1996) fokussiert Littlewood wesentlich auf deren lernpsychologische und unterrichtsbezogene Dimension und argumentiert:

„If we define autonomy in educational terms as involving student’ capacity to *use* their learning independently of teachers, then autonomy would appear to be an incontrovertible goal for learners *everywhere*, since it is obvious that no student, anywhere, will have their teacher to accompany them throughout life.“ (Littlewood, 1999: 73) Darüber hinaus bezeichnet er die „Entwicklung der Kapazität zur autonomen Kommunikation“ als generelles Ziel des Fremdsprachenunterrichts, was in jedem Lernkontext zweifellos von Bedeutung ist (ebd.). Little äußert sich hingegen zur universellen Validität der Lernerautonomie deutlicher:

„if the potential of autonomy is a universal human and the purpose of education is to help learners to develop tools for critical reflection, it follows as a matter of principle that learner autonomy is an appropriate pedagogical goal in *all cultural settings*.“ (Little, 1999: 15)

Diese universelle Validität umfasst nach Benson (2007) eine Reihe von verschiedenen möglichen Ansätzen oder Interpretationen der Lernerautonomie. Mit anderen Worten: Wenn die Lernenden in einem bestimmten Lernkontext nicht gut auf die Förderung der Lernerautonomie zu reagieren scheinen, soll das nicht als mangelnde Autonomie der Lernenden oder Unangemessenheit der Autonomie in jenem Kontext bezeichnet werden, sondern vielmehr als Missinterpretation der Lernerautonomie (vgl. Smith, 2003). Inwieweit und bis zu welchem Grad diese universelle Kapazität eingeführt, praktiziert und gefördert werden kann, wird im folgenden Kapitel besprochen.

¹¹ Vgl. Littlewood, William (1999: 72)

1.4.2 Grad und Grenze der Autonomie

Lernerautonomie lässt sich nach Benson (2007) aus folgenden Gründen schwer messen:

- Der wichtigste Grund ist die Multidimensionalität der Konstruktion von Lernerautonomie. Man kann zwar eine Reihe von Dimensionen zwecks Erklärung der „Steuerung von Lernprozessen“ identifizieren und auflisten, es ist aber schwer zu beweisen, dass Lernerautonomie eine bestimmte Kombination dieser Dimensionen enthält.
- Der zweite Grund besteht in der Natur der Lernerautonomie. Nach Holec ist Lernerautonomie eine Kapazität, deren Besitz nicht unbedingt ihre Praktizierung impliziert. Ob und in welchem Maß die Lerner diese Kapazität umsetzen, ist unterschiedlich und daher eine Ermessensfrage.
- Die Natur des Autonomieerwerbs als Entwicklungsprozess ist der letzte Grund nach Benson. Er argumentiert: „we know very little about the stages that learners go through in developing their autonomy in different contexts of learning other than that the process is highly variable and uneven.“ (Benson, 2007: 53)

Die Unmessbarkeit des Autonomiegrades sowie das Interpretationsbedürfnis der Lernerautonomie in einem anderen Kontext führen dazu, dass es dem Konzept selbst an einem bestimmten Maßstab für die Evaluation mangelt.¹² Dies erschwert selbstverständlich die Einschätzung, a) welcher Grad der Lernerautonomie in einem bestimmten kulturellen Kontext angemessen ist und b) ob und welche Grenzen dafür definiert sind.

Lernerautonomie ist nach Nunan kein absolutes Konzept; mit anderen Worten kein „all-or-nothing concept“ (Nunan, 1996: 13). Dementsprechend gibt es verschiedene

¹² Selbstverständlich kann man die Fertigkeiten (als Ergebnisse der Lernerautonomie) evaluieren; hier ist die Rede von Kapazität oder Fähigkeit, die sich bei Lernenden schwer messen und demnach schwer graduell einstufen lässt.

Stufen der Lernerautonomie, deren Angemessenheit bei den Lernern in einem Kontext nach Nunan von vier Faktoren abhängig ist:

- a) der Persönlichkeit der Lernenden und
- b) ihrer Lernmotivation für die Fremdsprache
- c) der Einstellung und Philosophie der Institution, die Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung stellt
- d) und vom kulturellen Kontext, in dem Sprachunterricht stattfindet (ebd.).

Diese Faktoren funktionieren interaktiv. Ein zur Lernerautonomie positiv eingestellter Lerner (Faktor a und b) kann in einem autonomieorientierten Lernkontext (Faktor c und d) einen hohen Grad an Autonomie erreichen. Wo die letzten zwei o. g. Faktoren (c und d) nicht vorhanden sind, rechnet man mit einem geringeren Grad von Autonomie. Dies wird im Kapitel 2.2 ausführlicher behandelt.

Hinsichtlich der beiden erwähnten persönlichkeitsbezogenen Faktoren unterscheidet Smith (2003) zwischen einer „schwachen“ und einer „starken“ Version der Autonomie. Über eine „starke“ Version verfügen die Lernenden, die bereits mehr oder weniger autonom sind, so dass sie diese Kapazität praktizieren können. Diese Version fokussiert sich wesentlich auf a) die Schaffung besserer Bedingungen zum optimalen selbstgesteuerten Lernen bei den Lernenden und auf b) die Ermutigung der Lernenden zur Entwicklung ihrer schon vorhandenen Autonomie beim Sprachenlernen¹³. Die „schwache“ Version charakterisiert wiederum Lernende mit mangelnder Kapazität an Autonomie, wodurch Training und Vorbereitung der Lernenden für autonomieorientierte Lernstrategien benötigt wird (s. 2.2.2).

Littlewood stuft Lernerautonomie basierend auf Selbstregulierung in zwei Grade ein: „*proactive autonomy* which regulates the direction of activity as well as the activity itself“ und „*reactive autonomy* [which] regulates the activity once the direction has been set.“ (Littlewood, 1999: 75) Als proaktiv bezeichnet er die Lernenden, die:

¹³ Diese Version entspricht dem dritten Ansatz von Autonomie bei Holliday (Ansatz C, Soziale Autonomie), dass jeder Mensch auf seine Weise autonom ist: „Autonomy resides in the social worlds of the students, which from they bring with them their lives outside the classroom.“ (2003: 116)

- a) Verantwortung für eigenes Lernen übernehmen
- b) ihre Lernziele und Lerninhalte bestimmen
- c) passende Lernmethoden auswählen und
- d) den Lernprozess überwachen und evaluieren

Obwohl viele Autoren die proaktive Autonomie als die einzige Form der Autonomie anerkennen, erklärt Littlewood die reaktive Autonomie im Bildungskontext für vorteilhaft und argumentiert: „This is the kind of autonomy which does not create its own direction but, once direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal.“ (ebd.)

Nach Benson enthält die proaktive Autonomie sowohl die Steuerung über Lernmethoden als auch über -inhalte, wobei reaktive Autonomie nur die Steuerung der Lernmethoden impliziert (vgl. Benson, 2008). Da proaktive Autonomie den Lernenden die Selbstbestimmung der Lerninhalte und -ziele gewährt, könnte das nach Benson insbesondere für die Lehrer im Unterricht problematisch sein, weil diese mehr für die Lerninhalte und -ziele verantwortlich sind als für die Lernmethoden. Benson bekräftigt die Förderung der reaktiven Autonomie im Unterricht und schreibt:

„... Littlewood’s ‘reactive autonomy’ encodes the form in which the concept of autonomy in learning has proved to be most usable from the perspective the teacher in the classroom.“ (Benson, 2008: 24)

Proaktive Autonomie entspricht einem hohen Grad von Autonomie, die nach Littlewood wesentlich im westlichen Kontext debattiert wird (vgl. Littlewood, 1999). Reaktive Autonomie ist nach Benson wiederum eine Stufe, auf der die Lernenden mit „schwacher“ Version von Autonomie (vgl. Smith, 2003) unter der Leitung des Lehrers ihren Lernprozess autonom durchführen. Nach Littlewood verfügen die Lernenden in Ostasien sowohl individuell als auch in Gruppen über einen hohen Grad an reaktiver Autonomie und schreibt:

„Provided the purpose is clear, students will be prepared to accept directions specified by the curriculum or teacher and (both individually or collectively)

organize their resources efficiently towards working in this directions.“ (Littlewood, 1999: 87)

Ob sich die reaktive Autonomie in solchen Lernkontexten zur proaktiven Autonomie entwickelt, hängt mit unter 1.4.2 genannten Faktoren nach Nunan (1996) zusammen. Dementsprechend kann man für das Ausmaß der Autonomie in einem anderen Kontext keine klaren Grenzen ziehen. Littlewood (1999) propagiert aber die Entwicklung der proaktiven Autonomie sogar in einem nicht-westlichen Kontext, wenn die Lernenden sie wünschen und der Lernkontext sie fördert. Letztendlich bleibt der Unterrichtsraum inklusive Lernenden und Lehrperson der Behandlungsbereich der Lernerautonomie. Diejenigen, die sich autonomes Lernen zum Ziel gesetzt haben und andere zum Verfolgen ihres Zieles auffordern, müssen damit vorsichtig umgehen. Kulturelle Unsensibilität wäre wahrscheinlich die Konsequenz, wenn das Autonomiekonzept zu rigoros behandelt würde (vgl. Benson, 2007). Dieses Thema wird im Kapitel 1.5 in Bezug auf die kulturspezifische Barriere für die Lernerautonomie präziser diskutiert.

1.5 Kulturspezifische Barrieren für die Lernerautonomie

Bei der Diskussion über Grad und Grenze der Lernerautonomie wurde darauf hingewiesen, dass die rigorose Behandlung und Förderung der Lernerautonomie ohne Berücksichtigung des Lernkontextes zu Komplikationen führen kann (s. 1.4.2). Lernerautonomie wurde als globales Bildungsziel präsentiert, dessen Einführungsgrad nach Nunan (1996) kontextabhängig ist. Im Rahmen dieser Kontextabhängigkeit werden im Folgenden die möglichen Barrieren für die Lernerautonomie behandelt. Mit „kulturspezifischen Barrieren“ ist aber nicht die Gegenüberstellung der Komponenten einer Kultur, wie Politik und Religion, zur Lernerautonomie gemeint, da Holliday (1994)¹⁴ diese Definition von Kultur für die Behandlung der Lernerautonomie im Unterrichtsraum zu umfangreich und demnach unangemessen findet. Aus diesem Grund wird die Kulturdefinition auf die „Lernkultur“ beschränkt. Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit und in welcher Form Lernkultur, Lerntraditionen und -gewohnheiten sowie pädagogische Aspekte die Lernerautonomie beeinflussen und erschweren können.

¹⁴ Vgl. Aoki und Smith (1999)

1.5.1 Lernkultur

Der Begriff „Lernkultur“ wird aus pädagogischer Sicht unterschiedlich verwendet. Die vielfältige Verwendung zeigt sich in verschiedenen Bereichen, wie der Schule, der Erwachsenenbildung, in der wirtschaftlichen sowie beruflichen Weiterbildung. Nach Schüßler/Thurnes¹⁵ ist Lernkultur ein „schillernder“ Begriff. So bezeichnen Stein und Kleber den Begriff „Lernkultur“ als selten definiert und nicht konzeptualisiert, sodass dies oft ein „reines, wenig bis nichts aussagendes Schlagwort“ (Stein/ Kleber, 2001: 239)¹⁶ geblieben ist. Die Gründe dafür sind in dem fehlenden Konsens über die Kulturdefinition sowie in deren unsicherer und oft ideologiegeprägter Nutzung im alltäglichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch zu suchen (vgl. Hanke, 2005). Dazu zählt auch die Dynamik der Kultur als ausschlaggebender Faktor.

Die Interpretation der Lernkultur als *Kultur des Lernens* bei Mittelstraß (1999)¹⁷ stellt eine Beziehung zwischen Kultur und Lernen her, wodurch die kulturelle Lerngeprägtheit mittels der gesamten Rahmenbedingungen zugunsten autonomen Lernens erfasst wird. In diesem Zusammenhang beschreiben Arnold/Schüßler die Lernkultur als „die Gesamtheit der Lern- und Entwicklungspotentiale, die über das Zusammenwirken der Mitglieder in Interaktions- und Kommunikationsprozessen auf unterrichtlicher, kollegialer und organisatorischer Ebene arrangiert werden.“ (Arnold/ Schüßler, 1998: 4)¹⁸

Angelehnt an den Konsens über „Lernkulturen als Handlungsorientierungen“ in der Literatur vervollständigt und präzisiert Sindler die o. g. Beschreibung der Lernkultur als „mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozial-strukturellen Ebene [... und als] Systeme, mit denen individuelle oder kollektive Subjekte die geistige Aneignung sozialer Wirklichkeit vollziehen.“ (Sindler, 2004: 88)

¹⁵ Vgl. Egetenmyer, Regina (2008: 33)

¹⁶ Vgl. Hanke, Petra (2005: 33)

¹⁷ Vgl. Jünger, Sebastian (2004: 70)

¹⁸ Ebd.

Bei der Diskussion über die Lernkultur stellen sich oft sowohl Schulkultur als auch Unternehmenskultur oder Personalentwicklung als mögliche Bezugsbegriffe dar. Für die vorliegende Arbeit ist die Schulkultur relevant. Wo Arnold/Schüßler zwischen Schulkultur und Lernkultur unterscheiden, verwenden andere Autoren diese Begriffe bedeutungsgleich. Die dritte Gruppe versteht die Lernkultur als einen Teil der Schulkultur neben anderen Subkulturen (vgl. Egetenmeyer, 2008).

Um herauszustellen, warum die Lernkultur die Lernerautonomie beeinträchtigen kann, soll an dieser Stelle auf die didaktischen Komponenten der Lernkultur eingegangen werden, die Holtappels (1995) unter *unterrichtliche Lernkultur* einordnet:

- „Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation (wie zeitliche Rhythmisierung, räumliche Lernumgebung, Differenzierungsformen)
- Gesamtheit des Lernangebots (Auswahl und Anordnung der Lerninhalte, fächerübergreifende Ansätze etc.) und der Lernmöglichkeiten (z.B. Projekte im Schulumfeld)
- Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung (methodische Vielfalt der Lern- und Sozialformen, Lernzugänge, -gelegenheiten und -orte, Medieneinsatz, Lern- und Arbeitsmittel.“ (Holtappels, 1995: 13)¹⁹

Diese didaktischen Bestimmungsbegriffe lassen sich in den von Nunan (1996) dargestellten Faktoren (s. 1.4.2, Faktor c und d) zusammenfassen. Dementsprechend kann nach Nunan (1996) eine autonomiehindernde bzw. schulisch geprägte Lernkultur, in der die erwähnten Komponenten nicht autonomieorientiert gestaltet sind, die Lernerautonomie und deren Förderung benachteiligen. Im nächsten Teil der Arbeit (s. 2) wird autonomes Lernen in Bezug auf die Komponenten nahöstlicher Lernkultur detailliert behandelt.

¹⁹ Vgl. Hanke, Petra (2005: 34)

1.5.1.1 Lerntraditionen und -gewohnheiten

Die Auseinandersetzung mit der Lernerautonomie ist aus traditioneller Sicht relevant, weil die Traditionen für die Mitglieder einer Gesellschaft wie Gesetze sind, die fast ausnahmslos strikt eingehalten werden. Nach Günther (1961) sind Traditionen die wertvollen Erkenntnisse über Natur und Gesellschaft sowie die besten Leistungen und Lebensformen und -normen, welche durch die vor uns lebenden Generationen geschaffen und vollbracht wurden und von heutigen oder zukünftigen Generationen zwecks einer besseren sozialen Gestaltung übernommen und genutzt werden. Dementsprechend sind diese Traditionen in verschiedenen Bereichen einer Gesellschaft verankert und werden als feste Bestandteile jeder Kultur angesehen. Betrachten wir diese Traditionen innerhalb der Lernkultur, sprechen wir von „Lerntraditionen“ bzw. „Lerngewohnheiten“ in der jeweiligen Kultur (vgl. Günther, 1961).

Dass die Lerntraditionen und -gewohnheiten die Lernerautonomie negativ beeinflussen können, bestätigen z.B. Riley (1988), Dickinson (1990), O'Malley et al. (1985) und Burger (1995). So hat Riley (1988)²⁰ berichtet, wie die Lernenden in verschiedenen Kulturkreisen auf die autonomieorientierten Projektaufgaben ganz unterschiedlich reagieren. Im Rahmen seiner Untersuchung erhalten sowohl marokkanische als auch vietnamesische Lehreranwärter die gleiche Projektaufgabe. Sie müssen einen Fragebogen entwerfen und danach die französischen Muttersprachler interviewen. Wie unterschiedlich die beiden Lernergruppen sich der Aufgabe unterzogen haben, stellt Riley folgendermaßen dar:

„The Moroccans listened politely and agreed with everything I said, in theory. [...] However, when it came to getting down to brass tacks, all this changed: they dug their heels in over very last detail. Endless time was wasted re-explaining and re-justifying what I thought had been understood and accepted in theory. They protested vociferously, after all this had gone on for some time, that the quantity of work was far too great for the time available [...] and that anyway, since it would be absolutely impossible for them to do similar work back home, it was pointless for them as

²⁰ Vgl. Chan, Wai Meng (2000: 185)

teachers.” (Riley 1988: 14)²¹

„The Vietnamese said nothing and did nothing. From the start, it was clear that they just didn't want to know, that the work simply was not to their taste. Moreover, they had the greatest difficulty understanding the nature and objectives of activity. The whole group would go into a huddle at the drop of a hat: afterwards, they would put questions which indicated a real unhappiness about the whole business.” (ebd.: 14)

Diese Erfahrungen brachte Riley in seine „Ethnographie der Autonomie“ ein, in der er erklärt, dass die westlichen Prinzipien für die Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen nicht ohne Berücksichtigung kultureller Lerntraditionen und -gewohnheiten in anderen Kulturkreisen eingeführt werden dürfen.

Die Lernerfahrungen beim muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht in der eigenen Heimat bilden eine entscheidende Grundlage für das Lernen weiterer Fremdsprachen. Deshalb wird hier die schulische Lernkultur, in der diese Lerner zwölf Jahre ihre Sprachlernerfahrungen gemacht haben, genauer dargestellt²².

Der muttersprachliche Persischunterricht:

Der Persischunterricht mit den Schwerpunkten Grammatik, Aufsatz, Diktat und Literatur wird bis zum Abitur erteilt, d. h. ist in jedem Schuljahr integriert.

Der Literaturunterricht besteht aus Lesen, Interpretieren literarischer Texte und Gedichte aus älterer Zeit, von Dichtern wie Hafez, Saadi und Ferdousi sowie auch zeitgenössischer Literatur. Später kommen die übersetzten Werke ausländischer Schriftsteller wie Goethe, Brecht, Shakespeare etc. dazu. Zu den Aufgaben der Lerner gehören die Wiedergabe des Inhalts und nach Ermessen der Lehrperson das Memorieren der Gedichte.

Die Grammatikvermittlung basiert oft auf den o. g. literarischen Texten und selten auf dem aktuellen mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch. Diese poetischen Texte enthalten zumeist spezifische grammatische Besonderheiten, die das Verstehen

²¹ Ebd.

²² Für ausführliche Informationen bezüglich der schulischen Sprachlernerfahrungen im Iran vgl. Röther, Monika/ Merbeck-Khoury, Mariane (1987)

der Grammatik erschweren. Auf Grammatik wird so viel Wert gelegt, dass die meisten Punkte bei der Persischprüfung der Grammatikanalyse zugeordnet werden. Diktate auf Persisch begleiteten die Schüler bis zur letzten Klasse, so dass auch in der Aufnahmeprüfung an der Universität nach der Rechtschreibung der Wörter gefragt wird. Der Lehrer diktiert aus dem Lehrwerk. Jeder markierte Fehler bedeutet einen Punktabzug; oft müssen die Schüler die richtige Form zum Einprägen mehrmals niederschreiben.

Die Schüler werden aufgefordert, über ihre Erlebnisse z.B. während der Ferien, über wichtige Personen z.B. einen Schriftsteller sowie über andere Themen, z.B. den Frühling Aufsätze zu schreiben. Es ist auch üblich, dass die Lehrer eine Stelle aus den Sprichwörtern, Redensarten oder Gedichten, die als moralisierend und weise gelten, zum Schreiben aufgeben. Die Schüler müssen sie entschlüsseln, ihre Bedeutung darstellen und ihre Meinung dazu äußern. Die Lehrperson ruft in der Aufsatzstunde einen Schüler auf. Dieser muss seinen Aufsatz vorlesen. Im Anschluss wird der Aufsatz von der Lehrperson benotet.

Erster Fremdsprachenunterricht Arabisch:

Laut Paragraph 16 des iranischen Grundgesetzes wird dem Arabischen eine Sonderstellung eingeräumt, da Arabisch einerseits die Sprache der Religion und andererseits im Persischen enthalten ist. Demnach verpflichtet das Gesetz die Schüler, nach der Grundschule die arabische Sprache (als Sprachunterricht) bis zum letzten Schuljahr zu erlernen. Die erste Bekanntschaft mit dem Arabischen machen sie jedoch in der ersten Klasse (6. Lebensjahr) durch den Koranunterricht (vgl. Haghani, 2009). Die Grammatikvermittlung und Übersetzung der Texte sowie Übungen zur Lesefertigkeit stehen im Mittelpunkt des Arabischunterrichts. Die Unterrichtssprache ist Persisch. Textproduktion und Kommunikation sind weder im Lehrwerk noch im Unterrichtsablauf vorhanden. Übersetzen und Satzanalyse sind zentrale Bestandteile der Prüfungen.

Zweiter Fremdsprachenunterricht Englisch:

Im iranischen Bildungssystem ist den Schülern erlaubt, nach Arabisch eine andere Fremdsprache als Englisch (Pflichtfach) wie Deutsch und Französisch auszuwählen und zu erlernen. Dafür muss eine Gruppe von mehr als 10 Lernern einen Antrag

stellen, damit der Englischunterricht durch eine andere Sprache in der Schule ersetzt wird. Dieser Umstand sowie fehlende qualifizierte Lehrkräfte und adäquate Lehrbücher in Bezug auf andere Sprachen führen dazu, dass diese Regelung selten Anwendung findet. Somit bleibt die englische Sprache die dominante Schulfremdsprache im Iran (vgl. Haghani, 2009).

Im Gegensatz zum Arabischen sind die Schüler beim Englischen nicht mit der Schrift vertraut, weshalb sie am Anfang Schwierigkeiten mit dem Schreiben von Lateinbuchstaben haben. Der Unterricht besteht aus Lesen und Übersetzen der Texte und Erklärung der Grammatik durch die Lehrperson sowie Einübung der Aussprache durch kollektives Nachsprechen. Die Unterrichtssprache ist Persisch, es kommt aber auch vor, dass manche engagierte Lehrer (in höheren Klassen) den Unterricht auf Englisch halten, was die Schüler sehr anstrengt. Diktieren ist die einzige Möglichkeit für die Schüler zum Üben des Hörverstehens. Textproduktion und eigenständiges Schreiben werden kaum gefördert. Eine Satzanalyse wie beim Arabischunterricht gibt es nicht. Die Schüler werden bei der Prüfung wesentlich nach ihrem Kenntnisstand von Grammatik und Übersetzung, Bau der Einzelsätze, Rechtschreibung, Phonetik und Textverstehen evaluiert (vgl. Röther/ Merbeck-Khouri, 1987).

Aus dem oben aufgeführten schulischen Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht lassen sich folgende Aspekte bezüglich der Lerntradition und -gewohnheiten ableiten:

- Allein die Unterrichtsbedingungen und die Anzahl der Schüler (30-40), die nach Region und Schule unterschiedlich sind, sprechen für einen lehrerorientierten Unterricht. Während der Lehrer doziert, dürfen die Schüler nicht sprechen, sondern müssen genau zuhören. Selten werden Diskussionen zugelassen. Außer Einzelarbeit sind den Schülern andere Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit nicht bekannt. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist die vorherrschende Methodik bei der Vermittlung der Fremdsprachen in der Schule.

- Der Lernerfolg beim Sprachenunterricht ist für die Schüler mit Wissen über die grammatische Struktur der Sprache verbunden. Daher lernen sie nicht, wie ein Text systematisch produziert wird, auch nicht Persischaufsatz. Rezeptivität steht vor der Produktivität. Die Schüler sind bestimmte Routinen gewohnt: „Der Lehrer ist verantwortlich dafür, uns Wissen beizubringen. Wir haben die Aufgabe, das vermittelte Wissen möglichst lehrwerkgetreu wiederzugeben.“ Somit sind Ziel und Motivation der Schüler als Streben nach besseren Noten und Bestehen der Prüfungen definiert. Der Fremdsprachenunterricht beschränkt sich m. E. nur darauf, dass die Schüler sich mit einer Fremdsprache vertraut machen.
- Auswendiglernen ist immer gut angesehen. Wer den Koran auswendig kann, wird vom Staat ausgezeichnet und privilegiert. Im schulischen Fremdsprachenunterricht lernen die Schüler nie, wie sie zusammenfassen, paraphrasieren oder produzieren müssen. Tests und Prüfungen sind grammatikorientiert. Wer auswendig lernt und wiedergibt, wird sogar gelobt.
- Die Lehrwerke für Fremdsprachenunterricht vermitteln eher Wissen über die Sprache weniger Gebrauch. Die Aufgaben sind grammatikorientiert. Es wird nur zur Produktion der Einzelsätze aufgefordert. In jeder Lektion sind zwar Dialoge integriert, mit diesen wird aber nicht anders als mit Texten umgegangen.

1.5.1.2 Pädagogische Aspekte

Unter dem facettenreichen Begriff „Pädagogik“ ist hier wesentlich die wechselseitige Beziehung zwischen Erziehung und Bildung relevant. Demnach bezeichnet Velthaus Lernen als spezifische Form der Erziehung und argumentiert: „Mit dem Erziehungsbegriff kommt aber die Entwicklung des Menschen als Bildung in den Blick, in der der Mensch seine individuelle Gestalt gewinnt.“ (Velthaus, 1992: 16) Auf der anderen Seite sieht Kant das grundsätzliche Ziel der Pädagogik darin, den Menschen zwecks Förderung ihrer *Mündigkeit* und *Selbstbestimmung* Wissen zur Verfügung zu stellen. Diese populäre Ansicht macht die Diskussion über die

Lernerautonomie in einer bestimmten Lernkultur (hier die iranische Lernkultur) aus erzieherischen Perspektiven besonders erforderlich.

Für die Erziehung ist die Familie eine verantwortliche Institution, in der sich jedes Individuum oder jeder Lerner unbewusst beeinflussen lässt. Kinder lernen zuerst in der familiären Umgebung die Grundsätze von Beziehungen zu anderen Menschen kennen. Dementsprechend sind sie auch in der Familie Lernende, bevor sie sich in den Bildungseinrichtungen mit Lernen beschäftigen. Die Eltern sind die ersten und am nächsten stehenden Personen, die den Kindern Wissen und Voraussetzungen für physische Autonomie (Mündigkeit) und geistige Autonomie (Selbstbestimmung) vermitteln.

Aus natürlichen Gründen wird die körperliche (physische) Autonomie generell in jeder Familie gefördert. Ob die Lernerautonomie auf institutioneller Ebene beeinträchtigt wird, hängt aber davon ab, inwieweit die geistige (psychische) Autonomie in der Erziehung der Lernenden berücksichtigt und gefördert wurde. Mangelnde Förderung der geistigen Autonomie in der Familie und in der Gesellschaft sowie autoritäre Erziehung führen dazu, dass die Lernenden sich immer als rezeptiv empfinden und die Lehrer als Vermittler von Theoriewissen sehen. Auf diese Art und Weise entsteht allmählich eine Lernkultur, in der die Entscheidungen überwiegend den Wissensvermittlern überlassen werden. Dieses Phänomen lässt sich in Hierarchiegesellschaften, wo Macht und Autorität nicht kritisiert, sondern respektiert wird, deutlich zeigen. Shamin (1996) bestätigt den Einfluss von Erziehung und Gesellschaft auf das Lernen und Lehren in Pakistan und berichtet:

- „[...] the general patterns of interaction in the home and work context in Pakistan indicate, that, first, Authority is external and imposed upon the individual [...]
- Second, unquestioning obedience to authority, whatever the source of this authority may be (e.g. rank, age and/or status), is considered the hallmark of good behaviour and rated very positively by society...

- Third, the advice of superiors is interpreted as an order which is binding on those lower in rank or authority. It is believed that people younger in age, and consequently lacking in experience, need to be constantly guided and advised by those who know *better*, i.e. elders, superiors etc.“ (Shamin, 1996: 116)²³

Shamin (1996) beschreibt, in welcher Weise die o. g. Aspekte die curriculare Innovation hinsichtlich der Förderung der Lernerautonomie und Selbststeuerung in der pakistanischen Lernkultur erschweren und zu Konfrontationen bei den Lernenden führen.

Letztendlich bezeichnet Jones (1995) das pädagogisch bedingte Lern- und Lehrverhalten beim Etablierungsversuch eines „self-access centre“ in Kambodscha als Hindernis für die Lernerautonomie und sieht die Gründe dafür in der Familie und der Gesellschaft verankert: „The teacher, like the parents, bestows, transmits, and commands. The student, like the child, receives, accepts, and obeys.“ (Jones, 1995: 229)

1.6 Zum Einfluss der Lernkultur auf die theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie

Bei der ausführlichen Diskussion über Zusammenhänge von Lernerautonomie und Kultur wurde angedeutet, dass diese einander nicht widersprechen. In Anlehnung an Missinterpretationen der beiden Begriffe wurde sogar die Kompatibilität der Lernerautonomie mit der Kultur dargestellt. Um diese Ansicht zu vertiefen, werden in diesem Kapitel die vorhandenen grundlegenden Theorien über Lernerautonomie der oben beschriebenen Lernkultur gegenübergestellt. Des Weiteren werden Kognitivismus, Metakognition sowie Konstruktivismus im Rahmen der Lernkultur behandelt. Ziel ist es festzustellen, ob die genannten Lerntheorien kulturbedingt sind und sich durch die Lernkultur beeinflussen lassen.

²³ Vgl. Chan, Wai Meng (2000: 184)

1.6.1 Lernkultur und Kognitivismus

Die kognitive Lerntheorie nach Edmondson/House besagt, „dass die Menschen dazu neigen, Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen der Situation wahrzunehmen, die sie dann in Zusammenhang mit schon vorhandenen Kenntnissen bringen.“ (Edmondson/House, 2011: 95) Sonach beschäftigt sich der kognitive Ansatz im Wesentlichen mit der Speicherung und dem Abruf von Informationen.

Jedes Individuum verfügt über ein informationsverarbeitendes System, wodurch es die neuen Informationen selbständig wahrnimmt und mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft. Eine wichtige Rolle spielen aber auch Vorwissen, Erfahrung, Situation und Umgebung, die unter dem Begriff „Lernkultur“ eingeordnet werden. Nach Wolffs Modell²⁴ über Lernprozesse wird die Lernkultur als die Grundlage für den Wissensaufnahmeprozess betrachtet, da sie weitere Lernprozesse auslöst und beeinflusst. Die schulisch geprägten Lernmethoden und -erfahrungen, der Umgang mit der Wissensquelle, die Prüfungs- und Evaluationsordnung sowie Lernort und -atmosphäre gehören zu den einflussreichen Aspekten innerhalb einer Lernkultur, die bei der Analyse kognitiver Lernprozesse berücksichtigt werden müssen.

²⁴ Das Lernmodell weist auf drei Etappen des Lernens hin: Verstehen, Behalten und Automatisieren. Darüber hinaus bezeichnet Wolff das prozedurale Wissen, nämlich Wissensaufnahme-, Restrukturierungs- und Anpassungsprozess als drei höchst komplexe strategiegesteuerte mentale Operationen für das Lernen. Nach dieser Theorie ist Lernen eine aktive Tätigkeit, die ein Lerner selbst und ohne fremde Steuerung und Kontrolle erledigt. Dieser Ansatz untermauert das Autonomiekonzept, da sich Input-, Intake- und Outputprozesse unabhängig voneinander durchführen lassen und erlernbar sind. (Vgl. Edelhoff, Christoph/ Weskamp, Ralf 1999/1: 42)

1.6.2 Lernkultur und Metakognition²⁵

Die Metakognitionsforschung wurde 1971 wesentlich durch John Flavell²⁶ initiiert. Er beschreibt die Metakognition als Wissen und Nachdenken über kognitive Sachverhalte. Des Weiteren nennt er zwei Schlüsselbegriffen der Metakognition, nämlich *metakognitives Wissen* und *metakognitive Empfindung*. Metakognitives Wissen verbindet die Teile der erworbenen Kenntnisse des Menschen durch die Realität mit kognitiven oder psychologischen Sachverhalten und lässt sich nach Flavell durch folgende Kategorien identifizieren:

- nach Aufgaben: Wissen, welche Anforderungen zur Bewältigung der unterschiedlichen Aufgaben erforderlich sind. Die Erkennung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe wird durch dieses Wissen ermöglicht.
- nach Strategien: Das Wissen über die notwendigen Strategien, die ein Lerner bei der Lösung einer Aufgabe zur Verfügung hat.
- nach Personen: Dieses Wissen beinhaltet drei Subkategorien:
 - a) *Intraindividuell*: Es betrifft die eigene Person und handelt von ihrer Überzeugung, dass sie die zu bewältigenden Aufgaben durch verbales Geschick (wenn dieses erforderlich ist) gut erledigen kann.
 - b) *Interindividuell*: Dieses Wissen dient zum Vergleich der Personen untereinander.

²⁵ Chan definiert die metakognitive Kompetenz im Lernkontext „als die Fähigkeit des Lerners, sich die Komponenten der Metakognition zur Steuerung und zum Reflektieren des eigenen Lernens zu bedienen“ (Chan, 2000: 69). „Der autonome Lerner muss über ein hohes Maß an metakognitivem Wissen und ein großes Repertoire von metakognitiven Kontrollstrategien verfügen.“ (Chan, 2000: 69). Das metakognitive Wissen bietet dem Lerner die Entscheidungskriterien, nach denen er seine Lernprozesse und -strategien festlegt, die er dann kraft der metakognitiven Kontrollprozesse reguliert. Die der metakognitiven Kontrolle förderlichen Strategien zur Analyse, Planung, Überwachung und Evaluation des Lerners ermöglichen dem Lerner eine bewusste Kontrolle des Lernprozesses, die ein charakteristisches Merkmal des autonomen Lernens darstellt. (vgl. Chan, 2000: 69)

²⁶ Vgl. E.Weinert, Franz/ H.Kluwe, Rainer (1984: 22)

- c) *Universell*: Es handelt sich um allgemeine Aspekte menschlichen Denkens oder menschlicher Psychologie. (Chan, 2000: 30f)

Metakognitive Empfindungen entstehen, wenn bei der Bewältigung einer Aufgabe Schwierigkeiten auftreten oder eine Verwirrung durch den Widerspruch in der Logik des eigenen Denkens festgestellt wird. Beim ersteren führt die metakognitive Empfindung zur intensiven Überwachung und Konzentration, beim letzteren überprüft sie kritisch die eigenen Gedanken.

Im Gegensatz zu Flavell (1971) klassifiziert Brown²⁷ die Metakognition nach dem Kontroll- und Steuerungsaspekt. Er versteht darunter Analyse-, Planungs-, Überwachungs- und Evaluationsprozesse. Mit anderen Worten: Es werden kognitive Sachverhalte durch diese Prozesse automatisiert oder bewusst gesteuert.

Die angesprochenen Dimensionen der Metakognition kann man mit den Prozessen Nachdenken, Empfinden, Steuern und Wissensaufnahme zusammenfassen (vgl. Flavell, 1971)²⁸. Die Lernkultur kann die ersten drei Prozesse nicht beeinflussen. Sie sind individuelle Gehirnprozesse, die beim Menschen bewusst oder automatisch ablaufen. Die beeinflussende Rolle der Lernkultur kann hier, wie bei der Kognition, dem Wissen eingeräumt werden. Dies betrifft beim metakognitiven Wissen im Wesentlichen das „strategieorientierte Wissen“, denn „personenorientiertes Wissen“ wird zwar in einer Kultur erworben, das heißt aber nicht, dass es durch die Lernkultur bestimmt und geprägt wird. Demnach verfügt jeder Mensch, wie oben erwähnt, über ein „inter- und intraindividuelles Wissen“ sowie über gewisse „Allgemeinkenntnisse“. Genauso lässt sich die Unabhängigkeit des „aufgabenorientierten Wissens“ von der Lernkultur begründen: Die Feststellung der erforderlichen Anforderungen zur Bewältigung einer Aufgabe sowie die Erkennung ihres Schwierigkeitsgrades gehört zu den automatischen mentalen Prozessen, die bei jedem Individuum in jeder Kultur gleich ablaufen. Das „strategieorientierte Wissen“ geht hingegen auf die Lernerfahrungen und -methoden (Vorwissen über die Lernstrategien) in der jeweiligen Lernkultur zurück. Eine Lernkultur (oder Schulkultur), in der das Potenzial zur eigenständigen Planung, Analyse,

²⁷ Vgl. Chan, Wai Meng (2000: 33)

²⁸ Vgl. E. Weinert, Franz/ H.Kluwe, Rainer (1984: 23)

Überwachung sowie Evaluation nicht gefördert, sondern unterdrückt wird (z.B. durch die Lehrperson oder die vorgegebene Lehr- und Lernkonstruktion der Institutionen), kann die metakognitiven Strategien beeinträchtigen. Dies geht mit der Fremdsteuerung der Lernstrategien bei der Informationsverarbeitung einher, was schließlich die Entwicklung der vorhandenen Kapazität zur Lernerautonomie bei den Lernenden benachteiligt.

1.6.3 Lernkultur und Konstruktivismus

Nach Jean Piaget (1994) gibt es keine wahrnehmbare Wirklichkeit außerhalb des Menschen. Die Wirklichkeit sei die Folge einer Konstruktion, die sich im Kopf des Menschen entwickelt.

Die Kernaussage der konstruktivistischen Lerntheorie besteht darin, dass Wissen erst dann erworben wird, wenn es vom Lernenden konstruiert wird. Das Lernen findet aus konstruktivistischer Sicht durch den Lernenden nur in Anlehnung an sein individuelles Wissen und seine Erfahrungen statt. Demnach lässt sich Konstruktivismus durch zwei wichtige Komponenten identifizieren: die individual-kognitive und die sozialinteraktive (vgl. Schwienhorst, 2006).

Der individual-kognitive Aspekt wurde in Bezug auf die Lernkultur im Abschnitt 1.6.1 besprochen. Dem sozialinteraktiven Aspekt werden aber weitere einflussreiche Subkomponenten, wie „die Umgebung“, „die Gesellschaft“ und „die anderen“ zugeordnet (vgl. Esch, 2003). Sie spielen bei der Konstruktion des Wissens eine große Rolle. Des Weiteren kann z.B. eine fehlende Interaktion zwischen dem Lehrer und den Lernenden sowie den Lernenden untereinander die Entwicklung der Konstruktion (durch mangelnden Informationsaustausch) beeinträchtigen.

Die drei genannten Faktoren sind die Hauptkomponenten einer Lernkultur. Aus diesem Grund kann jeder Lerner in jeder Kultur das Wissen (Lerninhalte und Sprachwissen) unterschiedlich konstruieren und verarbeiten; inwieweit dieser Prozess effizient und erfolgreich verläuft, hängt von der jeweiligen Lernkultur ab. Mit anderen Worten: Die Lernkultur kann die vorhandene Kapazität zur Konstruktion und Rekonstruktion bei den Lernenden fördern und diese dazu

befähigen, die Steuerung über ihren Lernprozess zu übernehmen. Behindert werden der Konstruktionsprozess und anschließend die Lernerautonomie, wenn dem sozialinteraktiven Faktor in einer Lernkultur kein Freiraum gegeben wird.

Nach Holliday (1994)²⁹ kann Kultur von Nationalkultur bis zur Familienkultur variieren. Er unterscheidet eine permanente Kultur (wie Religion), von einer vorübergehenden Kultur für spezifische Aktivitäten. Aus diesem Grund ist für Holliday der Unterrichtsraum nicht mehr als „part of a complex of interrelated and overlapping cultures of different dimension within the host educational environment.“ (Holliday, 1994: 28)³⁰ Nationalkultur, falls sie nach seiner Ansicht identifizierbar wäre, ist wegen ihrer Kompliziertheit kein angemessener Maßstab für die Untersuchung der Aktivitäten der Lernenden innerhalb des Unterrichts. Daher wurde im Kapitel 1.5.1 der Begriff Kultur auf die „Lernkultur“ eingeschränkt. Nach Holliday muss also die Lernerautonomie innerhalb der Lernkultur untersucht werden. Aus diesem Grund wird im nächsten Teil der Arbeit die Lernerautonomie im Rahmen der nahöstlichen Lernkultur (am Beispiel des Iran) behandelt.

²⁹ Vgl. Aoki und Smith (1999)

³⁰ Vgl. Cotteral & Crabbe (1999: 20)

2 Lernerautonomie in der nahöstlichen Lernkultur

Es ist weder möglich noch sinnvoll, im Rahmen dieser Arbeit eine Studie in jedem nahöstlichen Land mit seiner spezifischen Kultur bezüglich der Kompatibilität der Lehrerautonomie zu erarbeiten. Das benötigte institutionell organisierte Teamarbeit, damit in dem jeweiligen Zielland geforscht und schließlich ein Vergleich der Ergebnisse und ein Abschlussergebnis vorgelegt werden kann. Andererseits ist es nicht statthaft, verschiedenen Völkern in einer Region eine einheitliche Kultur zuzusprechen und dann die Validität der Lernerautonomie zu überprüfen. Diese Vorgehensweise auf der Grundlage dieses Konstruktes wurde bereits von Holliday (1994) sogar innerhalb eines Landes als ungeeignet bezeichnet, geschweige denn innerhalb einer Region mit vielfältigen Kulturen.

Eine Untersuchung zur Lernerautonomie muss deshalb im engeren kulturellen Kreis durchgeführt werden, wie im Kapitel 1.5.1 besprochen, nämlich innerhalb einer Lernkultur (in dieser Arbeit universitäre Lernkultur im Iran). Dann erst stellt sich die Frage, ob die Generalisierung eines Landes oder einer Lernkultur möglich und berechtigt ist. Um das beantworten zu können, muss vorher von Erkenntnissen aus der Untersuchung festgestellt werden, welche Gemeinsamkeiten nahöstliche Länder außer ihrer geographischen Lage haben.

Neben den arabischen Ländern rechnet man die Länder Iran, Türkei, Israel sowie Zypern zum nahöstlichen Raum. Außer den beiden letzten Ländern sind die anderen seit der Arabisierung im 7. Jahrhundert (nach Chr.) islamisch geprägt. Im Zuge der Eroberungen durch den Islam sowie des Arabisierungsprozesses durchlief jedes der eroberten Länder eine eigene politische und gesellschaftliche Entwicklung, jedoch vereint sie die islamische Kultur. Die Religion stellt sich als eine dominante und äußerst relevante Gemeinsamkeit dar. Der Koran steht als ein Bildungsmittel im Mittelpunkt des Islam, und Arabisch ist die Sprache dieser Religion. Während der arabischen Herrschaft war nur Arabisch als Sprache der Wissenschaft und Theologie erlaubt. Demnach war die Schule (s. 2.1.2) auf die Lehre des Arabischen und des Koran konzentriert (Koranschule). Lernen war dementsprechend sehr stark mit der Form identifiziert, mit der man den Korantext behandelt hat. Die ersten Konzepte des Lehrens und Lernens waren daher durch die Religion beeinflusst. Ausgehend von

den erwähnten Gründen lässt sich trotz aller Unterschiede bei den nahöstlichen Ländern ein Konstrukt der Gemeinsamkeit feststellen, das die Lernkultur des jeweiligen Landes je nach politischer und sozialer Entwicklung beeinflusst hatte.

Die vorhandene Lernkultur eines nahöstlichen Landes unter die Lupe zu nehmen und deren Kompatibilität mit der Lernerautonomie zu untersuchen, kann uns einen Überblick auf deren Förderungsmöglichkeit in der gesamten Region verschaffen, schließt aber weitere ergänzende Feldforschung in anderen nahöstlichen Ländern nicht aus.

Der Iran als ein modernes Entwicklungsland im nahöstlichen Raum mit einer alten Geschichte und Kultur, verschiedenen Völkern und Sprachen bietet ein exzellentes soziolinguistisches Laboratorium für Wissenschaftler und Forscher. Die Diskussion über die Bildungs- und Erziehungsstruktur im Iran aus historischer Perspektive verschafft Einblicke und Erkenntnisse in die Lernkultur, die im kommenden Kapitel dargestellt werden.

2.1 Zur Lernkultur im Iran³¹

Nach der Islamisierung des Iran (vormals Persien) trafen zwei unterschiedliche Kulturkreise aufeinander: die indogermanische und die semitisch-islamische Kultur. Im Folgenden wird die iranische Lernkultur in zwei Epochen, nämlich in der Antike und nach der Islamisierung näher untersucht.

2.1.1 Lernkultur in der Antike

Die antike Epoche des Iran, der bis 1934 noch Persien hieß, begann mit der von Cyrus dem Großen gegründeten Achämeniden-Dynastie (550-330 v. Chr.) und setzte sich mit dem Hellenismus fort. (333 v. Chr. bis 225 n. Chr.) In der letzten Epoche der Antike herrschte die Sassaniden-Dynastie (225-651 n. Chr.) über Persien. Im Folgenden wird die Lernkultur dieser drei Epochen dargelegt.

³¹ Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik vgl. Naraghi Zadeh (2004).

Die Achämeniden-Dynastie (550-330 v. Chr.):

Die achämenidischen Könige übten in jedem Bereich der Gesellschaft die absolute Macht aus. Durch ihre Beauftragten ließen sie z.B. nicht nur die Landwirtschaft kontrollieren, die als Basis des gesellschaftlichen Lebens galt, sondern sie förderten auch den Bau von Kanalisationen und regelten die Wasserverteilung. Diese Art von Führung und staatlichen Einmischungen gehörten nach Alamdari (2001)³² zu den Voraussetzungen für Bildung und Entwicklung der damaligen persischen Gesellschaft. Doch der König kontrollierte nicht nur die Wasserverteilung durch den königlichen Hof, er war auch der größte Grundbesitzer. Diese Konstellationen repräsentieren eine Gesellschaft mit dominanten Klassenunterschieden, in der Reichtum und Macht allein der oberen Schicht zukommen und die hochrangigen Verwaltungsposten durch Angehörige des Königshauses besetzt werden. Trotz dieser gesellschaftlichen Diskriminierungen entwickelte sich die Wirtschaft prächtig.

Die dominante Religion vom 6. Jh. v. Chr. bis zum 7. Jh. nach Chr. war die Zarathustra-Lehre³³. Während der achämenidischen Herrschaft gab es Religions- und Glaubensfreiheit, somit durften die Menschen in den eroberten Gebieten ihre Religion frei praktizieren und missionieren. Wie und wo sie ihre Lehre verbreitet und unterrichtet haben, ist nicht bekannt, denn über die Bildungsinstitutionen in Persien während dieser Epoche fehlen aufgrund der griechisch-persischen Kriege jegliche wissenschaftlichen Quellen. Mansouri (1997)³⁴ unterscheidet drei Arten von Schulen: eine Medizinschule in *Saies* und zwei andere in *Sard* und *Hamedan*. Auf sie geht die Lernmethode des Memorierens zurück. Größerer Wert in der damaligen Gesellschaft wurde auf die körperliche Ertüchtigung gelegt, sodass die Kinder eher für kriegerische Zwecke, wie Bogenschießen und Reiten ausgebildet wurden. Die Förderung der Natur- und Geisteswissenschaften wurde vernachlässigt.

Der Hellenismus (333 v. Chr. bis 225 n. Chr.):

Diese Periode begann mit der Eroberung Persiens durch Alexander den Großen 330 v. Chr. und endete mit dem Sieg Ardaschirs I., der die Sassaniden-Dynastie gründete. (s. unten)

³² Vgl. Naraghi Zadeh (2004: 155)

³³ Mehr dazu unter: www.Zoroaster.net.index.htm besucht am 23.08.2010

³⁴ Vgl. Naraghi Zadeh (2004: 157)

Die Glaubensfreiheit bestand im Hellenismus weiter, es entstanden sogar neue Religionsrichtungen³⁵. Die Begegnung zwischen Okzident und Orient bewirkte einen kulturellen Austausch, der u. a. in *Alexandria* (das von Alexander dem Großen gegründete wissenschaftliche Zentrum) stattfand. Demnach standen die Bildungs- und Erziehungsstrukturen wesentlich unter griechischem Einfluss. Nasr (1968) stellt Alexandria folgendermaßen dar:

„Alexandria, by the first century B.C. had become the center of Greek science and philosophy, as well as the meeting place of Hellenism with oriental and ancient Egyptian influences, out of which came Hermeticism and Neoplatonism. The Greek heritage [...] passed from Alexandria to Antioch. And from there to Nisibis and Edessa, by way to the Christian Monophysites and Nestorians. The latter were particularly instrumental in the spreading of Greek learning, chiefly in Syriac translation, to lands as far east as Persia.” (Nasr, 1968: 30ff)³⁶

Zusammenfassend: Die bestehende Lernkultur in Persien (s. oben) hat sich während der hellenistischen Epoche nicht wesentlich verändert.

Die Sassaniden-Dynastie (225-651 n. Chr.):

Die Sassaniden führten in Persien ein eigenständiges und zentralistisches Machtsystem ein. Die Zarathustra-Lehre wurde als Staatsreligion anerkannt. Dies bezeichnet Lewis (1997)³⁷ als erste Regierungsform in der Geschichte, die Staat und Religion verbunden hat. Die bestehende Klassengesellschaft der Achämeniden wurde unter den Sassaniden noch strenger unterteilt, sodass sich vier Klassen unterscheiden ließen: Klerus, Krieger, Beamte sowie Handwerker und Bauern. Diese Klassenunterschiede und Diskriminierungen in der Gesellschaft entsprachen aber nicht der Zarathustra-Lehre, die den Bildungszugang für alle Schichten der Gesellschaft betonte und Faulheit, Trägheit sowie das Leben auf Kosten anderer missbilligte.

³⁵ Vgl. Naraghi Zadeh (2004: 158)

³⁶ Ebd. S. 159

³⁷ Ebd. S. 160

Das Fundament der Erziehung und Bildung in dieser Epoche bestand aus drei Charakteristika:

- Einfluss der Zarathustra-Lehre: Die Religion als Legitimation für die Herrschaft sowie die Herrschaft als Hüterin der Religion beeinflussten das Erziehungs- und Bildungssystem stark. Dementsprechend basierte das Bildungsziel auf der Erziehung zur Religion, zum Respektieren der Macht sowie zum Gehorsam.
- Legitimierung der Bildung und Erziehung mittels Einflussnahme und permanenter Überwachung durch die Regierung.
- Betonung und gesellschaftliche Akzeptanz der Erziehung zur körperlichen Ertüchtigung: Wie schon bei den Achämeniden wurde in dieser Periode auf die Leibeserziehung der Jugendlichen ab dem 15. Lebensjahr Wert gelegt. Es gab Ausbildungsorte, wo Schwimmen, Reiten, Bogenschießen und Polo für kriegerische Zwecke trainiert wurde. Das Erlernen von Schreiben und Lesen war nur den Kindern der oberen Klassen vorbehalten. Herodot schreibt:

„Die Kinder der unteren Klassen lernen vom fünften bis zum zwanzigsten Lebensjahr nur dreierlei: Reiten, Bogenschießen und die Wahrheit sagen.“
(Dorrany, 1996: 29)³⁸

Nach diesen drei genannten Gesichtspunkten ist es selbstverständlich, dass für Bildung und Erziehung die Geistlichen zuständig und die Ausbildungsorte die Tempel waren. Das Grundprinzip des Lernens beruhte auf dem Auswendiglernen von Sprichwörtern, Zitaten und Gedichten aus den Werken der Gelehrten sowie der Übermittlung von mündlichen Überlieferungen.

Zu den wichtigsten Ausbildungsorten jener Zeit gehörte die *Gondischapur-Akademie*, die im 3. Jh. n. Ch. durch Schapur den I. gegründet wurde. Diese vergleicht Nasr (1968) mit den Akademien von *Alexandria* und *Antioch*:

³⁸ Ebd. S. 162

„[...] medicine, mathematics, astronomy, and logic were taught, mostly from Greek texts translated into Syriac, but also elements of the Indian and Persian sciences were included. This school, which lasted long after the establishment of the Abbasid caliphate, became an important source of ancient learning in the Islamic world.“ (Nasr, 1968: 31)³⁹

2.1.2 Lernkultur nach der Islamisierung bis zur Gegenwart

Nach der Eroberung und Islamisierung durch die Araber (637-650) war die Geschichte Persiens einem gravierenden und entscheidenden Wandel unterworfen, dessen Auswirkungen bis heute die iranische Gesellschaft prägen. Die Klassengesellschaft verlor ihre Bedeutung und die islamische Religion setzte sich durch. Bildung und Erziehung erhielten neue gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen und wurden dadurch stark beeinflusst. Es entwickelte sich in Persien eine Lernkultur, deren sechs wichtige Epochen während der islamischen Ära (seit 7. Jh.) im Folgenden chronologisch präsentiert werden.

Die Arabische Herrschaft (642-1256):

Ca. 6 Jahrhunderte haben zwei Dynastien, nämlich die Omayyaden (661-750) und Abbasiden (750-1258) Persien beherrscht. Die ersteren waren bemüht, das islamische Reich zu erweitern und zu arabisieren. Das wurde mit der Einführung des Islam als einzige legitime Religion und des Arabischen als offizielle Amts- und Verkehrssprache erreicht, was zur Folge hatte, dass sich die *Moscheen* als die ersten Ausbildungsorte in der islamischen Bildungs- und Erziehungsgeschichte mit der Didaktik der arabischen Sprache und des Koran beschäftigten. Daneben gab es *Maktab-Schulen* als eine Institution der Elementarbildung, die die Kinder im Alter zwischen sechs und zehn oder dreizehn Jahren besuchen konnten.

Der Unterricht fand nach Geschlechtern getrennt in Privathäusern oder Moscheen statt. Naraghi Zadeh (2004) beschreibt den Unterricht in diesen Schulen wie folgt:

„Im Unterricht herrschte Disziplin. Die Schüler sollten dem Lehrer großen Respekt, Bescheidenheit und Ehrerbietung entgegenbringen und ihn als ihren Vater

³⁹ Ebd. S. 163

betrachten. Lesen und Schreiben wurde an diesen Schulen anhand des Korantextes gelernt. Im Wesentlichen wurde das Auswendiglernen als meistverbreitete Unterrichtsmethode in den Maktab-Schulen angewendet. Nachdem ein oder mehrere Verse aus dem Koran an eine Tafel geschrieben waren, wurden sie auswendig gelernt, abgewischt, dann wurden die nächsten Verse gelernt usw. Die ganze Klasse las zusammen mit dem Lehrer.“ (Naraghi Zadeh, 2004: 169)

Die islamische Kultur und Zivilisation blühte unter der Abbasiden-Dynastie auf, als sie sich im Gegensatz zu den Omayyaden anderen Kulturkreisen öffnete. Die Abbasiden-Herrscher förderten die Wissenschaften aus jedem Kulturkreis und ließen verschiedene Werke ins Arabische übersetzen. Bis ins 10. Jh. gab es neben Maktab-Schulen einen weiteren Ausbildungsort, nämlich „Majless“ (Sitzungsort). Dort wurde parallel zum allgemeinen Unterricht über Religion und Philosophie sowie wissenschaftliche Themen diskutiert. Außerdem entstanden drei weitere Bildungsinstitutionen:

- Bayt Al-hikmat (Haus der Weisheit): Im Wesentlichen wurden hier Werke aus dem Griechischen, Syrischen, Persischen und Indischen übersetzt. Es ist umstritten, ob diese Institution als eine Hochschule zu bezeichnen ist, da dort lediglich Übersetzungsarbeit geleistet wurde.
- Dar Al-ilm (Akademie der Wissenschaft): In dieser Einrichtung wurde griechische Philosophie und Religionsphilosophie unterrichtet und wissenschaftliche Diskussionen geführt. Trotzdem war sie nicht als Bildungsstätte des Islam anerkannt.
- Madrasa (Lernort): Die Gründung bzw. Entwicklung der Madrasa als offizielle und staatliche Bildungsinstitution ist auf die Seldjuken-Herrschaft (1037-1157) zurückzuführen und hat sich sehr schnell im gesamten islamischen Reich verbreitet. Sie war nach dem Premierminister *Nizam al Mulk* „Nizamiyya-Madrasa“ benannt und verfügte über einheitliche Strukturen und Lehrpläne.

Die Madrasa ermöglichte den Schülern, die einen erfolgreichen Abschluss der Maktab aufwiesen, ein Studium, das in zwei Stufen gegliedert war:

die erste neunjährige Stufe inkl. Vorbereitungsprozess ist mit dem heutigen europäischen Magister-, Master- oder Diplomabschluss zu vergleichen. Die Studenten waren während dieser Zeit grundsätzlich mit dem Erlernen der arabischen Sprache und Grammatik, Rhetorik, mit islamischer Philosophie, Koranauslegung und Überlieferungswissenschaft beschäftigt. Nach der erfolgreichen Beendigung erhielten sie ein hochangesehenes Zeugnis, das sie zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit sowie für den Zugang zur zweiten Stufe befähigte. Diese diente der Qualifizierung in einer bestimmten Fachrichtung bei einem Fachdozenten und war keiner zeitlichen Grenzen unterworfen (vgl. Mirlohie, 1989)⁴⁰.

Auch in dieser Periode war die vorherrschende Lernmethode Memorieren, ständiges Wiederholen und Vorlesen der Lerninhalte sowie Wissenserwerb durch Bücher. Es gab auch Diskussionen und Disputationen. Der Vortrag und die Diskussion wurden häufig als Lehrmethoden verwendet (vgl. Makdisi, 1981)⁴¹.

Die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden war persönlich und intensiv. Der Lehrer wurde als Vater angesehen und seine Hinweise und Ratschläge wurden befolgt.

Die Herrschaft der Mongolen (1256-1363) und Timuriden (1363-1452):

Durch die Invasion der Mongolen brach das arabische Reich zusammen. Persien erlebte Verwüstung, Plünderung und Zerstörung. Auch das Bildungssystem war betroffen, da die Wissenschaftler und Gelehrten vertrieben wurden. Erst achtzig Jahre nach der Eroberung konnten die Schulen und Bildungseinrichtungen wieder aufgebaut werden.

Das Lernmaterial in den Madrasa bestand im Wesentlichen aus Büchern, Manuskripten und Dokumentationen. Die alten Lern- und Lehrmethoden wurden beibehalten, Die Wissenschaft und die Forschung verloren an Bedeutung. Wegen des Verbotes von Diskussion und Kritik an der Wissenschaft erlitten Erziehung und

⁴⁰ Ebd. S. 184

⁴¹ Ebd.

Bildung erhebliche Schäden.

Die Safawiden-Dynastie (1501-1722):

Dieser Zeitraum ist durch die Machtübernahme der Safawiden in der Geschichte Persiens von tiefgreifender Bedeutung. Zum ersten Mal nach der Sassaniden-Dynastie herrschte wieder ein zentrales, stabiles und einheimisches Machtsystem. Die Schia⁴² wurde zur Staatsreligion⁴³ und es entstanden zahlreiche prächtige Moscheen und Madrasa in dieser Zeit. Vorrangiges Bildungsziel war die Erziehung der Kinder im „schiitischen Glauben“:

„Strenge Regeln und Disziplin gehörten zum Alltag der Maktab-Schulen. Kleine Kinder und Schüler durften nicht an spielerischen Aktivitäten teilnehmen, sie mussten anspruchsvolle arabische Bücher lesen und schwierigen Stoff auswendig lernen.“ (Naraghi Zadeh, 2004: 194)

Die Qagaren-Dynastie (1794-1925):

Das größte politische Ereignis der Qagaren-Herrschaft war die Umwandlung der Regierung zu einer „konstitutionellen Monarchie“, was die Einsetzung eines Parlaments zur Folge hatte. Die Historiker bezeichnen diese Veränderungen als die ersten Bemühungen des Volkes um eine demokratische Regierung.

Die Qagaren-Könige waren bemüht, das Land nach europäischem Muster zu modernisieren, weshalb sie europäische Berater beriefen. Es wurden Handelsverträge abgeschlossen sowie Aufträge zwecks Ausrüstung der Armee vergeben. Um das Bildungssystem zu modernisieren schickte man Studenten zum Studium nach Europa, vorwiegend nach England und Frankreich. Dadurch sollten die europäischen Erneuerungen, Fortschritte und Technologien in das Land eingeführt und die Abhängigkeit von europäischen Ländern verringert werden.

Eine der Errungenschaften der bilateralen Beziehungen war die Gründung der

⁴² Schia und Schiiten sehen Ali, den Cousin des Propheten Mohammed, als dessen Nachfolger an, bei den Sunniten gilt er als der vierte.

⁴³ Als Begründung nennen die Historiker die Vereinigung der Perser im Konflikt mit den sunnitischen Osmanen, den Widerstand gegen die arabische Fremdherrschaft sowie die Suche nach einer neuen einheimischen Identität.

europäischen Missionarsschulen in Persien. Franzosen, Briten und Amerikaner eröffneten jeweils eine Schule. Die Maktab-Schulen sowie die Madrasa waren aber immer noch offiziell für Bildung und Erziehung zuständig, und es wurde dort nach alten Lehr- und Lernmethoden Lesen, Schreiben sowie islamische Glaubensgrundlagen erlernt. Eine obligatorische Elementarbildung wurde in den letzten Jahren der Qagaren-Herrschaft im Parlament (1906) beschlossen.

Während der Kanzlerschaft von *Amir Kabir* (1848-1851) erreichte die Modernisierung des Bildungssystems ihren Höhepunkt. Durch die Kontaktaufnahme mit den wissenschaftlichen Institutionen und Industrieunternehmen in Russland und dem Osmanischen Reich gelang es ihm, die Gesellschaft und die Wirtschaft zu reformieren. Das begann mit der Gründung einer polytechnischen Schule „Darul-funun“ (Haus der Fertigkeiten und Künste). Die Lehrer kamen aus Preußen und Italien. Der Unterricht wurde wegen des Mangels an Übersetzern auf Französisch gehalten. So fand die französische Sprache rasch Eingang in das persische Bildungssystem und blieb ca. achtzig Jahre die offizielle Sprache in Forschung und Bildung. Neben der militärischen Ausbildung wurden Lehrfächer wie Französisch, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Mathematik und später Englisch, Malerei, Russisch und Musik angeboten. Mit der Ermordung von *Amir Kabir* 1851 auf Befehl des Königs waren seine Reformbestrebungen beendet.

Die Pahlawi-Dynastie (1925-1979):

Die Modernisierung des Landes wurde nach europäischem Vorbild unter der Pahlawi-Dynastie weiterverfolgt. Dazu gehörten: die Modernisierung von Armee und Luftverkehr, von Eisenbahnen, Fernstraßen, Schulen, Krankenhäusern und sogar Anordnungen zur Einführung europäischer Kleidungsformen. 1934 wurde Persien unter *Reza Shah* in „Iran“ (Land der Arier) umbenannt. Das Bildungssystem erfuhr unter dem Regime von *Reza Shah* und seinem Sohn *Mohammed Reza Shah* die radikalsten Modernisierungsmaßnahmen:

- Ab 1928 wurden jährlich hundert Studenten zum Studium ins Ausland (USA und Europa) geschickt.
- Die Universität Teheran wurde 1934 als erste moderne Universität ins Leben gerufen. Neben einheimischen wurden auch ausländische Dozenten

angestellt.

- 1937 wurde der Religionsunterricht im Zuge der Säkularisierung aus den Lehrplänen der Grundschule und vier Jahre später aus dem gesamten Schulsystem gestrichen. Allerdings hat Mohammed Reza Shah den Religionsunterricht wegen der Proteste des Klerus wieder eingeführt. Außerdem gab es 1935 erstmals gemischte Schulen.
- Zwecks Alphabetisierung des Volkes wurde die „Armee des Wissens“, vom Staat ausgebildete Lehrkräfte, eingesetzt.

Nach Anschütz (1965)⁴⁴ blieben trotz der Bildungsreformen 70-80 Prozent der Bevölkerung Analphabeten. Das Auswendiglernen war als typische Lernmethode in Schulen und sogar an Universitäten verbreitet. Sie setzt die Unterrichtsformen jener Zeit mit den in Deutschland vor der Reformpädagogik üblichen Lernformen gleich und bezeichnet sie als beeinträchtigende Faktoren des selbständigen Denkens und Handelns.

Islamische Republik (seit 1979):

Es wurde bereits erwähnt, dass die Religion zur Zeit der Sassaniden- und Safawiden-Dynastien zwecks Verstärkung und Konsolidierung der Herrschaft instrumentalisiert und von der Gesellschaft toleriert wurde. Die Geistlichen waren zwar nicht direkt an der Regierung beteiligt, sie haben aber zur Legitimierung der Herrschaft enorm beigetragen, indem sie die Herrscher als von Gott auserwählt bezeichneten. Durch die islamische Revolution erfuhr die Geschichte des Iran einen massiven Wandel: Die Kopplung von Staat und Religion wurde jetzt strenger praktiziert, und nicht die Herrscher genossen die religiöse Legitimierung der Geistlichen, sondern der Klerus übernahm selbst die Herrschaft. Dieser Vorgang führte dazu, dass die nunmehrigen Herrscher die islamischen Vorschriften und Grundsätze in allen politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, militärischen, administrativen und kulturellen Bereichen zu integrieren versuchten. Daher wurde auch das Erziehungs- und Bildungssystem beeinflusst und islamisiert. Sonach haben die Revolutionsführer durch die „Enghelabe Farhangie“ (kulturelle Revolution) westliche Werte und den

⁴⁴ Vgl. Naraghi Zadeh (2004: 204)

vom Westen beeinflussten persischen Lebensstil durch politische und religiöse Werte des Islam ersetzt. Nach dem Verständnis des Islam verfolgt das Erziehungs- und Bildungswesen religiöse und nichtreligiöse (weltliche) Ziele. Religiöse Ziele sind: den Koran als Wissensquelle hochzuschätzen, die spirituellen Aspekte der Bildung zu verfolgen, Ethik zu respektieren, Gleichheit der Menschen vor Gott und die Priorität der Religion anzuerkennen sowie religiöse Pflichten zu erfüllen. Die weltlichen und materiellen Interessen sollen sich nach den religiösen Zielen richten, damit der Mensch zum idealen Moslem werden kann.

Die erwähnten gesellschaftlichen und politischen Konstellationen sowie die rigorose Einführung des Islam in den Erziehungs- und Bildungsbereich sind aus historischer Sicht mit einer Reislamisierung seit der arabischen Eroberung zu vergleichen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Lernkultur in dieser Periode von der hier ausführlich erläuterten Lernkultur unter arabischer Herrschaft nicht wesentlich abweicht. (s. oben) Hinzu kommt der starke Bezug auf den Lehrer. Wenn der geistliche Führer gleichzeitig die politische Führung ausübt, dann führt es dazu, dass die Führungs- und Lenkungsposition aus politischen und religiösen Gründen nicht in Frage gestellt werden kann. Dies hat zur Folge, dass die Autonomie des Menschen doppelt eingeschränkt wird. Mit anderen Worten ist der Mensch religiös vom Klerus abhängig und wissenschaftlich vom Lehrer. Diese Tendenz lässt sich durch das Ministerium für Bildung und Erziehung besonders im didaktischen Bereich bestätigen: „extremely subject matter centered, emphasizing memorization rather than developing skills for critical and analytical thinking“. (Derry, 2000: 91)⁴⁵

2.2 Lernkulturelle Faktoren autonomen Lernens

In vorigen Kapiteln (s. 1.4 bis 1.5) wurde die Relevanz der Förderung von Lernerautonomie innerhalb einer Lernkultur betont sowie über die Validität der Lernerautonomie *in jeder Lernkultur* besprochen, wobei festgestellt wurde:

„if the potential of autonomy is a universal human and the purpose of education is to help learners to develop tools for critical reflection, it follows as a matter of principle that learner autonomy is an appropriate pedagogical goal in *all cultural settings*.“

⁴⁵ Ebd. S. 216

(Little, 1999: 15)

Um Autonomiepotenzial der Lernenden in einer Lernkultur zu fördern, muss zuerst die Lernerautonomie innerhalb von Aspekten, mit denen das Autonomiekonzept zusammenhängt, diskutiert werden. In diesem Kapitel wird versucht, die Bezüge zur Lernerautonomie unter Berücksichtigung von vier Aspekten, nämlich a) Lehrerrolle, b) Lernstrategien, c) Lehrwerke und Curricula sowie d) Motivation darzustellen.

2.2.1 Zur Lernerautonomie und Lehrerrolle

Nach Little (1991) geht Lernerautonomie mit Missinterpretationen einher, die bereits im Kapitel 1.4 ausgeführt wurden. Nach diesen Missverständnissen schließt Lernerautonomie die Lehrerrolle aus und wird somit mit Selbstlernen ohne Unterstützung der Lehrperson gleichgesetzt (s. 1.4). Dies führt dazu, dass auf die Lehrperson bei der Entwicklung der Lernerautonomie verzichtet wird, was nach Holec (1981: 3) im klaren Widerspruch zum Autonomiekonzept steht.

Lernerautonomie reduziert sich nicht auf die Lernenden, vielmehr ist sie durch die Interaktion zwischen Lehrer und Lerner realisierbar. In einem institutionellen Kontext bedeutet Lernerautonomie die Autonomisierung der Lernenden durch autonomiefördernde Aktivitäten im Unterricht, die vor allem Autonomie der Lehrenden voraussetzt, d. h., damit sich die Lernerautonomie entwickeln kann, ist auch ein Umdenken der Lehrenden erforderlich. Dies wird in der Literatur des Autonomiekonzepts als „*Lehrerautonomie*“ bezeichnet und diskutiert. Bevor hier die Rolle der Lehrperson bezüglich der Entwicklung und Förderung der Lernerautonomie ausführlich behandelt wird, muss zuerst der Begriff „*Lehrerautonomie*“ als das Fundament der Lernerautonomie im Unterricht erklärt werden (vgl. Martinez, 2004: 75).

Lehrerautonomie:

Nach Martinez hängt die Autonomie der Lernenden von der Autonomie der Lehrenden (Lehrerautonomie) ab, d.h., „dass die Entwicklung der Lernerautonomie die Beherrschung von neuen Kompetenzen bei den Lehrenden impliziert.“ (Martinez, 2004: 82) (Im Kapitel 3.3.2.1 wird auf diese Lehrerrolle ausführlich eingegangen) In diesem Zusammenhang bestehen verschiedene Definitionen bezüglich der

Lehrerautonomie. Grundsätzlich werden drei Dimensionen der Lehrerautonomie in der Literatur⁴⁶ angesprochen:

- Kapazität für selbstgesteuert professionelle Handlung: Die Lehrenden haben eine große Tendenz zur Eigenverantwortung für ihren Lehrprozess durch kontinuierliche Reflexion und Analyse sowie affektive und kognitive Überwachung ihrer Aktionen im Unterricht.
- Kapazität für selbstgesteuert professionelle Entwicklung: Den Lehrenden ist bewusst, wie, wann, warum und wo die pädagogischen Fertigkeiten in ihrem Lehrprozess zu erwerben und zu verbessern sind.
- Freiheit von Überwachung und Steuerung professioneller Handlungen und Entwicklungen der Lehrenden.

Die ersten zwei Dimensionen spiegeln die behandelten Theorien (s. 1.3) der Lernerautonomie wider. Die dritte Dimension reflektiert die meist verbreitete und akzeptierte Definition der Lehrerautonomie, nämlich Freiheit von der externen und fremden Steuerung des eigenen Lehrprozesses. Das heißt, die Lehrenden können die Autonomie der Lernenden erst dann fördern, wenn sie über diese Freiheit verfügen und bereit sind, ihren Unterricht autonomieorientiert zu gestalten. Diese Bereitschaft zur Praxis kann also nach Benson durch politische und institutionelle Faktoren sowie Konzeption und Methodik-Didaktik der Sprache eingeschränkt werden (vgl. Benson, 2000: 37).

Nach Little fängt Lehrerautonomie mit der Tatsache an, dass die Lehrenden, unabhängig vom Inhalt des Curriculums, sich selbst unterrichten, weil das zu unterrichtende Curriculum allein ihnen gehört und nicht von anderen gestaltet wird. Die Lehrenden folgen jedoch den curricularen Richtlinien, sie besprechen aber ihre eigenen Interpretationen des Curriculums mit ihren Lernenden. Dementsprechend ist die Förderung der Lernerautonomie ein Verhandlungsprozess, der von der Individualität der Lehrperson abhängt:

⁴⁶ Vgl. Smith, Richard C. (2003: 3)

„Before embarking on this process of negotiation, the teacher must decide on the areas in which she will seek to promote learner autonomy. She must decide, in other words, whether and to what extent it is possible for the learners to determine their own learning objectives, select their own learning materials and contribute to the assessment of their learning process. In this she will be guided by the institutional framework within which she is working, and the age, educational background and target language competence of her learners.“ (Little, 1995: 179) In Abstimmung damit betont Breen & Littlejohn die Relevanz der Verhandlung (Negotiation) zum „Decision-Making“ im Unterricht und stellt sechs Prinzipien dar:

- „Negotiation is a means of responsible membership of the classroom community“
- Negotiation can construct and reflect learning as emancipatory process.
- Negotiation can activate the social and cultural resources of of the classroom group.
- Negotiation enables learners to exercise their active agency in learning.
- Negotiation can enrich classroom discourse as a resource for language learning.
- Negotiation can inform and extend a teacher’s pedagogic strategies.“

(Breen & Littlejohn, 2000: 19f.)

Demnach entwickelt sich die Lernerautonomie in jedem Kontext, wenn die Lehrenden die Kapazität sowie Präferenzen ihrer Lerner permanent und proaktiv einschätzen und in den Lehrprozess einbeziehen.

Die beschriebene Lehrerrolle (Lehrerautonomie) beansprucht ein Umdenken bei den Lehraktivitäten. Diese gehen mit neuen Aufgaben und Rollen für die autonomieorientierten Lehrenden im Unterricht zwecks Förderung der Lernerautonomie einher. Demnach sind nach Voller (1997) folgende Lehrerrollen in Bezug auf die Autonomieentwicklung der Lernenden charakteristisch:

Lehrer als „Facilitator“ (erleichternder Helfer):

Die Lehrer spielen unbewusst diese Rolle vom Anfang des Unterrichts an. D. h., sie erleichtern auf ihre eigene Art und Weise den Lernprozess für ihre Lernenden und

wollen sicherstellen, dass die Lernenden lernen. Die Wege zum Erleichtern des Erlernens für die Lernenden sind je nach Lehrperson unterschiedlich. Wright (1987) kategorisiert die Lehrer als „transmission teacher“ und „interpretation teacher“ wie folgt:

„Transmission teachers believe in subject disciplines and boundaries between them, in standards of performance laid down by these disciplines that can be objectively evaluated; that the teacher’s role is to evaluate and correct learner’s performance; that learners will find it hard to meet the standards; interpretation teacher believe that knowledge is the ability to organize thought, interpret and act on facts; that learners are intrinsically interested and naturally inclined to explore their worlds; that the teacher’s role is to set up dialogues in which learners reorganize their states of knowledge; that learners already know a great deal and have the ability to refashion that knowledge.” (Wright, 1987: 62)

Hier ist zu erwähnen, dass solche Grobkategorien nicht die Persönlichkeit und die Fertigkeiten aller Lehrer erfassen. Dies soll vielmehr die Rolle der Lehrperson als „Facilitator“ zu erklären helfen. Diese Rolle lässt sich natürlich innerhalb der Lernerautonomie im Rahmen des „Lehrens nach Interpretation“ verstehen und beschreiben. Denn diese Lehrer sehen den Unterrichtsprozess immer dynamisch an, und legen Wert auf die Analyse ihrer Lehrmethodik und -strategien und heben die Relevanz der Verhandlung zwischen Lehrer und Lerner hervor.

Autonomieorientierte Lehrer können ihre Rolle als „Facilitator“ prinzipiell auf zwei Arten praktizieren. Holec (1985: 23) charakterisiert diese Arten als Bereitstellung der „*psychosozialen* und *technischen Unterstützung*“. Die „psychosoziale Unterstützung“ beinhaltet:

- persönliche Eigenschaften, wie Einfühlsamkeit, Geduld, Toleranz, Aufgeschlossenheit, Empathie, Hilfsbereitschaft usw.
- eine Kapazität zur Motivierung der Lernenden: Bereitschaft zur Verhandlung sowie Kommunikation mit den Lernenden, Ermutigung und Hilfe zur Beseitigung ihrer Hindernisse, Vermeidung der Manipulation und

Objektivierung der Lernenden sowie Einmischung oder Steuerung.

- die Fähigkeit zur Entwicklung des Bewusstseins der Lernenden: Änderung ihrer Einstellungen zur herkömmlichen Lehrer- und Lernerrolle, Unterstützung der Lernenden bei der Wahrnehmung der Notwendigkeit und der Vorteile von Lernerautonomie.

Bei der „technischen Unterstützung“ hilft die Lehrperson ihren Lernenden:

- sich selbst zu evaluieren: Überwachung ihres Lernprozesses, Bewertung ihrer Leistungen,
- selbständig ihren Sprachlernprozess mittels Bedarfsanalyse zu planen und durchzuführen: Auswahl der Lernmaterialien, Organisation der Interaktion, Zielsetzung (lang- oder kurzfristig)
- sich Wissen sowie Fertigkeiten zur Umsetzung der oben erwähnten Aktivitäten anzueignen.

Lehrer als „Counsellor“ (Berater):

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird die Lehrerrolle als Berater häufig betont. Es lässt sich aber schwer feststellen, was den Lehrer als „Facilitator“ vom Lehrer als „Counsellor“ unterscheidet. Ein Berater ist eine Fachperson, die den Menschen, die nicht mit dem Fach vertraut sind und daher Probleme haben, Hilfeleistung und Ratschläge anbietet. Ein Überblick auf die obige Beschreibung des „Facilitators“ zeigt auf, dass ein Berater durch seine Betreuung ebenfalls erleichternde Maßnahmen vorschlägt, mit anderen Worten, den Lernprozess für seine Lernenden erleichtert. Eine abgrenzende Begriffsbestimmung ist demnach nicht möglich.

Der einzige Unterschied besteht aber in der Art der Interaktion mit den Lernenden: Die Tätigkeit der Lehrperson als „Counsellor“ vollzieht sich in einem Einzelgespräch mit dem jeweiligen Lernenden. Demnach ist der Lehrer als „Counsellor“ auch ein „Facilitator“, der seine Lernenden nach Bedarf einzeln betreut, trainiert oder anweist.

Lehrer als „Resource“:

Die dritte Rolle impliziert eine Funktion, in der die Lehrer ihre eigene Kreativität und wertvollen Erfahrungen, insbesondere bezüglich des Lernens allgemein und des Spracherlernens in den Unterricht einbringen und sie den Lernenden aktiv zur Verfügung stellen. Dies erfordert nach Wolff Improvisationsfähigkeit und kreative Unterrichtsgestaltung der Lehrperson: „[t]he creativity of the teacher becomes more important than his knowledge about the language.“ (Wolff, 1994: 14)⁴⁷

Die aufgelisteten Eigenschaften und Funktionen der Lehrperson können erst dann die Lernerautonomie fördern, wenn die Lehrenden an die Autonomie-Idee glauben und sich zu deren Förderung bereit erklären. Die Lehrer müssen ferner daran glauben, dass die Lernenden die Kapazität für die Lernerautonomie zur Verfügung haben. Ob diese Kapazität sich weiter entwickeln und umsetzen lässt, kommt auf die oben besprochene professionellen Handlungen der Lehrer an. Die ausgeführten Lehrerrollen für die Entwicklung der Lernerautonomie zeigen daher deutlich auf, inwieweit die Förderung der Lernerautonomie von der Lehrperson und ihrer aktiven Mitwirkung abhängt. Demnach ist nicht von den Lernenden zu erwarten, dass sie ohne Anweisung von einer autonomieorientierten Lehrperson ihr Autonomiepotenzial entdecken und autonom lernen. Ausgenommen sind die Lerner, welche die Kapazität zur eigenständigen Handlung unbewusst oder auf autodidaktischem Wege entdecken und entwickeln, deren Anzahl ist aber sehr gering (vgl. Nodari, 1996: 8).

2.2.1.1 Zum autoritären Lehrverhalten und sozialinteraktiven Lehren

Autorität wird nach Fromm (1991) als zwischenmenschliche Beziehung definiert und nicht als Eigenschaft bzw. in der Form von körperlichen Eigenschaften. So lässt sich Autorität in einer Überlegenheits-Unterlegenheits-Beziehung darstellen. Fromm unterteilt Autorität in zwei Bereiche: die *rationale Autorität* und die Autorität, die er als *hemmend* bezeichnet. Bei der rationalen Autorität werden die Interessen beider Parteien berücksichtigt, indem die Überlegenheit des Partners zur Entwicklung der Autorität des Unterlegenen beiträgt. Im Fall der hemmenden Autorität widersprechen sich die Interessen der beiden Parteien. Die überlegene Person nutzt ihre Autorität

⁴⁷ Vgl. Schwienhorst, Klaus (2008: 35)

aus und erlaubt sich, das Denken und Handeln des anderen zu bestimmen und zu steuern. Sonach wird die Autorität des Unterlegenen unterdrückt (vgl. Fromm, 1991: 283).

Die Dynamik der Autorität unterscheidet sich in beiden genannten Fällen. Beim Ersteren verringert sich die Kluft zwischen den Partnern und tendiert zur Annäherung. Beim Letzteren, wo die Überlegenheit zur Ausbeutung dient, wird der Abstand auf die Dauer größer (ebd. : 284). Im Folgenden geht es um den zweiten Fall von Autorität, die nämlich die Entwicklung von Autorität des anderen blockiert.

Aus pädagogischer Sicht wird die Autorität der Lehrperson nicht nur durch die Kraft des Gesetzes (Institution) oder die Macht der Position erreicht, sondern auch durch die Zustimmung der Lernenden. Autoritäres Lehrverhalten entsteht, wenn die Lehrer die Zustimmung der Lerner sowie ihre eigene Freiheit und Macht soweit ausnutzen, dass sie den Lernern das selbständige Denken und Handeln abnehmen. In diesem Fall unterdrückt die Lehrperson unbewusst oder willkürlich die Entwicklung des Autonomiepotenzials der Lerner und blockiert ihre Mitentscheidung im Unterricht. Dieses Verhalten der Lehrer lässt sich aus folgenden Facetten analysieren:

- aus psychosozialen Gründen, wie dem Einfluss der Erziehung der Eltern sowie Anerkennung und Respekt in Bezug auf Macht und Autorität in der Gesellschaft: Da die Lehrperson immer die Autorität und Macht in ihrer Umgebung für sich beansprucht und geduldet hat, erwartet sie Gehorsam von ihren Lernern. In diesem Fall handelt die Lehrperson bewusst autoritär.
- die Autorität ist in der Lerntradition und -kultur verankert: Die Deutschlehrer im Iran z.B. sind nicht mit neuen Ansätzen der Didaktik und Methodik vertraut. Außerdem sind sie nicht als Deutschlehrer ausgebildet, da kein Lehramtstudium für Deutsch existiert (vgl. Haghani, Nader/ Sohrabi, Parvane, 2008). Somit gestalten die Lehrer den Unterricht nach der ihnen bekannten Herangehensweise, in der Autorität als das einzig funktionierende Lehrkonzept dominiert. Daher verhält sich die Lehrperson gewohnheitsmäßig und unbewusst autoritär.

Das autoritäre Lehrverhalten hat Lehrerabhängigkeit oder -zentriertheit zur Folge. Folgende Tabelle zeigt auf, wie die autoritäre Lehrperson die Lernerautonomie einschränkt und deren Entwicklung blockiert:

Lehrer	macht seine Lerner von sich abhängig und verweigert ihnen jede Mitsprache.
	kontrolliert ständig die Lernaktivitäten der Lerner und lässt ihnen keinen Freiraum zur Selbstüberwachung und Eigenkontrolle.
	evaluiert wissensorientiert. Er erwartet die Wiedergabe seines vermittelten Wissens und duldet bei der Bewertung keine Kreativität. Demnach missachtet er eine fertigungsorientierte Bewertung und unterdrückt die Selbstevaluation der Lerner.

Tabelle 1: Darstellung der Lehrerzentriertheit im Unterricht

In einem lehrerzentrierten Unterricht entwickelt sich kein Vertrauen zu Fähigkeiten der Lerner seitens der Lehrperson, so verlieren die Lernenden ihr Selbstvertrauen. D. h., die Lernenden sind anscheinend nicht fähig, sich selbständig und konstruktiv mit der eigenen Lebenssituation auseinanderzusetzen. Daher diktiert der Lehrer den Lernenden sein Lehrkonzept und sogar die Lerntechniken. Dementsprechend gibt es im Unterricht keine Atmosphäre von Akzeptanz, Verständnis, Respekt für gegenseitige Kommunikation über das Lernen und Lehren, was der Entwicklung von Lernerautonomie zugrunde liegt.

Im Gegensatz zum lehrerzentrierten Unterricht, der sich relativ unkompliziert gestalten lässt, steht der lernerzentrierte Unterricht, der als ein schwieriger Prozess die Kreativität, Vermittlungs- und Sozialkompetenz der Lehrperson beansprucht. Der Unterricht wird erst dann lernerorientiert, wenn die Interessen und Entscheidungen der Lerner berücksichtigt werden und die Lerner im Unterrichtsfeld aktiv mitspielen dürfen. Hierfür werden aber den Lehrenden neue Anforderungen in Bezug auf die Interaktions- und Sozialformen im Unterricht gestellt, die hier im Rahmen sozialinteraktiven Lehrens für die Entwicklung der Lernerautonomie behandelt werden.

„Streben nach Selbständigkeit oder Autonomie“ sowie „Tendenz zu Kontakt oder Interaktion mit anderen“ sind für Ryan (1991)⁴⁸ die fundamentalen Bedürfnisse der

⁴⁸ Vgl. Littlewood, William (1999)

Menschen. Nach Ryan wird die Selbständigkeit leichter erzielt, wenn man sich in einer Interaktion unterstützt fühlt. Dagegen kann eine Interaktion, die den Menschen die Entscheidung und Steuerung entnimmt, zur Abhängigkeit und Fremdbestimmung führen. Laut Ryan (1991)⁴⁹ besteht kein Widerspruch zwischen Lernerautonomie und Interaktion, sondern führt die Interaktion zur Entwicklung der Lernerautonomie.

Little bestätigt die Ansicht von Ryan und schreibt: „learner autonomy is the product of interdependence rather than independence.“ (Little, 1994: 435) Er erwähnt außerdem den Lernprozess des Kindes, bei dem die soziale Interaktion mit anderen Familienmitgliedern dem Kind zum Erstsprachenerwerb verhilft (vgl. Little, 1999). Er hält diese soziale Interaktion nicht für zufällig und weist auf die Studien hin, welche die sprachlichen Defizite und asoziales Verhalten der Kinder mit fehlender oder mangelhafter Interaktion in ihrer Familie oder Umgebung verbinden (vgl. Little, 2000).

Die sozialinteraktiven Formen im Unterricht, wie Partner-, Gruppen- und Projektarbeit verschaffen eine Atmosphäre, in der die Lerner frei denken und lernen können. In solcher Unterrichtssituation kommunizieren die Lerner miteinander und mit dem Lehrer, treffen Entscheidungen, lassen ihrer Kreativität freien Lauf und werden für ihren Lernprozess verantwortungsbewusst. Der Einsatz von passenden Lehrstrategien dient einem sozialinteraktiven Unterricht, worauf im kommenden Kapitel eingegangen wird.

2.2.1.2 Zu traditionellen und autonomiefördernden Lehrstrategien

Die Lehrmethodik umfasst sämtliche didaktische Entscheidungen. Demnach ist eine Fremdsprachenlehre ein Paket für die Lehrer, in dem auf der Ebene der didaktischen Handlungen mehrere von diesen Entscheidungen bereits gefallen sind. Eine Lehrmethode ist aus diesem Grund ein konkretes Paket, in dem Lehrkonzept, Lehrziele, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologie, Medienauswahl und gegebenenfalls exemplarische Materialien didaktisch vorgeschrieben sind (vgl. Edmondson/House: 2000: 111f). Lehrstrategien sind nach Einsiedler (1976) der allgemeinen Bezeichnung „Unterrichtsmethode“ untergeordnet. Diese impliziert alle

⁴⁹ Ebd.

Wege und Verfahrensweisen, Ziele im Unterricht zu erreichen sowie Inhalte zu erwerben oder zu vermitteln. Einsiedler stuft sowohl Lern- als auch Lehrmethoden unter dem Oberbegriff „Unterrichtsmethode“ ein:

- Lernmethoden: Verfahren des Wahrnehmens und Verarbeitens.
(s. Lernstrategien in 2.2.2)
- Lehrmethoden: Verfahren zur Vermittlung, Führung und Steuerung, die kognitive und soziale Strukturierung des Unterrichts, organisatorische Handlungen sowie sachstrukturelle Anordnungen umfassen (vgl. Einsiedler, 1976).

Bei dem Modell ist anzumerken, dass die Lernmethoden und deren Subkategorien nicht nur zum Unterricht gehören, sondern auch außerhalb des Unterrichts zur Anwendung kommen. Dementsprechend scheint die Positionierung der Lernmethoden unter dem Oberbegriff „Unterrichtsmethode“ nicht nachvollziehbar.

Lehrstrategien sind demnach eine Teilmenge von Lehrmethoden; eine systematische Kombination von Lehr- und Lernaktivitäten für die kognitive Unterrichtsplanung (s. Abb. 2).

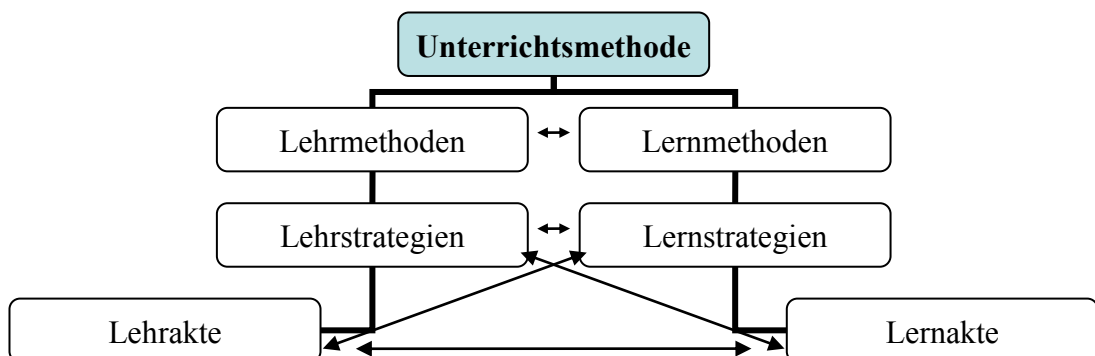


Abb. 2: Klassifikation der Unterrichtsmethode nach Einsiedler (1976)

Mit anderen Worten sind Lehrstrategien „Regelmäßigkeiten bei der Organisation von Lernen, die sich aus der Zweckmäßigkeit verschiedener Vorgehensweisen bei verschiedenen Zielen, Inhalten und Lernenden ergeben.“ (Einsiedler, 1976: 125)

Traditionelle Lehrstrategien sind eine Sammlung von Handlungsformen oder Lehr- und Lernakten (nach oben dargestellter Abbildung), die *nur* unter der Führung und Steuerung der Lehrperson im Unterricht vonstatten gehen und keine Interaktion unter

den Lernenden zulassen. Die Lehrperson beschäftigt sich als ein Einzelsprecher mit dem Lernstoff und vermittelt ihr Wissen den Lernenden durch top-down-Verfahren.

Für die Darstellung der traditionellen Lehrstrategien wird ein Beispiel aus dem persönlich erlebten Unterricht erwähnt (Die Lehrperson ist nicht Muttersprachler und die Kommunikation findet selten auf Deutsch statt):

Der Lehrer tritt ein und begrüßt die Studenten. Er gibt bekannt, dass er mit den Aufgaben von letzter Woche beginnen wird. Er fordert die Studenten (indem er die Namen aus der Liste aufruft) auf, der Reihe nach die Aufgaben zu lösen. Dieses findet entweder schriftlich an der Tafel oder mündlich statt. Die Lehrperson sitzt hinter dem Pult, korrigiert die Fehler und antwortet ggf. auf die gestellten Fragen. Es entstehen manchmal kleine Diskussionen, die nicht in der Zielsprache geführt werden. Der Lehrer verkündet den Beginn der neuen Lektion. Er liest den Text durch oder lässt ihn Lerner lesen und fragt nach der Übersetzung der Sätze. Die neuen Wörter, grammatische Strukturen und eventuelle Fragen werden diskutiert. Der Lehrer bestimmt die Aufgaben für die nächste Stunde, und der Unterricht ist beendet.

Wie aus dem Beispiel zu erkennen ist, erschweren solche traditionellen Lehrstrategien die Entwicklung der Autonomie bei den Lernenden. Die Lehrperson ist nicht in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass sich die Lerner mehr am Lehr- und Lernprozess beteiligen können. Der Einsatz der Lehrstrategien zur Förderung der Lernerautonomie ist von der Fach- und Vermittlungskompetenz der Lehrenden abhängig. Die Förderung der Lernerautonomie kann demnach ohne Auseinandersetzung mit o. g. Lehrstrategien sowie Aneignung der Sozialformen für die Gestaltung interaktiven Unterrichts durch die Lehrperson nicht zu positiven Ergebnissen führen (s. 2.2.1).

2.2.1.3 Abhängigkeit vom Lehrwerk und kommunikativer Ansatz

Laut Studien nehmen die Lehrer in der Regel mindestens 60% der Redezeit im Unterricht in Anspruch, wobei die Lerner in seltenen Fällen zum Sprechen oder zur Teilnahme aufgefordert werden (vgl. Edmondson/House, 2011: 252). Die einzige

Kommunikations- bzw. Austauschform beschränkt sich auf ein Lockstep-Muster⁵⁰, da sämtliche Schritte vorher festgelegt sind:

- a) Lehrer-Stimulus: Lehrer stellt eine Frage.
- b) Lerner-Reaktion: Lerner beantwortet die Frage.
- c) Lehrer-Feedback: Lehrer evaluiert die Antwort.

Diese Kommunikationsform kommt im traditionellen Fremdsprachenunterricht häufiger vor, wo Inhalte, Lernmethoden, Arbeitsrhythmen, Evaluation und vor allem die Lehrperson am Lehrwerk orientiert sind. Mit anderen Worten fungieren die Lehrwerke als treue Plangeber, die den Unterrichtsverlauf für die Lehrer und Lerner bestimmen. Die Gebundenheit an diese Lehrwerke und deren Lehrerhandbücher, welche kein geeignetes Repertoire an autonomieorientierten Lehr- und Lernstrategien darbieten, versetzt die Lerner in die Rolle der passiven Rezipienten und stellt die Lehrer als Wissensvermittler in den Mittelpunkt.

„Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe in einem Band (Schulz/Griesbach)“ ist ein repräsentatives Beispiel solcher Lehrwerke, mit dem der Verfasser an der Universität Isfahan im ersten Semester Deutsch erlernt hat. Das Lehrwerk enthält 26 Abschnitte (Lektionen) inkl. Anhang für mündliche und schriftliche Wiederholungs- und Ausspracheübungen, wichtige starke und unregelmäßige Verben sowie Ländernamen und abgeleitete Nationalitätsnomen und Adjektive. Jeder Abschnitt beginnt mit einem Text, Grammatik und Übung folgen.

⁵⁰ Edmondson sagt, „daß alle Interaktion auf einem zweiteiligen Grundmuster basieren, die wir informell auch *Initiieren* und *Reagieren* nennen können. Er geht davon aus, daß der *Kern* des dreiteiligen Lockstep-Musters aus dem zweiten und dritten Element besteht und nicht aus dem ersten und dem zweiten. Lehrerfeedback ist also nicht als *Nachtrag* oder *Reaktion* auf eine Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenz zu verstehen, eher ist die Lehrerfrage als Anlass zu einer Lerneräußerung-Lehrerfeedback-Sequenz anzusehen. (Deshalb ist es verständlich, dass *Schülerantworten* als Fragen formuliert werden können [...]). Lehrerfragen innerhalb des Lockstep-Verfahrens dienen grundsätzlich dazu, Lehrerfeedback zu ermöglichen, auch wenn Lehrer weitere, didaktische Ziele bei der Verwendung dieses Musters verfolgen. Das Muster ist eine strategische Alternative zu der direkten Vermittlung von Auskünften durch Vortragen, die es Lernern erlaubt, an der Interaktion sprachlich aktiv beteiligt zu werden, und die es dem Lehrer erlaubt, absolute Kontrolle über den Ablauf der unterrichtlichen Interaktion auszuüben.“ (Edmondson/House, 2011: 251)

Darüber hinaus wird keine lernerorientierte Unterrichtsmethode (s. Tabelle 2 im Kapitel 3.2.1.2) im Lehrheft vorgeschlagen. Das Lehrwerk präsentiert Merkmale der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Die Verwendung der Muttersprache als Unterrichtsmedium, lehrerzentrierter Unterricht, Übersetzungen von Texten sowie extensiver Gebrauch von Lexika und Grammatiknachsschlagewerken gehören unter anderem zu den wichtigen Aspekten der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Sie ist die älteste Fremdsprachenunterrichtsmethode und fand im 19. Jahrhundert im Latein- und Griechischunterricht, der Fremdsprachenlernen als Persönlichkeitsbildung und formale Eliteschulung begreift, weite Verbreitung. Die Gleichsetzung von Sprachbeherrschung mit Sprachwissen führte zu der Ansicht, dass es im Unterricht nicht um „die praktische Beherrschung der Fremdsprache, sondern vielmehr um eine bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und das Regelsystem“ ging. (vgl. Neuner/Hunfeld 2003: 30) Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde gerade wegen der Grammatiklastigkeit sowie Vernachlässigung der praktischen Anwendung der Sprache kritisiert. Die Abhängigkeit der Lehrperson von den Lehrwerken, in denen diese Methode vorherrscht, lässt der Kreativität der Lerner und Lehrer wenig Freiraum, verringert somit die aktive Teilnahme und Mitbestimmung der Lernenden und schränkt die Interaktionsform auf Lehrer-Frage-Lerner-Antwort ein. Der Verlauf eines solchen Unterrichts ist am dargestellten Beispiel im letzten Kapitel ersichtlich.

Die Grundlagen der Grammatik-Übersetzungs-Methode sind in dem Maße unzureichend, in dem die Sprechfertigkeit mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. Als Alternative zur Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelte sich die audiolinguale Methode mit der Auffassung, dass Sprache nicht durch Memorieren der grammatischen Strukturen oder Übersetzung der Texte, sondern viel mehr durch Initiieren oder Imitieren vom Native Speaker erlernt wird. So wurde die Muttersprache aus dem Unterricht verbannt und die Zielsprache als Kommunikationsmittel im Klassenzimmer eingeführt, denn das zentrale Ziel war Sprachkönnen statt Sprachwissen. Parallel zur audiolinguale Methode wurde die audiovisuelle Methode entwickelt. Ihr Unterrichtsprinzip war, „Sprache, wo immer möglich, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden“ (vgl. Neuner/Hunfeld 2003: 64). Diese Methode wurde aufgrund ihrer Einschränkung des Lernprozesses auf rezeptives und reproduktives Lernerverhalten kritisiert: Entwicklung der

Monotonie durch die Phasenhaftigkeit des Unterrichts, Missachtung der kognitiven und kreativen Fähigkeiten bei den Lehrenden und Lernenden (ebd.: 66).

Hans-Eberhard Piepho (1974) sieht in seiner Schrift „kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts nicht „in der Sprache selbst, sondern in ihrer Verwendung und ihren Inhalten [...]. Er rückte damit die lernende Person in den Mittelpunkt, eine Sichtweise, die weitreichende Konsequenzen nach sich zog.“ (Legutke/ Schocker von Ditfurth, 2003: 2)

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht ist ein handlungsorientierter Ansatz, welcher den Lernenden als Sozialaktivisten betrachtet, der kommunikative Aufgaben zu bewältigen hat. Die Grammatik wird zwecks Kommunikation eingeführt. Die Lehrperson soll die Lernenden dazu ermutigen, Bestätigungen zu suchen, nach Informationen zu fragen, unterschiedliche linguistische und nicht-linguistische Mittel einzusetzen und Gesprächssituationen einzuschätzen. Die Lernenden haben die Sprache zu erarbeiten, statt sie fertig zu bekommen. Die authentischen Situationen spielen beim kommunikativen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle, wobei sie für die jeweilige Lernergruppe zweckmäßig und kontextgebunden eingeführt werden sollen. Die Unterrichtsaktivitäten wie Rollenspiele, Gruppen- und Partnerarbeit, Spiele usw. erleichtern das Sprachenlernen. Der Unterricht fokussiert auf die Ausarbeitung und auf den Einsatz von Elementen, welche die Lernenden zur aktiven Teilnahme an kommunikativen Situationen animieren (vgl. Schmidt, 2001: 25).

Aus dem oben charakterisierten Ansatz lässt sich Folgendes herauskristallisieren: Der frontale und plenare Lehrervortrag wird durch die Lerneraktivität und somit Lernerorientierung ersetzt. Gruppen- und Partnerarbeit schaffen nach Möglichkeit authentische Situationen und Bedingungen, in denen die Lernenden die Chance bekommen, ihre kommunikativen Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen.

Little stellt die Verbindung zwischen Lernerautonomie und Kommunikation aus zwei Perspektiven dar (vgl. Little 1991, 1994, 1997):

- a) Übereinstimmend mit anderen Autoren zum kommunikativen Ansatz meint Little, dass Sprachenlernen „Kommunikation auf Zielsprache“ impliziert und kommunikative Fertigkeit durch die Anwendung der Kommunikation in der Zielsprache als ein Medium im Unterricht erlangt wird und argumentiert:

„In order to achieve communicative proficiency learner in formal context must be required not simply to practise prefabricated dialogues and role plays, but to use the target language to articulate their own meanings in the fulfilment of communicative purposes that arise naturally in the course of the learning dialogue. The foreign language must be the medium as well as the content of learning.“ (Little, 1994: 438)

Somit ist kommunikative Fertigkeit der Lerner sowohl von der Anwendung der Zielsprache als auch von ihrer Kapazität zur selbständigen Artikulierung ihrer eigenen Absichten und Wünsche in der Zielsprache im Unterricht abhängig.

- b) Little bezeichnet Lernerautonomie als „Lernen lernen“ und findet die Ziele des Sprachenlernens mit denen vom „Lernen lernen“ verbunden. Er sagt:

„[...] for the truly autonomous learner, each occasion of language use is an occasion of language learning, and vice versa. Proficiency in spontaneous use of the spoken language requires the gradual development of language awareness in the sense that knowledge about target language provides the indispensable basis for critical reflection and analysis.“ (Little, 1997: 99)

Aus dieser Sicht müssen die Lerner „das Lernen“ lernen, und dies zeigt die Abhängigkeit der Lernerautonomie von der Kommunikation innerhalb des Unterrichts auf. Einsatz der Kommunikation im Unterricht als ein Medium zum Sprachenlernen führt zur Entwicklung der Autonomie bei Lernenden. Little argumentiert hierzu:

„if the learners are to take at least some of the initiatives that shape the learning process, they must be involved as equal partners in the negotiation of learning targets, and they must be led to share responsibility for maintaining the processes of

interaction by which learning takes place.“ (Little, 1994: 439)

Die Lerner müssen also nicht nur für ihren eigenen Lernprozess, sondern auch in Kooperation und Interaktion mit anderen Teilnehmern durch die Anwendung der Zielsprache Entscheidungen treffen. Nach Kenny (1993)⁵¹ müssen die Lerner im Unterricht ermutigt werden, sich in der Zielsprache zu äußern; z.B. wer sie sind? Was sie denken? Was sie machen möchten und warum? Für ihn sind die Lerner autonom, wenn sie die Sprache anzuwenden (zu kommunizieren) versuchen, anstatt sich mit dem Wissen über die Sprache auseinanderzusetzen. Hierfür können die Lehrwerke, die auf die Förderung der kommunikativen Fertigkeiten gerichtet sind, parallel zur Lehrerrolle die Entwicklung der Lernerautonomie beschleunigen. Auf die Rolle der Lehrwerke wird im Kapitel 3.2.3 explizit eingegangen.

2.2.2 Autonomieorientierte Lernstrategien

In den vorigen Kapiteln wurde die Lehrerrolle als ein Hauptfaktor für die Förderung der Autonomie der Lernenden aus verschiedenen Facetten insbesondere aus der Sicht der Ergebnisse von Martinez (2004) ausführlich behandelt. Die Einflussfaktoren auf die Lernerautonomie lassen sich m. E. in direkte und indirekte gliedern. Zur direkten Kategorie gehören die besprochene Lehrerrolle sowie die Lerner (inkl. sämtliche dazugehörigen Subkategorien, wie Motivation, Emotion etc.) als Aktivisten im Unterricht. Die indirekte Kategorie enthält alle Faktoren, die bewusst z.B. durch Lehrwerke und Lehrmaterialien oder unbewusst z.B. durch Umgebung und Unterrichtsraum die Lernerautonomie beeinflussen können.

Die Lernstrategien werden hier als die Mittel angesprochen, die von den Lernern zum Erlernen einer Fremdsprache angewendet werden. Daher gehören sie zur direkten Kategorie. Um festzustellen, warum die Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie von großer Bedeutung sind, widmet sich das aktuelle Kapitel der Relevanz und Definition der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht.

Lernstrategien:

Der Begriff „Lernstrategien“ steht seit den 90er Jahren im Mittelpunkt des Interesses

⁵¹ Vgl. Benson, Phil (2002: 16)

der Forscher und Didaktiker (Wenden u. Rubin 1987, Bialystok 1990, O'Malley u. Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, McDonough 1995)⁵² und wurde in Verbindung mit „Lernen des Lernens“ und „Lernerautonomie“ intensiv und speziell behandelt.

Zum Lernstrategiebegriff gibt es vielfältige Definitionen. Um einen besseren Überblick auf die Definitionen zu ermöglichen, stelle ich diese Vielfalt tabellarisch dar:

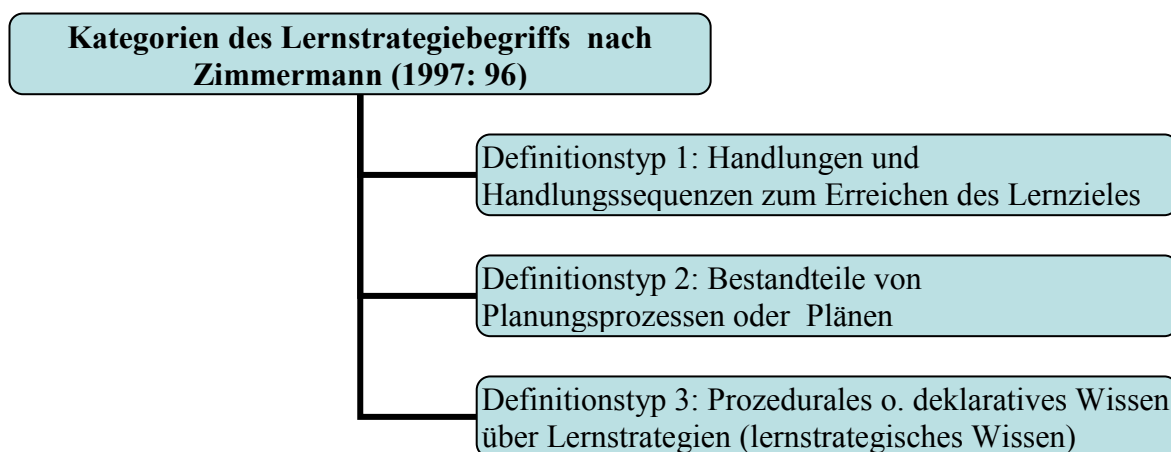


Abb. 3: Darstellung der Definitionstypen von Lernstrategien

Vertreter des ersten Definitionstyps sind Mandl (1992), Edmondson (1993), Chamot (1987) und Oxford (1989): „Lernstrategien sind also Aktivitäten, die Lerner mit dem Ziel ausüben, ihre fremdsprachliche Kompetenz zu erweitern.“ (Edmondson, 1993)⁵³

Für den zweiten Typ sprechen sich Clauß (1986), Lompscher (1992), Faerch & Kasper (1984), Weinstein & Mayer (1986) aus: „Lernstrategien stellen allgemeine Entscheidungsregeln oder allgemeine Vorgehensweisen dar, deren Ziel es ist, die Methoden und Mittel auszuwählen und anzuwenden, die geeignet erscheinen, bestimmte Ziele zu erreichen.“ (Lompscher, 1992)⁵⁴

Mit dem letzten Definitionstyp meinen Stern (1983), Rubin (1975) und Wenden (1987) ein allgemeines Spracherwerbswissen, das die Auswahl der passenden Lernstrategie beeinflusst: „Learning strategies are strategies which contribute to the

⁵² Vgl. in: Cotterall, Sara/ Crabbe, David (1999), S. 43

⁵³ Vgl. Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005: 24)

⁵⁴ Ebd.

development of the language system which the learner constructs and affect learning directly.“ (Rubin, 1975)⁵⁵

Diese Vielzahl an Definitions- sowie Klassifikationsvarianten zu Lernstrategien sorgt nach Ellis (1994) für eine Reihe von Problemen:

- Es ist nicht eindeutig, ob Lernstrategien als beobachtbare Verhaltensweisen oder nicht beobachtbare (kognitive) Verfahren bezeichnet werden.
- Diese Verhaltensweisen werden nicht immer als „Strategie“ verstanden, sondern auch als „Technik“. Strategien sind demnach allgemeine Verfahrensweisen zum Lernen, Techniken werden hingegen als beobachtbares Lernverhalten beschrieben. Eine scharfe Unterscheidung zwischen den Termini „Strategie“, „Technik“ und „Taktik“ scheint somit nicht möglich zu sein.
- Über den direkten oder indirekten Einfluss der Lernstrategien auf die Progression der Sprachlerner wird kontrovers diskutiert.
- In Bezug auf die Motivation der Lerner beim Einsatz der Lernstrategien besteht keine einheitliche Meinung. Jedoch gibt es einen Konsens, dass alle Lerner Lernstrategien zum Erlangen eines Zieles verwenden.
- Nach verschiedenen Auffassungen können Lernstrategien sowohl bewusst und beabsichtigt als auch unbewusst eingesetzt werden. Jedoch existiert die Position (O'Malley & Chamot, 1990)⁵⁶, dass nur eine bewusste und absichtsvolle Handlung als eine Lernstrategie bezeichnet werden kann, bevor sie mental automatisiert wird. Die vorliegende Arbeit handelt von Lernstrategien, die bewusst und zielgerichtet eingesetzt werden.

Wie bereits erwähnt wurde, sind Lernstrategien auch Instrumente für die Förderung der Lernerautonomie, d. h. selbstverantwortliche Planung, Durchführung und Evaluation der Lernprozesse. Um dies zu realisieren, müssen die Lerner über

⁵⁵ Ebd. S. 25

⁵⁶ Ebd. S. 27

lernstrategische Kompetenz verfügen. Damit ist ein Repertoire an *Wissen über Lernstrategien* und deren *Ausführung* gemeint. Hier wird zwischen Planen und dessen Umsetzung unterschieden. Der autonome Lerner fungiert als Planer und Manager, indem er:

- seine Lernziele definiert,
- Lernaufgaben für sich analysiert,
- Handlungspläne generiert,
- Lernaktionen überwacht und
- sie auswertet.

Diese Manageraktivitäten werden in der Fachliteratur dem Terminus „metakognitive Lernstrategien“ (vgl. Chan, 2000 im Kapitel 1.6.2) zugeordnet. Hingegen übernehmen die „kognitiven Lernstrategien“ die Ausführung des o. g. Planes. Zusätzlich zu den Strategien sind die Lehrmaterialien für die Förderung der Autonomie der Lernenden entscheidend, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

2.2.3 Lehrwerke und Curricula als Chance zur Förderung von Lernerautonomie

Die Förderung der Lernerautonomie im Klassenzimmer braucht passende Materialien, die die Lernenden bei der Selbststeuerung ihres Lernprozesses unterstützen. Nach Breen⁵⁷ unterscheiden sich die Materialien voneinander als Inhalts- oder Produktmaterialien und Prozessmaterialien. Bücher für unterschiedliche Altersstufen, Texte jeder Art, authentische Materialien, Kassetten, Videos, Informationsmaterialien wie Wörterbücher und Grammatiken, gehören zu den Inhaltsmaterialien. Mit den Prozessmaterialien wird festgehalten, welche Aktivitäten und Prozesse im Unterrichtsraum durchgeführt werden. Zusammenstellungen prozeduralen Wissens wie Arbeits- und Lerntechniken werden zu den Prozessmaterialien gezählt. Außerdem können die Lernenden selbst Texte und Materialien, die sie interessieren, zum Unterricht mitbringen. Dazu gehören auch die

⁵⁷ Vgl. Wolff (2003)

von den Lernenden selbst entwickelten Materialien z.B. Aufsätze oder Poster (vgl. Wolff, 2003).

Lehrwerke sind die wichtigsten Plangeber für die Lehrkräfte und für die Lerner, denn sie geben Hinweise auf Methoden, Lernformen und Arbeitstypen sowie Ratschläge für Prüfungen und Klassenarbeiten. Da die Lehrwerke bewusst oder unbewusst Lernstrategien präsentieren, die eine äußerst wichtige Rolle vor allem auch für die Lernerautonomie spielen, wird ihnen eine enorme Bedeutung beigemessen.

Bei der Entwicklung der Fremdsprachenlehrwerke (darunter auch Lehrwerke für den DaF-Unterricht) wird in letzter Zeit diskutiert, wie man den Trend zur Lernerautonomie und Lernerorientierung in den Lehrwerken umsetzen könnte. Es wurde nicht endgültig festgelegt, welche Kriterien ein autonomieförderndes Lehrwerk erfüllen soll. Die Liste der zu erfüllenden Anforderungen ist lang und lässt sich noch ergänzen. (vgl. Chudak, 2007a: 178ff.)

Die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Lernerautonomie und dem Lehrwerk sind aber klar. Ein autonomieförderndes Lehrwerk muss zielgerichtet die Bedürfnisse, Lebensanschauung und Zukunftsorientierung der Lerner berücksichtigen. Lernerautonomie und Selbststeuerung des Lernens lassen sich nicht ohne konkret lernerorientierte Lehrwerke praktizieren. Deshalb müssen nicht nur die Lerntexte, sondern auch die Arbeits- und Übungsformen zur Lernerorientierung passen. Das Lernen muss also im Lehrwerk unbedingt thematisiert werden. Mit Hinweisen zum Selbstlernen und einigen Beispielen zu jeder Lektion können die Lernenden zur selbständigen Arbeit mit Text und Grammatik angeregt werden. Lernstrategien und -techniken müssen sowohl implizit als auch explizit vermittelt und trainiert werden, so dass die Lerner befähigt werden, ihr Lernen selbst zu bestimmen.

2.2.4 Motivation

„Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind.“ (Riemer, 2010: 168) In den meisten Untersuchungen ist man der Frage nachgegangen, ob eine hohe Motivation ein Schlüssel zum Lernerfolg ist und hat dabei festgestellt, dass ein Zusammenhang zwischen hoher Motivation und erfolgreichem Erwerb einer Fremdsprache besteht. Über die Entstehung von Motiven zum Sprachlernen gibt es verschiedene Auffassungen. Ausführliche Forschungsüberblicke finden sich u. a. in Riemer 1997 und 2001 und Kleppin 2002. Hier wird die Motivation aus der Perspektive der Lerner sowie der Lehrperson als entscheidender Faktor für die Entwicklung der Lernerautonomie beleuchtet.

2.2.4.1 Motivation der Lerner

„Students' willingness to act independently depends on the level of their motivation and confidence.“ (Benson/ Voller, 2004: 82) In Übereinstimmung damit bezeichnen Scharle und Szabó a) die Motivation und das Selbstvertrauen, b) die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern und c) die lernstrategische Kompetenz als wichtige Bausteine für die Entwicklung der Lernerautonomie (vgl. Scharle/ Szabó, 2001).

In der L2-Motivationsforschung sind *extrinsische* und *intrinsische* Motivation bekannt: „Extrinsisch motivierte Lernenden benötigen Anreize, die außerhalb der Lernaufgabe liegen (z.B. Belohnungen aller Art, auch: gute Noten), während intrinsisch motivierte aus innerem Bedürfnis, Interesse und Vergnügen eine Zielsprache lernen.“ (Riemer, 2010: 170) Die extrinsische und intrinsische Motivation unterscheiden sich wie folgt:

- Bei einer überwiegend extrinsischen Motivation (z.B. Lernen zum Erlangen des Zeugnisses) besteht die Gefahr, dass die ihnen innewohnende intrinsische Motivation auf Dauer verloren geht.
- Was man für sich selbst und mit Freude lernt, wird länger und besser behalten als das, was aus Pflichtbewusstsein gelernt wird; mit anderen Worten: die intrinsische Motivation ist effizienter als die extrinsische.
- Die extrinsische Motivation kann sich zur intrinsischen Motivation umwandeln, wenn die Lernenden sich mit einem von außen gesetzten Ziel identifizieren und dieses als notwendig und bedeutend erkennen und akzeptieren (vgl. Reinberg, 2000).

Die extrinsische Motivation gilt zwar als die erste vorantreibende Motivation am Anfang des Deutschstudiums, ist aber kein sicheres und nachhaltiges Motiv für die Lernerautonomie. Die extrinsische Motivation kann im Laufe der Zeit durch gesellschaftliche Änderungen ebenfalls modifiziert werden. Ein autonomer Lerner lässt sich aber nicht durch äußere Einflüsse beirren. Lernerautonomie ist daher ein intrinsischer Prozess, durch den der Lerner beharrlich und ohne fremde Steuerung eine Fremdsprache erlernt. Wenn sich ein Lerner in seinem Sprachlernprozess durch externe Faktoren beeinflussen lässt, kann auch damit der Autonomiegrad nachlassen. Und wenn man davon ausgeht, dass die extrinsische Motivation selbst von äußeren Faktoren abhängig ist, ergibt sich daraus, dass sich autonomes Lernen durch extrinsische Motivationen schwer entwickeln lässt. Sie können eine Lernerautonomie zwar wesentlich beschleunigen, autonomes Fremdsprachenlernen aber nicht nachhaltig stabilisieren.

Der einzige wirksame Ansporn für die Lernerautonomie ist die intrinsische oder integrative Motivation: Man lernt eine Fremdsprache, weil man es schön findet, sie zu beherrschen, weil man andere Kulturen kennenlernen möchte und sich für die Literatur der Zielsprache interessiert oder sich in eine Kultur integrieren will.

Integration kann nur bei Auswanderern die intrinsische Motivation bei Deutschstudenten im Iran sein. Eine fremde Kultur kennenzulernen, sich mit

deutschen Verwandten oder Freunden unterhalten zu können oder die deutschsprachigen Medien verstehen zu können, sind die intrinsischen Motivationen, die einen Lerner zum autonomen Deutschlernen ermutigen. Bei einer Umfrage zu Beginn des Studiums lässt sich z.B. feststellen, dass sich die intrinsisch motivierten Studenten bereits vor dem Studium durch Selbstlernmaterialien (zweisprachige Grammatik und Alltagssprache) mit der deutschen Sprache beschäftigt haben (s. 3.4.1.2).

Da diese Motivation innenorientiert ist, sich nach dem Interesse der Lerner richtet und nicht von außen beeinflusst wird, fördert sie nachhaltig die Entwicklung der Lernerautonomie. Die intrinsische Motivation ist daher die grundlegende Voraussetzung für die Lernerautonomie.

2.2.4.2 Motivation der Lehrperson

John Hattie, der neuseeländische Bildungsforscher, sichtet innerhalb anderthalb Jahrzehnte sämtliche englischsprachigen Studien zum Lernerfolg und wertete dafür 800 Metaanalysen aus 50000 Einzeluntersuchungen mit 250 Millionen beteiligten Schülern aus. In seinem im Jahr 2008 erschienenen Werk „Visible Learning“ verkündet er die zentrale Botschaft, dass sich die größten Unterschiede im Lernfortschritt nicht zwischen Institutionen zeigen, sondern zwischen einzelnen Lehrern. Deshalb muss der Lehrer den Unterricht aus den Augen der Lernenden gestalten: „If the teacher’s lens can be changed to seeing learning through the eyes of students, this would be an excellent beginning.“ (Hattie, 2009: 252) Der Lehrer inkl. seines Lehrverhaltens im Unterricht wird daher als die entscheidende Motivationsvariable bezeichnet. Seine eigene Motivation, seine Einstellungen den Lernenden gegenüber sowie die Einstellungen der Lernenden ihm gegenüber üben einen maßgebenden Einfluss auf die Interaktion aus (vgl. Kleppin, 2006: 63). Mangelnde Motivation der Lehrperson kann deshalb verheerend auf die Motivation der Lernenden wirken. Wenn die Lehrenden unterrichten, weil sie es müssen, wenn sie das Sprachenlehren nur als eine Verdienstquelle ansehen, sind sie extrinsisch motiviert. Soziale und fachliche Kompetenz und das Interesse am Beruf sind die Faktoren, die eine Lehrperson auszeichnen, wobei der Umgang mit den Lernenden und das Bemühen, das eigene Wissen zu übermitteln, den intrinsisch motivierten

Lehrenden kennzeichnen. Pelletier/Sharp (2009)⁵⁸ fanden in diesem Zusammenhang, dass es Lehrpersonen, die das Gefühl haben im Beruf autonom handeln zu können, leichter fiel, die Motivation ihrer Lernenden durch Autonomieförderung zu berücksichtigen. Daher können nur die Lehrenden, die über diese intrinsische Motivation verfügen, ihre Lernenden zur Lernerautonomie motivieren, wobei die extrinsische in die intrinsische Motivation der Lerner übergeht. Die Studie von Roth et al. (2007)⁵⁹ zeigte, dass die motivierte Lehrpersonen aus der Sicht ihren Lernenden mehr Autonomieförderung anboten, was zu mehr autonomer Lernmotivation der Lernenden führte. In der neuen Literatur zur Motivation wird dem Lehrer eher eine Rolle eines Motivators gegeben: „Der Lehrer sollte den Lernprozess nicht direkt steuern, sondern ihn unterstützen und durch geeignete Maßnahmen anregen. [...] Lehrer sollen Lerner dabei unterstützen, Selbstwirksamkeit zu empfinden, indem sie Aufgaben geben, über die Lerner eine eigene Kontrolle ausüben können und die ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bieten. Sie sollen kooperatives Lernen fördern, informatives Feedback geben und für ein angenehmes Gruppenklima sorgen.“ (Kleppin, 2006: 63) Eine solche Einstellung zum Spracherwerb, die von der Lehrperson den Lernenden vermittelt wird, entspricht völlig der fördernden Motivation zur Entwicklung der Lernerautonomie.

Anhand der vier besprochenen Voraussetzungen, nämlich Lehrerrolle, Lernstrategien, Lehrwerke und Curricula sowie Motivation der Lehrenden und Lernenden für die Förderung der Lernerautonomie lässt sich feststellen: Die Diskussion um Lernerautonomie ist eine Diskussion um Spielräume für das eigene Handeln der Lernenden im Unterricht, denn der Unterricht kann nicht so gestaltet werden, dass der Lehrer allein über den Unterricht entscheidet und allein die Verantwortung für die Unterrichtsergebnisse trägt. Im autonomen Klassenzimmer müssen -wie Wolff (1999: 47f.)- authentische und aktuelle Materialien bevorzugt werden. Außerdem muss der Selbstevaluation, der Bewusstmachung des Lernprozesses und der Förderung der Strategien des „Lernen lernen“ sowie der Kooperation mit dem Ziel des gemeinsamen Konstruierens von Wissen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

⁵⁸ Vgl. Hascher, Tina/ Leuweg, Georg Hans (2012: 301)

⁵⁹ Ebd.

Im folgenden Teil dieser Arbeit werden die Rahmenbedingungen der empirischen Studie, Forschungsmethodik, Ziele und Hypothesen, Methoden der Datenerhebung sowie die Zielgruppe behandelt. Die empirische Studie dient der Erforschung der Förderungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Lernerautonomie bei den iranischen Deutschlernenden im universitären Lernkontext.

3 Empirische Studie

3.1 Der äußere Rahmen der Studie

Die Universität Isfahan ist eine der großen Universitäten im Iran und wurde 1946 gegründet. Es gibt 10 Fakultäten mit drei Studiengängen: Literatur- und Humanwissenschaften, Sportwissenschaften, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Wirtschafts- und Administrationswissenschaften, Psychologie und Erziehungswissenschaften, Technik und Ingenieurwesen, Mathematik und Computertechnik in 40 Abteilungen mit Abschlüssen Bachelor, Master und Promotion. Im WS 2009/10 waren 815 Dozenten an der Universität beschäftigt. 487 davon als Festangestellte, 328 als Lehrbeauftragte, 422 von ihnen besitzen einen Dokortitel. Die Isfahaner Universität ist bezüglich internationaler Partnerschaften sehr aktiv und kooperiert mit mehr als 20 Universitäten u. a. in Deutschland, Italien, Frankreich, Russland, Rumänien, Spanien, Syrien, Jordanien, Saudi Arabien, Kasachstan. Die Universität Isfahan nimmt durch *Konkur*⁶⁰ jährlich ca. 2800 Bewerber auf.

Die Deutschabteilung der Fakultät für Fremdsprachen wurde im WS 1994/95 mit dem offiziellen Programm „Dolmetschen und Übersetzen der deutschen Sprache“ als achtsemestriger⁶¹ BA-Studiengang eingerichtet. Drei festangestellte Dozenten waren tätig.

Im WS 2010/11 studierten 123 Studenten in vier verschiedenen Semestern der Abteilung mit zwei festangestellten Dozenten und elf⁶² Lehrbeauftragten, deren Anzahl in jedem Semester variieren kann.

⁶⁰ *Konkur* ist eine Aufnahmeprüfung, die von der „Zentralstelle für die Aufnahmeprüfung der iranischen Universitäten“ durchgeführt wird. Jährlich nehmen ca. 1,2 Millionen Abiturienten (Stand 2012: 60% Frauen) für die Vergabe von ca. 300 000 bis 500 000 Studienplätzen daran teil.

⁶¹ Anfänglich bot die Fakultät den Studenten ohne Deutschkenntnisse ein zusätzliches Semester zum Erlernen der Grundkenntnisse der deutschen Sprache an, das aber im WS 1999 aus dem Programm gestrichen wurde.

⁶² Nur sieben Lehrbeauftragte sind für Deutsch zuständig; zwei von ihnen haben ein Inlandstipendium und promovieren. Für eine feste Anstellung ist ein abgeschlossenes Promotionsstudium erforderlich.

Ziele und zukünftiger Ausblick der Abteilung:

- Anstellung qualifizierter Dozenten zum Ausbau der Abteilung
- Förderung der beschäftigten Angestellten durch die Vergabe von Inlandstipendien
- Gründung des Masterstudiengangs „Dolmetschen und Übersetzen der deutschen Sprache“

Allgemeine Charakteristika des Studienganges:

Diese Fachrichtung ist ein universitärer Studiengang, in dem die deutsche Sprache als Zielsprache und Persisch als Ausgangssprache definiert ist. Folgende Ziele sind für diesen Studiengang vorgegeben:

- Ausbildung junger Dolmetscher und Übersetzer
- Erwerb der deutschen Sprache
- Einführung in die Kultur der deutschsprachigen Länder
- Förderung der persischen Sprache

Die Studenten sollen während des vierjährigen Studiums die folgenden 135 Unterrichtseinheiten belegen:

- 22 Unterrichtseinheiten allgemein
- 24 Unterrichtseinheiten Basis
- 6 Unterrichtseinheiten nach Wahl (von 16)
- 83 Unterrichtseinheiten spezifisch

Diese Unterrichtseinheiten sind in folgenden Tabellen ausführlich dargestellt:

	Unterrichtstitel	Einheitszahl	
		Theorie	Praxis
1	Persisch allgemein	3	-
2	Sport 1	-	1
3	Sport 2	-	1
4	Geschichte des Islam	2	-
5	Islamische Revolution und deren Wurzeln	2	-
6	Islamische Texte	2	-
7	Islamische Ethik und Erziehung	2	-
8	Islamische Wissenschaften 1	2	-
9	Islamische Wissenschaften 2	2	-
10	Fremdsprache allgemein	3	-
11	Familienplanung und Bevölkerung	2	-

Tabelle 2: 22 Unterrichtseinheiten allgemein

	Unterrichtstitel	Einheitszahl
1	Deutsch 1	4
2	Labor 1	2
3	Grammatik 1	2
4	Wortschatz 1	4
5	Deutsch 2	4
6	Labor 2	2
7	Grammatik 2	2
8	Wortschatz 2	4

Tabelle 3: 24 Unterrichtseinheiten Basis

	Unterrichtstitel	Einheitszahl
1	Übersetzung der Kinder- und Jugendliteratur	2
2	Übersetzung humanwissenschaftlicher Texte	2
3	Übersetzung wirtschaftlicher Texte	2
4	Theorien der Übersetzung	2
5	Übersetzung der Dramentexte	2
6	Deutsche und persische Lyrik im Spiegel der Übersetzung	2
7	Deutsche und persische Prosa im Spiegel der Übersetzung	2
8	Isfahistik	2

Tabelle 4: 6 Unterrichtseinheiten nach Wahl (von 16)

	Unterrichtstitel	Einheitszahl
1	Allgemeine Linguistik 1	2
2	Allgemeine Linguistik 2	2
3	Aufsatz 1	2
4	Landeskunde der deutschsprachigen Länder	2
5	Grammatische Textanalyse 1	2
6	Grammatische Textanalyse 2	2
7	Grammatik 3	2
8	Grammatik 4	2
9	Einführung in die Mythologie	2
10	Aufsatz 2	2
11	Ausdrücke	2
12	Übersetzen vom Persischen ins Deutsche 1	2
13	Übersetzen vom Persischen ins Deutsche 2	2
14	Grundlagen des Aufsatzes im Persischen	2
15	Iranistik	3
16	Einführung in die deutsche Literatur	2
17	Grundlagen und Prinzipien des Übersetzens	3
18	Analyse der Übersetzungen islamischer Texte 1	2
19	Analyse der Übersetzungen islamischer Texte 2	2
20	Übersetzen der Handels- und Geschäftsbriefe 1	2
21	Übersetzen der Handels- und Geschäftsbriefe 2	2
22	Zusammenfassung des Textes (Inhaltsangabe)	2
23	Zweite Fremdsprache 1 (Englisch)	2
24	Zweite Fremdsprache 2 (Englisch)	2
25	Zweite Fremdsprache 3 (Englisch)	2
26	Dritte Fremdsprache 1 (Französisch)	2
27	Dritte Fremdsprache 2 (Französisch)	2
28	Dritte Fremdsprache 3 (Französisch)	2
29	Deutsche Literatur im 20. Jahrhundert	2
30	Beispieltexte aus der deutschen Prosa	2
31	Vergleichende Grammatik Deutsch-Persisch 1	2
32	Übersetzen der Presstexte 1	2
33	Übersetzen der Presstexte 2	2
34	Grundlagen und Prinzipien der Forschung	2
35	Übersetzen der technischen Texte	2
36	Übersetzen der Dokumente	2
37	Labor 3	2
38	Labor 4	2
39	Zeitgenössische Geschichte Deutschlands	2
40	Etymologie	2

Tabelle 5: 83 Unterrichtseinheiten spezifisch

Die Studenten sind nach dem erfolgreichen Abschluss des Studiums in der Lage, folgende Leistungen zu erbringen:

- Zulassung zum Masterstudiengang des gleichen Faches an anerkannten inländischen Universitäten oder zu weiteren Fachrichtungen nach einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung
- Zulassung an deutschsprachigen Hochschulen (Deutschland, Österreich, Schweiz) zum Masterstudiengang desselben Faches
- Zusammenarbeit mit Forschungsinstitutionen im Inland
- Zusammenarbeit mit dem Öffentlich-Rechtlichen Fernsehen im In- und Ausland
- Übersetzung natur- und humanwissenschaftlicher Texte
- Lehrbefähigung für die deutsche Sprache in Schulen und freien Institutionen im Inland

Infrastruktur und Ausstattung:

Die Fakultät Fremdsprache verfügt über 7 Sprachlaboratorien. Ein Labor ist für die Studenten immer zugänglich, mit Kassetten, Videos o. CDs ausgestattet und Samstag bis Mittwoch⁶³ von 8-12 und von 13:30-16 geöffnet. Im Labor können die Studenten nur Kassetten anhören und nach Hinterlegung des Studentenausweises ausleihen. Die Filme dürfen nicht ausgeliehen werden. Die öffentliche Präsentation ist nicht erlaubt, weil sie noch nicht zensiert sind. Die anderen sechs Labors sind nur für die Unterrichtseinheit „Labor“ vorgesehen. Eine gut ausgestattete Aula mit diversen Präsentationsmöglichkeiten bietet Raum für große Veranstaltungen, Workshops, Versammlungen etc. Die Unterrichtsräume sind sowohl mit einer Kreidetafel als auch mit einem Whiteboard ausgestattet, einige zusätzlich mit PC und Beamer. Die Bibliothek besitzt zu wenig Lernmaterial und deutsche Literatur, und ein fehlendes praktisches Suchsystem erschwert überdies die Lernarbeit. Die Studenten dürfen mit Einschränkungen das Internet kostenfrei benutzen: die BA-Studenten wöchentlich 7 Stunden, MA-Studenten täglich 7 Stunden, die Doktoranden unbegrenzt. Die Abteilung hat einen Studentenfachschaftsrat. Hier können sich die Studenten durch Extraaktivitäten, z.B. Zeitungsarbeit, mit der deutschen Sprache befassen. Es gibt

⁶³ Wochentage sind im Iran Samstag bis Donnerstag. Neben dem Freitag - Wochenende - sind am Donnerstag sämtliche Einrichtungen an den Universitäten geschlossen.

nicht genug Büros, weshalb sich zwei Dozenten ein Büro teilen müssen.

Das folgende Kapitel führt die Herangehensweisen der empirischen Studie in den dargestellten Rahmenbedingungen vor Augen.

3.2 Beschreibung der empirischen Studie

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen und der Forschungsablauf dargestellt. Die vier Abschnitte werden demnach der Forschungsmethodik und der Fallauswahl, Zielen und Hypothesen der Forschung, Methoden der Datenerhebung und schließlich der Zielgruppe der Studie gewidmet.

3.2.1 Forschungsmethodik

Jede wissenschaftliche Studie erhofft einen Erkenntnisgewinn am Ende der Arbeit. Die wissenschaftliche Erkenntnis lässt sich von einer alltäglichen durch eine möglichst systematische und genaue Darstellung sowie Reflexion der Methoden unterscheiden, ohne Anspruch auf bessere, präzisere Aussagen erheben zu wollen.

Empirische Unterrichtsforschung geschieht in der Praxis, wobei die Impulse, Probleme sowie Fragestellungen in der Praxis aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der Forschung fließen als Impulse in die Praxis zurück. Die empirische Unterrichtsforschung kann im Rahmen der Forschungsmethodologie quantitativ und qualitativ betrieben werden, wobei auch Mischformen und Kombinationen von beiden möglich sind (vgl. Riemer, 2010: 360). Quantitative Forschung „zielt vornehmlich auf Hypothesenüberprüfung mit dem Ziel, allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu finden, während qualitative Forschung stärker der Exploration und Hypothesengenerierung dient.“ (Riemer, 2010: 360)

Die qualitative Forschung bietet offene Zugangsweisen zu dem Forschungsgegenstand, weiten Spielraum zur Interpretation und lässt lebendigere Perspektiven entwerfen als „andere Forschungsstrategien, die eher mit großen Zahlen und stark standardisierten, dadurch auch stärker objektivistischen Methoden und normativen Konzepten“ arbeiten (Flick, 2005c: 17). Laut Aguado lässt qualitative

Forschung „Möglichkeiten für iterativen Prozess des Hypothesenbildens und -prüfens“ (Aguado, 2000: 121) zu. So entstehen im Forschungsverlauf neue Fragestellungen, „die eventuell neue Perspektiven und - daraus resultierend - eine Veränderung hinsichtlich des Designs nach sich ziehen“ können (ebd.). Da der Fremdsprachenunterricht eine Palette des menschlichen Handels darstellt, ist ein Umdenken während des gesamten Forschungsprozess keine Seltenheit. So ist laut Riemer die „Anpassung des Forschungsdesigns im Verlauf des Forschungsprozesses [...] qualitativer Forschung inhärent; sie sollte explizit und transparent als Chance verdeutlicht und nicht als Schwäche verschämt verschwiegen werden.“ (Riemer, 2006: 463)

Die Qualitätsentwicklung im Unterricht ist das Hauptziel der Unterrichtserforschungsprojekte. Solche Forschungsprojekte können im Iran, wo empirische Studien zum DaF-Unterricht im Vergleich zum Englischen selten durchgeführt werden, die Basis für weitere Entwicklungen vorbereiten. Die vorliegende Studie dient der Erforschung der Förderungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Lernerautonomie bei den iranischen Deutschlernenden im universitären Lernkontext. Daher ist sie forschungsmethodologisch qualitativ angelegt.

Zwecks Überprüfung der Autonomieentwicklung im universitären Lernkontext beim DaF-Unterricht im Iran wurde die Aktionsforschung als ein häufig verwendeter qualitativer Forschungsansatz für das Autonomiekonzept im Unterricht (vgl. Benson, 2009: 181) ausgewählt. Benson schlägt die Aktionsforschung als einen passenden Forschungsansatz zur Überprüfung von Förderungschancen der Lernerautonomie in verschiedenen Lernkontexten vor und schreibt: „Action research is also particularly suited to the field of autonomy because it is, in effect, a form of autonomous learning, which can help us to develop our own autonomy as teachers.“ (Benson, 2009: 182) Demnach helfen die Lehrer den Lernenden, selbständig zu lernen, wobei die Lehrperson gleichzeitig die Rolle des Forschers im Unterricht übernimmt.

Die Lernenden müssen dementsprechend auf die Entwicklung der Lernerautonomie vorbereitet werden. Da die Förderung der Lernerautonomie von der Lehrerautonomie abhängt, ist eine andere Forschungsart als Aktionsforschung bei den Forschungen für

Lernerautonomie schwer vorstellbar (s. 2.2.1). Aus diesem Grund beschäftigt sich dieser Abschnitt mit der Aktionsforschung als Methodik meiner empirischen Studie. Elliott bezeichnet „Die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, 1981: 1)⁶⁴ als Aktionsforschung. Im Gegensatz zu einer empirischen Forschung, die zu Generalisierungen führt, ist Aktionsforschung eine flexible Forschungsmethode, die auf lokale Fragestellungen fokussiert und Antworten auf diese Fragen sucht. Aktionsforschung ist eine Art von Fallstudie, bei der die Lehrkräfte Hypothesen bezüglich ihres Unterrichts aufstellen, anhand verschiedener Instrumente ihre Daten erheben, sie auswerten mit dem Ziel, zu einer Änderung im Unterricht zu gelangen. Durch die Aktionsforschung werden Erkenntnisse und Lösungen erlangt, die manchmal eine vorsichtige Generalisierung zulassen können Liesel (2001). Im Folgenden wird die Aktionsforschung nach Altrichter/ Posch (1998: 11) ausführlich dargestellt, um darauf das Forschungsdesign zu begründen.

Das wesentliche Motiv von Aktionsforschung:

Verbesserung der Lehr- und Lernqualität und der Rahmenbedingungen, Bewältigung der Probleme in der Praxis und Verwirklichung der Innovationen durch den Forscher sind wichtigste Motive von Aktionsforschung. Die Ergebnisse der Aktionsforschung haben die Effektivität dieser Forschungsart aufgezeigt (vgl. Altrichter/ Posch, 1998: 11).

Ziele von Aktionsforschung:

- Streben nach Wissen
- Streben nach Entwicklung durch die erworbenen Daten

Diese Ziele werden gleichzeitig und parallel angestrebt.

Von Aktionsforschung profitieren:

- a) die Institution, in der die Aktionsforschung betrieben wird, da eine Entwicklungsarbeit geleistet wird.
- b) die Lehrenden, die dabei ihr Fachwissen und ihre Kompetenz erweitern.
- c) die Öffentlichkeit, die durch Publikationen informiert wird.

⁶⁴ Vgl. Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998: 13)

Charakteristika von Aktionsforschung:

- **Die Forscher:** sind diejenigen, die vom Kontext betroffen sind. Im Falle des Unterrichts betreiben die Lehrenden die Aktionsforschung. Die Forscher nehmen nicht notwendig die Rolle des neutralen und distanzierten Beobachters ein.

- **Die Forschungsobjekte:** sind die betroffenen Lernenden.

- **Das Untersuchungsfeld:** ist der Kontext, in dem die Handlungen und Vorgänge innerhalb der Aktionsforschung untersucht werden. Dafür ist eine ethische Vereinbarung mit den Zuständigen des Forschungskontextes zu schließen, die eine kollegiale Kooperation ermöglicht und allein den Forschern die Kontrolle und Verantwortung über Beginn, Verlauf und Beendigung der Forschungsprozesse überlässt.

- **Die Methoden:** müssen angemessen zur Forschungsthematik entwickelt und umgesetzt werden.

- **Das Konzept:** muss die Forschungsobjekte mit in die Planung einbeziehen. Die Fragestellungen und Hypothesen lassen sich aus der Praxis formulieren. Die Fragen sind daher problemorientiert und interdisziplinär.

- **Die Auswertung:** ist nicht primär auf die Einhaltung der vorhandenen Forschungshypothesen bezogen. Der gesamte Projektablauf und die Interaktionen werden analysiert und erforscht.

- **Forschungsverlauf:** basiert auf einem Kontinuum von Planung-Handlung-Auswertung. Demnach ist eine Änderung oder Anpassung des Konzeptes möglich. (Aktion und Reflexion) Die Forscher entwickeln Zwischenanalysen anstelle von Ansammlung großer Mengen an Daten. Durch diese Analysen werden dann Fragestellungen präzisiert oder reformuliert und weitere Forschungsschritte festgelegt. Dieser Kreislauf lässt sich wie folgt darstellen:

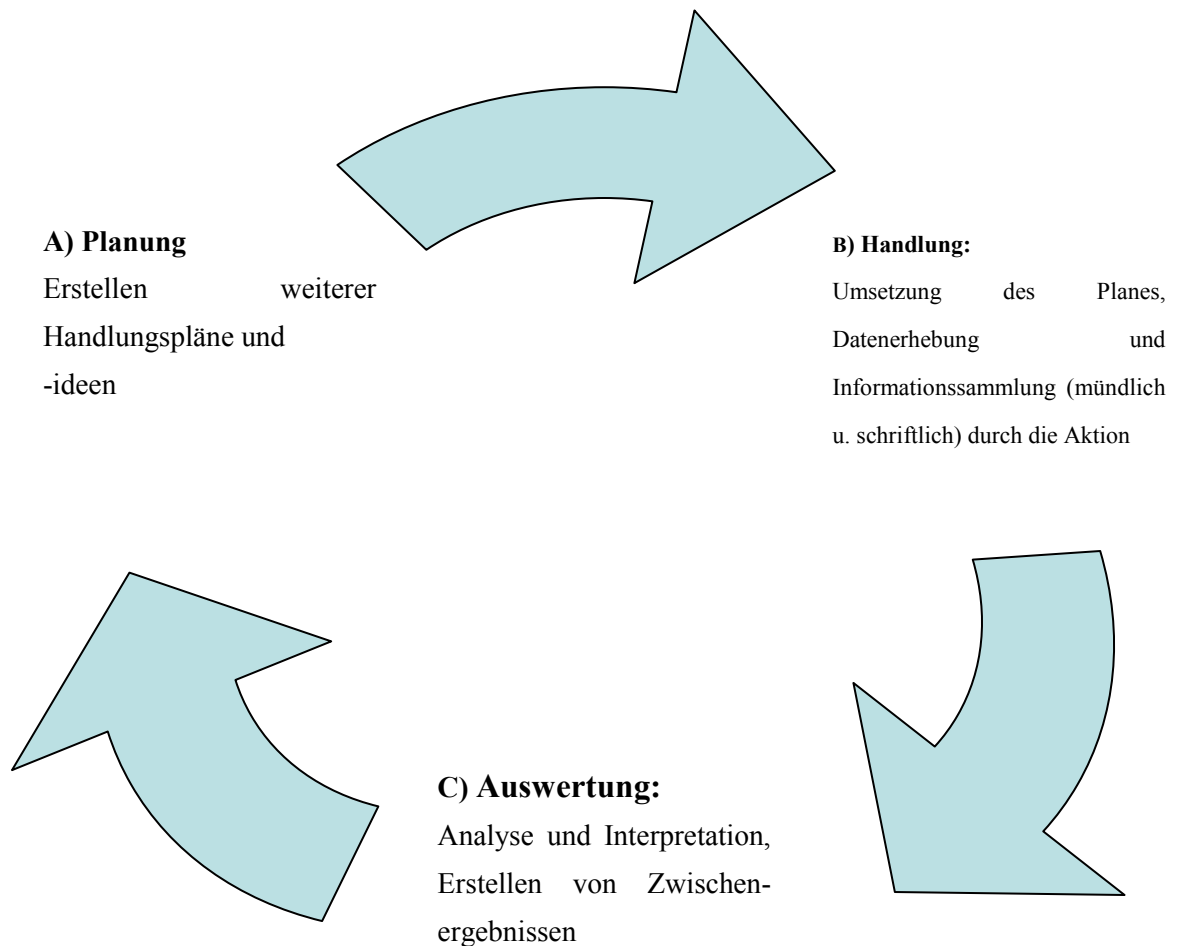


Abb. 4: Aktionsforschung als ein Kontinuum von Planung-Handlung-Auswertung

Bei einer prototypischen Aktionsforschung befindet sich der Lehrer direkt im Lernkontext und möchte nach seinen Interessen Veränderungen in seinem Unterricht vornehmen (Forscher ist der betreffende Lehrer). Die Hypothesen lassen sich aus der Praxis und nach dem Ausgangspunkt ableiten. Aktionsforschung ist demnach offen für methodische Abweichungen. Mein Forschungsprojekt entspricht nicht ganz der dargestellten klassischen Aktionsforschung und kann daher keinen klassischen Ansatz von Aktionsforschung vertreten, da ich als teilnehmender Beobachter nicht vom Untersuchungsfeld betroffen bin, sondern mich von außen in das Untersuchungsfeld begeben. Ich verwende jedoch die Verfahrensweisen der Aktionsforschung, mit dem Unterschied, dass ich als Forscher von außen die Rolle eines Lehrers einnehme und meine Hypothesen innerhalb der Praxis überprüfe.

Basierend auf den dargestellten theoretischen Grundlagen der Aktionsforschung erarbeitete ich meine empirische Forschung im Rahmen eines Projektes an der Isfahaner Universität (s. 3.1). Diese Universität wurde aus folgenden Gründen gezielt

als mein Forschungsfeld ausgewählt:

- a) Die Rahmenbedingungen waren mir vertraut, weil ich meinen BA-Studiengang an dieser Universität abgeschlossen habe.
- b) Als ehemaliger Student in der Deutschabteilung konnte ich mich einfacher in die Lage der Deutschstudenten versetzen und ihre Belange verstehen.
- c) Die kollegiale Zusammenarbeit mit meinen ehemaligen Dozenten konnte einwandfrei vonstatten gehen.
- d) Die Forschungsergebnisse können als Basis für die Veränderung und Entwicklung der vorhandenen Methodik und Didaktik in der Abteilung verwendet werden.

Das Projekt erstreckte sich im Rahmen des Unterrichts innerhalb eines Semesters (September 2010 bis Mitte Januar 2011). Somit gab ich 16 Wochen jeweils drei SWS Unterricht für die neu aufgenommenen Studenten des ersten Semesters im Unterrichtsfach „Deutsch allgemein“. Das Curriculum beschreibt als Ziel dieses Unterrichtsfaches den Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Sprache. Die Studenten erlernen während der ersten vier Semester Deutsch und bereiten sich somit auf die Übersetzungsaktivitäten in der zweiten Hälfte des Studiums vor, die im Curriculum vorgesehen sind. Demnach verstehen sich die ersten zwei Semester eher als Deutschsprachkurs.

Aus folgenden Gründen habe ich meine Zielgruppe, die im Abschnitt 2.2.2 dargestellt wird, aus dem ersten Semester ausgewählt:

- a) Wie oben beschrieben, beschäftigen sich diese Studenten im ersten Semester mit dem Erwerb der deutschen Sprache. Dies bot mir eine gute Grundlage für meine Forschung, die sich mit Konzepten des Lehrens und Lernens im Deutschunterricht beschäftigt. Eine Zielgruppe aus einem höheren Semester würde in mein Forschungskonzept nicht hineinpassen, da sich zum einen die Studenten spezifisch auf das Übersetzen und Dolmetschen konzentrieren und

sie zum anderen durch die angewandte Methodik und Didaktik der Abteilung beeinflusst sind.

- b) Die Studenten im ersten Semester kommen frisch aus der schulischen Lernkultur (s. 2.2.2.1) zur Universität. Sie tragen die Lerntraditionen und -gewohnheiten in sich, die immer wenig Lernerautonomie zulassen. Ihre Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht sind demnach traditionell geprägt, sodass sie sich auf ein ähnliches Unterrichtsverfahren in der Universität einstellen. Die Kompatibilität der Lernerautonomie mit der Lernkultur sowie deren Überprüfung und Förderungschancen lassen sich in diesem Lernkontext daher nur in dieser Zielgruppe zweckmäßig realisieren.

In den nächsten Kapiteln wird auf diese empirische Forschung detailliert eingegangen.

3.2.2 Ziele und Hypothesen

Als Einstieg für die Durchführung einer Aktionsforschung ist die Entwicklung eines Ausgangspunktes für den Lehrer erforderlich. Folgende Fälle können nach Altrichter/ Posch (1998: 43) als ein Ausgangspunkt in Betracht gezogen werden:

- Es besteht ein Interesse bei den Lehrenden daran, eine vielversprechende Idee zu überprüfen, eine Stärke beim Unterricht auszubauen oder alltägliche Unterrichtsverpflichtungen ökonomischer und überlegter umzusetzen (Merkmal: Es ist ein Vertrauen zum eigenen Unterricht und eine klare Fragestellung vorhanden.)
- Der Lehrer stellt ein Problem fest: bei Lehr- und Lernmaterialien, Sozialformen, Lern- und Lehrstrategien (Merkmal: Es herrscht Unzufriedenheit beim Lehrer und es ergeben sich daher viele verschiedene Fragestellungen.)
- Für den Lehrer ist die Situation im Lern- und Lehrkontext rätselhaft: Der Kontext muss durchschaut und Ansatzpunkte für die Verbesserung des

Alltagsunterrichts gesammelt werden (Merkmal: Lehrer ist in seinem Lehrverhalten unsicher und hat daher gar keine konkrete Fragestellung.)

Für mein Forschungsprojekt ist der erste Typ als Ausgangspunkt charakteristisch. Mit anderen Worten, es besteht ein Interesse an der Überprüfung einer Idee. Um diese Idee innerhalb des Autonomiekonzeptes im Deutschunterricht im iranischen universitären Lernkontext überprüfen zu können, wurden folgende Ziele in Betracht gezogen:

Ziele:

- Zu untersuchen, ob die Lernenden Willen und Bereitschaft für die Entwicklung der Lernerautonomie haben, da nach Little (1991) die Tendenz zum autonomen Handeln universal ist und sich demnach in verschiedenen Niveaus in jedem Individuum befindet (s. 1.4.1).
- Zu beobachten, ob die Lernenden diese Bereitschaft durch einen autonomieorientierten Unterricht (s. 3.3) zum selbstgesteuerten Lernen entwickeln können.
- Festzustellen, inwieweit oder in welchem Grad die Lerner diese Bereitschaft als autonome Lerner einsetzen können, mit anderen Worten, ob sie reaktiv oder proaktiv die Lernerautonomie praktizieren (s. 1.4.2).
- Herauszufinden, wie die Lernenden auf eine neu definierte Lehrerrolle (s. 2.2.1) zur Förderung autonomen Lernens reagieren.
- Zu analysieren, ob und inwieweit die vorhandene Lernkultur die Entwicklung der Lernerautonomie erschweren kann (s. 1.5.1).

Ausgehend von oben erwähnten Zielen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

Hypothesen:

- a) Im ersten Semester sind die Einstellungen der Studenten im iranischen universitären Lernkontext bezüglich der neu definierten Lehrerrolle für einen autonomieorientierten Unterricht leichter zu ändern, da sie die universitäre Lernatmosphäre neu erleben und darauf eingestellt sind, als Studenten mehr Freiheit zu bekommen (s. 2.2.1.1). Die Bereitschaft zum selbständigen Lernen ist bei jedem Lerner je nach Motivation und Interesse vorhanden. Demnach sind die iranischen Deutschstudenten an der Universität in der Lage, trotz ihrer von der Schulkultur geprägten Lerngewohnheiten (s. 2.1) im Fremdsprachenunterricht auch autonom zu lernen. Ein lernerzentrierter Unterricht mit autonomiefördernden Sozialformen kann deshalb die Autonomiekapazität der Lerner gezielt zum selbstgesteuerten Lernen entwickeln.

- b) Die institutionellen Rahmenbedingungen wie Curriculum, Klassenzimmer, vorgeschriebene Materialien sowie die Einschränkung der Freiheit der Lehrkräfte erschweren die Förderung der Lernerautonomie. Demnach kann die Entwicklung der Lernerautonomie im Lernkontext auf Hindernisse stoßen.

Folglich werden die Verfahrensweisen erklärt, mit denen die erforderlichen Daten für die o. g. Ziele gesammelt wurden.

3.2.3 Methoden der Datenerhebung

Zur Sicherung der Erkenntnisse der Forschung ist die sorgfältige Beschreibung der Techniken der Datenerfassung erforderlich. Je nach den Zielen der Aktionsforschung sind die passenden Methoden zu wählen (s. 3.2.1). Für die Datensammlung habe ich Lernerbefragung, Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews durchgeführt, die im Folgenden begründet werden:

Fragebögen:

Der Einsatz von Fragebögen ist die weitverbreitete Technik zur Datenerfassung in der Sozialforschung. Mit Hilfe des Fragebogens wird a) eine große Anzahl Personen befragt, b) vergleichsweise weniger Zeitaufwand und geringe Kosten in Anspruch genommen, c) die Ermittlung von statistischen Zusammenhängen ermöglicht und d) exakt quantifizierbare Ergebnisse erreicht.

Es gelten Gütekriterien für die Fragebögen bei jeder empirischen Forschung. Die wichtigsten Merkmale sind die *Gültigkeit* (Validität) und die *formale Zuverlässigkeit* (Reliabilität). Demnach wurde bei der Entwicklung der Fragebögen darauf geachtet, dass die Fragen adressatengerecht, nämlich verständlich, zumutbar und transparent gestellt werden. Hinzu wurden die wirtschaftlichen Faktoren u. a. Durchführungszeit, Auswertbarkeit, Handhabbarkeit und Kosten berücksichtigt. Dementsprechend lassen sich meine Fragebögen wie folgt charakterisieren:

- Durch folgende Einleitung bei jedem Fragebogen wurde den Lernenden das Ziel der Befragung sowie der anonyme Umgang mit den Daten erklärt:

„Hallo, dieser Fragebogen ist für die Sammlung Ihrer Lernerfahrungen im Sprachenunterricht zwecks Verbesserung des Unterrichts nach Ihren Ansichten und Wünschen im Rahmen eines Forschungsprojektes erstellt worden. Um die Unterrichts- und Projektziele erreichen zu können, ist Ihre ernste und vertrauenswürdige Zusammenarbeit erforderlich. Ihre Daten bleiben anonym und werden ausschließlich als Instrumente für die o. g. Ziele vertraulich behandelt. Bitte beantworten Sie alle Fragen.“

- Zwecks Verständlichkeit wurden alle Fragebögen in der Muttersprache, nämlich Persisch erstellt.
- Um die Transparenz der Fragen zu erhöhen, wurden kurze, geschlossene und konkrete Fragen mit Multiple-Choices verwendet. Es gab jedoch ein paar offene Fragen. Nur beim Fragebogen H blieben sämtliche Fragen offen, da ich freie Äußerung zulassen wollte.

- Zur Verminderung der Zumutbarkeit bei den Lernenden wurde der Umfang der Fragen auf eine Seite beschränkt.
- Für die Selbstreflektion wurde am Ende jedes Fragebogens nach der Verständlichkeit des Fragebogens gefragt.

Für meine empirische Studie wurden folgende Fragebögen entwickelt:

Fragebogen	Funktion
A	soll mir allgemeine Daten über meine Zielgruppe entschlüsseln.
B	soll mir zeigen, welche Lernerfahrungen die Lerner in ihrem letzten Sprachunterricht Englisch in der Schule gemacht haben.
C	erläutet die Motivation der Lerner und deren Stärke für die Auswahl des Faches (Deutsch) und klärt auf, ob sie intrinsisch oder extrinsisch verankert ist.
D	erklärt, zu welchen Lernstrategien die Lerner tendieren.
E	beschreibt, inwieweit die Lerner die Note und die Prüfung für wichtig halten.
F	verhilft mir, die Einstellungen der Lerner über die Lehrerrolle im Unterricht herauszufinden.
G	präsentiert den Lerntyp des jeweiligen Lernalters.
H	Abschlussevaluation bei den Lernenden

Tabelle 6: Die Fragebögen in der Feldforschung

Die Fragebögen werden im Einzelnen je nach Notwendigkeit in den kommenden Kapiteln detailliert bearbeitet und analysiert.

Unterrichtsbeobachtungen:

Primär wird zwischen der *freien* und *strukturierten* Beobachtung unterschieden. Eine freie Beobachtung geschieht ohne Fokussierung auf die Einzelaspekte und präsentiert heuristisch die komplexen Geschehnisse im Unterricht. Bei der freien Beobachtung beeinflussen Zufälligkeiten wie Geräusche und Lautstärke die Aufmerksamkeit des Forschers, und deswegen verteilt sich der Fokus ungleichmäßig. Für den Einzelbeobachter ist ein solches Unterfangen sehr aufwändig, weil der Unterricht, die

Konsequenzen und unterschiedliche persönliche Handlungen in der Gesamtheit kaum erfassbar sind. Vorteilhaft ist aber, dass ein primärer Überblick verschafft wird, wodurch die Forschungsinteressen sondiert und dann weiterentwickelt werden können. Bei der *strukturierten* Beobachtung fertigt man in der Regel Beobachtungsprotokolle oder -schemata an, wobei die beabsichtigten Aktivitäten im Unterricht tabellarisch festgehalten werden.

Innerhalb Beobachtungstechnik wird auch unter *teilnehmender* und *nicht-teilnehmender* Beobachtung differenziert. Nimmt der Beobachter keine Rolle (Lehrer oder Lerner) im Unterricht ein, findet die Beobachtung nicht-teilnehmend statt. Da es sich hier um eine Aktionsforschung handelte, wurden die Unterrichtsbeobachtungen direkt (durch den Forscher und nicht die Drittperson) sowohl strukturiert als auch frei und teilnehmend durchgeführt. Mit Hilfe der Unterrichtsbeobachtungen konnte ich a) die erworbenen Daten triangulieren und b) den Verlauf der Aktionsforschung im Unterricht protokollieren.

Die Daten werden trianguliert, damit unterschiedliche Perspektiven bei einem zu untersuchenden Gegenstand eingenommen werden. Somit werden unter einer Triangulation die Daten aus zwei Punkten beobachtet und zur Minderung der Verfälschung und Fehlergebnisse abgeglichen. Demnach werden nach Flick (2004) vier Formen von Triangulation unterschieden: Bei der *Datentriangulation* werden verschiedene Datenquellen bei derselben Untersuchung durch unterschiedliche Personen an verschiedenen Orten einbezogen. Man spricht von *Investigatortriangulation*, wenn unterschiedliche Beobachter und Interviewer zwecks Verringerung der Verzerrungen durch den einzelnen Forscher eingesetzt werden. Durch die *Theorientriangulation* werden verschiedene Theorien zur Erklärung eines Phänomens verwendet. Die letzte Form, nämlich *Methodentriangulation* impliziert eine Kombination von unterschiedlichen methodischen Verfahren, die verschiedene Zielsetzungen und theoretische Hintergründe einschließen (vgl. Flick, 2004: 13).

Für meine Untersuchung ist die Datentriangulation kombiniert mit der Methodentriangulation relevant. Böckmann findet, dass sich die beiden Formen ergänzen und argumentiert: „Im Grunde liegt beim Einsatz von Methodentriangulation immer zugleich auch Datentriangulation vor, da die mit

unterschiedlichen Methoden erzeugten Daten in der Regel auch Variation in zumindest einer der für die Datentriangulation vorgesehenen Dimensionen (Ort, Zeit, Gruppe) aufweisen.“ (Böckmann, 2006: 59) Da die Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungsformen zueinander in Verbindung gesetzt werden, lässt sich eine möglichst große Zuverlässigkeit sichern und die einseitige Perspektive des Forschers vom Untersuchungsgegenstand relativieren. Um die Beobachtungen festzuhalten, wurden sämtliche Unterrichtsstunden mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet und nach der Stunde protokolliert. Zusätzlich wurden Fotos gemacht, um die Unterrichtsgeschehnisse besser zu visualisieren und zu analysieren.

Interviews:

Interviews sind die mündlichen Forschungsmethoden, die im Gegensatz zum Fragebogen die Gelegenheit zur Reflektion und Präzision anbieten. Je nach dem Ziel der Forschung und den gewünschten Daten können offene (narrative), halbstrukturierte (fokussierte) oder strukturierte Interviews entwickelt werden. Bei offenen Interviews lässt sich der Ablauf durch die Antworten des Interviewten bestimmen. Das wichtigste Prinzip bei offenen Interviews ist, dass „die Haupterzählung von den Befragten autonom gestaltet wird, auch wenn sie gegebenenfalls eher im Stil des knappen Berichts oder der Argumentation verfasst ist.“ (Hopf, 2012: 356) Bei den strukturierten Interviews sind die Fragen fest bestimmt, sodass dem Gesprächspartner der Freiraum genommen wird. In den strukturierten Interviews wird versucht, basierend auf Stellungnahmen zu Erzählvorgaben Urteilsstrukturen zu erfassen. (vgl. Hopf, 2012: 352) Halbstrukturierte Interviews werden aufgrund ihrer Flexibilität oft eingesetzt. Die halbstrukturierten Interviews sind in der ursprünglichen Form Gruppeninterviews, wobei sie nicht an die Gruppensituation gebunden sind. Aufgrund ihrer Fokussierung auf vorbestimmte Gesprächsgegenstände sind sie den strukturierten Interviews ähnlich mit dem Ziel: „die Themenreichweite zu maximieren und den Befragten die Chance zu geben, auch nicht antizipierte Gesichtspunkte zur Geltung zu bringen.“ (Hopf, 2012: 354) Demnach verfügt die fragende Person über eine allgemeine Idee, wodurch das Gespräch gezielt gesteuert wird, jedoch dem Befragten genug Zeit zum freien Äußern eingeräumt wird. In dieser Forschung wurde auch die letztere Interviewform ausgewählt. Es wurden Einzel- und Gruppeninterviews bei den Lernenden eingesetzt. Zusätzlich zu Interviews wurden Zwischengespräche mit den

Lernenden während der Unterrichtsaktivitäten geführt und aufgezeichnet. Die Interviews wurden transkribiert.

„Unter Transkription versteht man die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen.“ (Kowal & C. O`Connell, 2012: 438) Durch die *Transkription* kann man die Flüchtigkeit von sprachlichen Äußerungen mit dem entsprechenden Verhalten der Individuen festhalten. Die Genauigkeit der Transkription ist von den Forschungsinteressen, den vorhandenen Mitteln und Möglichkeiten abhängig. In der vorliegenden Studie richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Reaktion und das Verhalten der Lernenden in einem autonomieorientierten Unterricht, wobei sie Veränderungen in Bezug auf die Lehrerfunktion und Unterrichtsformen erleben. Zu diesem Zweck erscheint eine narrative Zusammenfassung relevanter als die genaue Wiedergabe der Äußerungen der Studenten, weshalb nur einige wichtige Sequenzen des Unterrichtsgeschehens transkribiert werden. Bei der Transkription machte ich von der Partiturschreibweise Gebrauch, und folgende Regeln wurden berücksichtigt (vgl. Erbring, 2007):

- Lehreraussagen werden mit L, einzelne Schüleraussagen mit S1/S2... und mehrere Schüler als SS gekennzeichnet.
- Die transkribierten Aussagen werden unmittelbar am Ende des Absatzes, in eckigen Klammern [Übersetzung], ins Deutsche übertragen.
- Schwer verständliche Äußerungen werden in runde Klammern gesetzt und gar nicht verständliche mit (unv.) markiert.
- Auf die Transkription der nonverbalen Vokale werden verzichtet.

Auf die Konzeption und Durchführung der dargestellten drei Forschungstechniken wird explizit im Kapitel 3.3 eingegangen. Im folgenden Kapitel wird zunächst die Zielgruppe beschrieben, die als Forschungsobjekt im Mittelpunkt des Forschungsfeldes stand.

3.2.4 Zielgruppe der Studie

Auf der Grundlage des Fragebogens A versuchte ich, allgemeine Daten über meine Zielgruppe zu erfassen, die im Folgenden dargestellt werden:

Fragebogen A: Allgemeine Daten über die Lernergruppe				
1	Ihr Alter:	a) unter 18	b) 18-20	c) 20-25 d) über 25
2	Ihr Geschlecht:	a) weiblich	b) männlich	
3	In welchem Fach haben Sie Abitur gemacht?			
	a) Mathematik und Physik	b) Humanwissenschaft		
	c) Naturwissenschaft	d) andere		
4	Welche Erwartungen haben Sie an die Unterrichtsgestaltung?			
5	Welche Eigenschaften hat ein guter Sprachlerner?			
6	Welche Eigenschaften hat ein guter Sprachlehrer?			
7	Was hat für Sie Priorität?			
	a) Lesen und Schreiben	b) Hören und Sprechen	c) Die Note	
8	Haben Sie einen PC oder Laptop?			a) Ja b) Nein
9	Inwieweit sind Sie mit der Anwendung des MS Word vertraut?			
	a) professionell	b) mittelmäßig	c) nicht vertraut	
10	Inwieweit sind Sie mit der Anwendung des Internet vertraut?			
	a) professionell	b) mittelmäßig	c) nicht vertraut	
11	Wie ist Ihr Internetzugang?			
	a) immer und regelmäßig (DSL o. Ä.)	b) teils teils (CoffeeNet o. Ä.)		
	c) keinen Zugang			
12	Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich?			
	a) ganz verständlich	b) meistens verständlich		
	c) ziemlich verständlich	d) nicht verständlich		

Es waren 27 Studenten eingeschrieben, nur 18 waren beim Unterricht anwesend. Die anderen haben, wie ich in Erfahrung brachte, aus folgenden Gründen nicht am Studiengang teilgenommen:

- a) Die meisten Studenten beschaffen sich die Aufnahmebestätigung der Uni nur, um die Zulassung an deutschen Universitäten zu erlangen und in Deutschland o. anderen deutschsprachigen Ländern studieren zu können.⁶⁵
- b) Die anderen wechseln das Fach oder die Universität.⁶⁶

61,11% haben nur an der für die Abiturienten vorgeschriebenen Aufnahmeprüfung für Fremdsprachen⁶⁷ teilgenommen. 38,88% nur in ihrer Fachrichtung. 71,43% hatten in Mathematik und Physik, 14,28% in Naturwissenschaften und 14,28% in Humanwissenschaft ihr Abitur⁶⁸ bestanden.

44,44% (8) der Studenten sind männlich, 55,55% (10) sind weiblich. 50% sind zwischen 18-20 Jahre alt, 35,71% zwischen 20-25 und 7,1% über 25. Die Lernergruppe unterscheidet sich von anderen Gruppen in höheren Semestern wie folgt:

⁶⁵ Die deutschen Universitäten setzen für die Erteilung der Zulassung einen einheimischen staatlichen Hochschulzugang (Beleg der erfolgreichen Aufnahmeprüfung) voraus. Auch ein direkter Hochschulzugang ist möglich, wenn der Bewerber ein Jahr an einer einheimischen staatlichen Universität das gleiche Fach studiert hat und gute Leistungen vorweisen kann. Die Aufnahmebestätigung der Azad-Universität (private Universität) reicht für einen Hochschulzugang in Deutschland nicht aus. Die Bewerber müssen das 4-jährige Studium abgeschlossen haben, um die Zulassung für ein BA-Studium zu erlangen. Auch durch eine Feststellungsprüfung und den Abschluss eines einjährigen Studienkollegs kann eine Zulassung für die Bewerber, die keine Hochschulzugangsberechtigung im Iran erworben haben (Abiturienten), erteilt werden.

⁶⁶ Eine fehlende Einschreibung nach der Aufnahme hat eine zweijährige Suspendierung des Bewerbers von der Teilnahme an der zentralen Aufnahmeprüfung zur Folge.

⁶⁷ Die Bewerber haben die Wahl, entweder nur in ihrer Fachrichtung (Mathematik und Technik, Naturwissenschaft, Humanwissenschaft, Kunst und Musik), oder nur (auch zusätzlich) im Fach Fremdsprachen die Aufnahmeprüfung abzulegen, sie müssen sich dann jedoch zusätzlich in vier Kategorien (Persisch, Religion, Arabisch und eine Fremdsprache) einer Prüfung unterziehen. Die Fremdsprache ist im Normalfall Englisch. Haben die Bewerber aber eine andere Sprache erlernt, so können sie diese wählen, was ihre Aufnahmechance erhöht. Demnach haben die Studenten mit Deutschkenntnissen als Fremdsprache Deutsch gewählt und wurden aufgenommen.

⁶⁸ Im zweiten Jahr des Gymnasiums müssen sich die Schüler für eine der o. g. Fachrichtungen entscheiden und bis zum Abiturabschluss zwei Jahre lang in dem gewählten Fach Kenntnisse erwerben. Besteht Interesse an einem Universitätsstudium, nehmen sie ein weiteres Jahr an einem Kolleg im selben Fach teil und bereiten sich auf die Aufnahmeprüfung vor.

- Die durchschnittliche Anzahl bei anderen Gruppen beträgt 28 Teilnehmer.
- Die Studenten mit Deutschkenntnissen sind in anderen Gruppen in der Minderheit.
- Bis zu ca. 90% der Teilnehmer sind in höheren Semestern weiblich⁶⁹.

72,22% (13) gaben an, dass sie sich Deutsch in Institutionen im Iran, im Gymnasium, in einer Volkshochschule in Deutschland oder selbst angeeignet haben. Somit waren 27,77% (5) der Lernergruppe ohne Deutschkenntnisse in der Minderheit. Das ist ein neues Phänomen, das den Dozenten der Deutschabteilung Probleme bereitet, da der Lehrplan für die Studenten ohne Deutschkenntnisse entwickelt wurde. 11 von 13 mit Deutschkenntnissen konnten auf Deutsch kommunizieren, drei von ihnen sprachen fließend Deutsch, da sie in Deutschland geboren und aufgewachsen waren.

71,43% verfügen über einen Computer oder Laptop, 92,86% kennen sich mit dem Word-Programm und alle mit der Anwendung des Internets aus. 44,44% (8) Teilnehmer waren aus verschiedenen Gründen, wie Studium oder Arbeit in Deutschland.

Im kommenden Kapitel wird ausführlich dargelegt, wie die empirische Studie mit dieser Zielgruppe vonstatten ging.

⁶⁹ Ca. 60% der an der Universität Aufgenommenen sind laut Statistik Frauen. S. <http://www.iranmodares.com/news-index.php?ID=9>. Zugriff am 01.02.12.

3.3 Phasen der Studie

Um die Forschungsziele erreichen zu können, wurde die empirische Studie in zwei Phasen unterteilt. Zur besseren Veranschaulichung werden hier diese Phasen dargestellt.

3.3.1 Phase 1: Überprüfung der Einstellungen zur Lernerautonomie bei den Lernenden

Im Kapitel 1.3 wurde der Begriff „Lernerautonomie“ aus der Sicht verschiedener Didaktiker ausführlich behandelt. Benson (2004: 1) fasste die Palette der möglichen Definitionen in fünf Kategorien zusammen und geht davon aus, dass die Lernerautonomie in jedem Kontext je nach Möglichkeiten und Grenzen variierbar zu fördern ist.

Bei der Ausführung des Aktionsforschungskonzeptes stützte ich mich auf die drei Dimensionen der Lernerautonomie von Benson (s. 1.3), nämlich persönliche Autonomie (aus psychologischer Sicht), Lernerorientierung (aus technischer Sicht) sowie institutionelle Unterstützung (aus politischer Sicht). In der ersten Phase der empirischen Studie wird die Lernerautonomie aus der psychologischen Sicht behandelt, wobei die zwei weiteren Versionen in der zweiten Phase Anwendung finden.

Glaserfeld und Humberto Maturana gehen aus biologischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen von allgemeinen Überlegungen aus, dass alle Lebewesen autopoietisch, d.h. sich selbst schaffende Systeme sind. Der menschliche Organismus ist demnach auch autonom und bezieht sich in seinen Aktivitäten und Operationen nur auf seine eigenen biologischen Strukturen (vgl. Reinfried 1999). Roth (1991) erklärt folgendermaßen: Das Gehirn interagiert nur mit seinen eigenen Zuständen und hat keinen direkten Zugang zur Außenwelt. Bei der Interpretation seiner eigenen Zustände geht es nur nach internen Kriterien der Konsistenzprüfung vor. Die vom Gehirn angenommenen Informationen unterliegen komplexer Analyse und Bearbeitung und werden vom gespeicherten Wissen beeinflusst. Diese Prozesse werden als Konstruktion bezeichnet (vgl. Reinfried 1999/ Roth 1991).

Aus oben erwähnten Gründen wird persönliche Autonomie nach Little und Dam (1998) als “one of the defining characteristics of humanity“ und nach Martinez (2004) als ein primäres angeborenes Bedürfnis der Menschen bezeichnet. Demnach verfügt jedes Individuum über diese Autonomie. Um dennoch das Potenzial für die Lernerautonomie bei den Deutschlernenden im iranischen universitären Kontext festzustellen, musste ich zuallererst herausfinden, ob sie als ein Individuum eine gewisse Generalautonomie oder persönliche Autonomie zur Verfügung haben. Dieser Schritt lässt sich nach Benson/Voller (2004) wie folgt argumentieren:

„Autonomy und independence in language learning are also supported by three related tendencies in language education: individualization, learner-centeredness and a growing recognition of the political nature of language learning.“ (Benson/Voller, 2004: 6)

Um den Ist-Stand der Lernenden bezüglich ihrer Einstellungen zur Lernerautonomie herauszufinden, wurden Fragebogen und Interview eingesetzt, die im Folgenden dargestellt werden.

3.3.1.1 Fragebogen

In der Fachliteratur für die Lernerautonomie ist kein Muster für die Feststellung der Kapazität der Lernerautonomie bei den Lernenden vorhanden. Jedoch kann man laut Definition und Grundlagen der Lernerautonomie sowie deren Voraussetzungen (s. 2.2) anhand passender Fragen Hinweise gewinnen, ob und inwieweit die Lernenden über diese Kapazität verfügen. Mit anderen Worten, ob die Lernenden Bereitschaft und Willen zum autonomen Lernen aufweisen. Zu diesem Zweck wurde kein eigener Fragebogen erstellt, sondern es wurden entsprechende Fragen in den jeweiligen Fragebogen integriert und die gewonnenen Daten, die zur Feststellung persönlicher Unabhängigkeit der Lernenden beitragen könnten, aus jedem Fragebogen gesammelt. Diese Fragen betreffen eher die psychologische Dimension der Lernerautonomie, nämlich die Persönlichkeit, Einstellungen und das Lernverhalten der Teilnehmer. Diese Fragen wurden auf der Grundlage der von Rampillon (1994) unter dem „Idealbild autonomer Lerner“ genannten Kriterien entwickelt:

- *Lust zum Lernen und Wissen über Lebensbedeutung des Lernstoffes:*

Der Lerngegenstand, nämlich das Lernen einer Fremdsprache, muss für die Lernenden bedeutungsvoll sein, damit sie durch ihre eigene Lernmotivation die zu erwartenden Lernanstrengungen auf sich nehmen und dementsprechend erweiterte Handlungsmöglichkeiten erlangen (s. Fragebogen C „Lerner motivation“ in 3.4.1.2).

- *Reden über die Probleme beim Lernprozess:*

Den Sprachenlernenden begegnen beim Lernprozess Hindernisse und Schwierigkeiten, z.B. die Komplexität der Sprache (Grammatik), verfügbare Lernzeit, Stoffmenge, individueller Zustand der Lerner (Gesundheit, Lernerfahrung, Vorwissen, Alltagsprobleme). Autonome Lernende suchen nach Ursachen dieser Lernwiderstände, fragen nach deren Überwindung und können schließlich diese beseitigen und sich neue Lernwege verschaffen.

- *Verbindung des neuen Wissens mit dem Vorwissen:*

Laut kognitivistischen Lerntheorien wird erst dann gelernt, wenn das neu erworbene Wissen mit vorhandenem Wissen gekoppelt wird. Autonome Lernende versuchen, zuerst ihr Vorwissen zu aktivieren und dadurch an neues Wissen heranzugehen.

- *Organisation und Planung des Lernens:*

Autonome Lerner überblicken das zu Lernende, strukturieren die Lernschritte, legen einen Zeitplan fest und organisieren ihren Lernprozess nach ihren Bedürfnissen an Lernhilfen, Lernstrategien. Dementsprechend evaluieren sie ihre Lernprogression und entscheiden, ob gelernt wurde oder Wiederholungen bzw. Veränderungen erforderlich sind.

- *Lernen durch Selbststeuerung:*

Diese Eigenschaft bezieht sich auf die Definition der Lernerautonomie, indem die Lernenden ihren Lernprozess selbst bestimmen und steuern (s. Fragebogen F „Einstellung zur Lehrerrolle“ in 3.4.1.5).

- *Anwendung der Lernstrategien:*

Die passenden Lernstrategien auszuwählen und sie nach dem Lernbedarf einzusetzen charakterisiert die autonomen Lerner (s. Fragebogen D „Lernstrategien“ in 3.4.1.3).

- *Überprüfung der Lernprozesse:*

Autonome Lerner sind imstande, ihre Lernprozesse zu beobachten und sie zu evaluieren. Dies geschieht im Rahmen ihrer metakognitiven Kompetenz, die im Abschnitt 1.6.2 besprochen wurde (s. Fragebogen B „Sprachlernerfahrungen“ in 3.4.1.1).

- *Lernen durch Kommunikation:*

Durch Kommunikation können autonome Lerner Lernabsichten, Lernwege sowie Lernstoffe der anderen kennen lernen, ihre Gründe erfassen und sie für sich erproben. In der Kommunikation mit den anderen wird eine Distanz hergestellt, in der die Lerner sich überwachen und einschätzen. Außerdem wird durch das Sprechen über den eigenen Lernprozess Sicherheit oder eine Möglichkeit zur eventuellen Veränderung geschaffen. Diese Kommunikation kann mit der Lehrperson stattfinden, indem die Lernenden Fragen über ihren Lernprozess stellen, um ihre Lernmöglichkeiten zu erweitern (s. Fragebogen G „Lernstil“ in 3.4.1.6).

3.3.1.2 Interviews

Um die Zuverlässigkeit der Daten zu gewährleisten, bevorzugte ich zusätzlich zu den Einzelgesprächen während des Unterrichts Gruppeninterviews mit den Lernenden (s.

3.2.3). Dies lässt sich wie folgt begründen:

Aus den Erfahrungen des Verfassers und auf der Grundlage seiner Kenntnisse über die iranische Kultur würde ein Einzelinterview kaum zuverlässige Daten garantieren. Die Studenten im ersten Semester könnten das Gespräch als persönlich empfinden, keinen Mut haben und aus Angst vor schlechter Benotung falsche Angaben machen. Ein Gruppengespräch baut ihre Ängste ab, verschafft Mut und verursacht Gemeinsamkeit in der Gruppe, sodass die Lernenden sich in einer entspannten Atmosphäre frei äußern können. Je nach Wille und Zeit besteht hier auch Raum für Diskussionen. Flick hebt als Vorteile hervor, „dass Gruppeninterviews kostengünstig und reich an Daten sind, dass sie die Antwortenden stimulieren und bei der Erinnerung von Ereignissen unterstützen und über die Antworten der Einzelnen hinausführen können.“ (Flick, 2005c: 171) Das Problem besteht dabei bei der erwünschten Dynamik in der Gruppe, denn die Teilnehmer sollen sich einerseits möglichst frei in ihren Äußerungen entwickeln und der Diskussionsleiter soll sich deshalb im Gesprächsverlauf zurückhalten, andererseits muss jedoch der Interviewer das Gespräch in gewisser Weise hinsichtlich seiner Fragestellungen lenken, um so tatsächlich zu für die Untersuchung verwertbaren Ergebnissen zu kommen (vgl. Flick, 2005c: 179f.).

3.3.2 Phase 2: Förderung der Lernerautonomie

In der Debatte über die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenerlernens im Rahmen des Autonomiekonzeptes lässt sich nach Benson zweierlei festhalten: Erstens, dass die Lernerautonomie in hohem Maße als ein legitimes Ziel der Bildung gilt und zweitens, dass sich das Autonomiekonzept beim Fremdsprachenlernen als effektiv erwiesen hat (vgl. Benson, 2003: 24). Nach Martinez (2004: 82) ist die Förderung der Lernerautonomie im institutionellen Kontext mit der Autonomisierung der Lerner verbunden, die anhand autonomiefördernder Prozesse möglich wird. Laut Nodari (1996) zielt die Förderung der Lernerautonomie auf ein Unterrichtskonzept hin, in dem die Lernenden Ausgangspunkt sämtlicher Überlegungen und Entscheidungen werden. Weskamp stuft dieses zur Autonomie führende Unterrichtskonzept wie folgt ein: Bewusstmachung, Einbeziehung, Intervention, Selbständigkeit und Übertragung (vgl. Weskamp, 2001: 82).

Bei der *Bewusstmachungsstufe* versuchen sich die Lerner ggf. mit Hilfe der Lehrperson die Ziele des Unterrichts bewusst zu machen. Eigenverantwortung ist ein gewichtiger Bestandteil autonomen Lernens. Das Erkennen eigener Lernstile und bevorzugter Lernstrategien sowie die Analyse der Aufgaben in Bezug auf die intendierten Lernziele sind bei der Bewusstmachungsstufe in der ersten Lernphase elementar. „Für autonomes Lernen ist Reflexion ein Verfahren der Aneignung. Wer sein eigenes Lernen in die Hand nehmen möchte, muss sich zunächst angeeignet, bewusst gemacht haben, wie er oder sie lernt.“ (Müller-Verweyen, 1997: 155) Die Bewusstmachung der eigenen Wissenskonstruktionsprozesse gehört auch dazu.

Bei der *Einbeziehungsstufe* wird den Lernenden ermöglicht, ihre Inhalte und Ziele aus verschiedenen Optionen auszuwählen. Dabei wird das Interesse der Lerner für den Lernstoff geweckt und das bereits vorhandene Wissen wird leichter mit den neuen Kenntnissen verknüpft (vgl. Chan, 2000: 59). Wenn die Lernenden sich an den Entscheidungsprozessen beteiligen und dafür Verantwortung übernehmen, dann a) sind ihnen die Ziele, Inhalte und die Vorgehensweisen nicht nur bekannt, sondern auch von ihnen akzeptiert, b) haben die Lernenden eine Orientierung beim Unterrichtsprozess und verfügen über einen genaueren Überblick über das Arbeiten mit dem Lernstoff (vgl. Nodari, 1996).

Die *Interventionsphase* bietet den Lernenden die Gelegenheit, die Ziele und Inhalte nach ihren Bedürfnissen umzuändern.

Das Lernziel in der *Selbständigkeitsstufe* besteht aus der eigenen Zielsetzung und Beschäftigung mit den gewählten Inhalten.

Die *Übertragungsstufe* impliziert die Verbindung des Lernens innerhalb des Klassenzimmers mit den Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichtsraumes. So nehmen die Lerner eine Lehrerrolle ein und modifizieren ihr Klassenzimmer (vgl. Weskamp, 2001: 82). „Ebenso lässt sich das autonome Verhalten des Lerners auf andere Bereiche seines Lebens (z.B. den Beruf bzw. sein privates Leben oder seine soziale Tätigkeit) übertragen.“ (Chan, 2000: 59)

Die Studien, die in Bezug auf die Entwicklung bzw. Förderung der Lernerautonomie in nicht-westlichen Lernkontexten betrieben wurden, haben nachgewiesen, dass der Weg zur Förderung der Lernerautonomie in verschiedenen Lernkulturen unterschiedlich ist. Somit wird die Lernerautonomie durch die Auswahl passender Herangehensweisen in den o. g. Kontexten gefördert (s. 1.4.1). So zeigte Littlewood (1999) mit seiner Studie unter „Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts“ auf, dass die ostasiatischen Lernenden in der Lage sind, autonom zu lernen und stellt folgende Verallgemeinerungen (Generalizations) über sie dar:

- Die Studenten haben einen hohen Grad an reaktiver Autonomie sowohl als Individuum als auch in der Gruppe.
- Die Studenten entwickeln einen hohen Grad an reaktiver und proaktiver Autonomie in der Gruppe (Gruppenarbeit).
- Viele Studenten würden sich in einem Lernkontext befinden, wo sie zur Entwicklung der proaktiven Autonomie ermutigt werden.
- Ostasiatische Studenten haben dasselbe Autonomiepotenzial wie die anderen Lernenden.
- Passende Umgebung und Rahmenbedingungen im Klassenzimmer tragen zur Entwicklung der Lernerautonomie bei. (Littlewood, 1999: 87f.)

In Anlehnung an die o. g. Charakteristika der ostasiatischen Lernenden zur Lernerautonomie führte Nakata (2007) an der Hyogo Universität in Japan im Rahmen einer Aktionsforschung eine Studie zur Förderung der Lernerautonomie in einem Zeitraum von fünf Monaten durch. Seine Zielgruppe bestand aus 47 Englischstudenten im ersten Semester. Sein Projekt fokussierte sich auf die Förderung der mündlichen Kommunikation des Englischen sowie deren Präsentation im Klassenzimmer mittels Gruppenarbeit, mit dem Hauptziel, die Autonomie der Lernenden zu fördern. Die theoretische Grundlage der Studie beruhte auf drei pädagogischen Prinzipien für die Förderung der Lernerautonomie nach Little (2001):

- a) *Befähigung und Ermutigung der Lernenden*: die Lernenden planen und überwachen ihre Aktivitäten im Unterricht

- b) *Reflektion der Lernenden*: die Lernenden denken über das nach, was sie tun und warum.

- c) *Anwendung der Zielsprache*: die Lernenden verwenden hauptsächlich die Zielsprache im Unterricht.

Laut den o. erwähnten Prinzipien führt Förderung der sozialen Interaktion im Unterricht zur Entwicklung der Lernerautonomie. (Dam, 1998/ Little, 1996) Demnach entwickelte Nakata (2007) ein Programm, in dem die soziale Interaktion unter den Lernenden durch *kooperatives, aufgabenbasiertes und durch Computer unterstütztes Lernen* gefördert wurde. Als erstes ließ er seine Lernenden die zu bearbeitenden Themen im Unterricht selber nach ihren Interessen auswählen, damit die Studenten a) Selbst bestimmen, was sie lernen wollen und b) Verantwortung für ihre Entscheidung übernehmen. Er gab seinen Studenten Gelegenheit zur Reflektion über ihren Lernprozess. So konnten sie ihre Meinungen in Englisch äußern und über den Lernprozess reden. Weiterhin ermutigte er die Studenten zum Schreiben ihrer Ideen auf eine Webpinnwand. Die Studenten bekamen dann im Unterricht Gelegenheit, ihre Ideen und Meinungen mündlich weiterzuentwickeln und zu präsentieren. Er beschreibt die Ergebnisse seines Projekts wie folgt:

„[...] social-interactive tools (collaborative learning, multimedia, content-based) are effective for a development of learner autonomy. The results of this case study also show the potential that these social-interactive tools have to change the quality of learner autonomy, to a greater or lesser extent, from reactive to proactive.“ (Nakata, 2007: 62)

Ferner zeigte Cotterall in ihren Untersuchungen (1995/ 1999/ 2008) auf, wie Lernerautonomie durch die Gestaltung eines autonomieorientierten Unterrichts förderlich ist. Im Institut für englische Sprache an der Victoria Universität in Wellington (Neuseeland) findet jährlich im Sommer ein Intensivsprachkurs Englisch für internationale Studenten statt. Der Kurs dauert 12 Wochen und zielt auf die

sprachliche Vorbereitung der Studenten auf ein Studium ab. Cotterall (1995) entwickelte ein Programm zur Förderung von Autonomie der Lernenden im Rahmen dieses Kurses, in dem sie folgende Komponenten integrierte:

- a) *Lerner-Lehrer-Dialog*: jeder Student wurde am Anfang und Ende des Kurses interviewt. Das erste Gespräch diente grundsätzlich zur Herstellung einer persönlichen Beziehung zwischen Lehrer und Lernern sowie der Zielsetzung. Das Gespräch am Ende des Kurses befasste sich mit der Diskussion und der Bewertung über den Fortschritt des Lernens sowie der Betreuung der Lernenden für ihr Studium auf Englisch.
- b) *„Lernen“ lernen*: in der ersten Woche wurden die Studenten mit einigen Konzepten des Sprachenlernens in der Praxis vertraut gemacht. Sie tauschten ihre Meinung und Erfahrungen aus, stellten ihre Probleme dar und ließen sich durch den Kursleiter beraten.
- c) *Aufgaben und Materialien im Klassenzimmer*: den Studenten wurden nur Materialien und Aufgaben zur Verfügung gestellt, die sie in der realen Situationen erlebten und die für ihr Studium relevant waren.
- d) *Selbstreflexion*: Jeder Student bekam am Anfang des Kurses einen Leitfaden zur Selbstreflexion. Die Selbstreflexion bestand aus Evaluation und Überwachung seines Lernprozesses.
- e) *Self-access centre (Lernwerkstatt)*: die Studenten wurden mit der im Jahr 1987 etablierten Lernwerkstatt vertraut gemacht. Das Zentrum ist täglich vier Stunden eröffnet und bietet diverse Materialien zum Selbstlernen an.

Cotterall (1995) stellte am Ende des Projekts folgende Ergebnisse fest:

- „Autonomy in language learning is desirable.
- Dialogue is more important than structures.
- The relationship between the learner and the class teacher is central to the

fostering of autonomy.

- Autonomy has implication for entire curriculum.“ (Cotterall, 1995: 226)

Wie aus den oben dargestellten Studien ersichtlich ist, haben die Lehrenden bei der Förderung der Lernerautonomie eine Schlüsselfunktion (s. 2.2.1). Nach Dam (1995) ist die Förderung der Lernerautonomie zunächst auf die Rolle der Lehrperson angewiesen: „Fostering autonomy in the classroom is initially a matter of getting started, of taking the first Steps towards creating a learning environment, where learners are encouraged to make decisions concerning their own learning, where the teacher dares to let go.“ (Dam, 1995: 6) Im kommenden Kapitel wird auf diese Rolle explizit eingegangen.

3.3.2.1 Veränderte Lehrer- und Lernerrolle

Beim autonomieorientierten Fremdsprachenunterricht verschiebt sich die Aufgabe der Lehrenden von der zentralen Steuerung sämtlicher Unterrichtsabläufe und -inhalte zur Moderation des Unterrichts, zur Vorbereitung der Lernsituationen sowie zur Beratung der Lernenden (Bimmel/ Rampillon: 2000). Wolff stellt dar: „[Die Lehrperson] verliert ihre Rolle als allwissender Vermittler der Fremdsprache und wird stattdessen zum behutsamen Förderer der Konstruktionsprozesse der Lernenden.“ (Wolff, 2002: 345) Koenig unterstützt diese Ansicht und schreibt: „Die Rolle des Lehrers erfordert viel Phantasie und Mut. Ein Lehrer kann immer nur den Konstruktionsprozess des Gehirns anregen, fördern und ihm helfen, das Wissen selbst zu erwerben.“ (Koenig, 1999a: 67) Demnach müssen die Lehrenden die Autonomie und Initiative der Lerner akzeptieren und fördern und mehr Wert auf eine abwechslungsreiche Lernumgebung legen. In dieser Lernumgebung soll der Lernprozess erleichtert und den Lernenden das Recht und Möglichkeiten gewährt werden, a) den Ablauf der Lernprozesse eigenverantwortlich und selbstorganisatorisch zu beeinflussen und zu verändern und b) die Lerninhalte selbst zu konstruieren und für ihren Eigenbedarf vorzubereiten. Nach Martinez (2004) müssen die Lehrer ihren Lernenden unterschiedliche Gelegenheiten anbieten, damit sie sich individuell mit der Zielsprache und ihren Lernzielen befassen. Somit sollen sie die Lernenden beraten, ihre Lernziele individuell zu strukturieren und ihren

eigenen Lernprozess beobachtend und analysierend optimal zu entwickeln (vgl. Müller-Verweyen, 1995). Übereinstimmend damit äußert Tönshoff bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien: „Dem Lehrer seinerseits kommt zum einen die Aufgabe zu, eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Schüler die ihnen angemessensten Strategien erkennen und erproben können. Zum anderen hat er alternative Strategien anzubieten und die Lerner zur Reflexion über ihren eigenen Lernprozess anzuregen. Er wächst damit in die Rolle eines Lernhelfers bzw. -beraters hinein.“ (Tönshoff, 1997: 213) Die neu definierte Rolle des Lehrenden wurde im Abschnitt 2.2.1 ausführlich besprochen.

Mit der Neudefinierung der Lehrerrolle im Unterrichtsraum wird auch den Lernenden eine neue Rolle zugesprochen. Die von den Lehrenden angebotene reiche Lernumgebung im Unterricht soll die Lernenden zum Handeln anregen. Dies entspricht der kognitiv-konstruktivistischen Grundannahme, „dass Lernende Wissen eigenständig auf der Grundlage von individualistischen Wissenskonstruktionen erwerben, bei denen bisherige Erfahrungen und neue Informationen zusammenwirken (Rüschhoff/Wolff, 1999: 30)⁷⁰. Der gesamte Verarbeitungs- und Erwerbsprozess von Wissen wird in diesem Sinne den Lernenden überlassen. Autonome Lerner konstruieren selbständig Wissen, übernehmen mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen und werden somit zum Subjekt des Lernens. Für die Einbeziehung der Lernenden in den Lernprozess sollte zuerst die Lernerrolle durch Reflexion aktiviert werden:

„Damit ein Lerner sich aktiv in den Lehr-/Lernprozess einbringen kann, muss er sich zunächst bewusst werden, welche Rolle er in diesem Prozess einnimmt bzw. einnehmen könnte. [...] Das Reflektieren über die eigene Person, über die eigene Lernerrolle und Einstellung ist aber ein erster wichtiger Schritt auf dem Weg zum selbst bestimmten Handeln.“ (Koenig, 1999b: 70)

In Übereinstimmung damit räumt Holec⁷¹ auch ein, dass eine stärkere Übernahme von Verantwortung der Lerner für ihren eigenen Lernprozess die Akzeptanz der neuen Rollenvorstellungen voraussetzt. Erfahrungsaustausch und Diskussion in der

⁷⁰ Vgl. Koenig (1999b: 69)

⁷¹ Ebd. S. 67

Lerngruppe können zur Reflexion führen, Lernstrategien bewusst machen und metakognitive Reflexionsfähigkeit der Lernenden entwickeln.

Nunan (2003) nennt fünf Prinzipien zur Förderung der Lernerautonomie durch die Lehrenden im Klassenzimmer:

- a) *Aktive Beteiligung am Lernprozess der Lernenden:* in einem traditionellen Unterricht wird alles durch die Lehrperson gesteuert: Planung des Unterrichts, Methoden der Präsentation sowie Evaluation der Lernenden. Autonomiefördernde Lehrende versuchen diese Steuerung so weit wie möglich zu verringern, ohne dass die Lernenden sich allein gelassen fühlen. So helfen sie den Lernenden, ihren Lernprozess durch Selbstbestimmung und Übernahme der Verantwortung für ihre Aktivitäten im Unterricht zu steuern. Der erste Schritt zur Förderung der Lernerautonomie im Klassenzimmer geht somit mit der aktiven Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und den Lernenden einher.
- b) *Erweiterung der Lernoptionen durch Materialien:* Die Förderung der Lernerautonomie involviert Überlegungen, die unterschiedliche Lernwege ermöglichen. Durch Bereitstellung der autonomiefördernden Materialien (s. 3.2.3) haben die Lernenden mehr Auswahl und können somit selbst entscheiden, was sie am liebsten im Unterricht bearbeiten wollen. Eine Alternative ist, dass die Lernenden ermutigt werden, selbst Materialien zum Unterricht mitzubringen.
- c) *Freiheit zur Auswahl und Selbstentscheidung:* Selbstentscheidung können im Klassenzimmer in verschiedenen Formen getroffen werden. Der Unterrichtsraum kann zur Förderung der Auswahl und Selbstentscheidung der Lernenden beitragen. Wenn der Raum es zulässt, können die Stühle umgestellt werden und die Lernenden können in Gruppen Entscheidungen treffen und Vorschläge machen. Dialoge zwischen dem Lehrer und den Lernenden können zur Auswahl und Entscheidung durch die Lernenden einen Beitrag leisten. Der Lehrer kann u. a. seine Lernenden zur Antizipation, zu Vorschlägen, für die Lösungssuche, zum Nachschlagen etc. ermutigen.

- d) *Unterstützung der Lernenden:* zur Förderung der Lernerautonomie müssen Lehrenden auch als Counsellors (s. 2.2.1) die Lernenden während und außerhalb des Unterrichts begleiten. Die Unterstützung darf nicht in Steuerung umgewandelt werden. Unterstützung heißt, dass die Lehrenden verschiedene Optionen zur freien Auswahl präsentieren und anschließend die endgültige Entscheidung der Lernenden respektieren.

- e) *Förderung der Selbstreflexion:* da die autonom Lernenden selbst bestimmen, müssen sie auch ermutigt werden, über ihre Entscheidung und demzufolge über ihrer Handlung zu reflektieren. Die Lehrenden müssen langsam die Kontrolle über den Lernprozess auf die Lernenden übertragen (vgl. Nunan, 2003: 294).

In Anlehnung an oben erwähnte Prinzipien von Nunan (2003) sowie gestützt auf die beschriebenen Studien (Littlewood, 1999/ Cotteral, 1995/ Nakata, 2007) und in Abstimmung mit der neu definierten Lehrerrolle zur Förderung der Lernerautonomie im theoretischen Teil (s. 2.2.1) versuchte ich ein autonomieförderndes Klassenzimmer zu schaffen, in dem folgende Schwerpunkte berücksichtigt wurden.

3.3.2.1.1 Materialien

Im Abschnitt 2.2.3 wurde über die Lernerorientierung als ein wichtiges Kriterium für autonomiefördernde Materialien ausführlich gesprochen. Um die Materialien lernerorientiert zu gestalten, muss die Lehrperson die Lernenden an der Produktion der Materialien beteiligen. Der Anteil der Lerner bei der Entwicklung der Übungen lässt sich nach einem Schema von Weskamp darstellen. Hier wird die Progression der Rolle des Lerner als Konsument, der sich nach den Angeboten des Lehrwerks richtet, hin zu einer Produzentenrolle stufenweise beschrieben (vgl. Koenig, 1999b).

	Typ 1: vom Lehrer/ Lehrbuch vorgegebene Übungen	Typ 2: Übungsauswahl/ Freiarbeitsmaterial	Typ 3: Eigenproduktion der Übungen für sich selbst	Typ 4: Eigenproduktion der Übungen für andere
Verfügungs- Monopol	Lehrer	Schüler	Schüler	Schüler
Art o. Struktur der Übung	Vorgegeben	Vorgegeben	Nicht vorgegeben	Durch andere Schüler entwickelt
Lösungsweg	Vorgegeben	Vorgegeben	Nicht vorgegeben	Durch andere Schüler entwickelt
Bearbeitung der Übung	Unselbständig	Selbständig	Selbständig	Selbständig
Instanz der Lernkontrolle	Lehrer	Schüler	Schüler	Schüler
Abstimmung auf den Lernertyp	Zufällig	Zufällig	Individuell	Lernergruppen- orientiert
Reflexion von Übungen u. Üben	In der Regel keine Reflexion	In der Regel keine Reflexion	Über das selbständige Entwerfen der Übungen	Kennenlernen der Verfahrenswege, die Schüler für sich selbst als optimal empfunden haben. Erweiterung des eigenen Methodenwissens
	Zufälliges Methodenlernen		Systematisches Methodenlernen	

Tabelle 7: Stufen der wachsenden Selbständigkeit der Lernenden im Unterricht und in der Übungsgestaltung (Weskamp, 1995: 122)⁷²

In Bezug auf die Materialien für den Unterricht konzentrierte ich mich auf den Typ 2, weil dieser einer reaktiven Autonomie der Lernenden entspricht. Mit anderen Worten ist die Lehrperson nur für die Art und Struktur der Übungen sowie deren Lösungswege verantwortlich. Die Lernenden übernehmen für weitere Handlungen selbst die Verantwortung, wobei die weiteren Typen (3 und 4) eine proaktive

⁷² Ebd. S. 77

Autonomie der Lernenden erfordert (s. 1.4.1). Demnach versuchte ich die Lernerorientierung durch Materialien zu fördern, indem ich zusätzlich zu dem Lehrwerk „Berliner Platz 1“⁷³ das Spektrum der Auswahl und Selbstbestimmung durch folgende Übungs- und Freiarbeitsmaterialien erweiterte:

- *Arbeitsblätter aus dem Internet:* am Anfang des Unterrichts wurden die Studenten im Plenum befragt, welche Übungen sie gern im Klassenzimmer bearbeiten wollen (Förderung der Selbstentscheidung durch den Dialog mit den Studenten). Es wurden Übungen in Bezug auf Grammatik und Wortschatz sowie Materialien fürs Sprechen und Schreiben gewünscht. Dementsprechend suchte ich abwechslungsreiche Arbeitsblätter in Niveau A1 und B1 im Internet aus. Jeder Student bekam alle Sorten von o. g. Materialien und durfte selbst entscheiden, was er lernen wollte.
- *Bilder und Videos aus Deutschland:* es wurden eigene Fotos und Videos mit landeskundlichem Hintergrund (Geburtstagsfeier, Polterabend, Hochzeitsfeier, Weihnachten etc.) ausgewählt und eingesetzt. Diese Aufnahmen entstanden während meines Aufenthalts in Deutschland.
- *Zeitungen, Zeitschriften und Bücher:* Diese Materialien wurden von den Studenten zum Unterricht mitgebracht. Manche waren ihr Eigentum oder wurden von der Bibliothek oder Bekannten ausgeliehen.
- *Aufsätze der Lerner:* Die Aufsätze der Studenten wurden korrigiert, adaptiert und je nach Anpassungsfähigkeit als Text zum Hörverstehen, Leseverstehen verwendet.
- *Mitgebrachte Texte der Lernenden:* die Studenten brachten Texte für das Leseverstehen zum Unterricht mit: „Dam (1995: 14), for example, simply asked students to bring some English into class. The things that they brought included a cap with English words on it, tourist brochures, advertisements with English phrases in them, a newspaper, and even a joke that one of the students had written.” (Nunan, 2003: 295) So entstand eine Palette von

⁷³ In den ersten zwei Semestern lernen die Studenten mit diesem Lehrwerk Deutsch.

Texten aus verschiedenen Gebieten z.B. Politik, Sport, Alltag, Literatur durch eigene Entscheidung. Dadurch wurden die Authentizität und Lernerorientierung bei den zu bearbeitenden Materialien im Unterricht gefördert.

Das Autonomiekonzept und die Lernerorientierung sind miteinander eng verbunden. Es ist also die Aufgabe der Lehrperson, den Unterricht lernerzentriert zu gestalten, indem die Lernenden die Entscheidungsträger in ihren Lernprozessen werden. Nunan (1996) verbindet einen lernerzentrierten Unterricht mit zwei sich ergänzenden Zielen: „While one set of aims is focused of language content, the other is focused on the learning process.“ (Nunan, 1996: 14f) Dementsprechend werden den Lernenden Strategien und Wissen vermittelt, damit sie die Entscheidungen für ihr Lernverfahren treffen, was und wie sie lernen möchten.

Autonomes Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer wird nach Weskamp als ein sozialkonstruktivistischer Prozess betrachtet, „in dem sich die Entwicklung des Individuums als abgeschlossenes System und die Fähigkeit zur sozialen Interaktion gegenseitig beeinflussen.“ (Weskamp, 2001: 83) Mit anderen Worten ist das Klassenzimmer eine Lernwerkstatt, wo die Lerner und Lehrer gemeinsam an den Aufgaben arbeiten, sich gegenseitig unterstützen, und eine Sprache lernen. „Aus dieser Perspektive erhalten Lernende [...] die Möglichkeit, sich in ihrem Handeln autonom zu erleben, wenn sie sich als ein Individuum ernst genommen fühlen, ihre Fähigkeiten einbringen können und der Unterricht in irgendeiner Form ihre Erwartungen und Bedürfnisse widerspiegelt.“ (Schart 2003: 82) Demnach ist ein autonomieförderndes Klassenzimmer ein Lernort, wo die Interaktion zwischen den Lernenden ermöglicht und unterstützt wird. Diese Interaktion lässt sich durch die lernerzentrierten Sozialformen, wie Gruppen- und Partnerarbeit sowie Projektarbeit im Unterricht verwirklichen. Zur Förderung der Interaktion in meinem Unterricht setzte ich die Gruppen- und Partnerarbeit ein, die im kommenden Kapitel behandelt werden.

3.3.2.1.2 Gruppen- und Partnerarbeit

„One of the things that characterize the autonomous classroom is a strong emphasis on pair and group work as means to develop learner autonomy. The fact is that learners become less dependent on the teacher by learning to collaborate with their peers. Group activities play a large part in this because learners acquire a lot of learning strategies when collaborating with, and receiving support from their peers and not just the teacher“. (Jacobs & Farrell, 2001)⁷⁴

Unter Gruppenarbeit wird eine Mehrzahl von Formen der Kleingruppenarbeit oder Teamarbeit zusammengefasst. Gruppenarbeit lässt sich als eine Unterrichtsform definieren, in der sich die Klassenteilnehmer in Kleingruppen von nicht mehr als fünf Mitgliedern zusammenfinden, jede Gruppe eine Aufgabe selbständig bearbeitet und die Ergebnisse im Plenum präsentiert. (vgl. Terhart, 2000: 157f.)

Wolff stellt überzeugend dar: „Die Sozialform der Gruppenarbeit unterstreicht das konstruktivistische Grundprinzip des kooperativen Lernens.“ (Wolff, 1996: 556) Für die Förderung der Lernerautonomie wird die Gruppenarbeit als eigentliche Arbeitsform im Unterricht bezeichnet. „Die Arbeit in Kleingruppen erhöht die Verantwortung des Einzelnen bei der Bearbeitung der verschiedenen Aufgaben. [Denn] er ist in höherem Maße mitverantwortlich für das Gelingen des Lernprozesses.“ (Wolff, 2003: 325) Mit der Gruppenarbeit wird die Dominanz der Lehrperson durch eine balancierte Interaktion innerhalb der Lernergruppe ersetzt und gleichzeitig die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen auf die Gruppen übertragen. Auf diese Art und Weise steigert sich der Anteil der Eigenverantwortung des jeweiligen Lernenden in der Gruppe. Dadurch nimmt auch die Mitverantwortung in der Gruppe für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit zu. Die Lernenden können durch die Zusammenarbeit ihre sozialen Verhaltensweisen entwickeln: z.B. durch die Bereitschaft zu Zusammenarbeit und Partnerarbeit, Verantwortungsgefühl und Rücksichtnahme gegenüber anderen, Abbau individualisierenden Denkens gegenüber Gruppendenken, Akzeptieren von Kritik durch Mitschüler, Einüben in selbständiges

⁷⁴ Vgl. TESL - EJ: Teaching English as a second or foreign language: <http://teslj.org/ej17/a1.html>. Besichtigt am 15.05.2012

Lernen und Verminderung der Abhängigkeit vom Lehrer (ebd.).

Die Ergebnisse einer STRIMS-Studie⁷⁵ zeigen auf, dass „sowohl lernstarke wie lernschwache Schüler von den Gesprächen und verbalisierten Problemlösungen von der Gruppenarbeit sehr profitieren.“ (Tornberg, 1996: 29) Der Lerner hat in der Gruppe mehr Möglichkeiten, kreativ zu sein und Ideen zu realisieren. In einer Gruppe erhöht sich die Chance, Gedanken auszutauschen. Alles führt zu einem großen Engagement der Lernenden und einer intensiven Befassung mit den Lerninhalten. Die hohe Lerneffizienz der Gruppenarbeit wurde in den letzten Jahren anhand verschiedener Untersuchungen in der empirischen Forschung festgestellt. So lässt sich behaupten, dass die Gruppenarbeit die anderen Sozialformen im Unterricht, wie Plenum und Einzelarbeit, übertrifft (vgl. Wolff, 1999).

Im Laufe der Autonomisierungsprozesse in meinem Unterricht wurde Partnerarbeit abwechselnd mit Gruppenarbeit als ein weiteres Instrument eingesetzt. „Partnerarbeit ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der zwei Teilnehmer gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe oder eines Problems arbeiten. Durch die gegenseitige Unterstützung kann Ängsten entgegengewirkt werden, da einige Teilnehmer mit Einzelarbeit das Gefühl von Leistungsdruck, Überforderung und Versagen verbinden. In der Partnerarbeit werden zudem soziales Lernen, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit unterstützt.“⁷⁶

Partnerarbeit wird im Wesentlichen wie Gruppenarbeit im Unterricht durchgeführt, aber a) sie ist weniger organisationsaufwändig, denn eine Paarbildung ist ohne Änderung der Sitzordnung und somit zeitsparend möglich, b) es treten weniger Störungen auf und c) die Beteiligten fordern sich gegenseitig, bleiben konzentriert und aktiv.

Für die Partnerarbeit wurden hauptsächlich Arbeitsblätter als Material von den Studenten bevorzugt. Die Studenten wurden über die erforderlichen Verfahrensweisen belehrt und während der partnerschaftlichen Arbeit betreut.

⁷⁵ Ein Forschungsprojekt an der Uppsala Universität in Schweden 1989-1995 (Strategien beim Erlernen moderner Fremdsprachen)

⁷⁶ Vgl. http://www.sociologicus.de/lexikon/lex_geb/begriffe/sozialfo.htm. Besichtigt am 20.11.11

Als Lehrperson habe ich mich auf die Veränderungen vorbereitet, welche die Einführung interaktiver Sozialformen, nämlich Gruppenarbeit und Partnerarbeit bewirkt. Dementsprechend war ich darauf eingestellt, dass durch Gruppenarbeit in meinem Unterricht a) sich Zeit und Raum anders gestaltet werden, b) sich die Bewegungsform ändert und c) die soziale Beziehungsform zwischen den Lernenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden anders wird (vgl. Schwerdtfeger, 2001: 90).

3.3.2.1.3 Vermittlung und Einübung der Lernstrategien

Zur Entwicklung der Lerner zu selbständigen und autonomen Akteuren muss der Fremdsprachenunterricht unterstützend und fördernd beitragen. Chamot weist auf die Studien hin, die zum Lehren und Lernen von Lernstrategien im muttersprachlichen Kontext durchgeführt worden sind. Diese Studien zeigen, dass die Lernenden unter richtigen Konditionen Strategien anwenden können und die Verwendung der vermittelten Strategien zu effektivem Lernen und besseren schulischen Leistungen führt (vgl. Chamot, 2004: 12). Laut Tönshoff muss eine autonomiefördernde Strategievermittlung als Auswahlangebot verstanden werden: „Es geht darum, dem einzelnen Lerner zu helfen, aus dem präsentierten Strategienspektrum die zu jeweiligem Lerntyp und der Aufgabe passenden Strategien bewusst auszuwählen, praktisch zu erproben und selbst zu evaluieren, damit er so schrittweise sein Strategienrepertoire erweitern und modifizieren kann.“ (Tönshoff, 2003: 333) Chan versteht Lernstrategien als technische Mittel im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen zur Lernerautonomie, „außerdem muss der Lerner mit technischen Mitteln ausgestattet werden, die zur autonomen Lernsteuerung - das bedeutet für Holec die Selbstbestimmung der Lernziele, -inhalte und -techniken sowie die Überwachung und Evaluation der eigenen Lernleistung - notwendig sind.“ (Chan, 2000: 67) Nach O'Malley und Chamot haben die Lernstrategien eine erleichtende Funktion beim Lernen: „Learning strategies [...] have learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner. The goal of strategy use is to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge.“ (O'Malley & Chamot, 1990: 43) In einem autonomieorientierten Fremdsprachenunterricht müssen Lernstrategien curricular eingesetzt werden. Eine bloße Vermittlung der Lernstrategien, welche die Autonomie

der Lerner fördern, ist selten effektiv und kann nicht die Entwicklung der Lernerautonomie verwirklichen. Bimmel (o. J.: 8) spricht in diesem Fall von einer „implizierten Vermittlung“, wobei die Lerner die Übungen durchlaufen und nebenbei die Lernstrategien erwerben. Diese „blinden“ oder „unreflektierten“ Strategieranwendungen können kaum selbst gesteuertes Lernverhalten dauerhaft fördern. Bei der „expliziten Vermittlung“ werden hingegen die Lerner über den Sinn und Zweck der Strategieranwendung ausführlich informiert und die Anwendung der Lernstrategien wird gezielt geübt. Somit kann der Fremdsprachenunterricht Möglichkeiten zur Entfaltung der Lernerautonomie gewährleisten.

Zu diesem Zweck plante ich die Vermittlung und Einübung der Lernstrategien in mein Unterrichtskonzept ein. In Abstimmung mit Bimmel und in Bezug auf die im Kapitel 2.2.2 erwähnte Klassifikation von Lernstrategien wurden zu folgenden Schwerpunkten gezielt Lernstrategien vorgestellt und dementsprechend geübt.

Zuerst wurde mit den Studenten über die Relevanz der Lernstrategien im Fremdsprachenerwerb gesprochen. Dann klärte ich sie über mein Ziel auf, nämlich ihnen zu vermitteln, wie man am besten lernt (How to learn). Dafür wurde ein Strategie-Repertoire zum Erlernen von vier Fertigkeiten Strategien vermittelt:

➤ *Strategien zum Leseverstehen:*

Als repräsentatives Beispiel wurden in der Sitzung 12 am 08.11.10 „Strategien zum Leseverstehen“ laut Nodari (1996) vorgestellt:

Lesestrategien

- **Express-Strategie (globales Verstehen):** einen Text schnell durchlesen, um zu wissen, worum es geht und. Die Details sind unwichtig: **z.B. die Stelle der Anzeigen in der Zeitung finden.**
- **Schnüffel-Strategie (selektives Verstehen):** ganz bestimmte Infos im Text suchen, der Rest ist nicht so wichtig: **z.B. in der Zeitung nach einer Wohnung suchen.**
- **Detektiv-Strategie (detailliertes Verstehen):** ganz genau lesen, alles ist wichtig: **z.B. alle Infos über die Wohnung zu wissen.**

M. A. Mohammad Rasoulifad

2

Abb. 5: Vermittlung der Lernstrategien zum Leseverstehen

Die Lesestrategien wurden sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache vermittelt. Folgende Folie wurde zum Beispiel projiziert und zusätzlich in der Muttersprache besprochen:

Richtige Strategien

- Zuerst auf die **Überschrift** konzentrieren und **Vorwissen** aktivieren: Was weiß ich schon darüber?
- Einen Überblick zum **Globalverstehen** verschaffen, noch mal nachdenken und mit dem Vorwissen verbinden: Worum geht es, **W-Fragen entwickeln**: Wer hat was, wo, wie, warum gemacht?
- Dann **absatzweise** lesen und sich auf die bekannten Wörter konzentrieren, Subjekt und Verb sind am wichtigsten, dann dadurch die unbekannt Wörter erschließen. Sinn des Absatzes verstehen: Wer hat was gemacht? Andere W-Fragen sind später wichtig
- Das Verstandene wieder mit dem Vorwissen verbinden: Hypothesen aufstellen, **also wie geht es dann weiter?**

M. A. Mohammad Rasoulifad

5

Abb. 6: Vermittlung der Techniken zum Leseverstehen

Zwecks Einübung der Strategien wurde folgender Text zum Leseverstehen angeboten:

Beispieltext:

Am liebsten Pommes

Hamburg (AP). Jetzt ist auch per Umfrage geklärt, was schon alle wussten: Kinder essen am liebsten Pommes frites. In der jüngsten Umfrage der Zeitschrift „Eltern“ unter 2110 Schülerinnen und Schüler zwischen 6 und 14 Jahren nach ihren Lieblingspeisen rangieren Pommes auf Platz eins. Es folgen Spaghetti, Pizza und Hamburger. Platz fünf nimmt Süßes (Schokolade, Gummibärchen, Eis und Kuchen) ein. Auf dem sechsten Platz stehen schließlich Hähnchen. Bei den Appetitkillern führt Leber die Rangliste an. So wie Tanja (11) sagen es viele: „Fritten in der Tüte, Wurst auf der Hand, Eis im Becher. Das sind meine Favoriten.“

Dann wurden nach o. g. Lesestrategien Übungen erstellt. Die Studenten beantworten sie in Einzelarbeit:

Übung zur Express-Strategie:

Was passt als Überschrift zum Text?

- a) Liebe zu Kindern
- b) Was Kinder mögen
- c) Essen in der Schule

Übung zur Schnüffel-Strategie:

Richtig oder falsch?

- a) Kinder essen am liebsten Spaghetti.
- b) Tanja ist elf.
- c) Pizza liegt am Ende der Liste.

Übung zur Detektiv-Strategie:

- a) Nennen Sie die Süßigkeiten, die die Kinder gerne essen!
- b) Wer hat die Umfrage gemacht?
- c) Wie alt sind die gefragten Teilnehmer?
- d) Was sind Tanjas Lieblingspeisen?

Am Ende der Übungsphase wurde die Herangehensweisen beim Leseverstehen noch einmal zusammenfassend in Bezug auf die Übung wie folgt dargelegt:

Zusammenfassung:

- **Globalverstehen:** Worum es geht
- **Vorwissen:** Was weiß ich schon durch W-Fragen
- **Überschrift:** Sagt viel über den Text
- **Form:** Zeitung, E-Mail, Gedicht, Werbetext etc.
- **Bilder:** Machen den Text verständlicher
- **Schlüsselwörter:** Helfen zum Globalverstehen, wie Internationalismen: Hotel, Internet, Computer
- **Kontext:** Aus dem Text den Sinn des Textes erraten
- **Struktur:** Ablauf einer Geschichte
- **Verknüpfungen:** Konjunktionen wie als, damit, und; Pronomen wie dieser, dazu etc.

➤ *Strategien zum Hörverstehen:*

Ähnlich wie beim Leseverstehen wurde Hörverstehen in drei Stufen, nämlich *global*, *selektiv* und *detailliert* dargestellt. Als Einstieg zur Vermittlung der Strategien zum Hörverstehen wurde eine Diskussion in Gruppenarbeit über die vorhandenen Strategien wie folgt initiiert:

Diskutieren Sie in der Gruppe:

- Was hören Sie, wenn Sie etwas hören wollen?
- Wie hören Sie? Welche Strategien verwenden Sie?
- Wo und wann hören Sie?
- Was machen Sie, wenn Sie nichts verstehen?
- Wie viel hören Sie am Tag?

Präsentieren Sie Ihre Gruppe im Plenum

Nach der Präsentation wurden Antworten stichwortartig auf die Tafel geschrieben.

Im Anschluss wurden Ziele des Hörens aufgezählt:

- Gewöhnung an Klang und Charakteristik der deutschen Sprache
- Allmähliches Hörverstehen und korrekte Aussprache der Wörter
- Stetige Wiederholung
- Erweiterung des Wortschatzes
- Input zum Sprechen

Bezugnehmend auf die erwähnten Strategievorschläge der Studenten (an der Tafel) vermittelte ich die Verfahrensweisen beim Hören:

- Konzentrieren Sie sich auf bekannte Wörter und versuchen Sie, damit den Sinn zu erschließen!
- Hören Sie abschnittsweise (bei Kassetten) und denken Sie nach, worum es geht. Aktivieren Sie Ihr Vorwissen.
- Beim Hören wird wesentlich globales und selektives Verstehen verlangt.
- Versuchen Sie, den Hörtext nicht wortwörtlich zu verfolgen! Bleiben Sie nicht bei einem Wort hängen!
- Beim ersten Mal: Konzentration auf den Hörtext, Globalverstehen!
- Beim zweiten Mal: Verstandene Wörter während des Hörens notieren, ggf. Übungen machen!
- Beim dritten Mal: Unbekannte Wörter aufschreiben, zuerst erraten und dann nachschlagen und ins eigene Heft schreiben (eigenes Wörterbuch entwickeln)!

Zwecks Einübung der Strategien wurde im Anschluss für die Gruppe 1 und 2 jeweils ein Text (ihrem Sprachniveau gemäß) zweimal vorgelesen und anhand eines Tests (Richtig oder Falsch) das Hörverstehen auf globaler und selektiver Ebene trainiert. Das Hörverstehen wurde abwechselnd mit anderen Fertigkeiten im Unterricht, basierend auf vermittelten Strategien eingeübt.

➤ *Strategien zur Textproduktion:*

Am Beginn des Kurses wurde die Textproduktion als ein Ziel im Unterricht

vorgestellt. Zu diesem Zweck wurden in einer Sitzung die Strategien zur Textproduktion besprochen und anhand eines Beispiels eingeübt. Eine Übersicht der Sitzung wird wie folgt dargestellt:

Als Einführung wurden die Ziele des Schreibens dargelegt:

- a) Wir schreiben, um etwas registrieren zu können
- b) Schriftliche Verständigung für folgende Zwecke:
 - Den eigenen Alltag festhalten (Tagebuch)
 - E-Mails und Briefe schreiben
 - Anträge stellen
 - Wissenschaftliche Arbeit leisten

Dann wurde über die Voraussetzungen zum guten Schreiben gesprochen:

- Interesse
- Wortschatz und Kenntnisse über das Thema
- Grammatik und Struktur
- Gliederung: Einleitung, Hauptteil und Abschluss

Die Gliederung wurde ausführlich behandelt:

Einleitung: bereitet den Leser auf den Inhalt vor. Sie darf nicht lang, soll aber spannend sein. Man schreibt sie in einem Absatz und trennt sie vom Hauptteil.

Hauptteil: spricht über das Thema und enthält wichtige Informationen. Der Inhalt variiert je nach der Textsorte: Zeitung, Kurzgeschichte, Referat etc.

Schluss: fasst den Text zusammen (bei Geschichten und Aufsätzen) oder schließt einfach den Text ab. Das ist ebenfalls von der Textsorte abhängig.

Die Gliederung wurde durch ein Beispiel (Aufsatz eines Studenten) veranschaulicht. Anschließend wurden Schreibprozesse erklärt:

- a) Autor: (Er, ich, anonym), Adressat, wer schreibt wem, welche Rollenbeziehung besteht (Freunde, Bürger-Behörde, Leser-Zeitung)
- b) Schreibanlass: aus welchem Grund?
- c) Textsorte: Bericht, Beschreibung, Brief etc.
- d) Ziel: Was wird mit dem Text beabsichtigt?
- e) Inhalt: Worum geht es?

Folgende Herangehensweisen wurden dargestellt:

- Einen Schreibplan erarbeiten:
 - Das vorhandene Wissen aktivieren
 - Wortschatz und Redemittel finden
 - Über die Struktur nachdenken
 - Gliederung anfertigen (was kommt wann?)

- Formulierungen vorbereiten:
 - Kurze Sätze schreiben
 - Stichworte niederschreiben

- Niederschrift des Textes:
 - Die Sätze richtig durch die Konjunktionen (als, wenn, weil etc.) verbinden
 - Absätze zusammenhängend schreiben
 - Auf die Zeichensetzung achten

- Überarbeitung und Korrektur:
 - Während des Schreibens und zum Schluss selbst korrigieren
 - Fremdkorrektur (Lehrer, Mitstudent etc.) konstruktiv bearbeiten und beim nächsten Text darauf achten

Zum Schluss wurden folgende Vorschläge und Ideen als Einführung zum Schreiben mit den Studenten besprochen:

- Tagebuch o. Klassentagebuch führen (einfachste Variante wegen Ich-Form: subjektiv)
- Etwas (die Umgebung) beschreiben: objektiv
- Brieffreunde haben
- Neue Wörter im Satz niederschreiben, so lassen sich die Wörter besser einprägen
- Lesen und zusammenfassen
- Freies Schreiben: Losschreiben, literarisch schreiben, es liegt keine Hilfe vor (Fortgeschrittene)

Für die Einübung der o. g. Strategien wurde wie folgt vorgegangen:

Thema: Geburtstag

Dieses Thema wurde deswegen ausgesucht, weil eine Studentin an diesem Tag Geburtstag hatte (Authentizität). Als Einstieg in die Übung haben sie die Studenten nach meiner Anweisung mit dem Geburtstagslied (Landeskunde) überrascht. Dann wurden die Studenten auf die Arbeit mit Bildern vorbereitet. Zum Thema Geburtstag suchte ich drei Bilder von einer Geburtstagsfeier in Deutschland aus (Landeskunde und Authentizität) und setzte sie in einer Reihenfolge ein. Das Ziel war, dass die Studenten das Bild als ein Medium oder einen Anlass zur Textproduktion benutzen sollten. Zuerst wurde durch das Assoziogramm im Plenum das Vorwissen aktiviert und anhand der von den Studenten vorgeschlagenen Wörter der Schreibprozess vorentlastet. Zusätzlich zum entstandenen Vokabular an der Tafel stellte ich den Studenten Redemittel und einen Wortschatz zur Verfügung. Am Ende wurden die Studenten gebeten, in Einzelarbeit und anhand der dargestellten Strategien einen Text über das Thema Geburtstag zu schreiben. Während der Einzelarbeit wurden die Nachfragen beantwortet, neue Ausdrucksmittel an die Tafel geschrieben sowie die erwähnten Strategien explizit eingeübt.

Diese Strategien zur Textproduktion wurden mit authentischen Bildern zu den Themen Hochzeit, Polterabend, Weihnachten etc. im Laufe des Semesters eingeübt. Zusätzlich schrieben die Studenten wöchentlich einen Aufsatz und gaben ihn ab. Außer Korrekturen bekamen sie ein Feedback und Hilfe in Bezug auf die Anwendung der Strategien. Die Gruppe 1 beschrieb ihren Alltag in der Ich-Form, die

Gruppe 2 hatte Bilder mit Hilfe von Wortschatz und Redemitteln zu beschreiben.

➤ *Strategien zur Förderung der Sprechfertigkeit:*

Ähnlich wie beim Training zur Textproduktion wurden zwecks Entwicklung der Sprechfertigkeit den Studenten Vorschläge unterbreitet. Zuerst wurde das Hören als entscheidender Faktor zum Sprechen vorgestellt. Dann wurden die Ziele der Strategien wie folgt aufgezeigt:

- Den erworbenen Wortschatz kontinuierlich anwenden und dadurch den Abruf von gespeicherten Sprachkenntnissen erleichtern
- Die Angst vor dem Sprechen abbauen
- Eine durchschnittliche Beherrschung der Alltagssprache erreichen
- Die Fähigkeit, sich über verschiedene Themen unterhalten zu können, Fehler sind dabei erlaubt

Basierend auf meinen eigenen erprobten Strategien während des Studiums für Sprechübung wurden folgende Anweisungen als „Start zum Sprechen“ an die Tafel geschrieben, dann wurde über ihre Wirksamkeit im Plenum gesprochen:

- kleine Lerntexte auswendig lernen und aufsagen:
 - Beseitigt Hemmungen und Angst beim Sprechen am Anfang
 - Das Sprechen wird aufgrund fehlenden Wortschatzes nicht verschoben oder vernachlässigt (typische Ausrede bei Anfängern)
 - Die Aussprache und der Sinn der Wörter werden eingepägt
 - Kleine Dialoge werden gewagt
 - Mentale Prozesse und Automatisierung werden gefördert
- Selbstgespräche führen:
 - etwas beschreiben: Umgebung, Szene etc.
 - vom eigenen Alltag berichten (nach dem Ereignis)
 - laut denken und planen (vor dem Ereignis)
 - nacherzählen: einen Lese- oder Hörtext, einen Film: den Film oder

Kurzfilm bis zum Ende anschauen, dann noch einmal anschauen, nach 15 min stoppen und das Gesehene für sich oder vor dem Spiegel erzählen usw.

- das eigene Gespräch für die Kontrolle und Selbstkorrektur aufzeichnen

Da die Übung der Sprechfertigkeit von der Motivation und dem eigenen Interesse des jeweiligen Lernenden abhängig ist, konnten die Lernstrategien zum Sprechen aufgrund der knappen Zeit nicht eingeübt werden. Für die Förderung der Sprechfertigkeit im Unterricht regte ich stattdessen die Studenten während der Partner- und Gruppenarbeit zum Deutschsprechen an. Ich gab ihnen Dialoge zum Nachsprechen (Gruppe 1) und Arbeitsblätter inkl. Themen (Gruppe 2) zur Diskussion. Darüber hinaus forderte ich sie auf, mich und ihre Mitstudenten immer auf Deutsch anzusprechen.

3.3.2.1.4 Förderung der Selbstevaluation

Selbstevaluation findet statt, wenn die Lernenden a) ihren eigenen Lernerfolg einschätzen, b) daraus Schlüsse ziehen und c) die weiteren zu beschreitenden Wege überblicken. Selbstevaluation verschafft ein individuelles Planen und Entscheiden, ob und inwieweit etwas zu lernen oder zu wiederholen ist. Laut Wolff (2003: 325) ist die Selbstevaluation die wichtigste Aufgabe im autonomen Klassenzimmer. Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten geschieht regelmäßig und betrifft die unterschiedlichen Faktoren im Lernprozess, wie Lerner- und Lehrerrolle, Ziele, Materialien, Aktivitäten und Ergebnisse und führt dazu, dass die Lernenden sich der Effizienz der gewählten Lernmaterialien und -prozesse bewusst werden und ihren Lernprozess besser zu verstehen lernen (vgl. Wolff, 1997: 50).

Eine kontinuierliche Selbstevaluation hilft den Lernenden, Entscheidungen für den eigenen Lernprozess zu treffen, ihn zu steuern und für ihn Verantwortung zu übernehmen (vgl. Schneider, 1996: 17). Durch die Instrumente wie Tagebücher, Checklisten oder Skalen etc. können sich die Lernenden selbst überwachen und sie als Grundlage für die Selbstevaluation verwenden. Auf diese Art und Weise werden die Lernziele in einer verständlichen Form konkret definiert. Die Lernenden können

durch diese Instrumente ihre Lernprogression ständig überwachen, ihren Beurteilungsbereich erweitern, indem sie manche Aspekte, wie Emotionen, Lernbereitschaft, Einstellungen und Strategien berücksichtigen. Die Lernfortschritte werden bewusst gemacht, was die Verstärkung von Selbstvertrauen und Lernmotivation zur Folge hat (vgl. Schneider, 1996: 17).

Um die Selbstevaluationskompetenz der Studenten in meinem Unterricht zu fördern, habe ich folgende Instrumente eingesetzt:

- Den Studenten wurde folgender Fragebogen zur Selbstevaluation und -reflexion zur Verfügung gestellt:

Selbstreflexion/ Selbstevaluation	
Datum:.....	Unterrichtsfach:.....

Bitte beantworten Sie nach der Stunde folgende Fragen!

1. Was habe ich heute gemacht? (Welche Aktivitäten, was habe ich gelernt)
2. Warum habe ich diese Aktivitäten gemacht? (Ziele der Aktivitäten)
3. Was hat mir im Unterricht gut gefallen? Warum?
4. Was hat mir im Unterricht nicht gefallen? Warum?
5. Ich evaluiere mich im Unterricht wie folgt:
 - gut und zufrieden, weil....
 - mittelmäßig und halbzufrieden....
 - schlecht und nicht zufrieden, weil....
6. Für meine Lernprogression muss ich Folgendes tun:

Die Studenten haben denselben Fragebogen in Persisch übersetzt bekommen. Sie wurden punktuell in den Fragebogen eingeführt und hatten die Wahl, ihn auf

Persisch oder Deutsch auszufüllen. Die Bearbeitung des Fragebogens war freiwillig. Zur besseren Verständigung und transparenten Datenerhebung wurden die bearbeiteten Fragebögen in einem Gruppeninterview besprochen.

- Zusätzlich durften die Studenten ihre Klassen- und Klausurnote selbst einschätzen. Dafür schrieben sie unter den letzten abgegebenen Aufsatz ihre Klassennote und ihre Klausurnote, vor dem am Ende des Klausurblattes vermerkten Satz: „meine ungefähre Note von 10⁷⁷:“
- Die Studenten wurden gebeten, ihre Fortschritte bei der Textproduktion zu evaluieren. Dementsprechend schrieben sie am Ende ihres Aufsatzes ihre Meinung über ihre Progression, ihre Probleme, Hemmungen sowie ihre Gefühle beim Schreiben. Sie durften entweder auf Deutsch oder Persisch kommentieren und sie erhielten auch mein Feedback dazu.
- Während die Studenten mit PA, GA oder Einzelarbeit beschäftigt waren, führte ich zusätzlich Kurzgespräche mit einzelnen Studenten über ihre Nachfragen und Schwierigkeiten. Somit hatte ich die Gelegenheit, jeden Studenten anzusprechen, ohne den Unterricht zu stören oder sie extra zum Interview einzuladen. Diese Kurzgespräche waren authentisch, spontan, zielorientiert und personenbezogen. Die Kurzgespräche wurden für folgende Ziele geführt (einige Sequenzen dieser Kurzgespräche sind im Kapitel 3.4.2.3 dokumentiert):
 - a) Förderung der Selbstreflexion und -evaluation
 - b) Motivierung der Studenten
 - c) Ermutigung zum selbständigen Lernen durch Bemerkungen wie „was denkst du darüber?“, „schlag selber nach!“, „kannst du selber herausfinden...“, „was kann man tun?“, „erinnerst du dich...“, „organisiere...!“, „diskutiere...!“ (vgl. Nodari, 1996: 37)

⁷⁷ Das Notensystem besteht aus 20 Punkten, wobei der Höchste Punktstand 1,0 entspricht und mit 10 die Prüfung bestanden ist.

3.3.2.1.5 Abschlussevaluation

Um den Prozess der Förderung der Lernerautonomie in meinem Unterricht aus der Sicht der Lernenden zu evaluieren, wurde den Studenten in der letzten Woche des Semesters ein Fragebogen überreicht. Zwecks Erhöhung der Objektivität der Daten wurde eine Kollegin gebeten, die Befragung der Studenten vorzunehmen. Die Fragen bezogen sich auf sämtliche o. g. Unterrichtsaktivitäten und wurden offen gestellt. Dieser Fragebogen wird im Abschnitt 3.4.2.4 ausführlich behandelt.

3.4 Ergebnisse der Studie

In diesem Kapitel werden die Auswertungen der ersten und zweiten Phase vorgestellt. Zuerst werden die Lernerbefragungen in der ersten Phase detailliert präsentiert. Da Fragebögen das zentrale Forschungsinstrument in dieser Phase waren, werden hauptsächlich die Ergebnisse der Lernerbefragungen ausgewertet. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Auswertung und Analyse der zweiten Phase der Studie.

3.4.1 Erste Phase: Auswertung der Lernerbefragung

In diesem Teil werden die Antworten auf den Fragebögen B bis G (s. 3.4.1.1 bis 3.4.1.6) ausgewertet. Dadurch soll festgestellt werden:

- ob die Lernenden *Bereitschaft* und *Willen* zur Lernerautonomie aufweisen (s. 2.3).
- inwieweit oder zu welchem Grad die Lerner diese Bereitschaft zum selbst gesteuerten Lernen entwickeln können, mit anderen Worten, ob es sich eher um reaktiv oder proaktiv die Lernerautonomie handelt (s. 1.4.2).

Der Einsatz der Fragebögen verlief ohne Komplikationen. Die Fragebögen wurden je nach der Situation im Unterricht verteilt. Keiner wurde zur Teilnahme an der Befragung gezwungen alle machten mit; so entsprachen die Rückläufe der Teilnehmeranzahl. 58% der Fragen aller Fragebögen waren laut Angaben der Befragten „ganz verständlich“, 35% „meistens verständlich“, 6% „ziemlich verständlich“ und 1% „nicht verständlich“ (s. die letzte Frage in den Fragebögen). Die Tendenz für die Antwort „ziemlich verständlich“ der Fragen ist bei den Fragebögen D, E, F und G zu sehen, da diese Fragen die Einstellungen der Lernenden betrafen und mit „a) ganz richtig“, „b) ungefähr richtig“ und „c) nicht richtig“ beantwortet werden sollten. Während der Befragung gab es selten Rückfragen, was für die Transparenz und Verständlichkeit der Fragen sprach. Je nach Anwesenheit der Teilnehmer nahmen mindestens 14 und meistens 18 (komplette Anzahl der Teilnehmer) an der Befragung teil. Die durchschnittliche Teilnahme betrug 16.

15	Wo lernten Sie am besten die Sprache? a) im Unterricht und mit dem Lehrer b) außerhalb des Unterrichts und allein
16	Welche Schwierigkeiten hatten Sie beim Sprachenlernen?
17	Hatten Sie zum Sprachenlernen einen Plan? Wenn Ja, wer entwickelte ihn? a) Nein b) Ja,
18	Sprach der Lehrer über die Lernstrategien mit Ihnen? a) Ja b) Nein
19	Motivierte der Lehrer Sie beim Englischunterricht? a) sehr viel b) viel c) wenig d) gar nicht
20	Was hat Ihnen besonders an der Didaktik des Lehrers gefallen? Was hat Ihnen besonders nicht gefallen?
21	Wo stand Ihr Lehrer normalerweise im Unterrichtsraum? a) vor der Klasse oder hinter dem Pult b) zwischen oder neben den Lernenden
22	Wen fanden Sie verantwortlich für Ihren Lernerfolg? a) sich selbst b) den Lehrer
23	Wie evaluierten Sie Ihre Lernfortschritte? (mehrere Antworten sind zulässig.) a) durch Lehreräußerungen b) durch eine eigene Methode c) durch die Note bei der Prüfung d) durch die Kommilitonen
24	Sehen Sie sich, bezogen auf Ihr Sprachenlernen in der Schule als einen erfolgreichen Sprachenlerner? a) Ja, weil..... b) ungefähr c) Nein, weil.....
25	Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich? a) ganz verständlich b) meistens verständlich c) ziemlich verständlich d) nicht verständlich

Der Fragebogen wurde von 15 Teilnehmern ausgefüllt. Die Mehrheit war viel bis sehr viel an Sprachen in der Schule interessiert. Nur 4 hatten wenig oder gar kein Interesse. Alle haben ihre Stärke im Arabischen bei Lesen, Übersetzen und Grammatik erwähnt, nur 2 das Sprechen, da sie aus einer Provinz kamen, wo neben Persisch auch Arabisch gesprochen wird. Im Englischen war die Tendenz ähnlich mit dem Unterschied, dass 7 ihre Stärke beim Sprechen und eine Person beim Schreiben

fanden. Das zeigt, dass auf den produktiven Erwerb des Englischen mehr Wert gelegt wurde. Für Englisch besteht auch mehr Interesse als für Arabisch, da Englisch weltweit einsetzbar und einfacher als Arabisch ist. Hinzu kommt, dass Arabisch als Sprache der Religion erlernt wird, um religiöse Pflichten zu erfüllen.

Auf die wortwörtliche Erklärung der Lehrperson beim Lernen war nur eine Minderheit angewiesen. Der Rest sah diese Abhängigkeit eher in der Grammatikerklärung, 4 haben keine wortwörtliche Erklärung gebraucht. Die Lehrperson hat bei der Hälfte der Studenten meistens in der Zielsprache (Englisch) gesprochen, bei der anderen Hälfte seltener. Nur 5 gaben an, dass die Lehrperson sie nicht zum Antizipieren der Grammatikregeln oder der Bedeutung des neuen Wortschatzes anregte. Die Mehrheit war damit vertraut. Die überwiegende Anzahl der Teilnehmer erlebte keine Gruppenarbeiten im Englischunterricht, was nach meinen eigenen Erfahrungen als Schüler in iranischer Schulkultur zu erwarten war. Die meisten Teilnehmer (12) lernten selten oder nie den Einsatz von Medien wie Hörkassetten oder Film, im Unterricht kennen. Bei zwei Dritteln wurden die produktiven Fertigkeiten Schreiben oder Sprechen durch entsprechende Aufgaben gefördert. Von der Lehrperson wurde bei fehlenden Hausaufgaben zumeist keine Strafe angeordnet, nur 4 wurden bestraft. Nur 6 erwähnten, sie seien zum Korrigieren der Mitschüler aufgefordert worden, der Rest hatte mit der gegenseitigen Korrektur im Unterricht keine Erfahrung. Ein Drittel der Teilnehmer meinte, sie durften bei der Gestaltung des Unterrichts und beim Sprachlernverfahren mitentscheiden. Die Interessen und Ansichten der Mehrheit wurden diesbezüglich nicht berücksichtigt. Der Einsatz von Lernmaterialien beschränkte sich im Wesentlichen auf das Lehrbuch. Nur 4 erwähnten, dass zusätzlich andere Lernmaterialien zur Verfügung gestellt wurden. Nur 3 fanden ihr Erfolgskriterium im Englischen beim Sprechen, keiner interessierte sich fürs Schreiben; fast alle sahen ihren Erfolg in der Note oder im Leseverstehen. Das beweist, dass in der Schule sehr wenig Wert auf die Förderung der produktiven Fertigkeiten gelegt wird. Bei der Frage, wo die Schüler am besten die Sprache erlernt haben, fielen die Antworten zu fast gleichen Teilen auf „im Unterricht und mit dem Lehrer“ und „außerhalb des Unterrichts und allein“. Als Schwierigkeiten beim Erwerb des Englischen wurden Sprechen, Schreiben, Grammatik, Wortschatz, Satzbildung und Aussprache erwähnt. Nur 6 gaben an, dass sie Englisch nach einem Plan gelernt hatten. Die Vermittlung der Lernstrategien

durch die Lehrperson fand lediglich bei einem Drittel statt. Dasselbe galt auch für die Motivierung durch die Lehrkraft; über zwei Drittel fühlten sich sehr wenig bis gar nicht motiviert. Eine sehr geringe Anzahl der Teilnehmer (2) meinte, dass sich die Lehrperson zwischen den Lernenden bewegte und nicht am Pult oder vor der Klasse stand. Die überwiegende Mehrheit betrachtet sich selbst als verantwortlich für den eigenen Lernprozess.

Interessant war zu erfahren, dass die Mehrheit der Studenten ihre Lernprogression selbst evaluierte. Selbst die beiden, die ihre Fortschritte durch die Lehreräußerungen evaluieren ließen, kreuzten auch „durch meine eigene Methode“ an. Nur 4 haben sich durch die Prüfungsnote evaluiert, wobei 2 auch ihre Evaluation durch die Kommilitonen angekreuzt haben. Über die Hälfte bezeichneten sich als erfolgreiche bis ungefähr erfolgreiche Sprachenlerner und nannten als Begründungen: viel Interesse und Selbstvertrauen, ihre Fähigkeit in Bezug auf Verstehen und Sprechen, großen Fleiß, nur 4 hielten sich nicht für erfolgreiche Sprachenlerner und begründeten das mit: mangelhaftem Leseverstehen, Schreiben und Reden, fehlendem bzw. verlerntem Wortschatz. Aus der Tabelle 8 sind die detaillierten Daten zu entnehmen.

Abkürzungen: Nr.: Nummer, Fehl.: Fehler (ungültig), A: Anzahl

Beispiel:

Bei der Frage 2 haben 2 Studenten die Frage nicht beantwortet (Fehler); 3 kreuzten die Antwort „a“ an, was 20% der Anzahl ausmachte; keiner entschied sich für die Antwort „b“; 9 Antworten (60%) fielen auf „c“ und 6 Personen (40%) waren für die Antwort „d“. Bei den Kommentaren ist angemerkt, dass 2 Studenten sich für „a“ und „c“ und 3 Personen für „c“ und „d“ entschieden haben.

Nr.	Fehl.	A		b		c		d		Kommentare
Nr.	A	A	%	A	%	A	%	A	%	
1	0	4	26,66	7	46,66	2	13,33	2	13,33	a und c (2), c und d (3)
2	2	3	20	0	0	9	60	6	40	Alle (1), a und c (2), c und d (1)
3	0	7	46,66	1	6,66	8	53,33	6	40	
4	2	2	13,33	0	0	7	46,66	4	26,66	
5	0	0	0	8	53,33	7	46,66	0	0	
6	0	10	66,66	5	33,33	0	0	0	0	
7	0	4	26,66	11	73,33	0	0	0	0	
8	0	0	0	3	20	6	40	6	40	

9	0	10	66,66	5	13,33	0	0	0	0	
10	0	4	26,66	11	73,33	0	0	0	0	
11	0	6	40	9	60	0	0	0	0	
12	0	5	33,33	10	66,66	0	0	0	0	
13	0	4	26,66	11	73,33	0	0	0	0	
14	0	3	20	0	0	6	40	6	40	
15	0	7	46,66	8	53,33	0	0	0	0	
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Offene Frage
17	0	9	60	6	40	0	0	0	0	Selbst/ im Institut
18	0	5	33,33	10	66,66	0	0	0	0	
19	0	3	20	2	13,33	9	60	1	6,66	
20	3	0	0	0	0	0	0	0	0	Nicht gefallen: Unterrichtssprache Persisch/ fehlende Aufmerksamkeit/ Note als Erfolgskriterium/ ich mochte die Sprache gar nicht/ ich hasste meinen Lehrer, zusätzliche Übungen. Hat mir gefallen: Nettigkeit des Lehrers/ heitere Unterrichtsatmosphäre/ Grammatikvermittlung auf Persisch/ Antizipieren lassen durch Beispiele und verwandte Wörter sowie mit Synonym und Antonym/ viel Aufmerksamkeit für mich.
21	0	13	86,66	2	13,33	0	0	0	0	
22	0	13	86,66	2	13,33	0	0	0	0	Einer findet zuerst den Lehrer und dann sich selbst verantwortlich.
23	0	2	13,33	11	73,33	4	26,66	3	20	c und d (1), b und d (1), b und c (1), a und d (1), a und b (1)
24	0	3	20	8	53,33	4	26,66	0	0	
25	0	11	73,33	4	26,66	0	0	0	0	

Tabelle 8: Auswertung des Fragebogens B

3.4.1.2 Fragebogen C: Lerner motivation

Wie an dem Fragebogen ersichtlich ist, wurden die Studenten nach ihrer Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache befragt.

1	Haben Sie Deutschkenntnisse? Woher? a) Ja, im Niveauvon..... b) Nein
2	Haben Sie sich jemals in deutschsprachigen Ländern einen aufgehalten? (Deutschland, Schweiz, Österreich, Luxemburg) a) Ja, in..... für..... b) Nein
3	Haben Sie nur an der Aufnahmeprüfung für Sprachen teilgenommen? A) Ja b) Nein
4	War die deutsche Sprache Ihre erste Wahl? A) Ja b) Nein
5	War die Isfahaner Universität Ihre erste Wahl? A) Ja b) Nein
6	Haben Sie sich für die Wahl Deutsch von jemandem beraten lassen? A) Ja b) Nein
7	Was oder wer hatte auf Ihre Wahl der deutschen Sprache Einfluss?
8	Haben Sie Vorkenntnisse in diesem Fach? A) Ja b) Nein
9	Sind Sie mit Ihrer Wahl zufrieden? a) Ja b) Nein d) weiß ich noch nicht
10	Was ist Ihre Hauptmotivation für die Wahl des Deutschen? (nur ein Motiv ankreuzen!) a) Interesse, Lernen einer anderen Sprache und Kultur, Kommunizieren, Lesen und Erweitern der Allgemeinkenntnisse, Persönlichkeitsentwicklung b) Aufenthalt und Studium in Deutschland, Suche nach einem Beruf, akademische Karriere c) andere Motive.....
11	Wie hoch schätzen Sie Ihre Motivation ein? a) sehr hoch b) hoch c) niedrig d) sehr niedrig
12	Haben Sie Ihrer Meinung nach genug Willensstärke und die Bereitschaft, um o. g. Ziele zu erreichen? a) Ja b) Nein c) weiß ich nicht
13	Was kann Ihrer Meinung nach Ihre Motivation stärken?
14	Ist Ihr Studium finanziell abgesichert? (Damit Sie sich sorgenfrei auf Ihr Studium konzentrieren können) a) Ja b) Nein
15	Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich? a) ganz verständlich b) meistens verständlich c) ziemlich verständlich d) nicht verständlich

18 Studenten nahmen an der Befragung teil. Alle Teilnehmer haben die Fragebögen ausgefüllt. Außer 5 Teilnehmern ohne Deutschkenntnisse hatten 13 Deutschkenntnisse unterschiedlichen Niveaus. Drei Teilnehmer waren in Deutschland aufgewachsen, weshalb ihr Deutsch dem Niveau C1 entsprach, der Rest wies das Niveau A1 bis B1 auf. Erlernt haben sie Deutsch an verschiedenen Orten und Institutionen u. a. im *ILI-CDC-Deutschlehrgang*⁷⁸, im *Deutschen Sprachinstitut Teheran (DSIT)*⁷⁹, durch Selbststudium sowie in einer Schule, Volkshochschule oder einem Gymnasium in Deutschland.

Im Gegensatz zu 10 Studenten ohne zeitweiligen Aufenthalt in deutschsprachigen Ländern, waren 8 zum Studieren und Arbeiten in Deutschland. 11 gaben an, dass sie ausschließlich an der Aufnahmeprüfung (*Konkur*) für Fremdsprachen teilgenommen haben, wobei 7 diese zusätzlich gewählt haben, um ihre Aufnahmechance an einer staatlichen Universität zu erhöhen. Für 15 Teilnehmer war die Fachrichtung

⁷⁸ Das Iran-Language-Instituts (ILI) wurde 1953 gegründet. Nach dem Kooperationsvertrag zwischen dem ILI und den Carl Duisberg Centren (CDC) im Jahre 1995 wurde auch eine Deutschabteilung etabliert, sodass die Iranerinnen und Iraner in Teheran am ILI neben den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Arabisch erstmals auch Deutsch lernen können. In den ILI-Standorten Teheran, Karadj, Isfahan, Mashad, Shiraz und Täbriz wurden ebenfalls Deutschabteilungen aufgebaut. Nach erfolgreich bestandenen Prüfungen werden den Kursteilnehmer die CDC-Diplome der Grund- oder Mittelstufe verliehen, die den jeweiligen Kompetenzstufen A1 und B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechen. Das ILI zählte im Herbst 2002 ca. 780 Kursteilnehmer für Deutsch. (Vgl. Navab Motlagh, Mona 2003)

⁷⁹ Zwischen 1987 und 1995 gab es im Iran keine Institution für die Pflege der deutschen Sprache. Um dieses Vakuum zu beseitigen, wurde auf Initiative der Kulturabteilung der deutschen Botschaft in Teheran und mit finanzieller Unterstützung durch einige deutsche Unternehmensvertreter 1995 das „Deutsche Sprachinstitut Teheran“ (DSIT) gegründet. Aufgrund des großen Interesses und Andrangs kann das Institut heute ohne anderweitige Unterstützung geführt werden. Das DSIT ist zurzeit die wichtigste Institution für das Erlernen der deutschen Sprache in Teheran und arbeitet eng mit dem „Goethe-Institut Inter Nationes“ zusammen. Das Unterrichtsprogramm entspricht dem des Goethe-Instituts; Es offeriert Kinderkurse, allgemeine Sprachkurse für Erwachsene, Kurse für Prüfungsvorbereitungen, Spezialkurse zur Vorbereitung auf das Studium bzw. auf Praktika in Deutschland und Spezialkurse für Mitarbeiter von Unternehmen. Das DSIT ist zur Abnahme der Prüfungen von ZD, ZMP und ZOP autorisiert. (Vgl. Navab Motlagh, Mona 2003)

„Dolmetschen und Übersetzen der deutschen Sprache“ die erste Wahl. 13 haben auch die Universität Isfahan als ihre erste Wahl angekreuzt. 10 wählten diese Fachrichtung ohne zusätzliche Hilfe und Beratung. Als Gründe für die Wahl des Faches wurden angegeben: Vorkenntnisse, Interesse an deutscher Literatur und Philosophie (Nietzsche) sowie an deutscher Musik, Zwang durch den Vater (eine Angabe), Aufenthalt in Deutschland, der Wunsch, deutsche Kinderbücher zu lesen, deutsche Filme anzuschauen, Inspiration durch den Bruder, Freunde, Ehepartner und die Familie.

15 gaben an, dass sie sich vor der Auswahl mit dem Angebot der Fachrichtung auseinandergesetzt haben. 13 sind mit ihrer Wahl zufrieden, die restlichen Studenten sind noch unschlüssig. Interesse an der deutschen Sprache, Literatur und Kultur, der Wunsch nach Kommunikation auf Deutsch, Erweiterung des Bildungshorizontes sowie der Persönlichkeitsentwicklung waren die Hauptmotivationen von 8 Studenten. 6 nannten den Aufenthalt und das Studium in Deutschland, Arbeit und einen akademischen Abschluss als ihre Hauptmotivation. „Zeit verbringen“, Übersetzen und Lehrtätigkeit an der Universität wurden als weitere Hauptmotivationen der restlichen Teilnehmer erwähnt. 8 schätzten den Grad ihrer Hauptmotivation sehr hoch ein, 9 hoch und 1 niedrig. 15 gaben an, dass sie genügend Willensstärke und Bereitschaft besitzen, um ihre Ziele durch ihre Motivation zu erreichen; 3 waren noch unsicher. Die Frage, was ihre Motivation stärken könnte, wurde unterschiedlich beantwortet: Kommunikation im Unterricht, Musik- und Filmeinsatz, Blick in die Zukunft, motivierende Freunde und Umgebung, eigener Fleiß und Willensstärke, Aufgabe des gewünschten Faches und Konzentration auf die gegenwärtige Situation⁸⁰, Wahrnehmung des eigenen Fortschritts, motivierende Lehrperson, Umgang mit deutschsprachigen Menschen. Die überwiegende Mehrheit der Studenten (16) ist finanziell abgesichert, sodass sie sich sorgenfrei auf das Studium konzentrieren können. Die detaillierte Auswertung ist in der Tabelle 9 aufgeführt.

⁸⁰ Ein Verzicht auf den gewonnenen Studienplatz an einer staatlichen Universität im Iran suspendiert den Bewerber für zwei Jahre von der Teilnahme an der zentralen Aufnahmeprüfung.

Nr.	Fehl.	A		b		c		d	
Nr.	A	A	%	A	%	A	%	A	%
1	0	13	72,22	5	27,77	0	0	0	0
2	0	8	44,44	10	55,55	0	0	0	0
3	0	11	61,11	7	38,88	0	0	0	0
4	0	15	83,33	3	16,66	0	0	0	0
5	0	13	72,22	5	27,77	0	0	0	0
6	0	8	44,44	10	55,55	0	0	0	0
7	2	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	15	83,33	3	16,66	0	0	0	0
9	0	13	72,22	0	0	5	27,77	0	0
10	1	8	44,44	6	33,33	3	16,66	0	0
11	0	8	44,44	9	50	1	5,55	0	0
12	0	15	83,33	0	0	3	16,66	0	0
13	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	16	88,88	2	11,11	0	0	0	0
15	0	13	72,22	5	27,77	0	0	0	0

Tabelle 9: Auswertung des Fragebogens C

Aus den Ergebnissen der Befragung lässt sich eine hohe Motivation bei der Mehrheit der Studenten feststellen:

- Fast die Hälfte der Studenten hatte sich in Deutschland aufgehalten und verfügt somit über landeskundliches Vorwissen und Kenntnisse über den kulturellen Hintergrund der Zielsprache.
- 61,11% nahmen ausschließlich an der Aufnahmeprüfung für Fremdsprachen teil, was bereits ihr großes Interesse an Fremdsprachen zeigt.
- 83,33% haben bei der Auswahl der Fremdsprachen der deutschen Sprache erste Priorität eingeräumt; das war also ihre souveräne Entscheidung.
- 61,11% gaben nur ein persönliches Interesse als Beweggrund für die Wahl der deutschen Sprache an.
- 83,33% verfügen über fachliche Vorkenntnisse, sie hatten sich also bereits mit dem Fach beschäftigt.
- 72,22% sind mit ihrer Wahl der Fachrichtung zufrieden.
- Nur 5,55% bezeichnen ihre Motivation für das Fach als gering.

- Für das Erlernen der deutschen Sprache trauten sich 83,33% genügend Willensstärke und Bereitschaft zu.
- Für 88,33% ist das Studium finanziell abgesichert, wodurch sich die Konzentration auf das Studium erhöht.

Eine intrinsische Motivation ist bei 44,44% der Studenten festzustellen, denn sie lernen die Sprache aus innerem Antrieb, haben Freude am Lernen und sind zur Befriedigung der Neugierde oder zum Erleben des Glücksgefühls aktiv.

33,33% neigen zur extrinsischen Motivation, wobei sie wegen äußerer Konsequenzen lernen, nämlich um belohnt zu werden. (Zeugnis, Job, gesellschaftliches Ansehen etc.)

3.4.1.3 Fragebogen D: Lernstrategien

	a) = ganz richtig	b) = ungefähr richtig	c) = nicht richtig
1	Ich ziehe es vor, die Bedeutung der Wörter direkt vom Lehrer zu erfahren anstatt sie nachzuschlagen.		
	a)	b)	c)
2	Zum Lernen des Deutschen muss ich zuerst die Grammatik erlernen.		
	a)	b)	c)
3	Zum Deutschlernen genügt allein die Verwendung des Lehrwerks.		
	a)	b)	c)
4	Beim Lernen im Unterricht höre ich lieber zu als Fragen zu stellen.		
	a)	b)	c)
5	Beim Unterricht schreibe ich alles auf, nach der Stunde arbeite ich es aus.		
	a)	b)	c)
6	Zum Sprachenlernen lese ich und lerne auswendig.		
	a)	b)	c)
7	Ich ziehe es vor, dass die neuen Texte vom Lehrer vorgelesen und übersetzt werden, um dabei neue Wörter zu lernen.		
	a)	b)	c)
8	Ich lerne Deutsch, indem ich meine Sprachlernerfahrungen in der Schule heranziehe.		
	a)	b)	c)
9	Für mich ist das Wissen über die Grammatik wichtiger als deren Anwendung beim Sprechen oder Schreiben.		
	a)	b)	c)
10	Ich ziehe Einzelarbeit der Gruppenarbeit im Unterricht vor.		
	a)	b)	c)
11	Zum besseren Lernen, müssen die Übungen der letzten Lektion von den Lernern vorgelesen oder an die Tafel geschrieben werden, dabei korrigiert der Lehrer die Fehler.		
	a)	b)	c)
12	Ich ziehe es vor, im Unterricht zu schweigen bis der Lehrer mich fragt.		
	a)	b)	c)
13	Zum Deutschlernen reichen die Anwesenheit im Unterricht und die Erledigung der Hausaufgaben aus.		
	a)	b)	c)
14	Der Austausch mit anderen Lernenden hat keine Auswirkung auf meinen Sprachlernprozess.		
	a)	b)	c)
15	Ich lerne besser, wenn der Lehrer mir sagt, was ich tun muss.		
	a)	b)	c)
16	Ich ziehe es vor, die Antwort auf meine Frage direkt vom Lehrer zu bekommen, als die Antwort zu vermuten und dann bestätigen zu lassen.		
	a)	b)	c)
17	An die Richtigkeit meines Sprachlernprozesses denke ich nicht.		
	a)	b)	c)
18	Um einen Text zu verstehen, schlage ich alle neuen Wörter nach und dann übersetze ich den Text.		
	a)	b)	c)
19	Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich?		
	a) ganz verständlich	b) meistens verständlich	
	c) ziemlich verständlich	d) nicht verständlich	

Anhand dieses Fragebogens wurden die Einstellungen der Lerner zu Lernstrategien und deren Einsatz erhoben. Die Anzahl der Beteiligung war 17. Durch diese Fragen habe ich versucht, mir einen Überblick über die Einstellungen der Studenten bezüglich des autonomen Lernens zu verschaffen. Daher wurden für diesen Fragebogen 18 Aussagen formuliert. Die Studenten mussten zwischen „ganz richtig“, „ungefähr richtig“ und „nicht richtig“ wählen. Die Fragen wurden so formuliert, dass sich anhand der Antworten ein gewisses Maß an Willen und Bereitschaft der Studierenden für den lernerorientierten Unterricht und somit die Lernerautonomie feststellen lässt. Demnach steigt diese Tendenz von Antwort „a“ bis „c“ an. 40,51% wiesen mit der Antwort „c“ ihre volle Bereitschaft und starke Tendenz zur Lernerautonomie auf. Ihnen folgten 35,28% der Lernenden, die sich mit der Auswahl für „b“ im Mittel bewegten. Nur 24,17% stimmten den aufgeführten Aussagen ganz zu und somit äußerte ihre Abhängigkeit vom Lehrer für ihre Lernprozesse. Die Tabelle 10 stellt eine präzise Auswertung der Antworten dar.

Nr.	Fehl.	a		b		c	
		A	%	A	%	A	%
1	0	3	17,64	7	41,17	7	41,17
2	0	4	23,52	11	64,70	2	11,76
3	0	2	11,76	2	11,76	13	76,47
4	0	5	29,41	8	47,05	4	23,52
5	0	6	35,29	9	52,94	2	11,76
6	0	6	35,29	5	29,41	6	35,29
7	1	4	23,52	5	29,41	7	41,17
8	1	3	17,64	8	47,05	5	29,41
9	0	4	23,52	5	29,41	8	47,05
10	0	3	17,64	3	17,64	11	64,70
11	0	9	52,94	4	23,52	4	23,52
12	0	2	11,76	4	23,52	11	64,70
13	0	2	11,76	5	29,41	10	58,82
14	0	3	17,64	3	17,64	11	64,70
15	0	6	35,29	11	64,70	0	0
16	1	3	17,64	11	64,70	5	29,41
17	0	6	35,29	5	29,41	6	35,29
18	0	3	17,64	2	11,76	12	70,58
19	2	13	76,47	0	0	3	11,76
Gesamt	-	74	24,17	106	35,28	123	40,51

Tabelle 10: Auswertung des Fragebogens D

3.4.1.4 Fragebogen E: Relevanz der Prüfung

	<p>Von den Fällen a), b), c) wählen Sie <u>nur eine</u> Antwort aus und kreuzen Sie dann Ihre Gründe (einen oder mehrere) an.</p>
	<p>Prüfung und Note sind beim Sprachenlernen <u>unwichtig</u>, weil</p>
a)	<p>1. Die Prüfung stellt nicht das beste Instrument der Evaluation dar. <input type="checkbox"/></p> <p>2. Das Verstehen der Lerninhalte ist wichtiger. <input type="checkbox"/></p> <p>3. Das Sprechen ist wichtiger. <input type="checkbox"/></p> <p>4. Durch die Prüfung wird nur das Kurzzeitgedächtnis evaluiert. <input type="checkbox"/></p> <p>5. Man kann nicht einen Sprachlerner mit der Prüfung evaluieren. <input type="checkbox"/></p> <p>6. Die Note bestimmt nicht den Erfolgsweg. <input type="checkbox"/></p> <p>7. Hauptsache, der Sprachlerner gibt sein Bestes. <input type="checkbox"/></p> <p>8. Die Note präsentiert nicht die Fertigkeit und den Wissensstand einer Person. <input type="checkbox"/></p>
b)	<p>Prüfung und Note sind beim Sprachenlernen <u>wichtig</u>, weil</p> <p>1. Die Prüfung und die Note sind das Hauptkriterium der eigenen Bemühungen. <input type="checkbox"/></p> <p>2. Das Ziel des Studiums ist es, gute Noten zu bekommen. <input type="checkbox"/></p> <p>3. Die Note beeinflusst den zukünftigen Beruf. <input type="checkbox"/></p> <p>4. Die Note präsentiert den Unterschied eines Lerners von den anderen. <input type="checkbox"/></p> <p>5. Die Gesellschaft, Familie oder Universität erwartet gute Note vom Lerner. <input type="checkbox"/></p> <p>6. Die Note spielt für die akademische Karriere eine große Rolle. <input type="checkbox"/></p> <p>7. Die gute Note erhöht das Selbstwertgefühl des Lerners. <input type="checkbox"/></p>
c)	<p>Prüfung und Note sind Nebensache, weil</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p>
	<p>Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich?</p> <p>a) ganz verständlich b) meistens verständlich</p> <p>c) ziemlich verständlich d) nicht verständlich</p>

Durch diesen Fragebogen wurde der Stellenwert der Prüfung und der Note bei den Lernenden befragt. Ziel des Fragebogens war, festzustellen, inwieweit die Prüfung und Note für die Lernenden beim Lernprozess maßgebend sind. 17 Teilnehmer haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Mehrheit der Studenten 64,70% fanden die Prüfung und die Note beim Sprachenlernen unwichtig. Alle aufgeführten Aussagen

wurden jeweils als Begründung für diese Einstellung angekreuzt. Ein geringerer Anteil 23,52% bezeichnete die Prüfung und Note als wichtig. Die Tabelle 11 und 12 belegt diese Ergebnisse.

Nr.	Fehl.	a		b		c	
Nr.	A	A	%	A	%	A	%
1	2	11	64,70	4	23,52	0	0

Tabelle 11: Auswertung des Fragebogens E

Antwort	Begründung	Anzahl
A	Die Prüfung stellt nicht das beste Instrument der Evaluation dar.	5
	Das Verstehen der Lerninhalte ist wichtiger.	8
	Das Sprechen ist wichtiger.	7
	Durch die Prüfung wird nur das Kurzzeitgedächtnis evaluiert.	5
	Man kann nicht einen Sprachlerner mit der Prüfung evaluieren.	3
	Die Note bestimmt nicht den Erfolgsweg.	8
	Hauptsache, der Sprachlerner gibt sein Bestes.	7
	Die Note präsentiert nicht die Fertigkeit und den Wissensstand einer Person.	8
B	Die Prüfung und die Note sind das Hauptkriterium der eigenen Bemühungen.	2
	Das Ziel des Studiums ist es, gute Noten zu bekommen.	0
	Die Note beeinflusst den zukünftigen Beruf.	1
	Die Note präsentiert den Unterschied eines Lerners von den anderen.	0
	Die Gesellschaft, Familie oder Universität erwartet gute Note vom Lerner.	0
	Die Note spielt für die akademische Karriere eine große Rolle.	1
	Die gute Note erhöht das Selbstwertgefühl des Lerners.	3
C	0	0

Tabelle 12: Die Auswertung der Begründungen aus dem Fragebogen E

3.4.1.5 Fragebogen F: Einstellung zur Lehrerrolle

	a) = ganz richtig	b) = ungefähr richtig	c) = nicht richtig
1	Mein Lernerfolg ist vom Lehrer abhängig.		
	a)	b)	c)
2	Wenn mich der Lehrer nicht motiviert, wird mein Sprachlernprozess beeinträchtigt.		
	a)	b)	c)
3	Der Lehrer muss mir die Lerninhalte genau erklären, sonst lerne ich nicht.		
	a)	b)	c)
4	Der Lehrer muss immer meinen Sprachlernprozess kontrollieren.		
	a)	b)	c)
5	Nur der Lehrer darf meine mündlichen und schriftlichen Fehler korrigieren.		
	a)	b)	c)
6	Der Lehrer muss im Unterricht Deutsch sprechen.		
	a)	b)	c)
7	Der Lehrer ist für mich eine Hauptlernquelle.		
	a)	b)	c)
8	Vor der Klasse oder hinter dem Pult ist der Ort, an dem der Lehrer seinen Platz hat.		
	a)	b)	c)
9	Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich nur den Lehrer, weil er besser weiß.		
	a)	b)	c)
10	Es fällt mir schwer, den Lehrer zu kritisieren.		
	a)	b)	c)
11	Zum Sprachenlernen nehme ich mir den Lehrer zum Vorbild und folge seinen Anweisungen und Richtlinien für mein Lernverhalten.		
	a)	b)	c)
12	Die Beziehung zwischen Lehrer und Lerner ist wie die Vater-Kind-Beziehung.		
	a)	b)	c)
13	Wenn der Lehrer streng ist, lerne ich besser.		
	a)	b)	c)
14	Mir ist mehr lieber, wenn der Lehrer im Unterricht redet und ich nicht.		
	a)	b)	c)
15	Für die Evaluation meiner Lernprogression vertraue ich mehr der Meinung des Lehrers als meiner eigenen.		
	a)	b)	c)
16	Zum Sprachenlernen brauche ich einen Plan vom Lehrer.		
	a)	b)	c)
17	Die Auswahl der Lehrmaterialien und die Bestimmung der Dialoge und Diskussionen sind vom Lehrer zu treffen.		
	a)	b)	c)
	Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich?		
	a) ganz verständlich	b) meistens verständlich	
	c) ziemlich verständlich	d) nicht verständlich	

Diese Antworten demonstrieren die Einstellung der Lernenden zur Lehrerrolle allgemein und im Unterrichtsraum. Der Anteil der Studenten, die eher zum selbst gesteuerten Lernen, also mehr zu Selbständigkeit bei ihren Lernprozessen tendierten 29,46 %, gleicht fast dem Anteil 28,1%, derer, die lieber lehrerorientiert lernen wollten. Im Gegensatz dazu entschied sich die Mehrheit 43,43% für die Mitte. Das zeigt, dass die meisten Studenten bei der Lernerautonomie-Skala eine mittelmäßige Bereitschaft aufweisen, d. h., dass sie mehr auf die Unterstützung der Lehrperson angewiesen sein sollen. Die Auswertung der Fragen ist aus der Tabelle 13 zu entnehmen.

Nr.	Fehl.	a		b		c	
Nr.	A	A	%	A	%	A	%
1	0	5	31,25	10	62,50	1	6,25
2	0	7	43,75	6	37,50	3	18,75
3	0	3	18,75	9	56,25	4	25
4	0	10	31,25	3	18,75	3	18,75
5	0	5	31,25	5	31,25	6	37,50
6	0	11	68,75	5	31,25	0	0
7	0	2	12,50	9	56,25	5	31,25
8	0	0	0	5	31,25	11	68,75
9	0	1	6,25	9	56,25	6	37,50
10	0	3	18,75	7	43,75	6	37,50
11	0	7	43,75	8	50	1	6,25
12	0	5	31,25	6	37,50	5	31,25
13	0	4	25	5	31,25	7	43,75
14	0	3	18,75	5	31,25	8	50
15	0	3	18,75	9	56,25	4	25
16	0	4	25	9	56,25	3	18,75
17	0	3	18,75	9	56,25	4	25
Gesamt	-	78	29,46	119	43,43	77	28,10

Tabelle 13: Auswertung des Fragebogens F

3.4.1.6 Fragebogen G: Lernstil

	Lesen Sie folgende Aussagen genau durch und kreuzen Sie Ihre Antwort an. (mehrere Antworten sind zulässig.)
a)	1. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache durch spielerisch im Unterricht lernen. 2. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache durch die Anwendung vom Bild und Film im Unterricht lernen. 3. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache durch Sprechen (auf Deutsch) mit meinen Kommilitonen im Unterricht lernen. 4. <input type="checkbox"/> Ich möchte, dass wir zum Sprachenlernen außerhalb des Unterrichtsraums zusammen üben. 5. <input type="checkbox"/> Außerhalb des Unterrichtsraums lerne ich die Sprache mit Kassetten. 6. <input type="checkbox"/> Ich möchte beim Unterricht Kassetten anwenden und mehr auf Deutsch hören.
b)	1. <input type="checkbox"/> Ich möchte Grammatik lernen. 2. <input type="checkbox"/> Außerhalb des Unterrichtsraums lerne ich die Sprache durch Lesen deutscher Bücher. 3. <input type="checkbox"/> Ich möchte selbst die Sprache lernen. (allein) 4. <input type="checkbox"/> Ich möchte, dass der Lehrer das Finden und Korrigieren meiner Fehler mir überlässt. 5. <input type="checkbox"/> Ich möchte, dass der Lehrer uns Fragen stellt und Probleme zum Lösen aufgibt. 6. <input type="checkbox"/> Außerhalb des Unterrichtsraums lerne ich die Sprache durch Lesen deutscher Zeitungen und Zeitschriften.
c)	1. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache durch Sehen und Hören lernen. 2. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache durch Sprechen (auf Deutsch) mit meinen Freunden lernen. 3. <input type="checkbox"/> Außerhalb des Unterrichtsraums lerne ich die Sprache durch Fernsehen. 4. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache in Alltagssituationen, wie beim Einkauf, Telefonate etc. lernen. 5. <input type="checkbox"/> Ich möchte das Vokabular durch Hören lernen. 6. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache im Unterricht durch Kommunikation und Konversation lernen.
d)	1. <input type="checkbox"/> Ich möchte, dass der Lehrer mir alles erklärt. 2. <input type="checkbox"/> Ich will alles in meinem Heft aufschreiben. 3. <input type="checkbox"/> Ich möchte im Unterricht die Sprache durch Lesen lernen. 4. <input type="checkbox"/> Ich möchte im Unterricht die Grammatik lernen. 5. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Wörter durch Sehen lernen. 6. <input type="checkbox"/> Ich möchte die Sprache nur mit einem Lehrwerk lernen.
	Waren die Fragen in diesem Fragebogen verständlich? a) ganz verständlich b) meistens verständlich c) ziemlich verständlich d) nicht verständlich

Mit Hilfe dieses Fragebogens sollte einen Überblick über die Lerngewohnheiten und -stile der Lernenden beim Fremdsprachenlernen gewonnen werden. 31,21% der Aussagen wurden bei der Antwort „a“, und 28,02% bei der Antwort „c“ angekreuzt, was über die Hälfte der Studenten ausmacht. Die Aussagen bei der Antwort „a“ sowie „c“ charakterisieren einen „kommunikativen“ und „konkreten“ Lerntyp, der zum kommunikativen Sprachenunterricht neigt, die audiovisuelle Didaktik bevorzugt, die Interaktion im Unterricht begrüßt und schließlich selbst für seinen Lernprozess Entscheidungen trifft. Diese Lerner können sich in einem lernerorientierten Unterricht, sich besser entfalten, durch den gewährten freien Spielraum ihre eigene Lernstrategien einüben und sich gegenseitig fördern. Demnach könnte man von einer überdurchschnittlichen Bereitschaft zur Lernerautonomie bei solchen Studenten ausgehen. Die Aussagen bei der Antwort „b“ beziehen sich auf einen „analytischen“ Lerntyp, der eine mittelmäßige Bereitschaft für die Lernerautonomie aufweist, wobei die Aussagen bei der Antwort „d“ einen „autoritätsorientierten“ Lerntyp darstellen, der zu einem traditionellen und verschulten Sprachenunterricht tendiert. Dieser Anteil, wie aus der Tabelle 14 zu sehen ist, ist in der Minderheit. (vgl. Willing, 1989)

Nr.	Fehl.	a		b		C		d	
Nr.	A	A	%	A	%	A	%	A	%
1	2	55	31,21	36	19,78	51	28,02	40	21,97

Tabelle 14: Auswertung des Fragebogens G

3.4.2 Zweite Phase: Auswertung der Daten in Bezug auf die Förderung der Lernerautonomie

Durch die qualitative Analyse des Unterrichtsgeschehens soll in diesem Abschnitt beleuchtet werden:

- wie die Lernenden auf eine neu definierte Lehrerrolle (s. 2.2.1) und infolgedessen auf einen autonomieorientierten Unterricht reagieren.
- ob und inwieweit die vorhandene Lernkultur die Entwicklung der Lernerautonomie belasten kann (s. 1.5.1).

Zu diesem Zweck wurden, wie im Abschnitt 3.2.3 besprochen, die Lernenden in Gruppen interviewt, Unterrichtsbeobachtungen und schließlich eine Abschlussevaluation durchgeführt.

Mittels eines Diktiergerätes wurde der Ablauf der Unterrichtsstunden und Interviews festgehalten. Die Aufzeichnungen waren sehr verständlich, bis auf die Sequenzen, wo die Studenten in GA und PA tätig waren, konnten die sprachlichen Äußerungen des Einzelnen nicht differenziert werden, da das Diktiergerät auf dem Pult stand. Um dieses Problem zu lösen, trug ich das Diktiergerät ab der dritten Sitzung am Gürtel. Auf diese Weise konnten die sprachliche Interaktion unter den Teilnehmern bei GA oder PA klar und deutlich aufgezeichnet werden. Als teilnehmender Beobachter (Lehrer) war es mir nicht möglich, Notizen zu machen, stattdessen wurde unmittelbar nach jeder Unterrichtsstunde die gehaltene Stunde in komprimierter Form narrativ im Laptop protokolliert.

3.4.2.1 Analyse der Daten zur Gruppen- und Partnerarbeit

Der Unterricht wurde aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl erst ab der zweiten Sitzung ordnungsgemäß begonnen. In dieser Sitzung wurde im Gegensatz zur üblichen Einzelvorstellung der Studenten in der Runde, ein Kennenlernen in GA vorgeschlagen. Es wurde also die Gruppenarbeit schon bei der ersten Begegnung eingeführt. Zugegen 16 Teilnehmer. Die Studenten wurden durch Verlosung nach

dem Zufallsprinzip in vier Gruppen eingeteilt. Dann bekam jeder Student einen Zettel mit dem Namen eines der Bundesländern Thüringen, Bayern, Sachsen und Hessen, wodurch bereits der Verlosung eine landeskundliche Bedeutung zukam. Die Studenten mussten aufstehen und ihre Partner in der Gruppe suchen. Allein dass sich die Studenten im Unterrichtsraum bewegen sollten, war für sie ganz neu, denn als einzigen Grund für die Bewegung im Raum kannten sie nur den Aufruf zur Tafel. Diese Änderung wurde von den Studenten begrüßt, manche verhielten sich jedoch zurückhaltend. Diese Zurückhaltung ist nachvollziehbar, weil a) ihnen die Umgebung, der Lehrer sowie die anderen Lernenden nicht vertraut waren, b) sie plötzlich und in der ersten Sitzung aufgefordert wurden, aufeinander zuzugehen und c) sie die vom Lehrer legitimierte Bewegung im Unterrichtsraum nicht kannten.

In Bezug auf die Gruppenarbeit wurden folgende Probleme bei der ersten Einführung festgestellt:

- d) *Die Sitzordnung*: wie in der Abb. 7 zu sehen ist, sind die Stühle am Boden festgeschraubt, sodass man sie nicht umstellen kann. Bei einer Gruppe von vier Personen mussten zwei nebeneinander sitzen und die beiden anderen aus der vorderen Reihe nach hinten schauen und mitarbeiten. Diese unangenehme Körperhaltung sowie ein fehlender Arbeitstisch erschwerte die Interaktion bei der Gruppenarbeit. Selbst der Laborraum⁸¹ ist davon nicht ausgenommen. Die Studenten nehmen einzeln in jeder Kabine Platz. Die Lehrperson steht vor ihnen und gibt Anweisungen. Es gibt keinen Austausch unter den Lernenden. Die Lerner hören Kassetten oder schauen einen Film an. Ein interaktiver Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Lernerautonomie ist hier schwer umsetzbar (s. Abb. 8).

⁸¹ Die Nutzung vom Laborraum ist ausschließlich zum Laborunterricht (Labor 1 bis 4) erlaubt.



Abb. 7: Unterrichtsraum an der Isfahaner Universität



Abb. 8: Laborraum an der Universität Isfahan

- e) *Zusammenarbeit von Frauen und Männern:* Da die Geschlechtertrennung in der iranischen Gesellschaft gesetzlich angeordnet ist, müssen Frauen und Männer auch an der Universität getrennt sein. Demnach sitzen Frauen und Männer von einem Durchgang nach Seiten getrennt (s. Abb. 9). Dass Frauen und Männer zusammen in einem Raum unterrichtet werden, erleben die Studenten nur an der Universität. Die Schulen sind komplett nach Geschlechtern differenziert. Dies war auch ein weiterer Grund für die Zurückhaltung mancher Studenten.



Abb. 9: Teilung der linken und rechten Sitzreihen mit einem Durchgang

- f) *Unzufriedenheit in der Gruppe:* Da die Studenten sich nicht kannten, wurden die Gruppen nach dem Zufallsprinzip eingeteilt. Das führte dazu, dass manche nicht mit ihrer Gruppe zufrieden waren und lieber in einer anderen Gruppe arbeiten wollten. Einige Studenten haben auch ihr Zettel (heimlich) getauscht, um in ihrer gewünschten Gruppe zu sein. Ein anderer Grund für die Unzufriedenheit einiger Studenten war der Kontakt der Frauen und Männer in der Gruppe. Diese Beschwerde kam nur von zwei Frauen (von 6) und nur einem Mann.

- g) *Differenzierte Niveaustufen der Lernenden:* wie im Abschnitt 3.2.4 beschrieben wurde, wiesen die Studenten verschiedene Kenntnissniveaus von Nullanfänger bis B1 auf. Durch die zufällige Gruppenbildung kamen also Studenten verschiedenen Kenntnisstands zusammen. Das hatte zur Folge, dass sich die Nullanfänger überfordert und die anderen unterfordert fühlten. Dass die Nullanfänger mit den anderen in einer Gruppe waren, mochte für sie vorteilhaft sein, demotivierte und behinderte aber die Studenten mit Deutschkenntnissen.

Um den Unterricht lernerorientiert gestalten zu können, ist Aufbau einer direkten und offenen Beziehung zu den Lernenden unerlässlich, sonst ist es nicht möglich, die Lernenden beim Unterricht mitentscheiden zu lassen. Daher versuchte ich ganz am Anfang des Semesters, einen Dialog mit meinen Studenten zu beginnen. Damit wurde ihnen Ziel des Unterrichts, nämlich Kommunikation durch Interaktion, deutlich gemacht. Ich machte sie auf den Einsatz von GA und PA als Instrumente zu meinem Unterrichtsziel aufmerksam. Sie wurden daher gebeten, bei GA und PA aktiv mitzumachen.

Nach der Bekanntmachung der Gruppeneinteilung durch die Verlosung begrüßten die Studenten die Aktion und bildeten innerhalb der angegebenen Zeit die Vierergruppen. Danach wurde ihnen die Aufgabe (sich kennenzulernen und dann im Plenum einen Partner in der Gruppe vorzustellen) nach dem Muster an der Tafel mitgeteilt. Während der Gruppenarbeit wurden die Studenten betreut. Die Studenten mit Vorkenntnissen haben mit mehr Engagement mitgearbeitet, da sie auf Deutsch kommunizieren konnten, während die Nullanfänger sich noch sehr unsicher fühlten. Diese unerwartete große Niveaudifferenz hatte sie enttäuscht, was sehr verständlich war. Der gewährte Freiraum schaffte jedoch eine lockere und entspannte Atmosphäre, in der die Studenten einander durch Kommunikation kennenlernen konnten. In der Phase der Präsentation wurde die Entscheidung über die Reihenfolge den Studenten überlassen. Sie bestimmten die zu präsentierende Gruppe mit Ballwurf, was für heiteres Klima gesorgt hatte.

Nach der Präsentation wurden die Studenten auf Folgendes hingewiesen:

L: also (mmm) wir sind zum zweiten Mal hier, das ist unsere zweite Sitzung, ġalseye dowom hast. banāye kare man in hast ke mā dar kelās bā ham kommunikation dāšte bāšim. Man (mmm) besiār arzeš qāelam barāye kare goruhi, az šomā xāhešam in ast ke [Es ist zweite Sitzung. Meine Arbeit basiert darauf, dass wir in der Klasse Kommunikation haben. Ich lege sehr viel Wert auf die Gruppenarbeit ich bitte Sie, dass]

S: kare goruhi? [Gruppenarbeit?]

L: kare goruhi. [Gruppenarbeit.]

S: Aha.

L: ke dar kelās hamkāri konid dar kare goruhi. Čun tanhā dar surate iġade kare goruhi wa (eee) ya Partnerarbeit kare do nafare hast ke mā bā ham mitunim kommunizieren (eee) Kommunikation dāšte bāšim. [Dass Sie in der Klasse mitmachen. Denn nur durch den Einsatz der Gruppen- und oder durch Partnerarbeit können wir miteinander kommunizieren.]

Für die oben dargestellte Problematik zur Gruppenarbeit wurden folgende Lösungen initiiert:

- Die Räumlichkeit und die Sitzordnung waren die einzigen festen und unveränderlichen Bestandteile bei meinem Unterricht. Sonach musste ich, basierend auf den gegebenen Rahmenbedingungen, einen lernerorientierten Unterricht ermöglichen. Zu diesem Zweck wurden ab der nächsten Sitzung Dreiergruppen gebildet. Die Zusammenarbeit unter solchen Umständen entsprach zwar nicht den idealen Voraussetzungen für Gruppenarbeit, war aber m. E. die einzige angepasste Form für die Arbeit in Kleingruppen. Diese Form kam bei der Zielgruppe gut an, sodass diesbezüglich keine Beschwerden und Einwände während des gesamten Semesters von den Studenten registriert werden mussten (s. 3.4.2.5).
- Die Arbeit in gemischten Gruppen war für die Gruppe 1 etwas problematisch. Das hatte ich aufgrund meiner kulturellen Kenntnisse schon erwartet. Um dieses Problem zu lösen, bat ich die Gruppe 1 in mein Büro und führte diesbezüglich ein Gespräch mit den Studenten. Zuerst klärte ich sie über die Ziele meines Unterrichts auf. Dann erläuterte ich ihnen, dass ich durch PA

und GA einen kommunikativen Unterricht ermöglichen möchte, was ihre Sprechfertigkeit fördern und für eine bessere Unterrichtsatmosphäre sorgen würde. Dann habe ich die Vorteile der PA und GA beschrieben und erklärt, warum es wichtig ist, dass sie sich auch aktiv am Unterricht beteiligen, und ich habe betont, dass ich sie keinesfalls zwingen werde, mit Kommilitonen anderen Geschlechts zusammenzuarbeiten. Mein Ziel sei es, dass wir im Unterricht wie eine Familie einander unterstützen und mit Freude und Spaß lernen. Ich habe ihnen am Ende meinen Respekt für ihre Einstellungen und Entscheidungen zugesichert und sie um gegenseitiges Vertrauen gebeten. Nach dem Gespräch gab es keine Diskussionen über die Arbeit in gemischten Gruppen. Man konnte auch sehen, dass die Unterrichtsatmosphäre (die Arbeit in gemischten Gruppen ist normal) sie überzeugen konnte. Manche blieben in einer homogenen Gruppe und manche hatten kein Problem mehr in einer gemischten Gruppe zu arbeiten.

- Die Unzufriedenheit steigt in der Gruppe, wenn die Teilnehmer nicht mit den gewünschten Partnern zusammenarbeiten können. Um diese Störung zu beseitigen und die Konzentration der Lernenden auf die Aufgaben in der Gruppe zu lenken, sprach ich sie diesbezüglich an, erläuterte das Problem und gewährte ihnen die Freiheit, selbst ihre Gruppenmitglieder zu bestimmen. Auf diese Art wurde die Entscheidung für die Arbeit in einer gemischten Gruppe den Studenten überlassen. Wenn in manchen Sitzungen die Anzahl der Teilnehmer eine Gruppenbildung zu dritt nicht zuließ (z.B. 16 Personen), wurden 4 Dreiergruppen eingeteilt und zwei Paare arbeiteten in Partnerarbeit. Durch die Übertragung der Entscheidung auf die Lernenden und durch Verhandlung mit ihnen gelang es mir innerhalb kurzer Zeit, eine von den Lernern gesteuerte Gruppenbildung zu ermöglichen, sodass die Teilnehmer zufrieden in der jeweiligen Gruppe arbeiten konnten. Dies entwickelte sich so schnell, dass die Studenten sich rasch in Gruppen teilten, sobald sie die Anweisung „zu dritt Gruppen bilden“ oder „Partner suchen“ auf der projizierten Folie zu sehen bekamen (ohne verbale Aufforderung). Die Abbildung 12 zeigt eine der Unterrichtsstunden, wo die Studenten in Gruppenarbeit sowie zwei Paaren aufgrund der nicht passenden Personenanzahl in Partnerarbeit aktiv sind.



Abb. 10: Förderung der Lernerautonomie durch Gruppen- und Partnerarbeit im Deutschunterricht

- Wegen der differenzierten Niveaus der Lernenden wurden die Studenten in zwei Gruppen geteilt: Die Gruppe 1 bestand aus 5 Studenten ohne Deutschkenntnisse, und die Gruppe 2 aus Studenten mit Deutschkenntnissen verschiedenen Niveaus (s. 3.2.4). Demnach konnten die Lernenden in einer Gruppe arbeiten, die ihrem Kenntnisstand entsprach. Die Teilung der Studenten in zwei Gruppen war am Anfang sehr ungewöhnlich und wurde insbesondere von der Gruppe 1 skeptisch angesehen. Nach den Einzelgesprächen mit den Lernenden in der Gruppe 1 sowie meinen eigenen Beobachtungen bestand der Grund darin, dass die Lernenden der Gruppe 1 diese innere Differenzierung als eine Diskriminierung und demzufolge eine Bevorzugung der anderen Gruppe missverstanden hatten. Dieses Missverständnis wurde durch ein Gespräch mit ihnen beseitigt, durch das sie mit den Zielen und didaktischen Gründen aufgeklärt wurden. Eine Studentin aus der Gruppe 1 äußerte sich bezüglich der Binnendifferenzierung nach vier Wochen wie folgt:

„etefāgan xube, bebinid mā wagti ke piše ham bāšim, xodemuno bā unāiie ke alān messe xodemun budan mogāyese mikonim, na bā unāiie ke masalan chand sāl unġā budan ya hattā kelās raftan. man hamaš haftehāye awwal hamiše xodamo bā unā mogāyese mikardam, yani miše man intowri sohbat konam, hamiše bā unā xodamo mogāyese mikardam. wali xob az un ruz ke ġodā kardid, ādam xodeš rāhat tare, rāhat tar sohbat mikone, rāhat tar ġosteġu mikone, bebinid inā ke dictunary ġelošun nemizāran, ina xodešun yepā dictunary an. ādam unā ro ke mibine hā, fek mikone bāyad az gabl bedune, wali wagti ke beyne chand nafar mesle xodesh garār begire na, talāšešo bištar mikone. [Es ist gut so, wissen Sie, wenn wir in einer Gruppe sind, vergleichen wir uns mit den Personen in dieser Gruppe und nicht mit denjenigen, die etliche Jahre dort (Deutschland) waren oder Kurse besucht hatten. Ich habe mich in den ersten Wochen immer mit den anderen verglichen, ich wünschte mir, ich könnte jemals auch wie sie reden, immer habe ich mich mit ihnen verglichen. Aber mit der Binnendifferenzierung hat man es einfacher, man kann einfacher reden, einfacher nachschlagen. Wissen Sie, sie (TN der Gruppe 2) brauchen kein Wörterbuch, sie sind selbst fast wie ein Wörterbuch. Wenn man bei ihnen ist, denkt man, man muss die Wörter wissen, aber wenn man in einer Gruppe mit gleichem Niveau ist, gibt man sich mehr Mühe.“]

Nach drei Sitzungen waren die Studenten so gut mit GA vertraut, dass sie weder Probleme bei der Gruppenbildung noch bei der Zusammenarbeit in der Gruppe hatten. Es wurden immer Dreiergruppen gebildet. In der GA wurde im Wesentlichen mit Texten oder Bildern gearbeitet (s. 3.3.2.1.1), und es konnte zwischen den mitgebrachten Texten, den Texten aus dem Lehrwerk sowie meinen vorgeschlagenen Texten gewählt werden. Es war interessant, dass die Studenten aus Gruppe 2 immer Texte dabei hatten und lieber mit ihren eigenen Texten arbeiteten. Immer, wenn sie ihre eigenen Materialien in der GA benutzten, war eine Dynamik zu bemerken (Die Studenten standen auf, suchten nach Wörterbüchern bei den anderen, waren neugierig, was für Materialien die anderen haben, sprachen über diese Materialien und tauschten sie ggf. aus). Dadurch, dass ich die Verantwortung für die Auswahl der Materialien auf sie übertrug, beschäftigten sie sich intensiv und interessiert in der Gruppe. Die Freiheit zur Selbstbestimmung kam insbesondere bei den Studenten der Gruppe 2 sehr gut an (s. 3.4.2.4). Auf diese Weise fühlten sie sich im Unterricht nicht unterfordert, waren selbstbewusst und nutzten die GA, um ihren Wortschatz zu

erweitern und vor allem miteinander deutsch zu sprechen. Eine Studentin aus dieser Gruppe sagte während der GA zu mir: „Wissen Sie, das Tolle an Ihrer Klasse ist, man langweilt sich nie, das sagen auch die anderen.“

Der Umgang mit Materialien war bei der Gruppe 1 anders. Die Studenten dieser Gruppe hatten Probleme mit der Suche nach Texten aus dem Internet oder der Bibliothek, weshalb sie lieber mit den Texten aus dem Lehrwerk oder mit meinen Texten arbeiteten. Nach der Betreuung und Empfehlung der Quellen hat sich das im Laufe des Semesters gebessert.

Parallel und abwechselnd mit GA arbeiteten die Studenten in PA. Wie bei der GA durften die Studenten selbst entscheiden, was sie lernen und mit wem sie zusammenarbeiten wollten. Nach einiger Zeit entwickelten sich feste Partnerschaften, die immer zusammenarbeiteten. Aus didaktischen Gründen wurde jedoch ein Partnertausch empfohlen. Die PA wurde im Wesentlichen mit Freiarbeitsmaterialien durchgeführt. Die Studenten der Gruppe 2 entschieden sich oft für Materialien zum Sprechen und Schreiben, die Gruppe 1 wollte eher Übungen zu Grammatik und Wortschatzarbeit (s. 3.3.2.1.1). Diese Entscheidung hängt mit ihren schulkulturellen Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen zusammen. D. h. sie wollen zuerst die Grammatik erlernen, bevor sie sich mit produktiven Fertigkeiten beschäftigen können. Während der GA und PA versuchte ich durch die Vermittlung der Lernstrategien (s. nächstes Kapitel) diese Einstellung zu verändern. Obwohl der Einsatz von PA und GA im Unterricht ohne Komplikationen verlief, fand ich die PA aus folgenden Gründen effektiver:

- Die PA ist bei der beschriebenen Sitzordnung in der Klasse viel einfacher, zwei Studenten nebeneinander haben bessere Arbeitsbedingung als drei in einer Reihe. Vor allem bei mehr als 20 Teilnehmern im Unterrichtsraum, ist eine GA selten durchführbar.
- PA ist auch mit einer geringen Anzahl Studenten möglich.
- Bei der PA fordern und motivieren sich beide Partner gegenseitig, beide fühlen sich für ihren Lernprozess verantwortlich. So bleiben sie aktiv und konzentriert, wogegen sich bei der GA die Schwächeren zurückziehen und

nur beobachten.

- Durch die eigene Wahl des Partners wird Unzufriedenheit vermieden.
- Die Fortsetzung der Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts ist für zwei Personen organisatorisch einfacher.

- Durch die PA könnte eine feste Partnerschaft zum Tandemlernen entstehen.

- Durch PA lassen sich aufgrund der geringeren Anzahl der Beteiligten die eventuellen Hemmungen bezüglich der Geschlechtertrennung einfacher beheben.

- Nach meiner Beobachtung wurde in PA mehr als in GA deutsch gesprochen, vielleicht weil man eine Blamage vor der Gruppe fürchtete.

Obwohl nach Angaben der Studenten in der Schule GA nicht üblich (s. 3.4.1.1) und der Frontalunterricht mit autoritärer Lehrerrolle die einzige ihnen bisher bekannte Unterrichtsform war (s. 3.4.2.4), konnten sie sich auf die Veränderungen im Unterricht einstellen. Bezüglich des Konzepts Lernerautonomie heißt dies für die Studenten, im Vergleich zum traditionellen Unterricht, ein hohes Maß an Freiheit. Little hebt jedoch hervor, dass diese dem Lernenden gewährte Freiheit nicht absolut sein kann (vgl. Little, 1991: 5).

Was die Freiheit der Lernenden betrifft, erfährt die schulische Lernkultur an der iranischen Universität zur Zeit einen Wandel: Es wird keine Erlaubnis der Lehrperson benötigt, um den Unterrichtsraum zu verlassen; es gibt keine Strafe, wenn die Aufgaben nicht gemacht werden; die Lerner müssen nicht aufstehen, um dem Lehrer beim Eintritt in den Raum Respekt zu erweisen; über Abwesenheit in den Lehrveranstaltungen werden die Eltern nicht benachrichtigt; die Lerner dürfen die Lehrperson und das Lehrmaterial kritisieren⁸² etc. Die Autorität, welche die Schule der Erziehung und Bildung der Lerner einsetzt, beschränkt sich also an der Universität nur auf die Bildung. Mit anderen Worten, die Studenten werden an der

⁸² Die Reaktion auf diese Kritik kommt auf die Persönlichkeit der Lehrer an. Schlimmstenfalls könnte sich die Kritik auf die Benotung der Klausuren auswirken.

Universität nicht wie Schüler behandelt. In meinem Unterrichtsprotokoll wurde in Bezug auf die Partnerarbeit folgendes registriert:

„Die Aufforderung zur Partnerarbeit erfolgt mündlich und wird an die Tafel geschrieben. Die TN finden sofort einen Partner und kommen sehr gut damit zurecht. Ich greife nur ein, wenn jemand ohne Partner bleibt oder nicht weiß, mit wem er arbeiten soll. In Partnerarbeit wird der mitgebrachte Text bearbeitet. Das Arbeitsverfahren wird erläutert. Es wird erwartet, dass jeder ein einsprachiges Wörterbuch mitbringt und benutzt. Ich bewege mich zwischen den TN, berate sie und erkläre noch einmal, wenn sie die Aufgaben nicht verstanden haben. Die TN schlagen im Wörterbuch nach und helfen sich gegenseitig. Manche TN hatten keinen Text mitgebracht, manche hatten irgendetwas mitgebracht, nur um etwas dabei zu haben. In der ersten Stunde sind die TN noch nicht mit meiner Methode vertraut.

In der Gruppe 2 wird deutsch gesprochen, die Arbeit macht Spaß. Wenn die TN einen Text nach ihrem Interesse ausgesucht und mitgebracht haben, dann arbeiten sie auch sehr interessiert mit. Es kommt vor, dass die Muttersprache verwendet wird, um Wörter zu erklären. Die Partnerarbeit wird durch mein Zeichen beendet und die Defizite aufgezeigt.“

Bei PA und GA erlebten die Studenten eine unerwartete Freiheit im Unterricht. Diese implizierte keine Form von Anarchie, sondern eine Freiheit, die im Rahmen einer Abmachung zwischen mir und den Studenten getroffen wurde. Die Studenten waren frei, selbst zu entscheiden, was sie im Unterricht bearbeiten, mit wem sie zusammenarbeiten und wie sie vorgehen wollten. Ich habe sogar keine Anwesenheitsliste geführt, um ihnen zu signalisieren, dass sie selbst entscheiden müssen, ob der Unterricht ihre sprachlichen Kenntnisse fördert. Interessant war, dass die Studenten immer vollzählig erschienen sind. Wie im Kapitel 2.2.1 besprochen, ist für die Förderung der Lernerautonomie die Verhandlung (Negotiation) zwischen Lehrenden und Lernenden erforderlich (Little, 1994: 439/ Breen & Littlejohn, 2000: 19f.). Daher baute ich diese Verhandlung durch ein direktes Gespräch mit meinen Studenten auf. Als Beispiel nannte ich das Zuspätkommen als Störung meines Unterrichts. Um diese Störung zu vermeiden, machte ich am Anfang des Unterrichts wie folgt auf diese Problematik aufmerksam: „Ich erwarte von Ihnen Pünktlichkeit

und möchte Sie ganz höflich bitten, mich und Ihre Mitstudenten zu respektieren, genauso wie ich Sie und Ihre wertvolle Zeit respektiere und pünktlich erscheine. Ich finde, wir sind erwachsen genug, um über unsere Probleme im Unterricht zu reden. Ich bin nicht eine Lehrperson, die mit Disziplinierung droht.“ Auf diese Weise wurden die Weichen für die Verhandlung und für den Dialog in meinem Unterricht gestellt. Infolgedessen kamen zwei Studenten aus der Gruppe 2 auf mich zu und wollten über ihr Problem mit mir sprechen. Sie fragten, ob es mir etwas ausmacht, wenn sie nicht regelmäßig zum Unterricht erscheinen, vor allem, weil sie B1-Kenntnisse hätten. Ich verneinte, unter der Bedingung, dass sie mir die Hausaufgaben (Hausarbeit, Aufsätze etc.) zukommen lassen und der Meinung sind, dass sie die Klausur trotzdem schaffen. Durch die Verhandlung wurde ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut.

Wie im Kapitel 2.2.1 die Lehrerrolle im autonomiefördernden Unterricht dargelegt wurde, versuchte ich den Lernenden eine neue Lehrerrolle zu präsentieren, nämlich die Rolle des Beraters und Moderators (Facilitator und Counsellor) anstelle eines puren Wissensvermittlers. Diese Rolle ließ sich innerhalb der PA und GA, die zwei Drittel der Unterrichtszeit einnahmen, erfolgreich (s. die Antworten der Studenten im Kapitel 3.4.2.2) verwirklichen. Die Studenten erlebten einen Unterricht, in dem die Lehrperson a) nicht permanent am Pult sitzt oder vor der Klasse steht, sondern als ein Co-Lerner mitarbeitet und sich im Unterrichtsraum zwischen den Studenten bewegt, b) nicht die Aktivitäten im Unterricht bestimmt, sondern einen Spielraum zur Selbstbestimmung gewährt, c) nicht nur lehrt, sondern „lernen und tun“ lässt (learning by doing), d) nicht den meisten Redeanteil beansprucht, sondern durch Zurückhaltung zur Kommunikation anregt sowie Diskussionen zulässt und e) nicht den Lernprozess der Studenten kontrolliert und überwacht, sondern sie zum Nachdenken ermutigt und ihnen Tipps und Hilfe zur Selbstevaluation gibt.

Während der GA und PA wurden die Studenten betreut, gelobt und durch meine eigenen Erfahrungen beim Deutschlernen als Nullanfänger an derselben Universität motiviert. Die Motivierung der Studenten der Gruppe 1 war im Vergleich zur anderen Gruppe schwieriger, da sie sich mit den Studenten der Gruppe 2 verglichen hatten. Daher bot ich ihnen für alle zwei Wochen eine Extra-Betreuungsstunde an, wo sie (in Gruppe) über ihre Probleme bezüglich des Deutschlernens innerhalb und

außerhalb des Unterrichts sprechen konnten. Eine Studentin äußerte sich über diese Betreuungsstunden wie folgt:

„man awwal xeyli esteress dāštam, hamiše mitarsidam ke čeğuri bāyad xodamo be inā beresunam, xob mā tu madresse dar zabāne arabi wa englissi bolbole kelās budim, hālā umadim inğā nemitunim ye kalame čizi begim, dar hāli ke bačehāye dige rāhat sohbat mikonan wa ostādā ham be ālmāni harf mizanan, xeyli xob saxt bud, wali wagti šomā be mā goftin ke mā az ham ğoda kār mikonim wa šomā bāyad be prosseye yādgirye xodetun fek konin, bištar angize gereftim. Az tarafi in ğalsehāyie ke barāye mā gozāštin xeyli moasser bud, ma ehsās mikardim ke šomā az ma hemāyat mikonin, wa be mā pošt garmi midid... [Ich hatte anfangs viel Stress, immer hatte ich Angst, wie ich die anderen in der Klasse erreichen soll, also in der Schule war ich unter den Besten in der Klasse, jetzt kann ich hier kein einziges Wort sprechen, während die anderen locker auf Deutsch reden und die Dozenten reden deutsch, es war also sehr schwierig, aber seitdem Sie uns gesagt haben, dass wir im getrennten Niveau in der Klasse arbeiten und wir nur an unseren Lernprozess denken sollen, wurden wir motiviert. Auf der anderen Seite waren die Sitzungen (Betreuungsstunden) sehr hilfreich, wir hatten das Gefühl, dass Sie uns unterstützen und hinter uns stehen...“]

3.4.2.2 Darstellung der Daten zur Vermittlung und Einübung der Lernstrategien

Im Kapitel 3.3.2.1.3 wurde erwähnt, dass die Lernstrategien zu vier Fertigkeiten sowohl extra in einer Sitzung im Plenum als auch integrativ während der PA, GA und EA individuell vermittelt und trainiert wurden. Drei Studenten wurden diesbezüglich während der Betreuungsstunde in einem Gruppengespräch befragt. Aus Platzgründen werden nur die Antworten der Studenten transkribiert und auf meine Zwischenfragen und Kommentare verzichtet. Meine Fragen wurden auf Persisch gestellt, die hier in Deutsch übertragen werden:

L: Inwieweit waren die vermittelten Lernstrategien für Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Textproduktion für eure Lernprogression wirksam?

S1: man az in metod xeyli xošam umad čun be nazare man ādam alāwe bar inke ye čizi mišnid dobare mitunest morur kone wa ruš tekrār kone. Be nazare man raweše xeyli xubi bud. In teknikāie ke migoftid xeyli xub bud wa waghti ham

amuzeš midādīd mā matlabo migereftim wali ziād kār našod, ye meghdari kār kardim wali xob kam bud. Tu newstan ham teknikā xub bud wali behtar bud ke xob daghigh towzih dāde beše ke ādam četowr bāyad benewise. [Diese Methode hat mir sehr gefallen, weil meiner Meinung nach konnte man hören und dazu noch mal wiederholen und bearbeiten. Ich denke, es war ein sehr gutes Verfahren. Diese vermittelten Techniken waren sehr gut und wir haben sie auch verstanden, leider wurde wenig eingeübt. Bei der Textproduktion waren die Strategien auch gut, es wäre aber besser, wenn sie genauer erklärt werden könnten und dass man uns beigebracht hätte, wie man überhaupt schreibt.]

S2: wāghiateš teknike xundaneš xeyli moasser bud unke goftid omdeye matlabo befahmid wa kalamāte nāmanuso zireš xat bekešid wa bad az hads zadan berid az tu dictiunary peydā konid wa dobare tekrār konid in xeyli moasser bud. Neweštanešam xeyli xub bud, az un enšahāyie ke minweštīm bā tawağğō be tashihāyie ke šomā mikardin mahārate neweštānemun xob xeyli behtar šod. Dar mowrede šenidanam tā waghti ke šomā bā mā kār mikardin mahārate šenidanemun xeyli xub šod. [Diese Techniken waren in der Tat sehr effektiv, Sie sagten, dass wir zuerst global verstehen, dann die unbekannteren unterstrichenen Wörter erraten und am Ende nachschlagen und wiederholen müssen, dies war sehr effektiv. Die Textproduktion war auch gut, vor allem, dass sie korrigiert wurde. Unsere Schreibfertigkeit hat sich sehr verbessert. Mein Hörverstehen hat sich durch diese Strategien mit Ihnen viel verbessert.]

S3: wasse man xeyli xub bud, xeyli moasser bud, masalan ghesmate xundaneš ke tu kelās kār mikardim yā un enšāhā xeyli xub bud. Man sāle awal faghat az in čizā bud ke ālmani yād gereftam, xeyli barām xub bud, yā un ghesmate šenidan ke nawār guš midadim inam xeyli xub bud wa gušemun āšnā šod wa āli bud wali moteassefāne bad az šomā dige kār našod. [Es war für mich sehr gut, sehr effektiv, z.B. das Leseverstehen, das wir in der Klasse übten oder die Aufsätze. Ich lernte im ersten Jahr nur dadurch Deutsch, es war sehr gut für mich, der Teil Hörverstehen mit Kassetten war auch sehr gut und hat unsere Ohren mit Deutsch vertraut gemacht und es war toll, aber leider wurde nach Ihnen nicht mehr von uns verlangt.]

L: Habt ihr diese Lernstrategien auch außerhalb des Unterrichts angewendet? Wenn ja, haben sie euren Lernprozess verändert?

S1: tā ye hodudi čerā, wali unghadr ke sad darsad tu kelās estefāde mikardam na. [Doch, ein bisschen, aber nicht so hundertprozentig wie im Unterricht.]

S2: xundan wa neweštano bale wali šenidan na čun xeyli nemišnīdam, xeyli alāgheie nadaštam guš bedam. Xeyli be xundan wa neweštanam komak kard. [Beim Leseverstehen und Schreiben ja, aber beim Hörverstehen nicht, weil ich nicht viel hörte und mich nicht dafür interessierte zu hören. Es hat mir aber beim Leseverstehen und Schreiben viel geholfen.]

S3: man šaxsan xob čerā dorugh begam na, čun ādami nissam ke dars bexunam wali be hamotāghiām ke farānse yā englīsi mixundan, man behešun pišnehād midādam wa migoftam ke mā in teknikā ro dārim wa xeyli xube. [Ich persönlich, ich möchte nicht lügen, nein, weil ich nicht ein Mensch bin, der richtig lernt, aber ich sagte meinen Mitbewohnern, die Englisch oder Französisch studierten, dass wir diese Strategien vermittelt bekommen und sie sehr gut sind.]

L: Haben diese Lernstrategien zu eurer Selbständigkeit beim Deutschlernen beigetragen? Wenn ja, wie?

S1: yani rāho raweši ke xodam beram yād begiram, in xeyli mosbat bud ziād az had, yeğuri esteghlāl peydā kardam bad az in raweš, be ghowle maruf ye rāho masiri barāye xodam peydā kardam. [D. h. dass ich selber lerne, ja, dies war sehr positiv, überragend. Nach diesen Strategien war ich irgendwie auf mich gestellt, wie man sagt, ich hatte damit meinen eigenen Weg gefunden.]

S2: tuye xundan benazre man wābastegiye man be xodam xeyli bištar bud ta kase digeie, wali tuye neweštan na bištar wābastegi be ostād bud čun bā tawağğoh be tashihāyie ke mikardid ye enšāye dige mineweštam. [Beim Leseverstehen war ich auf mich allein gestellt, aber beim Schreiben war ich auf die Hilfe des Dozenten angewiesen, weil ich immer nach Ihren Korrekturen einen neuen Aufsatz schrieb.]

S3: ostād be nazare man xeyli mohemme, in nist ke kāmle mostaghel bāšim az ostād, wali be nazaram xeli behtar az rawešhāye ostādāye dige bud. In ham xeyli xub bud ke šomā be mā mostaghiman manye loghato nemigoftin wa tašwighemun mikardin ke az wörterbuch estefāde konim yā xodemun berim

donbāle matn, az in lahāz xeyli xub bud. [Der Lehrer ist meiner Meinung nach sehr wichtig, man kann nicht ganz vom Lehrer unabhängig sein. Aber ich denke, es war viel besser als die Methodik der anderen Dozenten. Es war auch sehr gut, dass Sie uns die Bedeutung eines Wortes nicht gleich sagten und uns zum Selbstfinden und Nachschlagen ermutigten oder dass wir selber die Texte finden sollten, es war diesbezüglich sehr gut.]

L: Haben die vermittelten Lernstrategien eure Einstellungen zum Sprachenlernen verglichen zur Schule geändert? Wenn ja, welche?

S1: ino man šāyad natunam begam čun man ghablan zabān xunde budam tu ālmān wa bā in rawšā āšnā budam. Man hamiše be bače hā migoftam ke in rawešāye ostād rawešāye ruze tu ālmāne. [Das kann ich nicht beantworten, weil ich vorher in Deutschland Deutsch lernte und mit dieser Methodik vertraut war. Ich sagte immer den anderen Studenten, dass die eingesetzte Methodik die aktuelle Methodik in Deutschland ist.]

S2: xeyli behtar karde bud, xeyli behtar karde bud. Nesbet be yādgiri tu dabirestān xeyli awaz šode bud. Wāghean be nazare man man xodam intori bištar taiid mikonam tā tu madrese. [Haben sehr verbessert, sehr verbessert. Im Vergleich zum Lernen im Gymnasium hat sich viel geändert. Ehrlich gesagt, ich bestätige es so (solches Lernen) mehr als in der Schule.]

S3: nemidunam, fek mikonam in raweš xeyli ġadid tar bud nesbat be rawešāye tuye madrese, masalan tu madrese ye raweše rutini bud ke hame mixundan, wali bā in rawešā ādam mifahme mitune čartā teknike dige estefāde kone masalan haddeaghal bazi čizāro behtar yād begire masalan listening ya wrighting hamaš ye raweš nist, xob mosallaman fargh dašt. Xeyli be nazare man inġuri behtar bud čun ādam ba čand raweš āšnā mišod wa behtarinešo entexāb mikard. [Ich weiss es nicht, ich denke, diese Methode war sehr neu im Vergleich zur Methodik in der Schule, wo alle durch routiniertes Lernen vorgingen. Durch diese Methode kann man aber einige Techniken einsetzen und besser lernen, z.B. beim Hören oder Schreiben gibt es verschiedene Strategien. Es war selbstverständlich anders. Es war meiner Meinung nach viel besser so, denn man lernte mehrere Strategien kennen und suchte die beste für sich aus.]

L: Welche Lehrerrolle ist eurer Meinung nach beim Sprachenlernen effektiver: die schulische Lehrerrolle oder die Rolle, die ihr in meinem Unterricht erlebt habt? Warum?

S1: man ino xeyli mosbat didam çun bā in harekati ke šomā anğam midādīd yā miumadīd az har kasi soāl mikardīd, bāes mišod ke baçe hā karešun bištar beše. Inğuri baçe hā rāked neminešassand wa eškālašuno miporsidan. In xeyli mosbat bud. In naghše ğadīd yā modern xeyli behtar bud. Mā ostadaii ham dārim ke be raweše ghadimi hassan, aslan baçe hā guš nemikonan, bāzdehi nadare wali masalan haminke šomā az mā enša mikhāssīd xeyli bāzdehi enšahāye mā xub bud. [Ich fand es sehr positiv, denn mit Ihrer Bewegung im Unterricht oder durch Ihre Fragen wurden die Studenten aktiver. Die neue oder moderne Lehrerrolle war besser. Wir haben auch andere Dozenten, die die traditionelle Methode praktizieren, die Studenten hören überhaupt nicht zu, der Unterricht ist nicht effektiv. Z.B. allein, dass Sie uns zur Textproduktion aufgefordert haben, stieg unsere Leistung beim Schreiben.]

S2: šomā faghat inğuri budīd ostād baghye in kāro nemikardan. Badan ham be baçehā goftam, faghat sare kelase šomā bud ke mā wāghean ālmanio yād gereftim. Saxti kešīdim terme yek wali xob xeyli be nafemun bud. Mosallaman kelase šomā behtar bud.xob in naghše ğadīd xeyli behtar bud çun šomā miumadīd mišnidīd ke ceğuri dārim harf mizanim wa be mā rāhne māiie midādīd. Bā woğude inke tu madresse mā bā in raweše āšnā nabudim wali inğuri xeyli moasser bud. [Dozent! Sie waren nur so. Andere Dozenten haben es nicht gemacht. Ich sagte auch nachher den Mitstudenten, dass wir nur in Ihrer Klasse wirklich Deutsch lernten. Er war zwar mühsam, aber war sehr vorteilhaft für uns. Selbstverständlich ware Ihre Klasse besser. Diese neue Rolle war viel besser, denn Sie kamen zu uns, hörten, wie wir reden und betreuten uns. Obwohl wir in der Schule nicht mit solcher Rolle vertraut waren. Es war aber so sehr effektiv.]

S3: mosallaman in naghše ostād xeyli behtar bud çun ostādā fek mikonan bāyad wāsse dars dādan ye šaxsiate xoške rasmi dāšte bāšan, yani biān kārešuno anğām bedano beran, xob wali waghti ostād samimi tar bāše, bištar beçarxe, bištar harf bezane bā baçehao inā wa samimate kelās bištar beše xob mosallaman dānešğūā bištar alāghe nešun midan nesbat be dars, nesbat be un ostād, takalifešuno behtar anğām midan, xeyli xob behtare in naghše ostād. Har çi rābeteye beyne ostād wa dānešğū samimi tar bāše, etemād bištar miše wa alāghe bištar nešun midan. Masalan baçe hā sare kelāse šomā hame miumadan bā woğude inke hazer ghāyeb nemikardin, çun alāghe dāštan wa ğawwe kelās

samimi bud. [Selbstverständlich war diese Lehrerrolle viel besser, denn Dozenten denken, dass sie zum Unterrichten eine ernste und offizielle Persönlichkeit darstellen müssen, d. h. sie müssen kommen, ihr Ding machen und gehen. Aber wenn ein Dozent freundlich und sympathisch ist, sich im Unterricht bewegt, mit den Studenten redet und die Klasse eine entspannte und sympathische Atmosphäre hat, dann zeigen die Studenten mehr Interesse für den Unterrichtsstoff, für den Dozenten und machen ihre Aufgaben besser. Also diese Rolle ist doch viel besser. Je freundlicher die Beziehung zwischen Studenten und dem Dozenten wird, desto mehr gibt es gegenseitiges Vertrauen und so finden die Studenten mehr Motivation. Die Studenten erschienen alle in Ihrer Klasse, obwohl Sie keine Anwesenheitskontrolle durchführten, weil sie motiviert waren und sich für Ihre Klasse interessierten und Ihre Klasse eine sympatische Atmosphäre hatte.]

3.4.2.3 Analyse der Daten zur Förderung der Selbstevaluation

Nach meinen Beobachtungen im Unterricht waren die Studenten der Gruppe 2 so zielbewusst und motiviert, dass sie ihren Lernprozess sehr gut geplant, überwacht und evaluiert hatten. Sie waren in der Lage, sich selbst zu reflektieren. Eine Studentin aus dieser Gruppe schrieb in ihrem Aufsatz an mich:

„Lieber Meister

Ich brauche keine Tabelle zu schreiben. Ich habe noch Probleme über Grammatik.

Ich muss viel üben und lernen und auch aus Fehler lernen.

Ich bedanke mich voraus für Ihre Bemühung

mit freundlichen Grüßen

deine Studentin“

Dies zeigte auf, dass sich die Studenten ihre Probleme beim Deutschlernen bewusst waren und erkannt haben, wie sie diese Probleme beheben konnten. Mit anderen Worten, sie wussten, was, warum und wie sie lernen müssen, was eigentlich der Sinn des Fragebogens über die Selbstreflexion und Selbstevaluation war. Aus diesem Grund wurde auf den Einsatz dieses Fragebogens bei Gruppe 2 verzichtet.

Die Gruppe 1 erhielt die Fragebögen. Der Fragebogen sollte eigentlich die Rolle eines Lerntagebuches spielen. Da die Beantwortung der Fragen freiwillig war, haben die Studenten ihn nicht ausgefüllt. Absichtlich wurde auf eine Belohnung der Bearbeitung (z.B. Benotung) verzichtet. Daher änderte ich die Verfahrensweise: Ich lud die Studenten in mein Büro ein, dort führte ich, basierend auf dem Fragebogen, Gruppengespräche mit ihnen. Diese Gespräche wurden in regelmäßigen (alle zwei Wochen) Betreuungsstunden durchgeführt und aufgezeichnet. Hier einige Antworten der Studenten:

L: Könnt ihr eure Probleme bei eurem Lernprozess als Nullanfänger selbst feststellen? (Die Fragen wurden auf Persisch gestellt, aus Platzgründen werden hier nur die Antworten übersetzt.)

S1: bale, masalan gawāedi ke hassan balad nisam, ye ğomle sāzi, tarkibe kalamāt bāyad čeġuri kenāre ham gozāšte beše, horufe ezāfe, pišwandā ro assan nemidunam. [Ja, z.B. ich kenne die Regeln nicht, Satzbildung, wie es man die Wörter im Satz einbauen muss, die Präpositionen, Präfixe weiß ich gar nicht.]

S2: manzuret kollan geramer hast? [Du meinst die Grammatik allgemein?]

S1: āre. [Ja.]

S3: be nazaram hālā barā gerāmer zude. Man bištar talaffoz moškel dāram. Badam dus dāram rišeye kalamāto bedunam, ye kalameye tarkibi, inā ro mikxām bedunam, ina bištar aziatam mikone... sare kelās ham waġti mixām logat yād begiram bā raweši ke tu madrese kār mikardam, soratam xeyli kame ke in mano narāhat mikone. [Meiner Meinung nach ist es jetzt zu früh für die Grammatik. Ich habe mit der Aussprache Probleme. Ich will die Wortstämme wissen, die Komposita, die will ich wissen, diese beunruhigen mich... wenn ich auch in der Klasse auf die schulische Art und Weise die Wörter lernen möchte, verringert sich mein Tempo, das nervt mich.]

L: Wie evaluiert ihr euch nach diesen vier Wochen?

S1: mobtadi hassim, sefrim. Pišraft dāštīm albatte ye kam. [Ich bin Anfänger,

Null. Ich hatte auch Fortschritte, aber wenig.]

L: wie denkst du jetzt über deine Lernprogression?

S1: pišraft dāštam. [Ich hatte Fortschritte.]

S2: manam bā engelisi bā arabi ke mogāyese mikonam, xob dar tule 4 hafte xob keyli pišraft dāštam, fagat moškeleš talaffozeše ke saxte. [Im Vergleich zu Arabisch und Englisch habe ich während dieser 4 Wochen große Fortschritte gemacht, das Problem ist nur die Aussprache, die sehr schwierig ist.]

L: Was ist eure Meinung in Bezug auf die Fragen (s. 3.3.2.1.4) über euren Lernprozess? Wie ist es, wenn ihr euch selbst befragt?

S1: midunid masalan waghti unğa ke mixām benewisam az če kārāii xošam umad yā nayumad rāhatam. Wali wagti ke mixām benewisam čikār kardam, nemitunam čize wāzehi benewisam. [Wissen Sie, wenn ich schreiben möchte, was mir gefallen oder nicht gefallen hat, ist es einfach. Aber wenn ich schreiben will, was ich gemacht habe, weiß ich nicht, was genau ich schreiben muss.]

L: kannst du dich nicht mehr erinnern?

S1: yādam miād, nemidunam či benewisam. Nemidunam. Yā masalan waghti mige xodeto čeğuri arzyābi mikoni, piše xodam masalan hamiše migam xob kam kam dāram miram ğelow. [Ich erinnere mich doch, aber ich weiß nicht, was ich schreiben soll. Ich weiß es nicht. Oder, auf die Frage, wie ich mich evaluiere, sage ich mir immer, langsam gehe ich voran.]

L: zufrieden oder nicht zufrieden?

S1: ye zarre rāzi, hamčīn nārāzi ham na. [ein bisschen zufrieden, aber auch nicht unzufrieden.]

L: bist du dabei ehrlich zu dir?

S1: āre. Masalam midunam age bištar kār konam behtar mišam. Wali masalan waghti mige čikār kardi hadafet či bud, na, tu inā xeyli saxtame neweštaneš, bāyad xeyli fek konam. Yā masalan čikār mixāy bokoni, nemidunam. [Ja. Ich weiß, wenn ich mehr arbeite, werde ich besser. Aber auf die Frage, was ich in der Klasse gemacht habe und warum, nein, fällt es mir schwer zu beantworten, muss ich viel nachdenken. Oder z.B. was ich machen muss, weiß ich nicht.]

L: Inwieweit ist diese Selbstüberwachung und das Nachdenken über deinen Lernprozess hilfreich gewesen?

S1: xob āre, ādam midune koğā čikār kard. Midune masalan čikār bokone behtare. Masalan man awalā xeyli giğ budam, nemidunesam az koğā bāyad šoru konam, wali alān na waghti fek mikonam ruye proseye zabānam na, alān midunam bayad če kār konam wa če ğuri dars bexunam. [Also ja, man weiß, wo man was gemacht hat. Man weiß, was besser zu machen ist. Ich war z.B. anfangs sehr verwirrt, wusste nicht, wo ich anfangen soll, aber seitdem ich über meinen Lernprozess nachgedacht hatte, nein, jetzt weiß ich, was ich machen und wie ich lernen soll.]

S2: man yebār por kardam, man waghti az xodam soāl mikonam wa be yadgirye zabānam fek mikonam bištar angize migiram wa etemāde be nafs peydā mikonam. [Ich füllte den Fragebogen einmal aus, wenn ich mich frage oder über meinen Lernprozess nachdenke, bekomme ich mehr Motivation und Selbstbewusstsein.]

S3: mitune tasir dāšte bāše be šarti ke har ruz in soalhā ro morur konim wa moškelāii ro ke dārim bartaraf konim. [Es kann hilfreich sein, unter der Bedingung, dass wir es täglich tun und es überwachen und unsere Probleme damit beseitigen.]

S4: man hamiše az xodam miporsam ke če kār kardam wa či kār bāyad bokonam, inğuri behtar mitunam barnāme rizi konam. [Ich frage mich immer, was ich gemacht habe und was ich machen soll, so kann ich besser planen.]

Zusätzlich zu den o. g. Gruppengesprächen wurde als ein weiterer Teil zur Förderung der Selbstreflexion die Selbstbewertung eingesetzt. Die Studenten wurden gebeten, ihre Klassenaktivität sowie ihr Klausurergebnis selbst einzuschätzen. Demnach

bewerteten sie sich auf dem letzten abzugebenden Aufsatz ihr Klassenengagement und auf dem Klausurblatt jeweils auf einer 10-Punkte-Skala. Sie wurden gebeten, zu sich ehrlich zu sein und sich fair zu evaluieren. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse dar:

	Lehrerbewertung			Selbstbewertung		
	Klausur von 10	Klasse von 10	Endergebnis von 20	Klausur von 10	Klasse von 10	Endergebnis von 20
1	7,5	9	16,5	9,5	9,75	19,25
2	6,5	10	16,5	8,5	9,5	18
3	8,5	9	17,5	9	8	17
4	7	10	17	8	7	15
5	9	8	17	9	9,5	18,5
6	8	9	17	8	7	15
7	7,5	9,5	17	10	10	20
8	8	8	16	9,5	8	17,5
9	9	8	17	9	9	18
10	8,5	5	13,5	9,5	10	19,5
11	8,5	10	18,5	10	10	20
12	10	10	20	10	10	20
13	8,5	10	18,5	10	9,75	19,75
14	9	10	19	10	9	19
15	7	9	16	10	10	20
16	9	10	19	8 oder 9	10	19
17	7	5	12	9	9	18,5

Tabelle 15: Selbstbewertung der Klassenarbeit und der Klausur

Dass die Studenten sich bei der Klausur einschätzen durften, gehörte nicht zur Forschung, da die Bewertung der Klausur allein die Aufgabe der Lehrperson ist, sondern diente ihrem eigenen Interesse. Die fetten Zahlen in der Tabelle zeigen auf, dass es den Studenten gelungen ist, ihre Klassenaktivitäten nahe an der Bewertung der Lehrperson zu evaluieren. Die Bewertungskriterien waren: Engagement im Unterricht, Abgabe von Aufsatz und Hausarbeit sowie Vorbereitung und das Halten

eines Referats.

Zusätzlich äußerten sich die Studenten über ihre Eindrücke bei ihrem Schreibprozess und ihre Progression durch Smileys, z.B. 😊 = Fortschritt, ☹️ = kein Fortschritt, 😐 = mittelmäßiger Fortschritt. Sie konnten bei der Wahl der zweiten Option ihre Gründe freimütig niederschreiben. Beim Gruppengespräch ging ich auf diesen Punkt ein:

L: Wie war es, als ihr eure Progression mit den Smileys evaluiert und begründet habt?

S1: (mmm) aha, manzuretun tu enšāhamune. Rāsseš awwaleš xeyli barām aḡib bud, čun tahālā inkāro nakarde budam. Haftehāye awwal xob ke bištar az xodam nārāzi budam mineweštam ke pišrafti nadaštam, wali bištar be xātere in bud ke hey xodamo bā bačehāye un goruh moghāyese mikardam. Badan ke šomā goftin bāyad xodamo besanḡam bā tawajjoh be šarāyete xodam, bad xeyli fargh kard. Hamiše xob dust dāštam pišraftamo bebinam, inḡuri talāšamo bištar mikardam tā behtar bešam. [Sie meinen die Aufsätze. Ehrlich gesagt, es war anfangs sehr komisch, denn so was habe ich noch nicht gemacht. In den ersten Wochen war ich eher unzufrieden mit mir und schrieb, dass ich keinen Fortschritt gemacht habe, aber das war mehr wegen des Vergleichs mit der Gruppe 2. Nach Ihrem Hinweis, dass ich mich unabhängig von anderen sehen soll, hat es sich verändert. Ich wollte immer meinen Fortschritt sehen, so gab ich mir mehr Mühe.]

S2: manam wāssam ḡāleb bud ke xodam bāyad barāye xodam nazar bedam. čun tā hālā hič ostādi be man nagofte bud. Masalan waghti negāh mikardam ke nesbat be enšāye piš behtar neweštam, xob bad alāmate pišrafto mizadam, xub bud xeyli be man komak kard. [Für mich war es auch interessant, mir selber meine Meinung zu bilden. Kein Dozent hatte mir so etwas gesagt. Z.B. immer wenn ich im Vergleich zu meinen vorherigen Aufsätzen besser geschrieben hatte, setzte ich das Fortschrittszeichen, es war gut, hat mir sehr geholfen.]

S1: albatte bazi waghtām saxt ud ke ādam bedune čeḡuri bude. [Manchmal war es auch schwierig zu wissen, wie man war.]

S3: man bištar be ghalatāii ke šoma tu enšāham migereftid negāh mikardam, say mikardam unā ro bartaraf konam, xob age daffeye dige un ghalatām

bartaraf karde budam xob inğuri mifamidam ke pišraft dāštam. [Ich schaute mir die von Ihnen angemerkte Korrektur an, dann versuchte ich, sie zu beheben, und wenn ich bemerkte, dass ich sie beim nächsten Aufsatz beseitigt hatte, wusste ich, dass ich Fortschritte gemacht habe.]

S4: man etemad be nafsam tu in zamine pāiine wa bištar dust dāram nazare ostādo dar mowrede xodam bedunam. [Ich habe wenig Selbstvertrauen und bevorzuge diesbezüglich die Meinung des Dozenten.]

L: D.h. du wusstest nicht, ob du Fortschritte gemacht hast? Oder...

S4: čerā, wali dus daram ostadām taiid kone inğuri bištar angize migiram. [Doch, aber ich möchte, dass der Dozent meine Einschätzung bestätigt, so bekomme ich mehr Motivation.]

S1: xob unke malume, hame dus dāram ke nazare ostādo bedunan. [Das ist doch klar, jeder möchte gerne die Meinung des Dozenten wissen.]

L: Was ich damit meine ist, ob es euch gelungen ist, selbst herauszufinden, ob und wie ihr vorangeht? Oder muss das vom Dozenten gesagt werden?

S2: xob āre. [Ja klar.]

S1: āre. Man hamiše fek mikonam wa mitunam pišraftamo besanğam tu madresse ham haminğuri budam. [Ja. Ich denke immer nach und kann meine Progression einschätzen, ich war auch in der Schule so.]

S3: manam moškeli nadāštam. [Ich hatte kein Problem damit.]

S4: āre. Manam masalan midunessam ke tu gerāmer moškel dāram wali ... [Ja. Ich wusste auch, dass ich in Grammatik Probleme hatte aber...]

S1: yani awwal xodemun tašxis bayad bedim ke koğāiim o ta če had piš raftim, bad bā ostād mašwerat konim. [Das heißt, dass wir zuerst einschätzen müssen, wo

wir sind und wie weit wir vorangekommen sind, dann mit dem Dozenten absprechen.]

Die Zwischengespräche im Unterricht während der EA, GA und PA diente zur Förderung der Selbstevaluation sowie expliziten Vermittlung der Lernstrategien (s. 3.4.2.2). Die eingesetzten kommunikativen Sozialformen im Unterricht verschafften mir die Rolle des Beobachters und Moderators, wobei ich die Studenten während ihrer Arbeit im Unterrichtsraum individuell beraten und betreuen konnte. Im Rahmen dieser individuellen Förderung ermutigte ich die Studenten zum Nachdenken und Überwachen ihrer eigenen Lernprozesse. Die Anregung zur Selbstkorrektur bei der mündlichen und schriftlichen Produktion wurde als Einstieg eingesetzt. Die Studenten sind aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schule eine sofortige Korrektur durch die Lehrperson gewohnt. Deshalb wurde in einer Sitzung über Fehler und Fehlertherapie gesprochen. Es wurde vereinbart, dass ich ihre Fehler absichtlich nicht sofort korrigiere, damit die Studenten Zeit zum Selbstentdecken haben. Statt direkter Korrektur wurde den Studenten bei schriftlichen Fehlern Zeit zur Selbstkorrektur gegeben, bei den mündlichen wurden sie durch meine vorher vereinbarte Mimik und Gestik auf ihre Fehler aufmerksam gemacht. Auf die Frage eines Studenten, warum ich die mündlichen Fehler einer Referentin nicht korrigiert habe, antwortete ich, dass Fehler bei der mündlichen Kommunikation ganz normal sind und der Redeprozess durch die Korrektur nicht gestört werden darf. Durch häufige Hinweise wie „wie denkst du, was ist deine Meinung, versuch es selber...“ versuchte ich ihnen klarzumachen, dass sie zuerst nachdenken müssen, bevor sie mir ihre Meinung mitteilen. Einige Studenten äußerten sich dazu wie folgt:

S1: ... man hamiše fek mikardam xob ke ostād bāyad ghalātamo begire wa bege či dorosse, inke xodam kašf konam wāsam xeyli ġadid bud, wali xub bud čun hess mikardam bištar dargir mišam bā zabān wa xodam be natiġe miresam. [Ich dachte immer, der Dozent muss mir meine Fehler sagen und mich korrigieren, dass ich sie selber entdecken soll, war mir sehr neu, aber es war gut, weil ich das Gefühl hatte, ich beschäftige mich intensiv mit der Sprache und finde Fehler selber heraus.]

S2: ... inke be mā migoftid xodet fek kon, yā say konid awwal xodetun peydā konid xob barām saxt bud wali inġuri be nazaram behtare čun mā xodemun rawešo ya migrim wa badan ham estefade mikonim. [Dass Sie uns sagten, wir müssen selber denken oder versuchen, Fehler selbst herauszufinden, fiel mir schwer

aber so ist es meiner Meinung nach besser, weil wir die Technik lernen und sie später anwenden können.]

S3: waghti be man migoftin ke nazare man chie, xeyli ehsāse xubi dāshtam, čun ehsās mikardam ke nazare man ham mohemme, midunin inğuri xeyli dustāne wa samimi bud ke bāham dar mowrede in čizā harf mizadim, man hamiše sare kelāse šomā angize migereftam. [Immer wenn Sie nach meiner Meinung fragten, hatte ich ein sehr gutes Gefühl, weil ich merkte, dass meine Meinung auch wichtig ist, wissen Sie, es war sehr freundlich und sympathisch, dass wir über solche Sachen redeten, ich wurde immer in Ihrem Unterricht motiviert.]

S4: mam fek mikonam ke waghti xob xodemun xodemuno bebinim behtar mitunim piš berim wa inke šomā hamaš migoftin xodetuno besanğin xeyli tu yādğiri wa pišraft mohemme. [Ich denke, wenn wir uns selber beobachten, können wir besser vorgehen, und dass Sie uns sagten, wir müssen uns selber evaluieren, ist für das Lernen und den Fortschritt sehr wichtig.]

Die Förderung von Selbstevaluation wurde durch die Kurzgespräche mit einzelnen Studenten im Unterricht ergänzt. Zu diesem Zweck ging ich auf die Studenten während der Einzel- Partner- oder Gruppenarbeit zu und forderte ich sie zur Selbstreflexion auf (Beispiel: Leseverstehen):

L: ... hier hast du es sehr gut gemacht, d.h., das ist selektiv. Wie findest du es, wenn du so liest, statt zuerst alle Wörter nachzuschlagen, um den Text verstehen zu können?

S: inğuri xob saritare wa ādam xasteh nemishe. [So ist es leichter, man wird nicht müde.]

L: und wie findest du dich bei Verwendung dieser Strategien. Gelingt dir das?

S: fek mikonam xub miram ğelo, wali bazi waghtā ham yādam mire wa mese ghabl mixunam. [Ich denke, ich mache Fortschritte, manchmal vergesse ich die Anwendung dieser Strategien und mache es wie ich es gewohnt bin.]

L: wie kannst du es besser machen?

S: xob bāyad saritar bā Wörterbuch kār konam wa bištār ham loğhat hefz konam. Inğuri angizeye bištari dāram. [Ich muss also schneller Wörter im Wörterbuch nachschlagen und meinen Wortschatz erweitern.]

3.4.2.4 Darstellung der Daten zur Abschlussevaluation

Am Ende des Semesters wurden die Studenten durch meine Kollegin befragt. Der Fragebogen enthielt 27 offene Fragen, mit deren Beantwortung sich die Studenten frei über den Unterricht äußern konnten. 15 (von 16) Studenten haben den Fragebogen ausgefüllt. Ihre übersetzten Antworten werden unmittelbar nach jeder Frage, getrennt durch einen Schrägstrich, wie folgt dokumentiert.

Lehrer- und Unterrichtsevaluation

Bitte beantworten Sie alle Fragen!

Bitte Schreiben Sie Ihre Meinung über die folgenden Schwerpunkte im Unterricht:

1- Einsatz von Powerpoint:
Keine Angabe/ Es war toll/ Ich bin dafür/ Es war sehr gut und ich war zufrieden/ gut/ sehr gut/ gut/ gut/ gut/ Es war toll, wäre aber toller, wenn Sie uns die Powerpointfolien zur Verfügung stellen könnten/ Meiner Meinung nach waren sie für den Fortschritt und weitere Forschungen sehr hilfreich/ Wenn es manchmal keine technischen Probleme gäbe, wäre es super/ Es war gut/ Es war sehr gut/ Es war gut und hat zur Verständigung sehr beigetragen.
2- Referat der Studenten und Vermittlung der Präsentationstechniken:
Bei interessanten Themen ist es sehr nützlich und regt zum Weiterforschen an/ Es war toll/ Ich bin dafür/ sehr toll/ toll/ sehr gut/ mittelmäßig/ Es war sehr gut/ Es ist gut/ toll und sehr nutzbringend/ Es war bemerkenswert/ Es war sehr gut / Es war zur Vorbereitung für die Zukunft sehr gut/ Es war gut/ Es war sehr sehr gut, lehrreich und vorteilhaft für unsere Zukunft/ Ich bin dafür, weil die Angst abgebaut wird.
3- Hausarbeit (Labor):
Wenn es nicht zu viel wird und die Studenten nicht belastet, ist es förderlich/ Es war toll aber mühsam/ Ich bin dafür/ Es war nicht schlecht/ sehr toll und effektiv/ Es war wirksam beim Lernen/ Es war nicht interessant/ Es war gut, aber ein bisschen schwer/ Es ist gut/ Es war sehr wirkungsvoll beim Hörverstehen/ Dies war auch sehr förderlich und ich war zufrieden, aber es war wenig Zeit zur Verfügung und manche Kassetten entsprachen nicht dem Niveau der Studenten / Es hat sehr beim Hörverstehen geholfen/ Es hat den Wortschatz befestigt, war aber zeitaufwändig/ Es war sehr toll, ich denke, es war sehr vorteilhaft/ Es ist eine gute Idee, aber nicht für das erste Semester.
4- Textproduktion zuhause:
Es verbessert und beseitigt die Probleme beim Schreiben/ Es war toll/ Ich bin dafür/ sehr toll/ sehr gut/ Es war sehr effektiv bei Satzbildung und Grammatiklernen/ toll/ toll/ Es ist toll/ sehr toll, insbesondere, weil Sie uns korrigiert haben/ Es war sehr hilfreich, aber ich hätte gerne ein paar Musteraufsätze von Ihnen/ sehr sehr toll/ toll/ Es war gut. Es hat zur Entwicklung des Vertrauens beigetragen/ Es hilft beim Lernen und Üben des Gelernten.

5- Gruppenarbeit:

Es war nicht sehr effektiv/ Es war nicht gut, weil manche Studenten quatschten/ Ich bin dafür/ sehr gut und toll/ Meiner Meinung nach muss GA mit Text die ganze Klasse betreffen, d. h. es wird vorher ein Text bestimmt und alle Studenten bereiten sich vor und tauschen ihre Meinungen in der Klasse aus/ Es fördert die Sprechfertigkeit/ mittelmäßig/ langweilig/ Es ist nicht schlecht/ Da manche Studenten sich nicht gut verhielten, sollte man einen besseren Ersatz finden/ Es war eine neue und bemerkenswerte Methode/ Meiner Meinung nach wäre es besser gewesen, wenn wir statt Gruppenarbeit mit einem Text im Plenum gearbeitet und uns dann ausgetauscht hätten / Es war toll/ Ich denke, das ist eine westliche Methode, persönlich hat es mir sehr gefallen. Einer der Vorteile ist es, die westlichen Methoden kennenzulernen/ immer wieder mehr.

6- Partnerarbeit:

Gut/ Es war toll/ Ich bin dafür/ sehr toll/ sehr toll/ Es trägt zum besseren Lernen bei/ mittelmäßig/ gut/ Es ist gut/ Es war gut/ Es war ein guter Einsatz/ Es war gut/ Es war toll/ Ich denke, das ist eine westliche Methode, persönlich hat es mir sehr gefallen. Einer der Vorteile ist es, die westlichen Methoden kennenzulernen/ Ich bin grundsätzlich für GA und PA.

7- Arbeit mit Sprichwörtern:

Gut/ Es war toll. Ich habe es genossen/ Ich bin ganz dafür/ Es war gut/ toll/ Es war sehr wirksam beim Lernen/ toll/ gut/ Es ist toll/ Es war toll und gut/ Es war sehr interessant, aber kurz. Bilder wären viel besser als Lehrwerk oder Zusatzmaterial/ Es war normal/ Es hat den Unterricht sympathisch und liebenswürdig gemacht/ Es hat Spaß gemacht und war lehrreich, weil die Sprichwörter im deutschen Alltag eingesetzt werden.

8- Arbeit mit Bild und Film:

Gut/ Es war toll, ich habe es genossen/ Ich bin ganz dafür/ Es war gut/ sehr toll/ Es trug zum Lernen neuer Wörter und Ausdrücke bei/ nein/ sehr gut/ Es ist toll/ Es wurde in meinen Kopf eingeprägt/ Es war interessant/ Es war interessant/ Es war toll/ toll/ Es trägt zum besseren Verstehen bei.

9- Textproduktion in der Klasse:

Gut/ Es war toll/ Ich bin ganz dafür/ sehr gut/ sehr toll/ Man könnte in dieser Zeit die Hilfe des Dozenten in Anspruch nehmen/ toll/ langweilig und schwer/ Es ist toll/ Arbeit in der Klasse war auch gut, mit mehr Zeit wäre es besser gewesen/ effektiv und gut, man konnte die Leistung mit der Textproduktion zuhause vergleichen/ Es war für die Prüfungsvorbereitung sehr gut/ Es war schwer, aber gut und verringerte den Prüfungsstress/ Es war gut, aber zuhause wäre es besser, da man Zeit zum Nachdenken hätte/ Es war zeitaufwändig und ist zuhause besser.

10- Vermittlung und Einübung der Lernstrategien zum Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben:

Keine Angabe/ Es war sehr toll/ Ich bin dafür/ sehr gut/ sehr gut, aber muss es als ein Schlüsselfaktor beim Sprachenlernen mehr Beachtung finden/ Es war nicht so wirksam/ toll/ sehr gut/ Es ist gut/ Es war grundlegend und gut/ interessant, aber es wäre besser, wenn sie durch Handout oder USB zur Verfügung gestellt würden/ Es war sehr hilfreich. Ich habe viel damit gelernt/ Es war nützlich, aber viel, sodass man sie nicht innerhalb eines Semesters umsetzen konnte/ Es war gut/ Mehr Übung führt zu Fortschritten beim Lernen.

11- Übung zur Rechtschreibung:

Keine Angabe/ Es war sehr toll/ Ich bin dafür/ sehr gut/ sehr gut und toll/ Es war sehr hilfreich bei der Textproduktion/ toll/ sehr gut/ Es ist toll/ sehr toll/ es wurde nicht so viel gemacht/ Es war toll/ Es war toll/ Es war sehr toll/ Ich bin dafür.

12- Was hat Ihnen besser gefallen: PA oder GA? Warum?

GA, weil man zu zweit müde wird/ PA, weil man sich zu zweit besser konzentrieren kann/ GA, weil mehr Personen mehr Austausch ermöglichen/ PA, weil zwei Personen besser miteinander arbeiten können/ PA, weil wir im Iran noch nicht gelernt haben, wie man GA macht/ PA, weil die Zeit effektiv genutzt wird/ GA, es hat Spaß gemacht/ PA, weil man mehr Zeit zum Deutschsprechen hat/ PA, weil wir uns auf die Aufgabe konzentrieren/ PA, weil zwei Personen, die zueinander passen, besser zusammenarbeiten können/ PA, weil man sich besser konzentriert, bei GA geht viel Zeit verloren/ GA, ich mag die Diskussion in der Gruppe/ PA, weil zwei Personen den Arbeitsprozess besser steuern können/ GA, weil man sich mit anderen austauschen konnte/ GA, wenn die Gruppenteilung geeignet ist.

13- Haben Sie Unterschiede zu anderen Klassen gesehen? Welche?

Ja, es wurde modern unterrichtet/ Ja, Ihre Klasse war die beste. Meiner Meinung nach ist es nicht wichtig, wieviel man lernt, sondern dass man richtig lernt, und Sie haben uns die Techniken zum richtigen Lernen beigebracht/ Ja, es machte Spaß/ Ja, weil Sie auf jeden einzelnen Studenten zugehen und wir für Sie wichtig waren/ Ja, ich habe viele Unterschiede gesehen und habe selber viel Fortschritte gemacht, weil Ihre Methodik sehr aktuell war und die Studenten motivierte/ Ja, PA und Lernen in der Klasse/ Ja, PA war nicht gut, aber die Vermittlung der Lernstrategien sowie die Textproduktion in der Klasse und zuhause waren toll/ Ja, natürlich/ sehr viele Unterschiede. Man fühlt sich in Ihrer Klasse wohl, es wird nicht langweilig/ Ja/ Ja, eigentlich war Ihre Klasse die einzige Klasse, in der ich das Gefühl hatte, ich muss mir Mühe geben und mehr üben/ Ja, der Dozent war immer vorbereitet/ Ja, es war sehr anziehend, aber anstrengend/ Ja, es war sehr anders. Es war die beste Klasse, weil man motiviert wurde. Es war nicht langweilig/ Auf jeden Fall, die Studenten waren sehr aktiv.

Bitte evaluieren Sie den Lehrer wie folgt:

14- Fachkompetenz:

Hoch/ hoch und toll/ gut/ sehr toll/ Meiner Meinung nach auf sehr hohem Niveau und geeignet zum Unterrichten/ Es war gut/ gut/ prima/ hoch (toll)/ gut und toll/ auf hohem Niveau/ Ich denke, es war gut/ Er war gut/ toll, nicht zu bemängeln/ hohes Niveau.

15- Verhalten und Manieren:

Gut/ sehr toll/ gut/ gut/ sehr gut und toll/ nicht schlecht/ gut/ prima/ gut/ mittelmäßig/ gut/ gut/ könnte besser sein/ toll, nicht zu bemängeln/ sehr temperamentvoll.

16- Respekt gegenüber Studenten:

Gut/ sehr toll/ gut/ gut/ sehr gut und toll/ sehr gut/ gut/ toll/ hoch (toll)/ gut und toll/ gut/ Er war freundlich/ Er müsste mehr Wert auf die Zeit der Studenten legen/ toll, nicht zu bemängeln/ toll.

17- Kritikfähigkeit sowie Berücksichtigung der Meinungen und Vorschläge der Studenten:

Fehlendes Verständnis für die Studenten, die private Probleme hatten, nicht wegen Abwesenheit, sondern bezüglich der Klassenaktivitäten/ sehr toll/ sehr gut/ passend/ sehr gut/ gar nicht/ sehr gut/ hoch (toll)/ gut/ gut/ In manchen Fällen, wie Hausarbeit nicht gut/ gut/ Er war kritikfähig, aber am Ende war auch seine Meinung wichtig/ sehr gut, nicht zu bemängeln/ gut.

18- Ordnung und Planung des Unterrichts:

Gut/ sehr sehr toll/ gut/ sehr gut/ Im Großen und Ganzen gut und passend. Aber die Hausarbeit haben Sie ein bisschen zu spät angekündigt/ gut/ Es war nicht interessant. Meiner Meinung nach sollte die Klasse nicht in zwei Gruppen geteilt werden/ gut/ gut/ toll/ tolles Niveau/ lobenswert/ nicht gut/ toll, nicht zu bemängeln/ sehr gut.

19- Pünktlichkeit:

Toll/ gut/ gut/ Oh, sehr gut/ sehr gut/ keine Angabe/ gut/ nicht schlecht/ keine Angabe/ toll/ toll, er war sogar immer früher in der Klasse/ Er hat gar keinen Wert auf die Zeit der Studenten gelegt/ Er war pünktlich/ toll.

20- Freiheitsgewährung zur Auswahl der Themen nach eigenem Interesse:

Gut/ sehr toll/ keine Angabe/ gut/ sehr gut/ gut/ toll/ toll/ toll/ interessant, es wäre besser, wenn eine bestimmte Quelle angeboten würde/ Wir waren ganz frei/ gut/ Ja, er gab uns Freiheit/ gut.

21- Abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts:

Toll/ sehr toll/ toll/ gut/ sehr gut/ gut/ toll/ toll/ toll/ toll/ Es war ein sehr abwechslungsreicher Unterricht, jede Sitzung war im Vergleich zur vorherigen anders/ toll/ sehr gut/ gut.

22- Zeit zur Betreuung der Studenten:

Weiß ich nicht/ sehr toll/ gut/ sehr toll/ sehr gut/ gut/ toll/ toll/ sehr toll/ toll/ Er hat sich viel Zeit genommen/ Er wollte sich viel Zeit nehmen und sich den Studenten nähern, aber er brauchte mehr Erfahrung/ toll/ toll und danke!

23- Motivierung der Studenten:

Keine Angabe/ sehr sehr toll, ich bekam nur in Ihrer Klasse eine Motivation/ gut/ gut/ sehr gut/ schlecht/ gut/ sehr toll/ toll/ gut/ sehr viel/ Auf dem Höhepunkt der Motivierung, demotivierte er mich mit einem Wort oder Satz/ sehr toll/ akzeptabel.

24- Was hat Ihnen in der Klasse besonders gefallen?

Referat/ Referat, Arbeit mit Bildern und Sprichwörtern/ Keine Angabe/ Dass er uns alle Aufmerksamkeit schenkte/ Häufige Textproduktion und PA/ PA/ Strategien zur Textproduktion/ Textproduktion in der Klasse und Arbeit mit Film, Bildern und Sprichwörtern/ Textproduktion, Arbeit mit Bild und Film/ Hausarbeit und dass der Dozent uns immer Feedback gab/ Dass der Dozent immer vorbereitet in der Klasse erschien/ Abwechslung, spannende und freundliche Atmosphäre in der Klasse/ GA/ Die Methodik und Förderung der Interaktion unter den Studenten.

25- Was hat Ihnen gar nicht gefallen und welchen Verbesserungsvorschlag haben Sie?

Keine Angabe/ PA, weil die Studenten meistens nicht mitmachten. Es wäre besser, wenn diese Zeit für Filmeinsatz benutzt werden könnte/ keine Angabe/ keine Angabe/ nichts Besonderes/ Theateraufführung/ Dass wenig gelehrt wurde, die Themen für die PA/ Die Hausarbeit hat mir nicht besonders gefallen, weil sie sehr schwer war/ dass das Referatthema mancher Studenten belanglos war/ dass wenig Zeit für die Hausarbeit war/ Alles war gut/ Hausarbeit und Hausaufgaben, weil sie sehr zeitaufwändig waren/ Alles war toll.

26- Ist Ihrer Meinung nach das verwendete Notensystem (10 Punkte für Klassenaktivität und 10 Punkte für Klausur) geeignet?

Ja, weil man immer nachholen kann, das vermindert die Notenzentriertheit/ Ja/ Ja/ Es war nicht gut/ Ja, es war gut, weil die Klassenaktivität umfangreich war/ Nein, weil der Student sich in der Klasse anstrengt, aber schlechte Note bekommen kann/ Keine Angabe/ Ja/ Es ist gut/ Ja/ Ja, es ist passend/ Es ist gut/ Ja, es ist passend/ 10 Punkte sind für die Klassenaktivität zu viel, weil es keine Zeit zum Nachholen übrig lässt.

27- Inwieweit sind Ihre Erwartungen in der Klasse erfüllt worden?

Keine Angabe/ 90%/ mittelmäßig/ mittelmäßig/ In Anbetracht der kurzen Zeit war alles gut/ 60%/ 70%/ alles/ ca.90%/ Es wäre besser, wenn die Klasse ernster gewesen wäre, die letzten Stunden waren wie im Kindergarten (Entschuldigung)/ ca. 80%/ Es war gut/ die Hälfte/ ca. 100%/ sehr viel.

Im nächsten Kapitel wird die zweite Phase der Forschung unter Berücksichtigung der oben dargestellten Ergebnisse analysiert.

3.4.2.5 Gesamtauswertung

Das Forschungsprojekt an der Universität Isfahan wurde innerhalb 16 Wochen (drei SWS) durchgeführt. Die Studie diente der Erforschung der Förderungsmöglichkeiten zur Entwicklung der Lernerautonomie bei iranischen Deutschlernenden im universitären Lernkontext (s. 3.1). Die Studenten beschäftigten sich im ersten Semester mit dem Erwerb der Grundkenntnisse der deutschen Sprache (s. 3.2.4). Solche Forschungsprojekte können im Iran, wo empirische Studien zum DaF-Unterricht im Vergleich zum Englischen nur selten durchgeführt werden, die Basis für weitere Entwicklungen vorbereiten.

Hier muss erwähnt werden, dass man sich auch der Grenzen einer empirischen Forschung bewusst sein soll. Beim qualitativen Forschungsdesign wird normalerweise mit qualitativen Erhebungsinstrumenten gearbeitet: Es werden also offene Interviews bzw. Leitfadengespräche geführt oder teilnehmende Beobachtungen gemacht; die Ergebnisse werden niedergeschrieben und analysiert. Da diese Erhebungs- und Analysemethoden zeitaufwendig sind, wird die Zahl der untersuchten Fälle eingeschränkt. Selbst eine vertiefende Analyse z.B. von qualitativen Interviews sowie eine exakte Auswertung der Beobachtungen genügt nicht, umfassende Erklärungsansprüche bzw. die Vorstellung einer „ganzheitlichen“ Erfassung eines Falles zu rechtfertigen. Daher sollte auch der mehrfach angeführte Anspruch einer verstehenden Analyse mit Bedacht berücksichtigt werden.

Zwecks Überprüfung der Autonomieentwicklung im universitären Lernkontext beim DaF-Unterricht im Iran wurde die Aktionsforschung als meist verwendeter qualitativer Forschungsansatz für das Autonomiekonzept im Unterricht ausgewählt. Dementsprechend wurde, basierend auf den dargestellten theoretischen Grundlagen der Aktionsforschung (s. 3.2.1), die empirische Forschung im Rahmen eines Projektes an der Isfahaner Universität erarbeitet.

Das Forschungsprojekt umfasste zwei Phasen. Um den Ist-Stand der Lernenden bezüglich ihrer Einstellungen zur Lernerautonomie herauszufinden, wurden die Studenten in der ersten Phase mithilfe von Fragebögen (s. 3.4.1.1 bis 3.4.1.6) befragt. Es sollte festgestellt werden, ob die Lernenden *Bereitschaft* und *Willen* zur

Lernerautonomie aufweisen (s. 3.3) und inwieweit oder zu welchem Grad die Lerner diese Bereitschaft zum selbst gesteuerten Lernen entwickeln können, mit anderen Worten, ob sie reaktiv oder proaktiv die Lernerautonomie praktizieren (s. 1.4.2).

Die Auswertung der Lernerbefragung zeigt, dass die Lernenden im Gegensatz zur erlebten schulischen Lernkultur andere Einstellungen zum Fremdsprachenunterricht an der Universität aufweisen. Sie haben zwar noch die traditionelle Lehr- und Lernkonstellationen im Hintergrund, äußern sich aber im Wesentlichen dazu bereit, sich auf Veränderungen bezüglich der Lehr- und Lerngewohnheiten im Fremdsprachenunterricht einzustellen. Nach den erfassten und ausgewerteten Daten ist bei den Lernenden ein hoher Grad an *Bereitschaft* und *Willen* für die Entwicklung der Lernerautonomie festzustellen. Mit anderen Worten weist die überwiegende Mehrheit der Studenten Einstellungen zu Gunsten der Lernerautonomie auf, die sich durch folgende Aspekte argumentieren lassen:

- Die Studenten verfügen über eine hohe Lernmotivation, die bei den meisten intrinsisch verankert ist (s. Auswertung des Fragebogens C: Lernermotivation im Kapitel 3.4.1.2). Diese intrinsische Motivation erhält die Sprachenlerner zielorientiert und treibt sie beim eigenständigen Planen, Handeln und Reflektieren ihrer Lernprozesse voran (s. 2.2.4.1).
- Dass 85% „Hörverstehen und Sprechen“ als Unterrichtsziele bevorzugen, über 85% sich selbst für ihren Lernprozess verantwortlich fühlen, 73% ihre Lernprogression selbst und durch ihre eigene Methode evaluieren, 65% lieber in der Gruppe oder mit Partner arbeiten und über 70% über ihren Lernprozess nachdenken, weist eine starke Tendenz zu einem kommunikativen und lernerorientierten Unterricht und somit selbstgesteuerten Lernen auf.
- Im Gegensatz zur Notenorientierung in der Schule, wo die Mehrheit der Studierenden stark leistungs- und notenorientiert war, weisen 65% der Befragten keine Notenorientierung auf. Die am meisten angekreuzten Begründungen waren „Das Verstehen der Lerninhalte ist wichtiger“, „Die Note bestimmt nicht den Erfolgsweg“, „Die Note präsentiert nicht die Fertigkeiten und den Wissensstand einer Person, „Das Sprechen ist

wichtiger“ und „Hauptsache, dass der Sprachlerner sein Bestes gibt“. Das beweist auf der anderen Seite die intrinsische Motivation der Lernenden und fördert demnach ihre Lernerautonomie.

➤ Nach den durch die Fragebögen gewonnenen Ergebnissen in Bezug auf die Einstellung der Studenten zur Lehrerrolle lässt sich eine *reaktive* Autonomie (s. 1.4.2) bei der Mehrheit der Studenten feststellen, weshalb über die Hälfte bei den folgenden Aussagen die Antwort „ungefähr richtig“ angekreuzt haben:

- Der Lehrer muss mir die Lerninhalte genau erklären, sonst lerne ich nicht.
- Der Lehrer ist für mich eine Hauptlernquelle.
- Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich nur den Lehrer, weil er besser weiß.
- Zum Sprachenlernen nehme ich mir den Lehrer zum Vorbild und folge seinen Anweisungen und Richtlinien für mein Lernverfahren.
- Für die Evaluation meiner Lernprogression vertraue ich mehr der Meinung des Lehrers als meiner Meinung.
- Zum Sprachenlernen brauche ich einen Plan vom Lehrer.
- Die Auswahl der Lehrmaterialien und die Bestimmung der Dialoge und Diskussionen soll der Lehrer treffen.

Die in nicht-westlichen Lernkontexten betriebenen Studien (Littlewood, 1999/ Cotteral, 1995/ Chan, 2000/ Nakata, 2007) zur Entwicklung bzw. Förderung der Lernerautonomie haben nachgewiesen, dass die Wege zur Förderung der Lernerautonomie in verschiedenen Lernkulturen variieren. Somit ist die Lernerautonomie durch die Auswahl passender Herangehensweisen in den o. g. Kontexten förderlich.

Die Merkmale eines autonomiefördernden Unterrichts sind die interaktiven Sozialformen, wie Gruppen- und Partnerarbeit, Projektarbeit, Lerntagebuch, geeignete Materialien, Vermittlung und Einübung der Lernstrategien sowie Selbstreflexion. In Anlehnung an die erwähnten Prinzipien von Nunan (2003) und

gestützt auf die beschriebenen Studien (Littlewood, 1999/ Cotteral, 1995/ Nakata, 2007) sowie abgestimmt mit der neu definierten Lehrerrolle zur Förderung der Lernerautonomie im theoretischen Teil (s. 2.2.1) bot ich den Lernenden ein autonomieförderndes Klassenzimmer an, in dem die Studenten eine andere Lehrerrolle und demnach eine andere Unterrichts Atmosphäre als in der Schule beim Fremdsprachenunterricht erlebten. Durch sozialinteraktive Gestaltung des Unterrichts mittels systematischer Einführung der Gruppen- und Partnerarbeit wurde den Studenten mehr Spielraum und Freiheit zur Selbststimmung gewährt.

Durch meine Beobachtungen im Unterricht, durch Gruppeninterviews und die Abschlussevaluation wurde versucht herauszufinden, wie die Lernenden auf eine neu definierte Lehrerrolle (s. 2.2.1) und infolgedessen auf einen autonomieorientierten Unterricht reagierten und ob und inwieweit die vorhandene Lernkultur die Entwicklung der Lernerautonomie belastet (s. 1.5.1).

Im Folgenden wird die zweite Phase der Forschung unter Berücksichtigung der oben dargestellten Ergebnisse analysiert. Zwecks Überschaubarkeit der Auswertung werden die Hypothesen, die im Abschnitt 3.2.2 als Vorerwartungen vorgestellt wurden, diskutiert. Da die empirische Fremdsprachenforschung nicht auf die Verifizierung der Untersuchungshypothesen, sondern auf ihre „möglichst strenge Prüfung“ (Grotjah, 2000: 22) abzielt, werden diese Hypothesen den Ergebnissen der Studie gegenübergestellt.

Hypothese a)

Im ersten Semester sind die Einstellungen der Studenten im iranischen universitären Lernkontext bezüglich der neu definierten Lehrerrolle für einen autonomieorientierten Unterricht leichter zu ändern, da sie die universitäre Lernatmosphäre neu erleben und darauf eingestellt sind, als Studenten mehr Freiheit zu bekommen (s. 2.2.1.1). Die Bereitschaft zum selbständigen Lernen ist bei jedem Lerner je nach Motivation und Interesse vorhanden. Demnach sind die iranischen Deutschstudenten an der Universität in der Lage, trotz ihrer von der Schulkultur geprägten Lerngewohnheiten (s. 2.1) im Fremdsprachenunterricht auch autonom zu lernen. Ein lernerzentrierter Unterricht mit autonomiefördernden Sozialformen kann deshalb die Autonomiekapazität der Lerner gezielt zum selbstgesteuerten Lernen entwickeln.

Mit einem Blick auf die Ergebnisse während der ersten und zweiten Phase der Studie lässt sich diese Hypothese bestätigen. Sowohl die Antworten der Studenten bei der Abschlussevaluation als auch bei den Interviews zeigen, dass sie durchaus bereit waren, sich proaktiv in die neue Rollenverteilung eines lernerorientierten Unterrichts einzubringen, obwohl sie in den ersten zwei Wochen ihre neue Rolle als Mitgestalter und Mitbestimmer des Unterrichts, der in einer Atmosphäre ungewohnter Sozialformen wie GA und PA stattfindet, nicht so ganz wahrnehmen konnten. Durch die systematische Einführung der GA und PA erlebten die Studenten einen Unterricht, in dem sie miteinander kommunizieren konnten. Die durch GA und PA entstandene Atmosphäre gab ihnen Freiraum, damit sie lernten, Entscheidungen für ihren Lernprozess zu treffen. Dabei empfanden sie die Lehrperson nicht als Kontrolleur, sondern als Helfer und Berater (s. dazu die Antworten der Studenten im Kapitel 3.4.2.2 sowie in der Abschlussevaluation im Kapitel 3.4.2.4). Durch diese Unterrichtsform konnten die Studenten individuell auf die Lehrperson zukommen und über ihre Probleme beim Lernprozess sprechen. Meiner Meinung nach war dieser Dialog ein entscheidender Faktor für die gelungene Zusammenarbeit in der Klasse. Wenn die Studenten den Eindruck bekommen, dass sie im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und ihren Unterricht mitgestalten können, fühlen sie sich auch dafür verantwortlich und beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen. Die Studenten bezeichneten die Unterrichtsform als „neu“, „modern“ oder „westlich“. Der Unterricht war im Vergleich zu anderen Klassen in ihren Augen ganz anders. Als Gründe wurden genannt: Aktuelle Methodik, Respektieren der Studenten, Vermittlung der Lernstrategien, Spaß beim Lernen, Förderung der Motivation und Einbeziehung der Studenten in den Unterrichtsprozess.

Die Vermittlung der Lernstrategien der vier Fertigkeiten haben die Studenten als sehr effektiv angesehen. Diese Strategien wurden nicht nur im Plenum vermittelt und eingeübt, sondern wurden während der GA und PA z.B. beim Leseverstehen oder bei der Textproduktion individuell trainiert. Diesbezüglich äußerte sich ein Teilnehmer: „Meiner Meinung nach ist es nicht wichtig, wie viel man lernt, sondern dass man richtig lernt, und Sie haben uns die Techniken zum richtigen Lernen beigebracht“. Dass zeigt, dass das „Lernen lernen“ als Ziel der Vermittlung der Lernstrategien bei den Studenten erreicht worden ist, was eine zentrale Rolle zur Entwicklung der Lernerautonomie spielt. Dass die Studenten in der Klasse zur Arbeit mit

Nachschlagewerken ermutigt wurden, statt die Bedeutung der Wörter direkt vom Lehrer gesagt zu bekommen, diene ihrer Selbständigkeit beim Lernen. Eine Studentin sagte: „Ich denke, die Wörter, die ich selber nachgeschlagen habe, sind besser eingepägt und leichter abrufbar als die, die man bei anderen Dozenten an der Tafel vorgeschlagen bekommt.“ Nach meiner Beobachtung griffen die Studenten der Gruppe 1 immer wieder auf die gewohnten Lernstrategien z.B. beim Leseverstehen in der Schule zurück. Für sie war die Übersetzung eines Textes die einzig bekannte Strategie zum Leseverstehen. Nach der Vermittlung und Einübung der neuen Lernstrategien konnten diese Studenten diese Strategien anwenden und die Texte ohne komplette Übersetzung verstehen. So meinte eine andere Studentin: „Ich wusste nicht, dass man beim Lesen so viele Möglichkeiten zum Verstehen hat, z.B. das Globalverstehen durch die Überschrift. Das machte mir Mut.“

Trotz Förderung der Selbstevaluation der Studenten waren sie, insbesondere die Gruppe 1, auf die Evaluation durch die Lehrperson stark angewiesen. Diese Studenten wurden 12 Jahre in der Schule immer wieder durch die Äußerungen der Lehrperson und vor allem durch die Noten evaluiert. Gute Noten wurden auch in der Familie und der Gesellschaft als Erfolgskriterium angesehen. Das Notensystem nach Punkten spielte dabei eine große Rolle. Dadurch bekam jeder in der Klasse in der Prüfung eine Note zwischen 0 und 20⁸³. Das verursacht eine ungesunde Konkurrenz unter den Schülern, was zur Verstärkung ihrer Notenorientierung führt. Dieses Verhalten lässt sich nicht innerhalb eines Semesters einfach ändern. Das benötigt grundlegende Evaluationsänderungen im Bildungssystem, was seit einigen Jahren in der Grundschule bereits erprobt wird. Die Schüler werden nicht mehr durch das alte Punktesystem quantitativ evaluiert, sondern qualitativ und durch Aussagen „sehr gut“, „gut“ und „mittelmäßig“, „erfordert mehr Aktivität“ und „schwach“ bewertet. Die neue Generation, die auf diese Art beurteilt wird, wird später besser in der Lage sein, sich selbst zu evaluieren.

Die Antworten der Studenten bei der Abschlussevaluation weisen auf die Änderung der Einstellungen der Studenten in Bezug auf die traditionellen Lehr- und Lerngewohnheiten in der Schule und eine starke Tendenz zum lernerorientierten

⁸³ Das Notensystem besteht aus 20 Punkten, wobei der höchste Punktstand 1,0 entspricht und mit 10 die Prüfung bestanden ist.

Unterricht auf. In den Interviews wurde auch bestätigt, dass der Unterricht ihre Einstellungen zum Fremdsprachenlernen geändert hat. Ein Jahr nach der Studie sagte mir eine Studentin: „Wir haben neuerdings einen Dozenten aus Deutschland in der Abteilung. Die Studenten aus den höheren Semestern können mit seiner Methodik nicht zurechtkommen, aber unsere Gruppe macht in seiner Klasse sehr engagiert mit, weil wir durch Sie mit dieser modernen Methodik im ersten Semester vertraut gemacht wurden.“

Hypothese b)

Die institutionellen Rahmenbedingungen wie Curriculum, Klassenzimmer, vorgeschriebene Materialien sowie die Einschränkung der Freiheit der Lehrkräfte erschweren die Förderung der Lernerautonomie. Demnach kann die Entwicklung der Lernerautonomie im Lernkontext auf Hindernisse stoßen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Untersuchungsdaten kann dieser Hypothese nicht ganz zugestimmt werden. Die Voraussetzung für die Förderung der Lernerautonomie ist die Schaffung eines autonomiefördernden Klassenzimmers, wo die Studenten sich entfalten können. Als autonomiefördernde Lehrperson gelang es mir, ohne institutionelle Änderungen auf der Makroebene (Bildungssystem, Politik, Vorschriften der Universität) und mit den vorhandenen Rahmenbedingungen ein autonomieförderndes Klassenzimmer auf der Mikroebene (Unterrichtraum) zu gestalten. Als zuständige Lehrkraft war ich frei, meinen Unterricht nach den vorgeschriebenen Zielen nach meiner Methodik zu didaktisieren. Das mir vorgeschriebene Lehrwerk „Berliner Platz“ war m. E. nicht hindernd. Zusätzlich konnte ich den Studenten Materialien zur Verfügung stellen. Das Curriculum, in dem die Ziele der Unterrichtseinheiten vorgegeben sind, wird von den Lehrkräften entworfen und darf alle 5 Jahre nach Bedarf geändert werden. Durch die Gespräche mit den Lehrkräften stellte ich fest, dass sie sich auch bei der Gestaltung ihres Unterrichts frei fühlen. Eine Lehrperson sagte, sie habe an der Universität mehr Freiraum als an einem privaten Institut, wo genau vorgeschrieben wird, welche Inhalte wann und wie vermittelt werden müssen. Die Lehrkräfte der Universität können ihre Unterrichtsmaterialien selbst auswählen und sie im Unterricht einsetzen, solange sie der Verwirklichung der vorgegebenen Ziele der Unterrichtseinheit dienen. Allerdings müssen sie ihren Unterrichtsentwurf und die benutzte Literatur

und die verwendeten Materialien vorlegen. Aus diesen Gründen weisen diese beschriebenen Rahmenbedingungen des erforschten Lernkontextes keine Hindernisse für die Entwicklung der Autonomie der Studenten auf.

Das Klassenzimmer und insbesondere dessen Sitzordnung ist mehr für den Frontalunterricht oder für Vorlesungen geeignet. Eine Förderung der Lernerautonomie durch die Gestaltung eines lernerorientierten Unterrichts lässt sich somit nicht mit allen Sozialformen realisieren. GA ist unter solchen Umständen zwar möglich (die Idealform wäre, dass die Studenten zu dritt in einer Reihe sitzen, wobei jeder, wie in Abb. 10, einen Arbeitstisch am Stuhl hat.) aber nach meinen Beobachtungen sowie Angaben der Studenten wenig effektiv. Die am meisten praktizierte Alternative für die Lernerorientierung ist die PA, die im Abschnitt 3.4.2.1 ausführlich behandelt wurde.

Die drei wichtigen Faktoren für die Entwicklung der Lernerautonomie, wie im Kapitel 1.4.2 besprochen, sind nach Nunan: a) Wille, Motivation sowie positive Einstellung der Lernenden, b) nicht einschränkende Rahmenbedingungen und c) autonomiefördernde Lehrperson (Nunan, 1996: 13). Die Studie zeigte, dass die ersten zwei Faktoren am Beispiel der universitären Lernkultur eines nahöstlichen Landes, nämlich Iran, vorhanden waren. Die Förderung der Lernerautonomie, basierend auf den vorhandenen Lern- und Lehrkonstellationen, hängt dennoch von positiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Autonomiekonzept (Faktor c) ab, d.h., „dass die Entwicklung der Lernerautonomie die Beherrschung von neuen Kompetenzen bei den Lehrenden impliziert.“ (Martinez, 2004: 82)

Dass die Lernerautonomie im universitären Lernkontext eines nahöstlichen Landes, wie Iran laut den Ergebnissen der vorliegenden Studie förderlich ist, verstärkt die universelle Validität der Lernerautonomie nach Little: „if the potential of autonomy is a universal human and the purpose of education is to help learners to develop tools for critical reflection, it follows as a matter of principle that learner autonomy is an appropriate pedagogical goal in *all cultural settings*.“ (Little, 1999: 15) Dementsprechend kann die Förderlichkeit der Lernerautonomie in der iranischen universitären Lernkultur als ein Beispiel für die Förderungsmöglichkeit des Autonomiekonzepts in der gesamten Region gelten, schließt aber weitere ergänzende Feldforschung in anderen nahöstlichen Ländern nicht aus.

4 Schlussbemerkungen

In Bezug auf die dargestellte Lernkultur und die eigenen kulturellen Kenntnisse ist es für die Sprachenlerner an iranischen Universitäten schwierig, die Autonomie-Idee selbst herauszufinden, sich damit zu befassen und danach ihren Lernprozess zu gestalten und zu handeln. Sie waren und sind noch an ihre schulischen Lehr- und Lernkonzepte gebunden. Zwar wird ihnen an der Universität mehr Freiheit im Vergleich zur Schule gewährt, die Lehr- und Lernkonstellationen bleiben aber schulisch geprägt. Diese machen sich stärker bemerkbar, wenn die Lernenden mit dem Erwerb einer Fremdsprache⁸⁴ erst an der Universität beginnen (Nullanfänger). Die Lerner nehmen unbewusst und gewohnheitsmäßig die Rolle der Rezipienten ein. Sie bezeichnen die Lehrperson als Wissensquelle und -experten und tendieren dazu, die Anweisungen des Lehrers zu akzeptieren und nach seinem Lehrkonzept zu lernen. Mit anderen Worten, sie fühlen sich verpflichtet, dem Lehrer gehorsam zu sein und neigen unbewusst zum lehrerzentrierten Unterricht.

Die Ergebnisse der Befragung in der empirischen Forschung haben ein deutlich anderes Bild von den iranischen Deutschstudenten aufgezeigt. Hier stellt sich die Frage: Wie konnten die Studenten, die frisch aus der Schulkultur in die Universität gekommen sind und einen traditionellen und lehrerzentrierten Fremdsprachenunterricht gewohnt waren, auf einen lernerorientierten Deutschunterricht nicht nur positiv reagieren, sondern einen solchen Sprachunterricht als erfolgversprechend und eine viel effektivere Unterrichtsmethode bezeichnen? (s. 3.4.2.4) Nach meinen Erfahrungen sowohl als Deutschlerner als auch als Deutschlehrer an der Universität Isfahan sowie aufgrund der Ergebnisse meiner Studie führt die Antwort auf folgende Überzeugung zurück:

Autonomie ist nach Erkenntnis des Humanismus (vgl. Martinez: 2004: 75) eine natürliche Veranlagung des Menschen und kann in jedem Lernkontext durch passende Interpretation unterstützt und gefördert werden (vgl. Martinez: 2004: 75). Künzle u. a. erklären: „Autonomie ist keine feste oder ideale Größe, die es anzustreben gilt, sondern ein schillerndes facettenreiches Unternehmen. Der Grad

⁸⁴ Beim Erlernen einer neuen Fremdsprache greifen die Lerner automatisch auf ihre alten Lernerfahrungen und -methoden bezüglich des Erst- oder Zweitspracherwerbs in der Schule zurück.

von Autonomie, von Selbstbestimmung und Selbstverantwortung in Prozessen hängt von verschiedenen Faktoren und deren Gleichgewicht ab. Je nach Gewichtung und Einfluss der verschiedenen Faktoren vergrößert oder verkleinert sich das Maß der möglichen Autonomie sowohl einer Fortbildungsveranstaltung als auch der Umsetzung im späteren Unterricht.“ (Künzle/ Müller/ Thurnherr/ Wertenschlag 1996: 51)

Der Schlüsselfaktor bei der Förderung der Lernerautonomie ist die Lehrerautonomie. (s. 2.2.1 und die Antworten der Studenten im Kapitel 3.4.2.2 sowie ihren offenen Äußerungen in der Abschlussevaluation im Kapitel 3.4.2.4) Nach Martinez (2004) müssen die Lehrer ihren Lernenden unterschiedliche Gelegenheiten anbieten, damit sie sich individuell mit der Zielsprache und ihren Lernzielen befassen. Somit sollen sie die Lernenden beraten, ihre Lernziele individuell zu strukturieren und ihren eigenen Lernprozess beobachtend und analysierend optimal zu entwickeln (vgl. Müller-Verweyen, 1995). Übereinstimmend damit äußert Tönshoff bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien: „Dem Lehrer seinerseits kommt zum einen die Aufgabe zu, eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Schüler die ihnen angemessensten Strategien erkennen und erproben können. Zum anderen hat er alternative Strategien anzubieten und die Lerner zur Reflexion über ihren eigenen Lernprozess anzuregen. Er wächst damit in die Rolle eines Lernhelfers bzw. -beraters hinein.“ (Tönshoff, 1997: 213) Demnach spielt die Lehrperson bei der Autonomieentwicklung der Lernenden besonders in nicht-westlichen Lernkontexten eine gravierende Rolle, da diese Lernenden aufgrund ihrer schulischen Lernerfahrungen sehr auf die Anweisungen der Lehrperson angewiesen sind. Sie sehen den Lehrer als Besserwisser, Wissensvermittler und Wegweiser. Diese Faktoren und dazu die Evaluation der Leistung durch Noten sind gute Gründe, dass die Lernenden auch an der Universität die autoritäre Lehrerrolle akzeptieren. Die autonomieorientierten Lehrenden (mit dem Glauben an die Lernerautonomie sowie dem Willen und der Bereitschaft zu deren Förderung) können dieses schulische Lernverhalten (Respekt vor und Gehorsam gegenüber Lehrer) der Studenten zu Gunsten der Entwicklung von Lernerautonomie nutzen und sie zur Lernerautonomie erziehen oder trainieren. Mit anderen Worten, die Lehrer können ihre Macht und Autorität einsetzen, um die Studenten zum selbstverantwortlichen Lernen zu ermutigen. Wenn die Lehrer es schaffen, durch ihre Fach- und Sozialkompetenz das

Vertrauen der Lernenden in Bezug auf die Effektivität des Sprachenlernens in einem autonomieorientierten Klassenzimmer zu gewinnen, dann lassen sich die Lernenden auf die neu definierte Lehrerrolle im Unterricht ein. Somit kann der Lehrer die Studenten beim Deutschlernen nicht nur mit Lernstrategien für sprachliches Lernen bekannt machen, sondern ihnen bei ihrem Lernprozess helfen, die metakognitive Kompetenz zu entwickeln, um ihre eigenen Bedürfnisse, ihre persönlichen Stärken und Schwächen beim Lernen und vor allem ihre Persönlichkeit selbständiger zu reflektieren. Das führt einerseits zum Verstärken des Selbstwertgefühls und andererseits dient es der effektiveren Vorbereitung auf das spätere Leben in der Gesellschaft.

Smith präsentiert drei Dimensionen der Lehrerautonomie: a) Kapazität für selbstgesteuert professionelle Handlung, b) Kapazität für selbstgesteuert professionelle Entwicklung und c) Freiheit von der Überwachung und Steuerung anderer auf die professionelle Handlung und Entwicklung der Lehrenden (Smith, 2003: 3) Die ersten beiden Dimensionen spiegeln die behandelten Theorien (s. 1.3) der Lernerautonomie wider. Die dritte Dimension reflektiert die meistverbreitete und akzeptierte Definition der Lehrerautonomie, nämlich Freiheit von der fremden Steuerung des eigenen Lehrprozesses. Das heißt, die Lehrenden können die Autonomie der Lernenden erst dann fördern, wenn sie selbst über diese Freiheit verfügen und bereit sind, ihren Unterricht autonomieorientiert zu gestalten. Diese Bereitschaft zur Praxis kann nach Benson jedoch durch politische und institutionelle Faktoren sowie Konzeption und Methodik-Didaktik der Sprache eingeschränkt werden (vgl. Benson, 2000: 37).

Nach meinen eigenen Beobachtungen durch Hospitationen bei den Lehrkräften, Einzelgesprächen mit ihnen sowie meinen eigenen Erfahrungen als Deutschlehrer während der Feldforschung an der Universität scheint die dritte Dimension der Lehrerautonomie, die nach Smith (2003) Freiheit von der fremden Steuerung des eigenen Lehrprozesses impliziert, bei den Lehrpersonen vorhanden zu sein. Was die Entwicklung der Lernerautonomie m. E. im iranischen universitären Lernkontext behindern kann, sind die fehlenden beiden ersten Dimensionen der Lehrerautonomie. Tonberg schreibt: „[...] Eingeprägte Lernmuster zu verändern ist ein langfristiges Unternehmen. Etwas Neues wirklich zu lernen bedeutet, dass sich auch etwas an

seinem eigenen Weltbild verändert, und das sowohl bei den Lehrenden wie bei den Lernenden.“ (Tonberg, 1996: 28)

Solange die Lehrenden mit dem didaktischen und methodischen Konzept der Lernerautonomie nicht vertraut sind, kann man von ihnen keinen lernerorientierten Unterricht und somit keine Förderung der Autonomie der Studenten erwarten. Ob und inwieweit sich die Lehrerautonomie beim universitären Deutschunterricht im Iran fördern und trainieren lässt, muss im Rahmen einer Feldforschung untersucht werden.

5 Literatur

Aguado, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, Karin (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. S. 119-131. Baltmannsweiler.

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbronn.

Aoki, Naoko/ Smith, Richard C. (1999): Learner autonomy in cultural context. The case of Japan. In: Cotterall, Sara/ Crabbe, David: Learner autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt am Main.

Aoki, Naoko (2002): Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In: Benson, Phil/ Toogood, Sarah (Hrsg.): Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice. Dublin.

Aoki, Naoko (2001): The institutional and psychological contexts of learner autonomy. In: AILA Review 15. S. 82-90.

Barkowski, Hans/ Funk, Hermann (Hrsg.) (2004): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin.

Benson, Phil (1996): Concepts of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard u. a. (Hrsg.): Taking control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong.

Benson, Phil/ Voller, Peter (1997): Autonomy and Interdependence in Language Learning. London.

Benson, Phil (2000): Autonomy as a learner's and teacher's right. In: Sinclair, Barbara/ McGrath, Ian/ Lamb, Terry (Hrsg.): Learner Autonomy, Teacher Autonomy. Future Directions. Harlow.

Benson, Phil (2002): Autonomy and communication. In: Benson, Phil/ Toogood, Sarah (Hrsg.): Learner Autonomy 7. Challenges to Research and Practice. Dublin.

Benson, Phil u. a. (2003): Becoming Autonomous in an Asian Context: Autonomy as a Sociocultural Process. In: Palfreyman, David/ Smith, Richard C. (Hrsg.): Learner Autonomy across Cultures. Language education perspective. New York.

Benson, Phil (2007): Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow.

Benson, Phil (2008): Teacher's and Learner's Perspectives on Autonomy. In: Lamb, Terry/ Reinders, Hayo: Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses. Amsterdam u. a.

Benson, Phil (2010a): Measuring autonomy: should we put our ability to the test? In: A. Paran, & L. Sercu (Hrsg.): Testing the untestable in language education. Bristol. Multilingual Matters. S. 77-97.

Benson, Phil (2010b): Teacher education and teacher autonomy: creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. Language Teaching Research 14 (3). S. 259-275.

Bimmel, Peter (o. J.): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: daf.german.or.kr/arbeit/10-1-bimmel.doc. Zugriff am 01.01.2012.

Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin

Böckmann, Klaus Börge (2006): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck.

Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

- Boud, David (1988):** Developing Student Autonomy in Learning. London.
- Burns, Anne (2005):** Action research: an evolving paradigm? In: Language Teaching (38). S. 57-74. Cambridge.
- Breen, Michael P./ Littlejohn, Andrew (2000):** Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice. Cambridge.
- Chamot, Anna Uhl et al. (1999):** The Learning Strategies Handbook. New York.
- Chamot, Anna Uhl (2004):** Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdsprachenerwerb. In: Barkowski, Hans/ Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. S. 10-35. Cornelsen Verlag. Berlin.
- Chan, Wai Meng (2000):** Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen. Münster.
- Chudak, Sebastian (2007a):** Lernerautonomiefördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien. Frankfurt am Main.
- Cotterall, Sara (1995):** Developing a course strategy for learner autonomy. In: ELT Journal 49 (3). S. 219-227.
- Cotterall, Sara/ Crabbe, David (1999):** Learner autonomy in language learning: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt am Main.
- Cotterall, Sara (2000):** Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. In: ELT Journal 54 (2). S. 109-117.
- Cotterall, Sara/ Crabbe, David (2008):** Learners talking. From Problem to solution. In: Lamb, Terry/ Reinders, Hayo (Hrsg.): Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses. Amsterdam. S. 125-140

Crookall, David/ Ho, Judy (1995): Breaking with Chinese cultural traditions. Learner autonomy in English language teaching. In: System 23 (2). S. 235-243.

Dam, Leni (1995): Learner Autonomy 3. From Theory to Classroom Practice. Dublin.

Dam, Leni/ Little, David (1998): Learner autonomy: what and why? In: The Language Teacher. [Http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/littledam.html](http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/oct/littledam.html). Zugriff am 12.04.12.

Dickinson, Leslie (1987): Self-instruction in Language Learning. Cambridge.

Dickinson, Leslie (1996): Learner Autonomy 2. Learner training for language learning. Dublin.

Eckerth, Johannes (2003): Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen. Tübingen.

Edelhof, Christoph/ Weskamp, Ralf (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning.

Edmondson, Willis/ House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen.

Einsiedler, Wolfgang (1976): Lehrstrategien und Lernerfolg. Eine Untersuchung zur Lehrziel- und schülerorientierten Unterrichtsforschung. Weinheim, Basel.

Egetenmeyer, Regina (2008): Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Erlangen.

Ellis, Gail/ Sinclair, Barbara (1997): Learning to learn English: a course in learner training. Cambridge.

Ellis, Rod (1994): The study of second language acquisition. Oxford.

Erbring, Saskia (2007): Pädagogische professionelle Kommunikation. Eine empirische Studie zur Professionalisierung von Lehrpersonen unter Supervision. Hohengehren.

Esch, Kees Van (2003): A Framework for Freedom. Learner Autonomy in Foreign Language Teacher Education. Frankfurt am Main.

E. Weinert, Franz/ H. Kluwe, Rainer (1984): Metakognition Motivation und Lernen. Stuttgart.

Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.

Flick, Uwe (2005c): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.

Fromm, Erich (1991): Furcht vor der Freiheit. München.

Grell, Jochen (2001): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel.

Griesbach, Heinz/ Schulz, Dora (1967, erste Auflage): Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe in einem Band. Ismaning.

Grotjahn, Rüdiger (2000): Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Karin Aguado (Hrsg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler.

Günther, Hans-Erich (1961): Tradition im Schülerkollektiv. Berlin.

Haghani, Nader/ Sohrabi, Parvane (2008): (Un)Sinn der deutschen Lehrerfortbildungsseminare im Iran. In: Roshd. Foreign Language Teaching Journal 85 (22). S. 53-58. Teheran.

Haghani, Nader (2009): Zur Stellung der deutschen Sprache im iranischen Schulsystem. In: Zielsprache Deutsch 36 (1). S. 17-31.

Hanke, Petra (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr- und Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster u. a.

Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York.

Häuptle-Barceló (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhof, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning.

Henrichi, Gert (1990): „L2 Classroom Resarch“: Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (1). S. 21-61. Universität Bielefeld.

Hermes, Liesel (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich Action Research – Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung. Soest.

Hildebrand, Rudolf (1890): Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig und Berlin.

Holec, Henri (1981): Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford.

Holec, Henri (1985): On autonomy. Some elementary concepts. In: Riley, Philip (Hrsg.): Discourse and learning. New York.

Holliday, Adrian (2003): Social autonomy. Addressing the dangers of culturism in TESLO. In: Pemberton, Richard u. a. (Hrsg.): Taking control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong.

Hopf, Christell (2012): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe at al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. S. 349-360. Hamburg.

Jacobs, G. M./ Farrell, T. S. (2001): Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. In: TESL - EJ: Teaching

English as a second or foreign language: <http://teslej.org/ej17/a1.html>. Besichtigt am 15.05.2012.

Jones, Jeremy F. (1995): Self-access and culture: Retreating from autonomy. In: *ELT Journal*, 49 (3). S. 228-234.

Jünger, Sebastian (2004): Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Theoretische Bedingungsverhältnisse und praktische Gestaltungsmöglichkeiten. Wiesbaden.

Kleppin, Karin (2006): Der Faktor Motivation in der individuellen Sprachlernberatung. In: Küppers, Almut/ Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Motivation revisited*. Festschrift für Gert Solmecke. Berlin.

Koenig, Michael (1999a): Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. In: *Trittsteine* 1999 (1). S. 63-82.

Koenig, Michael (1999b): Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent. Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*. Bochum.

Kowal, Sabine/ C. O'Connell, Daniel (2012): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. S. 437-447. Hamburg.

Krüggeler, Michael (1999): Individualisierung und Freiheit. Eine praktisch-theologische Studie zur Religion in der Schweiz. Freiburg.

Krumm, Hans-Jürgen, (2010): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin.

Künzle, Beda/ Müller, Martin/ Thurnherr, Martin / Wertenschlag, L. (1996): Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung. In: *Fremdsprache Deutsch*,

Sondernummer. S. 50-56.

Legenhausen, L (1998): Wege zur Lernerautonomie. In: Timm, J-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin.

Legutke, Michael/ Schocker von Ditfurth, Marita (2003): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. In: Legutke, Michael/ Schocker von Ditfurth, Marita (Hrsg.) Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen.

Little, David (1991): Learner Autonomy 1. Definitions, issues and problems. Dublin.

Little, David (1991): Learner autonomy is more than Western cultural construct. In: Cotterall, Sara/ Crabbe, David: Learner autonomy in Language Learning. Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt am Main.

Little, David (1994): Learner autonomy. A theoretical construct and its practical application. In: Die Neueren Sprachen 93 (5). S. 430-442.

Little, David (1995): Learning as dialogue. The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: System 23 (2). S. 175-181.

Little, David (1996): Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In: Pemberton, Richard u. a. (Hrsg.): Taking control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong.

Little, David (1997): Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access language learning. In: Benson, Phil/ Voller, Peter (Hrsg.): Autonomy and Interdependence in Language Learning. London.

Little, David (1999): Autonomy in second language learning. Some theoretical perspectives and their practical implications. In: Edelfhof, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning.

Little, David (2000): Learner autonomy and human interdependence. Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In: Sinclair, Barbara/ McGrath, Ian/ Lamb, Terry (Hrsg.): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy. Future Directions*. Harlow.

Little, David (2001): Learner autonomy: A fundamental principle in pedagogy and education. *Team* (1). S. 27-31.

Littlewood, William (1999): Defining and developing autonomy in East Asian contexts. In: *Applied Linguistics* 20 (1). S. 71-94.

Martinez, Hélène (2004): Von der Lerner- zur Lehrerautonomie. In: Barkowski, Hans/ Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. S. 74-88. Cornelsen Verlag. Berlin.

McGarry, Dee (1995): *Learner Autonomy 4. The Role of Authentic Texts*. Dublin.

Müller-Verweyen, Michael (1997): *Neues Lernen Selbst gesteuert Autonom*. München.

Nakata, Yoshiyuki (2007): Social-interactive tools for the development of learner autonomy: from reactive autonomy to proactive autonomy. In: Miller, Lindsay (Hrsg.): *Autonomy in the Classroom*. S. 46-67. Dublin.

Nakata, Yoshiyuki (2011): Teachers' readiness for promoting Learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*. Volume 27 (5). S. 900-910.

Nandorf, Katja (2004): *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Tübingen.

Naraghi zadeh, Afsaneh (2004): Zur kulturbedingten Diversifikation von Lernverhalten anhand des Lernstilmodells ‚Experiential learning‘ und am Beispiel iranischer Lehramtsstudierender. Göttingen.

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Erlangen.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (2003): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin.

Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: Autonomes Lernen. Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. S. 4-10.

Nunan, David (1996): Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues. In: Pemberton, Richard u. a. (Hrsg.): Taking control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong.

Nunan, David (2003): Practical English Language Teaching. New York.

O'Malley, Michael/ Chamot, Anna Uhl (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge.

Palfreyman, David (2003): Introduction: Culture and Learner autonomy. In: Palfreyman, David/ Smith, Richard C. (Hrsg.): Learner Autonomy across Cultures. language education perspective. New York.

Pemberton, Richard u. a. (1996): Taking control. Autonomy in Language Learning. Hong Kong.

Piaget, Jean et al. (1994): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt.

Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen.

Raya, Manuel Jiménez (2007): Developing professional autonomy: A balance

between license and responsibility. In: IATEFL Learner Autonomy SIG. Independence 40. S. 32-34.

Rampillon, Ute (1994): Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht - ein Widerspruch in sich oder eine neue Perspektive? In: Die Neueren Sprachen 93 (5). S. 455-466.

Reinberg, Falko (2000): Motivation. Stuttgart.

Reinfried, Marcus (1999): Der radikale Konstruktivismus. Eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Fremdsprachen lehren und lernen 28. S. 162-180.

Riemer, Claudia (2006): Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung. Quantifizierung als Chance oder Problem. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen. S. 451-464.

Riemer, Claudia (2010): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 359-363.

Riemer, Claudia (2010): Motivation. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 168-172.

Riley, P. (1988): „The ethnography of autonomy“. In: A. Brookes and P. Grundy (Hrsg.): Individualization and Autonomy in Language Learning. ELT Documents 131. S. 12-34.

Roth, Gerhard (1991): Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main. S. 127-158.

Röther, Monika/ Merbeck-Khoury, Mariane (1987): Kulturbedingtes

Lernverhalten, Beispiel Iran. In: Wolf, Armin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 27. S. 96-114.

Salzmann, Christian Gotthilf (1869): Noch etwas über die Erziehung. Berlin.

Sanprasert, Navaporn (2010): The application of a course management system to enhance in learning English as a foreign language. System. Volume 38 (1). S. 109-123.

Scharle, A., & Szabó, A. (2001): Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility. Cambridge.

Schart, Michael (2003): Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren.

Schiffler, Ludger (1985): Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart.

Schmidt, Reiner (2001): Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – eine historische Verortung. In: Funk, Hermann/ Koenig, Michael (Hrsg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. München.

Schneider, Günther (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer. S. 16-23.

Schwienhorst, Klaus (2008): Learner autonomy and CALL environments. New York.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin.

Sindler, Alexandra (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbst regulierten Lernens im Kontext der Organisation. Wien.

Smith, Richard C. (2003): Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In: Palfreyman, David/ Smith, Richard C. (Hrsg.): Learner Autonomy across Cultures. Language education perspective. New York.

Smith, Richard C. (2003): Teacher education for teacher-learner autonomy. In: J. Gollin, et al. (Hrsg.). Symposium for Language Teacher Educators. IALS, University of Edinburg. Erhältlich unter: www.warwick.ac.uk/~elsdr/Teacher_autonomy.pdf. Besucht am 08.01.12.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München.

Talmy, Steven (2010): Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice. In: Annual Review of Applied Linguistics (30). S. 128–148. Cambridge.

Terhart, Ewald (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim, München.

Tönshoff, Wolfgang (2003): Lernstrategien. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. S. 331-335. Tübingen und Basel.

Tornberg, Ulrika (1996): Das metakognitive Klassenzimmer oder: Der lange Weg zum spontanen Lernverhalten. In: Fremdsprache Deutsch Sondernummer. S. 24-29

Velthaus, Gerhard (1992): Die anthropologischen Ansätze einer neuen Lernkultur. Berlin.

Vieira, Flávia (1997): Pedagogy for autonomy. Exploratory answers to questions any teacher should ask. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.): Neues Lernen Selbst gesteuert Autonom. München.

Weskamp, Ralf (2001): Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Anglistik, Amerikanistik. Berlin

Willing, K. (1989): Teaching how to learn. Sydney.

Wright, Tony (1987): Roles of Teachers and Learners. Oxford.

Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus. Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neuere Sprache 93 (5). S. 407-429.

Wolff, Dieter (1997): Instrukivismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.): Neues Lernen Selbst gesteuert Autonom. München.

Wolff, Dieter (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelfhof, Christoph/ Weskamp, Ralf (Hrsg.) Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main.

Wolff, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel.

Wolff, Dieter (o. J.): Lernstrategien: Ein Weg zur mehr Lernerautonomie. In: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>. Zugriff am 05.12.2011.

Xhaferi, Brikena & Gezim (2011): Developing Learner autonomy in Higher Education in Macedonia. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 11. S. 150-154

Zimmermann, Günther (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. 95-113. Ismaning.

6 Anhang

Fragebogen A: Allgemeine Daten über die Lernergruppe

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفا به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفا به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید.

1	سن:	الف) زیر 18	ب) 18-20	ج) 20-25	د) بالای 25
2	جنسیت:	الف) زن	ب) مرد		
3	در چه رشته ای دیپلم گرفته اید؟	الف) ریاضی فیزیک	ب) علوم انسانی	ج) علوم تجربی	د) موارد دیگر.....
4	از کلاس چه انتظاراتی دارید؟				
5	به نظر شما یک زبان آموز خوب چه ویژگیهایی باید داشته باشد؟				
6	به نظر شما یک مدرس زبان خوب چه ویژگیهایی باید داشته باشد؟				
7	از موارد زیر، کدامیک برای شما در اولویت اول است؟	الف) خواندن و نوشتن	ب) شنیدن و صحبت کردن	ج) نمره	
8	آیا رایانه یا لپ تاپ دارید؟	الف) بله	ب) خیر		
9	تا چه حد به نحوه ی استفاده از برنامه ی Word آشنا هستید؟	الف) خیلی خوب	ب) متوسط	ج) آشنا نیستم	
10	تا چه حد به نحوه ی استفاده از اینترنت آشنا هستید؟	الف) خیلی خوب	ب) متوسط	ج) آشنا نیستم	
11	امکان دسترسی شما به اینترنت چگونه است؟	الف) همیشگی و منظم (دارای خط اینترنت)	ب) گاه گاه (استفاده از کافی نت و سایر)	ج) دسترسی ندارم	
12	آیا سؤالی این پرسشنامه قابل فهم بودند؟	الف) کاملا قابل فهم	ب) بیشترشان قابل فهم	ج) تقریبا قابل فهم	د) غیر قابل فهم

با سپاس از همکاری شما

Fragebogen B: Sprachlernerfahrungen

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفاً به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفاً به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید. معلم = آخرین معلم زبان انگلیسی شما در مدرسه

1	آیا در مدرسه به زبانهای خارجی ارائه شده (عربی، انگلیسی) علاقه داشتید؟ الف) بسیار زیاد به زبان.... (ب) زیاد (ج) کمی (د) اصلاً، چون.....
2	نقطه ی قوت شما در زبان عربی چیست؟ (انتخاب چندین گزینه مجاز است). الف) صحبت کردن (ب) نوشتن (انشاء، نامه، گزارش) (ج) خواندن (د) گرامر و ترجمه
3	نقطه ی قوت شما در زبان انگلیسی چیست؟ (انتخاب چندین گزینه مجاز است). الف) صحبت کردن (ب) نوشتن (انشاء، نامه، گزارش) (ج) خواندن (د) گرامر و ترجمه
4	تا چه حد برای یادگیری زبان نیازمند توضیح جزء به جزء درس توسط معلم بودید؟ الف) بسیار زیاد (ب) زیاد (ج) فقط برای گرامر (د) نیاز نداشتم
5	معلم زبان شما تا چه حد به آن زبان سر کلاس صحبت می کرد؟ الف) همیشه (ب) بیشتر وقت (ج) به ندرت (د) اصلاً
6	آیا معلم شما را به حدس زدن معانی لغات یا گرامر تشویق می کرد؟ الف) بله (ب) خیر
7	آیا سر کلاس زبان کار گروهی هم داشتید؟ الف) بله (ب) خیر
8	آیا در کلاس زبان، از نوار یا فیلم به زبان خارجی استفاده می شد؟ الف) همیشه (ب) بیشتر وقت (ج) به ندرت (د) اصلاً
9	آیا از سوی معلم زبان تکلیفی برای نوشتن متن یا صحبت کردن به زبان انگلیسی داده می شد؟ الف) بله (ب) خیر
10	آیا در صورت انجام ندادن تکلیف، معلم به شما نمره ی بد یا تکلیف اضافه می داد؟ الف) بله (ب) خیر
11	آیا معلم از شما برای تصحیح کردن تکالیف دانش آموزان دیگر استفاده می کرد؟ الف) بله (ب) خیر
12	آیا معلم نظر شما را در باره ی نحوه ی برگزاری کلاس و چگونگی فراگیری زبان جویا می شد؟ الف) بله (ب) خیر
13	آیا به غیر از کتاب درسی از سایر منابع استفاده می شد؟ الف) بله (ب) خیر
14	چه چیزی را در کلاس زبان در مدرسه عامل موفقیت می دانستید؟ الف) صحبت کردن (ب) نوشتن (ج) خواندن و فهمیدن (د) نمره
15	بیشترین مقدار یادگیری شما (زبان) کجا اتفاق می افتاد؟ الف) در کلاس با معلم (ب) خارج از کلاس و تنها
16	چه چیزهایی جهت یادگیری زبان برای شما دشوار بود؟
17	آیا برای یادگیری زبان برنامه ای داشتید؟ اگر داشتید، چه کسی برنامه ریزی می کرد؟ الف) خیر (ب) بله و.....

18	آیا معلم در مورد روشهای یادگیری زبان با شما صحبت می کرد؟ الف) بله ب) خیر
19	تا چه حد معلم به شما برای فراگیری زبان انگلیسی انگیزه می داد؟ الف) بسیار زیاد ب) زیاد ج) کم د) اصلا
20	چه چیز ویژه ای را در مورد نحوه ی تدریس معلم دوست داشتید و یا اینکه دوست نداشتید؟
21	معلم شما هنگام تدریس معمولا کجا قرار داشت؟ الف) جلوی کلاس یا پشت میز ب) بین یا کنار دانش آموزان
22	مسئولیت موفقیت در یادگیری زبان را به عهده ی چه کسی می دانستید؟ الف) خودم ب) معلم
23	پیشرفت یادگیری زبان خود را چگونه می سنجیدید؟ (انتخاب چندین گزینه مجاز است.) الف) توسط اظهارات معلم ب) با روش خودم ج) با نمره در امتحان د) توسط همکلاسی
24	با توجه به یادگیری زبان در مدرسه، آیا شما خود را زبان آموز موفق می دانید؟ الف) بله، چون..... ج) خیر، چون..... ب) تقریبا
25	آیا سؤالی این پرسشنامه قابل فهم بودند؟ الف) کاملا قابل فهم ب) بیشترشان قابل فهم ج) تقریبا قابل فهم د) غیر قابل فهم

با سپاس از همکاری شما

Fragebogen C: Lerner motivation

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفا به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفا به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید.

1	آیا زبان آلمانی می دانید؟ از کجا؟ (الف) بله در سطح.....و از..... (ب) خیر
2	آیا تا کنون در کشورهای آلمانی زبان اقامت داشته اید؟ (آلمان، سوئیس، اتریش، لوکزامبورگ) (الف) بله در.....برای..... (ب) خیر
3	آیا فقط در کنکور زبان شرکت کردید؟ (الف) بله (ب) خیر
4	آیا زبان آلمانی در کنکور زبان، انتخاب اولتان بود؟ (الف) بله (ب) خیر
5	آیا دانشگاه اصفهان برای این رشته انتخاب اولتان بود؟ (الف) بله (ب) خیر
6	آیا برای انتخاب زبان آلمانی با کسی مشورت کردید؟ (الف) بله (ب) خیر
7	چه چیزی (هایی) یا چه کسی (کسانی) در انتخاب زبان آلمانی شما تاثیرگذار بود (ند)؟
8	آیا قبل از انتخاب، در مورد این رشته آگاهی داشتید؟ (الف) بله (ب) خیر
9	آیا از انتخاب خود راضی هستید؟ (الف) بله (ب) خیر (ج) هنوز نمی دانم
10	کدام یک از موارد زیر بیان کننده ی انگیزه ی اصلی شما از انتخاب زبان آلمانی است؟ (فقط یک گزینه) (الف) علاقه، یادگیری یک زبان و فرهنگ دیگر، گفتگو کردن، خواندن و افزایش معلومات، ارتقای شخصیت فردی (ب) اقامت و تحصیل در یک کشور آلمانی زبان، یافتن شغل مناسب، داشتن تحصیلات عالی (ج) موارد دیگر مثل
11	مقدار این انگیزه را چگونه ارزیابی می کنید؟ (الف) بسیار بالا (ب) بالا (ج) پایین (د) بسیار پایین
12	فکر می کنید برای رسیدن به اهداف فوق اراده و پشتکار کافی دارید؟ (الف) بله (ب) خیر (ج) نمی دانم
13	به نظر شما چه عواملی می توانند به تقویت انگیزه ی شما کمک کنند؟
14	آیا هزینه ی تحصیل شما تامین می شود (به طوری که بتوانید بدون دغدغه روی تحصیلاتان تمرکز کنید)؟ (الف) بله (ب) خیر
15	آیا سؤالی این پرسشنامه قابل فهم بودند؟ (الف) کاملا قابل فهم (ب) بیشترشان قابل فهم (ج) تقریبا قابل فهم (د) غیر قابل فهم

با سپاس از همکاری شما

Fragebogen D: Lernstrategien

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفا به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفا به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید. معلم = استاد
زبان

	الف = کاملا درست	ب = تقریبا درست	ج = نادرست						
1	ترجیح می دهم معنی یک لغت را از معلم بپرسم تا اینکه خودم در فرهنگ لغت جستجو کنم.								
2	برای یادگیری زبان آلمانی، ابتدا باید گرامر آن را بدانم.								
3	برای یادگیری زبان آلمانی تنها استفاده از کتاب درسی کلاس کفایت می کند.								
4	هنگام یادگیری سر کلاس بیشتر گوش می کنم تا اینکه سوال کنم.								
5	سر کلاس مطالب طرح شده توسط معلم را دقیق یادداشت می کنم و بعد از کلاس بررسی می کنم.								
6	من جهت یادگیری زبان، می خوانم و حفظ می کنم.								
7	ترجیح می دهم متنهای جدید را معلم بخواند و معنی کند و اینگونه لغتهای جدید را بیاموزم.								
8	زبان آلمانی را با استفاده از تجربیات یادگیری زبان در مدرسه می آموزم.								
9	برای من دانستن گرامر آلمانی مهمتر از کاربرد آن در گفتگو و متن است.								
10	کار فردی در کلاس را بر کار گروهی ترجیح می دهم.								
11	جهت یادگیری بهتر بایستی تمرینهای درس قبل توسط دانشجویان خوانده یا روی تخته نوشته شود و غلطهای آن را معلم رفع کند.								
12	ترجیح می دهم در کلاس ساکت باشم تا وقتی که معلم از من سوال کند.								
13	برای یادگیری زبان آلمانی حضور سر کلاسها و انجام تکالیف مربوط به آنها کافی است.								
14	تبادل نظر با سایر دانشجویان در کلاس تاثیری در روند یادگیری من ندارد.								
15	من بهتر یاد می گیرم، اگر معلم به من بگوید که چه کار باید بکنم.								
16	ترجیح می دهم جواب یک سوال را از معلم مستقیم بگیرم تا اینکه در مورد جواب آن خودم حدس بزنم.								
17	برای فهمیدن یک متن ابتدا تمام لغات جدید را در می آورم و بعد ترجمه می کنم.								
18	روی درستی یا نادرستی فرایند یادگیری زبانم فکر نمی کنم.								
	لطفا تعداد گزینه های انتخاب شده را در این جدول وارد کنید!								
	لطفا کنترل کنید که مجموع الف، ب، ج با عدد 18 برابر باشد!								
	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>الف</td> <td>ب</td> <td>ج</td> </tr> <tr> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> <td style="width: 30px; height: 30px;"></td> </tr> </table>			الف	ب	ج			
الف	ب	ج							
	آیا گزینه های این پرسشنامه قابل فهم بودند؟								
	الف) کاملا قابل فهم	ب) بیشترشان قابل فهم (ج) تقریبا قابل فهم	د) غیر قابل فهم						

با سپاس از همکاری شما

Fragebogen E: Relevanz der Prüfung

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفا به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفا به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید.

<p>از بین موارد الف، ب، ج تنها یک گزینه ای که بیان کننده ی نظر شماست را انتخاب کنید و دلیل یا دلایل خود را علامت بزنید.</p>	/
<p style="text-align: center;">امتحان و نمره در یادگیری زبان خارجی مهم نیستند، چون</p> <p>1. امتحان بهترین وسیله ی سنجش توانایی و کنترل نیست. <input type="checkbox"/></p> <p>2. فهمیدن مطالب درسی مهمتر است. <input type="checkbox"/></p> <p>3. مهارت و توانایی گفتگو کردن مهمتر است. <input type="checkbox"/></p> <p>4. بوسیله ی امتحان، فقط مطالبی که تازه ذخیره شده اند، سنجیده می شوند. <input type="checkbox"/></p> <p>5. نمی شود زبان آموز را با نمره ی امتحان سنجش کرد. <input type="checkbox"/></p> <p>6. نمره، موفقیت در زندگی را تعیین نمی کند. <input type="checkbox"/></p> <p>7. مهم اینست که زبان آموز حداکثر توان خود را در یادگیری بکار گیرد. <input type="checkbox"/></p> <p>8. نمره نشان دهنده ی توانایی و مهارت یک فرد در زبان خارجی نیست. <input type="checkbox"/></p>	(الف) [
<p style="text-align: center;">امتحان و نمره در یادگیری زبان خارجی مهم هستند، چون</p> <p>1. امتحان و نمره معیار اصلی سنجش تواناییها و زحمتهای فردی هستند. <input type="checkbox"/></p> <p>2. هدف تحصیل، کسب نمره ی خوب است. <input type="checkbox"/></p> <p>3. نمره، آینده ی شغلی را تحت تأثیر قرار می دهد. <input type="checkbox"/></p> <p>4. نمره، بیان کننده ی تفاوت سطح تواناییها ی زبان آموز با سایر زبان آموزان است. <input type="checkbox"/></p> <p>5. جامعه، خانواده یا دانشگاه از زبان آموز انتظار اخذ نمره ی خوب دارند. <input type="checkbox"/></p> <p>6. نمره، در مسیر تحصیلات عالی نقش بسیار تعیین کننده ای دارد. <input type="checkbox"/></p> <p>7. نمره ی خوب باعث می شود که زبان آموز بیشتر برای خود ارزش قائل شود. <input type="checkbox"/></p>	(ب) [
<p style="text-align: center;">امتحان و نمره در یادگیری زبان خارجی مسئله ی فرعی هستند، چون</p> <p>1. <input type="checkbox"/></p> <p>2. <input type="checkbox"/></p> <p>3. <input type="checkbox"/></p> <p>4. <input type="checkbox"/></p>	(ج) [
<p style="text-align: center;">آیا گزینه های این پرسشنامه قابل فهم بودند؟</p> <p>(الف) کاملا قابل فهم (ب) بیشترشان قابل فهم (ج) تقریبا قابل فهم (د) غیر قابل فهم</p>	/

با سپاس از همکاری شما

Fragebogen F: Einstellungen zur Lehrerrolle

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفا به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفا به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید. معلم = استاد زبان

	الف = کاملا درست	ب = تقریبا درست	ج = نادرست
1	موفقیت من در یادگیری زبان به معلم بستگی دارد.	الف) (ب) (ج)	
2	اگر معلم به من انگیزه ندهد، روند یادگیری زبان من دچار اختلال می شود.	الف) (ب) (ج)	
3	معلم باید برای من مطالب درسی را دقیقا توضیح دهد، در غیر اینصورت یاد نمی گیرم.	الف) (ب) (ج)	
4	معلم باید همیشه روند یادگیری زبان مرا کنترل کند.	الف) (ب) (ج)	
5	تنها معلم باید غلطهای شفاهی و کتبی مرا تصحیح کند.	الف) (ب) (ج)	
6	معلم باید در کلاس به زبان آلمانی حرف بزند.	الف) (ب) (ج)	
7	معلم برای من منبع اصلی یادگیری است.	الف) (ب) (ج)	
8	جایگاه معلم هنگام تدریس جلوی کلاس یا پشت میز است.	الف) (ب) (ج)	
9	اگر چیزی را نفهمم، فقط از معلم سوال می کنم، چون او بهتر می داند.	الف) (ب) (ج)	
10	انتقاد کردن از معلم برای من دشوار است.	الف) (ب) (ج)	
11	برای یادگیری زبان، معلم را الگوی خود قرار می دهم و به دستورات و مقررات او در نحوه ی یادگیری زبان عمل می کنم.	الف) (ب) (ج)	
12	رابطه ی معلم و زبان آموز مثل رابطه ی پدر و فرزند است.	الف) (ب) (ج)	
13	اگر معلم سختگیر باشد، بهتر درس می خوانم.	الف) (ب) (ج)	
14	بیشتر مایلم که معلم سر کلاس حرف بزند تا من.	الف) (ب) (ج)	
15	در مورد سنجش پیشرفت زبانم به نظر معلم بیشتر اعتماد دارم تا نظر خودم.	الف) (ب) (ج)	
16	برای زبان خواندن، نیازمند داشتن یک برنامه از معلم هستم.	الف) (ب) (ج)	
17	انتخاب منابع و مواد درسی و نیز تعیین موضوعات گفتگو در کلاس به عهده ی معلم است.	الف) (ب) (ج)	
	لطفا تعداد گزینه های انتخاب شده را در این جدول وارد کنید! لطفا کنترل کنید که مجموع الف، ب، ج با عدد 17 برابر باشد!	الف) (ب) (ج)	
	آیا گزینه های این پرسشنامه قابل فهم بودند؟	الف) کاملا قابل فهم (ب) بیشترشان قابل فهم (ج) تقریبا قابل فهم (د) غیر قابل فهم	

با سپاس از همکاری شما

Fragebogen G: Lernstil

با سلام

این پرسشنامه جهت جمع آوری تجربیات شما در یادگیری زبان برای بهتر برگزار کردن کلاس درس مطابق با نظر و خواسته های شما در قالب یک پروژه ی تحقیقاتی تنظیم شده است. رسیدن به اهداف کلاس و این پروژه منوط به همکاری صادقانه ی شما دانشجویان می باشد. اطلاعات شما بدون نام هستند و از اینرو محرمانه و صرفا به منظور تهیه ی آمار و ابزار برای اهداف ذکر شده استفاده می شوند. لطفا به همه ی پرسشهای زیر پاسخ دهید.

گزینه های زیر را به دقت بخوانید و گزینه های درست در مورد خودتان را علامت بزنید. (انتخاب بیش از یک گزینه مجاز است).	
<p>1. دوست دارم زبان را از طریق بازی کردن در کلاس یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>2. دوست دارم زبان را با استفاده از تصویر و فیلم در کلاس یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>3. دوست دارم زبان را از طریق صحبت کردن به آلمانی با همکلاسی ام در کلاس یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>4. دوست دارم برای یادگیری زبان از کلاس خارج شویم و زبان آموزی را با هم تمرین کنیم. <input type="checkbox"/></p> <p>5. در خارج از کلاس، زبان را با استفاده از نوار یاد می گیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>6. دوست دارم سر کلاس از نوار استفاده کنم و به آلمانی گوش کنم. <input type="checkbox"/></p>	الف)
<p>1. دوست دارم گرامر زبان را یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>2. در خارج از کلاس، زبان را با استفاده از خواندن کتابهای آلمانی یاد می گیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>3. دوست دارم زبان را خودم یاد بگیرم (تنها). <input type="checkbox"/></p> <p>4. دوست دارم که معلم بگذارد که من خودم غلطهایم را پیدا کنم. <input type="checkbox"/></p> <p>5. دوست دارم که معلم مسائل و مشکلات را برای حل کردن به ما بدهد. <input type="checkbox"/></p> <p>6. در خارج از کلاس، زبان را با استفاده از خواندن روزنامه های آلمانی یاد می گیرم. <input type="checkbox"/></p>	ب)
<p>1. دوست دارم زبان را از طریق دیدن و شنیدن آن یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>2. دوست دارم زبان را از طریق صحبت کردن به آلمانی با دوستان یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>3. در خارج از کلاس، دوست دارم زبان را از طریق دیدن تلویزیون به آن زبان یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>4. دوست دارم زبان را با استفاده ی آن در موقعیتهایی مثل خرید، تلفن کردن و... یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>5. دوست دارم لغات زبان را از طریق شنیدن آنها یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>6. دوست دارم سر کلاس زبان را از طریق مکالمه و گفتگو یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p>	ج)
<p>1. دوست دارم که معلم همه چیز را برایم توضیح دهد. <input type="checkbox"/></p> <p>2. می خواهم که همه چیز را در دفترم یادداشت کنم. <input type="checkbox"/></p> <p>3. در کلاس دوست دارم زبان را با خواندن بیاموزم. <input type="checkbox"/></p> <p>4. دوست دارم در کلاس گرامر زبان را یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>5. دوست دارم لغات زبان را از طریق دیدن آنها یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p> <p>6. دوست دارم زبان را با یک کتاب درسی یاد بگیرم. <input type="checkbox"/></p>	د)

لطفًا تعداد گزینه های انتخاب شده را در این جدول وارد کنید!				
(الف)	(ب)	(ج)	(د)	
آیا گزینه های این پرسشنامه قابل فهم بودند؟				
الف) کاملاً قابل فهم	ب) بیشترشان قابل فهم	ج) تقریباً قابل فهم	د) غیر قابل فهم	

با سپاس از همکاری شما

Lehrer- und Unterrichtsevaluation

لطفًا به همه سوالهای زیر بطور دقیق پاسخ دهید!

	لطفًا نظر خود را در مورد موارد زیر بنویسید:	
1	استفاده از پاورپوینت جهت ارائه مطالب درس:	
2	ارائه کنفرانس دانشجویان در کلاس و آموزش تکنیکهای سخنرانی:	
3	انجام تحقیق (گوش کردن نوار و پیاده کردن آن):	
4	نوشتن انشاء در منزل:	
5	کار گروهی (Gruppenarbeit) با متن:	
6	کار دو نفره (Partnerarbeit) با Arbeitsblatt:	
7	کار با ضرب المثل:	

کار با تصویر و فیلم:	8
نوشتن انشاء در کلاس:	9
ارائه و آموزش روشها و تکنیکهای خواندن، شنیدن، صحبت کردن و نوشتن و تمرین آنها:	10
آموزش نشانه گذاری و صحیح نویسی:	11
از بین Partnerarbeit و Gruppenarbeit کدام را بیشتر پسندیدید؟ چرا؟	12
آیا این کلاس تفاوتی نسبت به کلاسهای دیگر داشت؟ لطفا ذکر کنید!	13
استاد کلاس:	
از نظر سطح علمی:	14
از نظر اخلاقی:	15
احترام به دانشجو:	16
انتقاد پذیری و توجه به نظر و پیشنهادات دانشجویان:	17

18	برنامه ریزی برای کلاس و نظم:
19	وقت شناس بودن:
20	دادن آزادی به دانشجویان جهت انتخاب منابع درسی مورد علاقه شان:
21	متنوع برگزار کردن کلاس:
22	اختصاص دادن وقت جهت راهنمایی دانشجویان:
23	دادن انگیزه به دانشجویان:
24	از چه چیزی در کلاس بیشتر از همه خوششان آمد؟
25	چه چیزی را اصلا نپسندیدید؟ و چه پیشنهادی برای بهتر کردن آن دارید؟
26	به نظر شما سیستم 10 نمره کلاسی و 10 نمره پایان نیمسال مناسب است؟ اگر خیر، چرا؟
27	تا چه حد انتظارات بیان شده شما از کلاس برآورده شد؟

با سپاس از همکاری شما

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass

1. mir die geltende Promotionsordnung bekannt ist,
2. ich die Dissertation selbst angefertigt und alle benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe,
3. mich keine Personen bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes unterstützt haben,
4. die Hilfe eines Promotionsberaters nicht in Anspruch genommen wurde und Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwertige Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen,
5. ich die Dissertation noch nicht als Prüfungsfach für eine staatliche oder eine andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe,
6. ich weder die gleiche noch eine in wesentlichen Teilen ähnliche oder eine andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht habe.

Jena, den 18.08.2014

Mohammad Rasoulifard Kashani