

Lernerautonomie im **DaF-Unterricht**

Entdeckendes Sprachverstehen
aus Lernaltersicht

Ruth Burbat



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Ruth Burbat
ISBN: 978-84-9125-774-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43502>



Universidad de Granada

**Lernerautonomie im DaF-Unterricht:
Entdeckendes Sprachverstehen aus
Lernersicht**

Ruth Burbat
Dissertation
(Tesis Doctoral)

Leitung:
Claudia Riemer
María-José Varela Salinas

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana
Facultad de Traducción e Interpretación

Granada noviembre 2015

El doctorando Ruth Burbat y los directores de la tesis Claudia Riemer y M^a-José Varela Salinas garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, Málaga, Bielefeld 03.11.2015

Director/es de la Tesis

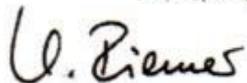
Doctorando

Fdo.:


MARÍA JOSÉ VARELA

Fdo.:




C. Riemer

Danke ¡Gracias!

Danke, Claudia Riemer und M^a-José Varela Salinas für die Betreuung dieser Arbeit, die Geduld und unendliche Zuverlässigkeit! ¡Me escuchasteis a la primera!

Gracias Eloy, siempre presente y como buen montañero apoyándome también en esta subida

Danke, Karin Vilar Sánchez für die große Unterstützung und Beständigkeit!
Siempre estás allí

Gracias Joaquín Susino Arbucias por tus enseñanzas para poder interpretar todo este puzzle de entrevistas e interpretaciones

Gracias Javi, Sime, Fina, Ángel, Javier, Carlos, Borja, Ramón y Luis. Sin vuestra ayuda para moverme en el mundo virtual estaría aún perdida en la red

Gracias Juanlu, Judith, Ángela, Rafa, Julia, M^a del Mar, Ana, Ángel y resto de alumnos participantes por vuestra implicación y seriedad para el desarrollo de este trabajo. He aprendido mucho de vosotros
Danke, Claudio Linares für die schöne Covergestaltung!

Gracias Edna, Cathrin, Pepe, Felipe, Marian, José Antonio, Lorenzo, Concha, Eduardo, Ana, Antonio, Joaquín, Manolo, Pacolui, Miguel Ángel, Carmela, Nacho, Eva, Luis, Emi, Jesús, la abuela Pilar y un largo etcétera que siempre hasta en la distancia habéis estado cerca

Claudio und Paula, danke, dass ihr da seid. Und immer mit 'cariño'

Gliederung

Lernerautonomie im DaF-Unterricht: Entdeckendes Sprachverstehen aus Lernaltersicht

0	Einleitung	11
1	Lernerautonomie	19
	1.1 Lernerautonomie: Entwicklung und Überblick	19
	1.2 Lernerautonomie: Definitionen	22
	1.2.1 Situativ-technizistisches Autonomieverständnis	23
	1.2.2 Strategisch-technisches Autonomieverständnis	26
	1.2.3 Handlungstheoretisch geleitetes Autonomieverständnis (Holec)	27
	1.2.4 Konstruktivistisch orientiertes Autonomieverständnis	29
	1.2.5 Entwicklungspsychologisches Autonomieverständnis	36
	1.2.6 Fächerübergreifendes Autonomieverständnis	40
	1.2.7 Zusammenfassender Überblick	40
2	Prämissen für den Erfolg Lernerautonomie fördernder Arbeitsformen	47
	2.1 Sprachbewusstheit	47
	2.2 Motivation	61
	2.2.1 Orientierungen der Lerner gegenüber der Fremdsprache	63
	2.2.2 Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit	66
	2.2.2.1 Von intrinsischer Motivation bis zur Amotivation	67
	2.2.2.2 Selbstwirksamkeit	70
	2.3 Fazit	74
3	Lernkontext 1 und Lernkontext 2	81
	3.1 Lernkontext 1 und Untersuchungsgegenstand	82
	3.2 Relevanz des Untersuchungsgegenstands aus heutiger Sicht	98
	3.3 Soziokulturelle Lerntradition	102
	3.4 Schlussfolgerungen zur Relevanz des Untersuchungsgegenstandes	106
4	Forschungsdesign und Forschungsverlauf	111
	4.1 Forschungsansatz	112
	4.2 Zur eigenen Rolle im Forschungsprozess	114
	4.3 Forschungsinstrumente zur Datenerhebung und Durchführung	118
	4.3.1 Lernkontext 1	118
	4.3.2 Lernkontext 2	127
	4.4 Datenaufbereitung	131
	4.5 Datenanalyse	132
5	Ergebnisse von Lernkontext 1: Einzelfallanalysen und Gruppendiskussion	141
	5.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	141
	5.2 Vorstellung der Forschungsteilnehmer	141
	5.3 Einzelfallanalyse	145
	5.3.1 Sara: Participación/ Participación: Todos ponemos un poco <i>(Teilnahme/ Teilnahme: Jeder trägt etwas zum Lernen bei)</i>	146

5.3.1.1	Persönlichkeitsvariablen	146
5.3.1.2	Fremdsprachen- oder berufsspezifische Lernziele und Erwartungen	149
5.3.1.3	Auffassungen von Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht	150
5.3.1.4	<i>Collage</i> : Wirkung des Lehr- und Lernkonzepts	153
5.3.1.5	Bewertung authentischen Textmaterials	156
5.3.1.6	Eigenständiges Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten	158
5.3.1.7	Eigenständiges Katalogisieren sprachlicher Regelmäßigkeiten	161
5.3.1.8	Fazit	164
5.3.2	Marmiril: <i>Dinámicas (lo que más me gusta es el proceso) / más pausadas; Lebendig (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken/ etwas weniger lebendig)</i>	165
5.3.2.1	Persönlichkeitsvariablen	166
5.3.2.2	Fremdsprachen- oder berufsspezifische Lernziele und Erwartungen	169
5.3.2.3	Auffassungen von Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht	172
5.3.2.4	<i>Collage</i> : Wirkung des Lehr- und Lernkonzepts	174
5.3.2.5	Bewertung authentischen Textmaterials	178
5.3.2.6	Eigenständiges Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten	178
5.3.2.7	Eigenständiges Katalogisieren sprachlicher Regelmäßigkeiten	183
5.3.2.8	Fazit	185
5.4	Gruppendiskussion	187
5.4.1	<i>Collage</i> : Wirkung des Lehr- und Lernkonzepts	188
5.4.2	Bewertung authentischen Textmaterials	190
5.4.3	Eigenständiges Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten	192
5.4.4	Eigenständiges Katalogisieren sprachlicher Regelmäßigkeiten	194
5.4.5	Fazit	196
6	Ergebnisse von Lernkontext 1: Zusammenschau der Interviews	201
6.1	Äußere und lernerinterne Einflussvariablen	202
6.1.1	Affektive Variable: Gegenspiel von Angst und Freude	203
6.1.2	Sinnzuschreibungen und Selbstwirksamkeit	208
6.1.2.1	Authentisches Textmaterial	210
6.1.2.2	Entdeckende Sprachverarbeitung	216
6.2	Positive externe Einflussvariablen auf die Bereitschaft der Lernenden	224
7	Ergebnisse von Lernkontext 2: Zusammenschau	229
7.1	Einstellungen zu authentischem Textmaterial	230
7.2	Einstellungen zur entdeckenden Sprachverarbeitung	231

8	Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Aussichten	237
8.1	Unterrichtspraktische Implikationen der empirischen Ergebnisse	237
8.2	Kognitive Lernwerkzeuge von daf-collage.eu	238
8.2.1	daf-collage.eu : Überblick zu den Hauptfunktionen	238
8.2.2	Kognitive Lernwerkzeuge zur Förderung einer Sprachlernbewusstheit	240
8.2.3	Bewertung anhand erster Erfahrungen mit daf-collage.eu	247
8.2.3.1	Verwendungshäufigkeit der kognitiven Lernwerkzeuge	248
8.2.3.2	Bewertung der Wortschatzlisten	251
8.2.3.3	Nutzen einzelner Lernwerkzeuge hinsichtlich des Lernprozesses	252
8.2.3.4	Gesamtbewertung der Digitalen Lernnotizen	253
8.2.4	Konsequenzen der Bewertung für die metakognitive Kompetenz	254
9	Schlussfolgerungen	259
10	Literaturverzeichnis	263
11	Anhang	273
	Anhang 1	275
	Anhang 2	279
	Anhang 3	283
	Anhang 4	293
	Anhang 5	297
	Anhang 6	301
	Anhang 7	313
	Anhang 8	347
12	Resumen Español	351

Einleitung

0 Einleitung

Ausgangspunkt der Untersuchung

„Viva la autonomía!“ – Diese spontane und freudige Aussage sollte mir so schnell nicht mehr aus dem Kopf gehen. Sie entstammt einer mit meinen Studenten und Studentinnen am letzten Unterrichtstag anonym durchgeführten Evaluation des DaF-Anfängerkurses im Kontext der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universidad de Granada, bei der ich sie darum gebeten hatte, möglichst ehrlich und ohne Scheu auf vier offene Fragen¹ zu antworten. Anlass für diese Lernerbewertung war ein von mir als Lehrkraft ausgesprochen „schwierig“ empfundenenes Unterrichtsklima, dessen Einfluss sich fast über das gesamte Studienjahr, d.h. über einen Zeitraum von neun Monaten ausgedehnt hatte. Auch wenn dieser Zustand natürlicherweise Schwankungen unterworfen gewesen war und sich sogar zum Ende hin eine positiv entwickelnde Tendenz abzuzeichnen schien, war ich sehr an der Beantwortung der Fragen durch die Lerner² interessiert. Vom Kennenlernen der einzelnen Lernerperspektiven versprach ich mir, Hinweise auf mögliche Ursachen der zuvor beobachteten Stimmungsschwankungen zu bekommen.

Da mein Verhältnis zu der Lernergruppe sehr gut war und trotz der viel zu großen Teilnehmerzahl von annähernd 80 Studenten ein starkes Interesse am Erlernen der deutschen Sprache erkennbar war, ging ich von der Vermutung aus, dass der eigentliche Grund für die Probleme im Lernerverhalten mit dem damals erstmalig eingesetzten Unterrichtskonzept³ zusammenhing. Eines der herausragendsten Kennzeichen dieses methodologischen Konzepts ist die von den Lernern geforderte Autonomie: Sie determinieren eigenständig die Grammatikprogression in der Auseinandersetzung mit dem

1 ¹Die Fragestellungen lauteten wie folgt: 1. ¿Qué te pareció esta asignatura? ¿Piensas que has aprendido algo que te sirve para tu carrera de traductor/a? (Wie hat Ihnen das Unterrichtsfach gefallen? Haben Sie den Eindruck, etwas Nützliches für die Ausübung des Beruf eines Übersetzers/einer Übersetzerin gelernt zu haben); 2. ¿Hay algo que se puede mejorar / cambiar? (Gibt es etwas, was man Ihrer Meinung nach verbessern oder ändern könnte?); 3. ¿Piensas que se han alcanzado los objetivos de esta asignatura tal como están en el programa (primeras páginas del libro del texto)? (Glauben Sie, dass die für dieses Unterrichtsfach aufgestellten Lehrziele des Programms erreicht wurden? (auch ausgeführt auf den ersten Seiten des Lehrbuchs); 4. ¿Qué te motivó /desmotivó en esta asignatura? (Was hat Sie in diesem Fach motiviert / demotiviert?). Für die Beantwortung der Fragen stand den Studenten und Studentinnen soviel Zeit zur Verfügung wie sie es nach eigenem Empfinden für nötig hielten, da diese in der letzten Unterrichtsstunde des Studienjahres durchgeführt wurde.

2 Aus Gründen der ‚Leserfreundlichkeit‘ entscheide ich mich im allgemeinen Kontext für die Verwendung der maskulinen Form, selbst wenn in dem hier zu beschreibenden Umfeld die Anzahl der Lernerinnen bei weitem höher liegt.

3 Es handelt sich hier um die ersten entwickelten Entwürfe des daran anschließend publizierten Lehrwerks: *Collage 1A* (Möller Runge, Bурbat: 2007).

authentischen Textmaterial und lernen, unter Berücksichtigung der jeweiligen Textsorten, Textfunktionen etc., adäquate Leseziele festzulegen, und so den eigenen Verstehensprozess von Beginn an selbst zu organisieren. Anhand individuell zu erstellender Lernnotizen leiten sie ihren eigenen Sprachverarbeitungsprozess.

Dieses vergleichsweise hohe Maß an Lernerautonomie stellte meines Erachtens nach den Auslöser für das von mir beobachtete Verhalten der Lerner dar. Auf dem Hintergrund dieser Vorannahme hatte demzufolge das eingangs erwähnte Loblied auf die Lernerautonomie für mich eine Art Schlüsselfunktion: Einerseits schien sich hier zunächst meine Hypothese zu bestätigen, in der Lernerautonomie fördernden Arbeitsform eine bedeutende Komponente für mögliche Veränderungen im Lernverhalten zu sehen. Immerhin wurde ja die Lernerautonomie sogar explizit genannt. Andererseits deutete sich in dieser Aussage bzw. in dem weiteren Kontext dieser Lernerbewertung auch eine gewisse Ambivalenz an: Denn in diesem „Loblied“ steckte außer der eigentlichen Anerkennung des (vorerst fremdbestimmten) Lehr- und Lernziels der Lernerautonomie zugleich ein freudiger Stolz auf das eigene, vermutlich unvermutete Leistungsvermögen, beziehungsweise auf das damit notwendigerweise aufzubringende Durchhaltevermögen, den anfangs meist etwas beschwerlicheren Weg der Lernerautonomie auch weiterbeschritten zu haben. In den weiteren Lerneräußerungen dieser mittlerweile zehn Jahre zurückliegenden Evaluation spiegelte sich zum Teil ein ähnlicher Sinneswandel wider, wobei jedoch auch zahlreiche Stimmen laut wurden, welche die Durchführbarkeit des Lehr- und Lernziels der Lernerautonomie grundsätzlich in Frage stellten und eher den Wunsch nach instruktivistisch orientierten Lehrformen laut werden ließen.

Diese in den Aussagen durchscheinende Ambivalenz der Lerner, welche im Laufe der weiteren Studienjahre ähnlich beobachtet werden konnte, stellte nicht nur einen zusätzlichen Motivationsfaktor in meiner Funktion als Lehrkraft dar, sondern gab mir zugleich den Impuls für den Forschungsgegenstand dieser Studie.

Forschungsgegenstand und Forschungslage

Die vorliegende Studie nimmt diese zuvor geschilderte Situation aus der Unterrichtspraxis zum Anlass, um die Binnensicht der Lernenden zu spezifischen Komponenten der Lernerautonomie zu erforschen. Mit Hilfe dieses Erfahrungswissens geht es darum, konkrete Ansatzpunkte aufzudecken, welche das kognitive und affektive

Leistungsvermögen der Lerner zu stärken vermögen, damit so von außen die grundlegende Bereitschaft der Lernenden positiv beeinflusst werden kann.

Im Forschungskontext von Lernerautonomie ist bisher recht wenig zu den individuellen Einstellungen der Lerner als wichtigem Einflussfaktor bekannt. Aus der Studie von Mißler weiß man, dass ein direkter Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lerner und der Verwendung von Lernstrategien besteht. Wenn Lerner den Gebrauch von Lernstrategien als nützlich ansehen, machen sie demnach vermehrt von ihnen Gebrauch, während negative Bewertungen häufig zu einem wenig kontrollierten und ungenügend reflektierten Einsatz von Lernstrategien führen (Mißler: 1999). Eine adäquate Einschätzung der Effizienz einer Lernerstrategie setzt jedoch eine metakognitive Kompetenz beim Lerner voraus, die sich häufig erst im Verlauf des Fremdsprachenlernprozesses entwickeln kann.

Der Metakognition wird im Zusammenhang mit Lernerautonomie fördernden Methoden und dem Einsatz von Lernstrategien u.a. bei Chan (2000) und Neuner-Anfindsen (2005) eine besondere Rolle zugeschrieben. Chan sieht die metakognitive Entwicklung des Lerners als Grundbaustein der Lernerautonomie an und stellt in seiner empirischen Untersuchung mit asiatischen Lerner fest, dass „[...] die Vermittlung von Lernstrategien allein noch bei weitem nicht ausreicht, um die Schüler zum Einsatz dieser Strategien zu bewegen“ (ebd.: 289). Analog dazu äußert sich Neuner-Anfindsen (ebd.: 37), für die metakognitives Bewusstsein oder Sprachlernbewusstsein bedeutet,

„[...] über explizites Wissen über den Spracherwerb insgesamt und den eigenen Sprachstand bzw. die eigenen Sprachlernstrategien zu verfügen [...]“, welches „[...] sowohl instrumentelle als auch emanzipatorische Funktion [übernimmt], indem es den effektiven Einsatz von Lernstrategien ermöglicht (instrumentell) und selbstbestimmtes Sprachenlernen fördert (emanzipatorisch).“

Bezüglich der Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz betont Neuner-Anfindsen (ebd.: 323) insbesondere die Notwendigkeit, das metakognitive Wissen und Können möglichst eingebunden in die Unterrichtsinhalte zu vermitteln, und plädiert zudem für eine „[...] komplette, mehrere Lernschritte umfassende Lernphase [...]“. Das bedeutet, in dieser soll nach Möglichkeit der gesamte Lehrprozess vom Lerner eigenständig geplant, durchgeführt und ebenso evaluiert werden können. Auch Chan (2000: 78) spricht sich unter Bezugnahme auf Tönshoff (1992) und Wenden (1997) gegen ein separates

Lernertraining aus und fügt ergänzend aus einer eher pragmatisch verankerten Perspektive hinzu, dass

„[...] Lerner in der Regel an einem Sprachkurs teilnehmen, um eine Fremdsprache zu erlernen. Aus ihrer Sicht wären abstrakte curriculare Ziele wie metakognitive Kompetenz oder Lernerautonomie nur zu rechtfertigen, wenn diese auch zur Erreichung des konkreteren und für sie greifbareren Ziels der kommunikativen Kompetenz beitragen.“

Wenn demzufolge der Aufbau einer metakognitiven Kompetenz in erster Linie in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis und in der direkten Auseinandersetzung mit entsprechenden Lernaufgaben stattfinden kann, setzt dies bei den Lernenden eine grundsätzliche Bereitschaft voraus. Denn ist der Lerner von vornherein negativ gegenüber kognitiv-konstruktivistischen Arbeitsformen und gemeinsam in der Unterrichtsdynamik angestellten Reflexionen eingestellt, wird er der Lernerautonomie vermutlich erst gar keine Chance geben. Folglich kann so ebenso wenig die in der Forschung vermutete positive Wirkung, die ein breit gefächertes Strategienrepertoire auf die Motivation haben soll, zum Tragen kommen. Der Bereitschaft - oder Volition - im Unterschied zur Motivation kommt somit eine besondere Bedeutung zu.

Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Aus der zuvor aufgeführten Problematik heraus geht die vorliegende Studie folgenden Fragen nach:

- Welche äußeren und lernerinternen Faktoren bestimmen die grundlegende Bereitschaft gegenüber Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen?
- Wie kann von außen positiv auf die Bereitschaft der Lernenden eingewirkt werden?

Aus forschungstheoretischer Sicht ist die Frage nach der Bereitschaft, die die Lernenden gegenüber kognitiv-konstruktivistischen Lehr- und Lernmethoden mitbringen oder häufig wahrscheinlich auch erst im Unterrichtsgeschehen ausbilden, von besonderer Relevanz, da - wie zuvor ausgeführt - ohne das Entgegenkommen seitens der Lerner der

Aufbau einer metakognitiven Kompetenz erheblich erschwert oder gar unmöglich gemacht wird. Bezüglich der Vermittlungsverfahren von Strategien besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass diese möglichst integriert im Unterrichtsgeschehen stattfinden sollte. Wie im Einzelnen aber die damit angestrebte Entwicklung zur metakognitiven Kompetenz gefördert werden kann, das ist das Erkenntnisinteresse dieser Studie.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung beruhen auf einer universitären Lernumgebung mit erwachsenen Lernern, die im ersten Studienjahr Deutsch als Fremdsprache lernen. In Orientierung an den Prinzipien einer Lehrerhandlungsforschung verfolgt die Untersuchung zugleich eine Verbesserung der Lernumgebung. In diesem Sinne schließt die Studie mit der Vorstellung der kognitiven Lernwerkzeuge von *daf-collage.eu* ab, welche basierend auf den im empirischen Teil erkannten Problembereiche der Lernenden konzipiert wurden und als unterrichtspraktischer Vorschlag zum Einsatz Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen zu verstehen sind.

Während die theoriebezogenen Resultate einen Beitrag für den Bereich der Sprachlehrforschung leisten sollen, richten sich die eher an der Unterrichtspraxis orientierten Resultate an Lehrende einer Fremdsprache, die grundsätzlich Interesse an Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen bezeugen.

Forschungsmethode

Da man davon ausgehen kann, dass die Bereitschaft der Lernenden sowohl von äußeren als auch von lernerinternen Faktoren abhängig ist, welche im Laufe des Lernprozesses Schwankungen unterworfen ist und zudem individuell unterschiedlich ausgeprägt sein wird, eignen sich zur Erforschung des Erfahrungswissens nur qualitative Untersuchungsverfahren, die auch der Prozesshaftigkeit des Forschungsgegenstands Rechnung tragen können. Der empirische Teil dieser Studie beruht somit auf einer longitudinal ausgerichteten qualitativen Analyse, welche sich auf den Zeitraum des gesamten ersten Studienjahres verteilt.

Aufbau der Studie

Kapitel 1 gibt einen Überblick zur Entstehungsgeschichte von Lernerautonomie und erläutert die verschiedenen Konzepte von Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen im Hinblick auf das Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Dabei wird ebenso Bezug auf

die Bedeutung von Lernstrategien genommen und schließlich eine Arbeitsdefinition für den empirischen Teil der Studie entwickelt.

In Kapitel 2 werden die in der Forschung diskutierten Prämissen für den Erfolg von Lernerautonomie analysiert. Hier richtet sich das Augenmerk zunächst auf die einzelnen affektiven und kognitiven Komponenten in der Ausbildung einer metakognitiven Kompetenz; im Anschluss wird vor diesem Hintergrund das Zusammenspiel mit den einzelnen Motivationsvariablen zur grundlegenden Bereitschaft der Lernenden dargelegt.

Kapitel 3 umfasst den zugrundeliegenden Forschungskontext (Lernkontext 1) und beschreibt die Ausgangslage anhand der allgemeinen Lernziele und des übergreifenden institutionellen Rahmens, wobei auch kurz auf die zugrundeliegende Lerntradition und die Gemeinsamkeiten mit Lernkontext 2 eingegangen wird.

In Kapitel 4 geht es um das Forschungsdesign und den gesamten Forschungsverlauf der Studie. Neben grundsätzlichen Ausführungen zur Wahl der geeigneten Forschungsmethode werden hier die einzelnen Forschungsinstrumente zur Datenerhebung und Durchführung detailliert dargelegt, und es wird auf die Einzelheiten der Datenaufbereitung eingegangen. Ebenso werden an dieser Stelle Aspekte der Validierung berücksichtigt.

Kapitel 5 und 6 behandeln die Darstellung und Interpretation der empirischen Daten des Lernkontextes 1. Ziel ist hier zunächst, all diejenigen Faktoren aufzudecken, die die Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz und grundsätzlichen Bereitschaft zur Lernerautonomie begünstigen können. Zugleich sollen anhand der empirischen Resultate die theoretischen Implikationen im Kontext der Sprachlehrforschung erörtert werden.

Die Darstellung und Analyse der Daten aus Lernkontext 2 sind Gegenstand von Kapitel 7. Diese dienen in erster Linie dazu, die Aktualität der vorab angeführten Daten von Lernkontext 1 auch aus Sicht der Lernenden zu untermauern.

Kapitel 8 widmet sich den eher praxisrelevanten Implikationen der empirischen Ergebnisse aus Lernkontext 1 und präsentiert die digitalen kognitiven Lernwerkzeuge von *daf-collage.eu*⁴.

In Kapitel 9 wird abschließend kritisch zu den bisherigen Resultaten der vorliegenden Studie Stellung genommen, wobei vor allem den zukünftigen Forschungsaussichten besondere Beachtung geschenkt wird.

⁴ Lehrinnovationsprojekt *daf-collage.eu: La enseñanza y el aprendizaje de la lengua alemana en la red* (finanziert von der Universidad de Granada unter der Leitung von Ruth Burbat seit Oktober 2010 – lfd.)

Lernerautonomie

1 Lernerautonomie

In der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens – nicht nur von Fremdsprachen – gehört der Begriff „Lernerautonomie“ vermutlich zu den Ansätzen, die innerhalb der westlichen Wertekultur intuitiv erst einmal positive Assoziationen hervorrufen. Dabei ist das Konzept der Lernerautonomie so facettenreich und diffus, dass diese spontane Wertschätzung zumeist auf eine Vielzahl unterschiedlichster Motive zurückzuführen sein mag.

Diese Vielschichtigkeit des Konzepts für den Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens „in den Griff zu bekommen“, soll Gegenstand des vorliegenden Kapitels sein. Neben einer theoriegeleiteten Analyse zur Bedeutung und Relevanz der Lernerautonomie werden zugleich Informationen zur Geschichte und zum Entstehungshintergrund herangezogen. Unter Berücksichtigung der einzelnen Kontroversen des Lernerautonomieverständnisses soll schließlich ein Modell vorgestellt werden, das im Anschluss in Kapitel 3 als Grundlage für die sich aus dem Forschungskontext ergebene Arbeitsdefinition der Lernerautonomie dient.

1.1 Lernerautonomie: Entwicklung und Überblick

Zum Thema Lernerautonomie sind bereits so viele Forschungsstudien durchgeführt worden, dass fast der Eindruck entstehen kann, der Bedarf sei langsam gedeckt und es gebe keine Forschungslücken mehr, die es zu füllen gelte. Doch weit gefehlt: Obwohl die eigentliche Herkunft des Konzepts der Lernerautonomie durch den Bezug zu den reformpädagogischen Prinzipien schon bald 100 Jahre zurückliegt (Freinet, Freire, Montessori), ist das Konzept der Lernerautonomie heute weiterhin ein Gegenstand ohne Verfallsdatum auch für die Forschungsarbeiten des jetzigen Millenniums (Chan 2000, Vogt 2000, Sanz Gil 2003, Neuner-Anfindsen 2005, Chudak 2007 Canga Alonso 2007, Bru Peral 2009, Bellingrodt 2011, Tassinari 2011, Salinas u.a. 2012, Martínez u.a. 2013, Mejía Casas 2013, García u.a. 2014, Rasoulifard Kashani 2014, Buschmann-Göbels 2015, Endrizzi 2015, Guttack 2015, Hallet 2015).

Laut Schmenk (2008) kommt kaum

„[...] ein neues Lehrwerk oder neue Sprachlernmaterialien, kaum eine Lehrerfortbildung oder ein

Fremdsprachendidaktik-Seminar, kaum eine Publikation zur aktuellen Lage der Fremdsprachendidaktik und -methodik [...] ohne Verweis auf den Begriff Autonomie aus.“ (ebd. 11).

Zu dieser anhaltenden Aktualität innerhalb der Sprachlehr- und lernforschung trägt in den letzten Jahren insbesondere der Einfluss der Kognitionspsychologie bei (vgl. Wolff 2003: 322; Schlak 2001: 62; Chan 2000: 56), sowie das breite und (viel zu) bunte Spektrum der Begriffsbedeutungen von „Autonomie“ (vgl. Schmenk: 2008) und die damit verbundenen vielfältigen Sichtweisen und Möglichkeiten, sich dem Thema anzunähern.

Im Vergleich zu anderen didaktischen Konzepten, denen zumeist theoretisch fundierte Prinzipien aus der Linguistik oder Psychologie vorausgehen, ist das Konzept der Lernerautonomie als ein aus der Praxis heraus erwachsener Ansatz zu sehen (vgl. Schmenk 2008: 329; Wolff 2003: 322). Auf diesem Hintergrund kann auch die von Little (1999) proklamierte Effizienz der Lernerautonomie gelesen werden, welche er – sicher nicht rein zufällig – in einem ersten Schritt mit einer „Glaubensfrage“ seitens der Didaktiker gleichsetzt, bevor er ergänzend dazu auch auf ihre empirische Untermauerung verweist:

„Autonomous classrooms produce the most effective language learning, both qualitatively and quantitatively. This is of course a matter of faith for advocates of learner autonomy, but it is also confirmed by empirical research [...]“ (Little 1999: 32).

Dieser starke Praxisbezug ist dem Ansatz der Lernerautonomie und der Freinet-Pädagogik gemein, ebenso wie die zuvor erwähnten Parallelen beider Orientierungen gut anhand der nachfolgend aufgeführten methodischen Grundsätze und Techniken deutlich werden (vgl. Schmenk 2008: 331 unter Hinweis auf Dietrich 1995: 27 ff)⁵:

- freier Ausdruck auf allen Ebenen,
- produktives Umgehen mit Texten, Medien, Informationen,
- Lernen durch Kommunikation und Kooperation,
- Öffnung des (hier) schulischen Lernens auf die reale Umgebung,
- Lernen, das Lernen selbst zu organisieren,
- entdeckendes Lernen,

⁵ Bei den hier aufgeführten Grundsätzen und Techniken handelt es sich um einen Auszug der bei Schmenk zitierten kompletten Auflistung, die sich an Dietrich (1995) orientiert.

- Lernen durch Handeln,
- interkulturelles Lernen (z.B. Akzeptieren von Verschiedenheit, Konfliktfähigkeit, Aufbrechen der eurozentrischen Perspektive).

Bevor im Weiteren noch detailliert auf die einzelnen Komponenten der Lernerautonomie eingegangen wird, sei zunächst einem anderen Gesichtspunkt nachgegangen, der insbesondere aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu berücksichtigen ist. Laut Schlak (2001: 62) „[...] ist die Frage, ob autonomes Lernverhalten angeboren und Lernen ein grundsätzlich autonomer Prozess ist oder ob Autonomie erst im Unterricht erlernt werden muß“ bisher wenig geklärt. Dieser Umstand jedoch führt unmittelbar zu dem eingangs flüchtig angedeuteten Wirrwarr an Begriffsdimensionen zum Konzept der Lernerautonomie.

So ist auf der Suche, der Entwicklung zur Lernerautonomie entgegenzukommen, insbesondere die Forschung zum Gebrauch von Lernstrategien – als Indikatoren eines autonomen Lerner – zu beachten (Bimmel 1995, Nold; Haudek; Schnaitmann 1997, Häuptle-Barceló 1999, Mißler 1999, Rieger 1999, Bimmel, Rampillon 2000, Altmayer 2002, Oxford 2003, Schlak 2003, Tönshoff 2003, Chamot 2005, Finkbeiner 2005, Neuner-Anfindsen 2005, Westhoff 2001), deren Ausgangspunkt die Mitte der 70er Jahre von Naimann, Fröhlich, Stern und Todeso (1978), bzw. Rubins (1975) durchgeführten Studien zum erfolgreichen Fremdsprachenlerner (*Good Language Learner*) bilden. Trotz des teilweise wenig einheitlichen Verständnisses von Lernstrategien und der Divergenzen hinsichtlich einer adäquaten Vermittlung von Lernstrategien geht die Gesamtheit der Forschungsarbeiten von folgender Prämisse aus:

„Lernstrategien stellen Lerninstrumente dar, zu deren Verwendung nicht ausschließlich hoch talentierte Lerner in der Lage sind, sondern die auch von Lernern, die sie noch nicht entdeckt haben, erlernt werden können.“ (Neuner-Anfindsen 2005: 18 unter Bezug auf Chamot 1990).

Das heißt, Lernerautonomie ist auf diesem Hintergrund keine angeborene Haltung, sondern wird dank eines entsprechenden Strategierepertoires für jedermann erreichbar. Little (1997) bekräftigt diesen Standpunkt, fügt ihm jedoch einen neuen Aspekt hinzu:

„Danach können wir autonom sein, was die Initiierung, die Ausführung und die Folgen unserer Handlungen betrifft, aber wir müssen es nicht sein. Autonomie in diesem dreifachen Sinn ist ein

Ziel, das nicht alle Menschen treffen. Von einer konstruktivistischen Perspektive sieht die Sache völlig anders aus: kognitiv sind wir unvermeidlich autonom.“ (Little 1997: 38).

Für die gezielte Unterstützung der Lernerautonomie im gesteuerten Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass jeweils das zugrundeliegende Verständnis von Lernerautonomie eine unterschiedliche Behandlung erfordert. Wenn man also wie Schlak davon ausgeht, dass die Mehrheit der Lernenden nur unzureichend autonom ist (vgl. Schlak 2001: 62), was die selbstständige Handlungsauswahl, -ausführung und -bewertung betrifft, sind das Wissen um strategische Handlungspläne und der gegenstandsangemessene Einsatz spezifischer Strategien ausschlaggebend. Demgegenüber erfordert die kognitiv-konstruktivistische Sichtweise, die den Lerner als per se kognitiv autonomes Wesen begreift, die Gestaltung einer möglichst komplexen und authentischen fremdsprachlichen Lernumgebung,

„[...] die der Lebenswirklichkeit so weit wie möglich entspricht. Die komplexe Lernumgebung stellt sicher, dass der Lerner sein vorhandenes Wissen angemessen einbringen kann, und sie bietet mehr Möglichkeiten, um Hypothesen über ein Lern-Item zu testen und zu verifizieren. [...] Lerninhalte sollten in das Klassenzimmer in all ihrer Komplexität eingebracht werden. Eine inhaltliche Reduktion, eine zu starke Systematisierung und eine zu stringente Progression reduzieren die Möglichkeiten des Lerners, sein bereits vorhandenes Wissen sinnvoll einzusetzen.“ (Wolff 2001: 190).

Wie an diesen Beispielen deutlich wird, lassen sich aus fremdsprachendidaktischer Sicht beide Autonomiekonzeptionen gut miteinander vereinen. Ihr zentraler Unterschied besteht in erster Linie darin, dass der eine die Bereitschaft der Lernenden voraussetzt, während der andere einen kognitiven Prozess beschreibt, der durch externe Stimuli begünstigt werden kann (vgl. ebd. 188f). Das heißt, der Grad, in welchem sich die Lerner aktiv in den eigenen Fremdsprachenlehr- und lernprozess einbinden, wird weitgehend von der Bereitwilligkeit eines jeden Lerners bestimmt, die diversen Einflussfaktoren ausgesetzt ist, welche es zu untersuchen gilt.

1.2 Lernerautonomie: Definitionen

Zur Ermittlung der positiv auf die Bereitwilligkeit der Lernenden einwirkenden Faktoren ist es zunächst nötig, den Autonomiebegriff, dessen Sinngehalt für viele Forscher mittlerweile durch seine Popularität verklärt und diffus geworden ist (Schmenk 2010;

Schmenk 2008; Benson und Voller 1997; Little 1994: 430) hinsichtlich seiner konzeptuellen Bedeutungszuschreibung darzulegen. Dies soll auf dem Hintergrund von Schmenks (2008, 2010) äußerst sorgfältig und kritisch elaboriertem Klassifikationsschema geschehen, welches zugleich die Lernerautonomiekonzeptionen von Benson und Oxford in Betracht zieht (Benson 1996, 1997, 2001; Oxford 2003)⁶.

Schmenk (2008: 56ff) identifiziert insgesamt folgende sechs Autonomiekonzeptionen, die im Folgenden in Anbetracht ihrer Funktionen für das fremdsprachliche Lehren und Lernen dargestellt werden:

- situativ-technizistisch,
- strategisch-technisch,
- handlungstheoretisch,
- konstruktivistisch orientiert,
- entwicklungspsychologisch und
- fächerübergreifend.

1.2.1 Situativ-technizistisches Autonomieverständnis

Das situativ-technizistische Autonomieverständnis ist gleichzusetzen mit einem Allein-Lernen, das zumeist außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattfindet und ohne jegliche Hilfe einer Lehrkraft. Das Lehren stellt sich somit als die Bereitstellung von fremdsprachlichem Lehrmaterial dar, das anlässlich der zunehmenden Bedeutung der Kommunikations- und Informationstechnik (IT) häufig in Form von entsprechender Software dargeboten wird. Aus didaktisch-methodischer Sicht ist dieses Konzept insofern problematisch, als dass es „[...] grundsätzlich kompatibel [ist] mit *allen* Inhalten, Aufgaben oder Methoden für das Fremdsprachenlernen.“ (ebd. 69). Aus diesem Grund wird es von vielen Vertretern der Lernerautonomie (Benson 2006: 27, Rüschoff 2003: 427f, Wolff 2003: 321f, Rösler 2010: 34ff) stark kritisiert und begrifflich durch ein 'technizistisch selbst gesteuertes Verständnis' (Wolff 2003: 321) abgegrenzt. Bei der Begrifflichkeit der Selbststeuerung sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass diese leicht zu fälschlichen

⁶ Das Klassifikationsschema von Schmenk (2008, 2010) nimmt nicht nur Bezug auf die von Benson (1997, 2001) und Oxford (2003) elaborierten Kategorien, sondern ist zugleich die aktuellste Studie, die zudem die Perspektive des deutschsprachigen Raums ergänzt. Benson (1997) war jedoch der erste, der verschiedene Versionen von Lernerautonomie analysiert hat (vgl. Benson 2006: 24).

Analogien zum Konzept der Selbststeuerung von Holec – Begründer des Konzepts der Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung – führen kann.

So zeigt sich die Selbststeuerung beispielsweise in der Gestaltung des Lehr- und Lernmaterials⁷ dadurch, dass alle erforderlichen Anleitungen und *Entscheidungs*prozesse bereits in ihnen enthalten sind, so dass sie ohne die Hilfe eines Lehrers bearbeitet werden können. Folglich ist Lernen in diesem Sinne als ein weitgehend reflexionsloser Prozess zu verstehen. Dagegen lehnt sich nach dem Verständnis der Selbststeuerung bei Holec (1980: 3) das Lernen an handlungstheoretische Konzeptionen an, welche die Schritte der Planung, Reflexion und Evaluation von Seiten der Lernenden voraussetzt. Autonomie wird hier als Fähigkeit des Lerners verstanden, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, bzw. es selbst zu steuern (ebd.). Das Konzept der Selbststeuerung bei Holec ist somit wesentlich weiter gefasst. Autonomie als dafür notwendige und nicht angeborene Voraussetzung erfordert laut Holec einen Lernprozess: „This ability is not inborn but must be acquired either by 'natural' means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way.“ (Holec 1980: 3). Initiiert werden kann dieser Lernprozess im gesteuerten Fremdsprachenunterricht durch die Lernberatung von Seiten der Lehrenden oder auch mittels kooperativer Arbeitsformen, er ergibt sich jedoch keinesfalls von selbst durch Alleinarbeit⁸:

„[...] learner autonomy is the product of interdependence rather than independence. That is, learners will not develop their capacity for autonomous learning within formal contexts by simply being told that they are independent: they must be helped to achieve autonomy by processes of interaction similar to those that underlie developmental and experiential learning.“ (Little 1994: 435).

Die Verbindung des situativ-technizistischen Autonomieverständnisses mit Lernerautonomie stellt sich folglich als unreflektierte Gleichsetzung von Alleine-Lernen mit selbst gesteuertem Lernen nach dem Verständnis von Holec dar. Denn das Alleine-Lernen (oder technizistisch selbstgesteuerte Lernen) bedarf zumeist keiner besonderen methodischen Fähigkeiten von Seiten der Lerner im Unterschied zum selbstgesteuerten Lernen, was - wie vorab kurz erwähnt - Autonomie voraussetzt. Unter Bezug auf das übergreifende

⁷ Vgl. hierzu Wolff (2003: 321) in Bezug auf Dickinson (1987).

⁸ Auch Benson (2006: 22) konstatiert diesbezüglich: „The strengthening of this view, based on the assumption that learners do not develop the ability to self-direct their learning simply by being placed in situations where they have no other option, is one of the more significant developments in the definition of learner autonomy over the past 30 years.“

bildungspolitische und pädagogische Ideal der Autonomie konstatiert Rösler (2010) dazu:

„In der traditionellen deutschen Bildungsdiskussion ist Autonomie ein 'Hochwert-Begriff', er beschreibt ein hohes Ziel, das Teil des gesamten Bildungsprozesses ist, zur Mündigkeit des Menschen führt und Voraussetzung sein soll für die Teilnahme am demokratischen Prozess. Am anderen Ende der Verwendungsskala von (Lerner-)Autonomie steht ein Sprachgebrauch, der damit lediglich die freie Wahl des Zeitpunkts und des Ortes des Lernens verbindet, bei dem man also eigentlich nicht einmal von Selbststeuerung sprechen möchte. In so einem Fall wird Autonomie zum reinen Marketingbegriff.“ (Rösler 2010: 38).

Auch die häufig im Zusammenhang mit computergestütztem Fremdsprachenlernen anzutreffende Interaktion vermag leicht den Eindruck besonderer Qualität zu vermitteln und über die zuvor erörterten methodischen Mängel des technizistisch selbstgesteuerten Lernens hinwegzutäuschen. Das heißt, Interaktion im Sinne einer Sprachlernberatung findet – insbesondere im Bereich des Fremdsprachenlernens – zumeist nur in einem beschränkten Umfang statt. Dies wird rasch deutlich, bedenkt man beispielsweise die grundsätzlich eng gefasste Fehlertoleranz der meisten Programme bei der Diagnose von Sprachleistungen und hält sich auf diesem Hintergrund zudem das hohe Fehlerpotential des Sprachenlernens auf semantischer und pragmatischer Ebene vor Augen. Damit erklärt sich zugleich, warum der Großteil der für das Fremdsprachenlernen ausgerichteten digitalen Übungen selbst heute häufig noch formorientiert ist und methodisch eher an behaviouristische Vorläufer erinnern lässt (Larraz Anton: 2007, Ohm 2004, Rösler 2010, Rüschoff 2003, Schmenk 2010, Tschichold: 2003). Rösler (2010) warnt in diesem Sinn vor der Idealisierung fremdsprachenspezifischer Software:

„[...] Interaktivität [...] kann sowohl didaktischen Unfug in der Lernsoftware verkaufen helfen als auch aufregende Lernaktivitäten bezeichnen. Um so wichtiger ist es, dass einen ein Hinweis auf Interaktivität zunächst einmal „kalt lässt“ und man sofort nach der Qualität der Interaktivität fragt. Je mehr Interaktivität sich lediglich darauf bezieht, dass auf eine Eingabe eines Lernenden irgendeine Reaktion erfolgt, desto unerheblicher ist sie; je mehr sie ausgefeilte Formen von Tutorierung und Feedback bezeichnet, [...] desto spannender ist sie für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens.“ (Rösler 2010: 16).

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der zuvor erläuterten Argumente schließlich festhalten, dass die häufig aufgestellten Beobachtungen, die in Holec den eigentlichen Urheber des situativ-technizistischen Autonomiebegriffs sehen, nicht zu rechtfertigen sind (vgl. Schmenk 2010: 14). In den späteren Ausführungen zum handlungstheoretischen Autonomiebegriff wird dies noch deutlicher werden.

1.2.2 Strategisch-technisches Autonomieverständnis

Den Ausführungen zum strategisch-technischen Konzept – als einem weiteren Autonomieverständnis von Schmenk (2010, 2008) – sei einleitend ein Zitat zur Auffassung der Autorin bezüglich des Fremdsprachenlernens vorausgeschickt:

„Man [...] kann [...] zuweilen aus dem Blick verlieren, wie anstrengend, langatmig, bisweilen frustrierend, jedoch immer wieder überraschend, bereichernd, unterhaltsam, spannend das Fremdsprachenlernen, das Lernen der Sprache des Anderen und das Eintauchen in eine neue Welt ist bzw. sein kann. Die Autonomie der Lernenden in deren strategischem Repertoire und der gewieften Verwendung von Techniken und Strategien zu sehen, greift insofern sehr kurz und kann nicht nur den Autonomiebegriff, sondern das Fremdsprachenlernen selbst nur recht leblos und sehr unzureichend erfassen.“ (Schmenk 2008: 85).

Mit dieser äußerst illustrativen und ebenso positiven wie realistischen Anschauung zur komplexen Wesensart des Fremdsprachenlernprozesses beschließt Schmenk (ebd.) ihre kritischen Ausführungen zum strategiegeleiteten Lernen. Hier sei diese Betrachtung - umgekehrt zu Schmenk - als Kulisse und zur besseren Veranschaulichung für die weitere Argumentation herangezogen.

Der Auffassung des strategisch-technischen Autonomiekonzepts zufolge ist ein hohes Lernstrategien-Repertoire zumeist synonym mit Lernerfolg und Lernerautonomie zu verstehen (Schmenk 2008: 73ff). Die verschiedenen Lernstrategie-Taxonomien (O'Malley & Chamot 1990, Oxford 1990, Bimmel und Rampillon 2000) sind als Ausdruck für die allgemeine Popularität zu sehen, die die Lernstrategien üblicherweise erfahren. Zugleich spiegeln sie das Verständnis des Fremdsprachenlernens wider, das sich insbesondere in der Benutzung einer scheinbar endlichen Menge an strategischen Handlungen zeigt (vgl. Schmenk 2008: 82ff), während das Lehren entsprechend auf die Vermittlung von Lernstrategien abzielt.

Grundsätzlich problematisch am strategisch-technischen Autonomieansatz ist somit die anhand der Taxonomien häufig zu schematisch dargestellte Sichtweise des Fremdsprachenlernens und die damit einhergehende Gefahr eines Verflachens kognitiver, metakognitiver und affektiver Faktoren. Überlegungen beispielsweise zu der vorab von Little konstatierten Freiwilligkeit in der Entscheidung zu Lernerautonomie (vgl. Little 1997: 83) und Fragen zur notwendigen Entwicklung metakognitiver Kompetenzen bleiben so weitgehend unberücksichtigt oder werden nicht genügend vertieft. Sprache wird als Gesamtheit vieler einzelner zerlegbarer Teile aufgefasst (Schmenk 2008: 80), wobei ihrem

holistischen Wesenszug nur unzureichend Rechnung getragen wird.

Das Verständnis von Lehren und Lernen beim strategisch-technischen Autonomiekonzept kann somit leicht Gefahr laufen, in ein Lernmanagement auszuarten, welches in der Lernerautonomie insbesondere ein Instrument zur Effizienz und Effektivität sieht, ohne dabei der Vielschichtigkeit des Fremdsprachenlernens und den individuellen Bedürfnissen der Fremdsprachenlernenden ausreichend nachzugehen. In diesem Sinne konstatiert auch Benson (2006):

„Learning strategies, learner training and learner development continue to be a focus of interest in the recent literature on autonomy [...]. But in the wider literature doubts have been expressed about the centrality of learning strategies to learner development, with increased attention being paid to constructs such as 'learner beliefs' [...], 'metacognitive knowledge' [...], 'learner self-management' [...], and self-regulation' [...].“ (Benson 2006: 28).

1.2.3 Handlungstheoretisch geleitetes Autonomieverständnis (Holec)

Ganz verschieden zu den bisher erläuterten Autonomiekonzepten stellt sich das Autonomieverständnis bei Henri Holec dar, welches Schmenk als das bis heute elaborierteste Modell (vgl. Schmenk 2008: 60) bezeichnet, auf das sich zudem die Mehrheit der Fremdsprachenforscher in ihrer Argumentation zur Begründung der fremdsprachlichen Lernerautonomie - zu Recht oder auch nicht - beziehen. Benson (2006) ergänzt diese zentrale Rolle Holec's zugleich durch die differierenden Begriffsdimensionen der einzelnen Literaturhinweise:

„Holec's (1981) definition of learner autonomy has proved remarkably robust and remains the most widely cited definition in the field. Variations on this definition abound. 'Ability' is often replaced by 'capacity' (a term used by Holec elsewhere), while 'take charge of' is often replaced by 'take responsibility for' or 'take control of' one's own learning (terms also used by Holec).“ (ebd. 22).

Wie vorab im Zusammenhang mit der situativ-technizistischen Variante von Autonomie bereits erwähnt, unterscheidet Holec zwischen den Begriffen 'Selbststeuerung' und 'Autonomie', wobei erstere eine beobachtbare Form des Lernens bezeichnet, welche die eigenständige Planung, Lernzielaufstellung, reflektierte Durchführung und abschließende Evaluation umfasst.

Autonomie demgegenüber bezeichnet hier die Fähigkeit des Lernenden, den gesamten

Lernprozess eigenständig zu steuern. Dieser grundlegend hohe Anspruch des Konzepts bezieht sich jedoch nicht nur auf die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten von Seiten der Lerner. Darüber hinaus setzt er auch externe Bedingungen des Lernumfelds voraus, um auf diese Weise die Lernerautonomie zu garantieren (ebd. 61 f). Das Konzept des Lehrens im gesteuerten Fremdsprachenunterricht von Holec's handlungstheoretischem Ansatz verliert an Bedeutung, während umgekehrt die Rolle des Lehrmaterials eine zentrale Rolle spielt. Das heißt, die Funktion des Lehrenden beschränkt sich bei den in erster Linie von Lernerseite gesteuerten Tätigkeiten eher auf die eines Sprachlernberaters (Schmenk 2010: 15), während Umfang und Qualität des Lehrmaterials dabei insgesamt zunehmen müssen.

Auf dem Hintergrund der Erörterung der unterschiedlichen Autonomiekonzeptionen und dem damit angestrebten Ziel, die aus der Differenzierung heraus resultierenden Auswirkungen für das Lehren und Lernen besser herauszustellen, sei abschließend wiederholt auf die Notwendigkeit hingewiesen, die bei Holec verwendeten Begriffe von 'Autonomie' und 'Selbststeuerung', deren Auftreten nicht zwangsläufig simultan sein muss, klar voneinander zu trennen (vgl. Schmenk 2008: 62):

„Although self-directed learning implies an autonomous learner, the latter does not necessarily involve self-directed learning. In other words a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilising this ability to the full when he decides to learn.“ (Holec 1980: 5).

Das bedeutet, Autonomie beschreibt nach diesem Verständnis eine potenzielle Fähigkeit und die Selbststeuerung ein Verhalten des Lerners, das zudem die eigene Bereitschaft voraussetzt. So konstatiert auch Schmenk bezüglich des häufig in der Literatur anzutreffenden Begriffswirrwarrs:

„Individualisierung, Allein-Lernen, Selbststeuerung und Autonomie werden weitgehend als Synonyme verwendet und aufgefasst, und das geschieht normalerweise unter Rückgriff auf Henri Holec's Schriften. Offenbar scheint die Holec-Rezeption mittlerweile verengt und reduziert zu sein auf seine Aussage, dass Lernerautonomie beinhaltet, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.“ (Schmenk 2008: 63).

1.2.4 Konstruktivistisch orientiertes Autonomiekonzept

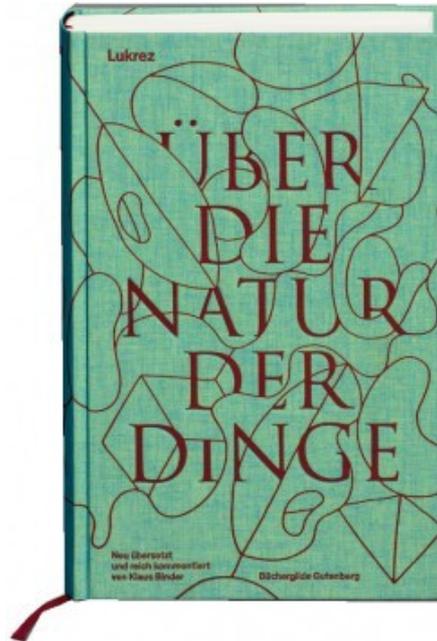


Abb. 1-1: Buchumschlag von Hug & Eberlein⁹

„Wir sehen nur, was wir wissen“¹⁰ - unter diesem Motto und in der Gewissheit, dass „ein Bild mehr als tausend Wort sagt“¹¹ (Abb. 1-1), soll sich an dieser Stelle dem konstruktivistischen Autonomieverständnis zugewendet werden. Was genau unter „konstruktivistisch“ zu verstehen ist, wird im Laufe der Erörterungen verdeutlicht werden. Den bislang erörterten Autonomiebegriffen ist allen gemein, dass sie ein zu erreichendes Ziel beschreiben. Im Unterschied dazu stellt Autonomie für das konstruktivistische Autonomieverständnis einen Zustand dar, der sich den kognitivistischen Lerntheorien zufolge individuell unterschiedlich gestaltet.

Lernen wird hier als subjektiver und persönlicher Prozess aufgefasst, der neues Wissen

9 Siehe hierzu ausführlicher unter [<https://www.buechergilde.de/wir-sehen-nur-was-wir-wissen.html>]. [01.09.2015].

10 Inspiriert durch diese bei Schmenk (2008: 89) vorgebrachte Volksweisheit im Zusammenhang mit der Erörterung konstruktivistischer Lerntheorien erscheint mir der von Hug & Eberlein entworfene Buchumschlag in diesem Kontext sehr illustrativ und unter Berücksichtigung der visuellen Komponente zugleich erfrischend, so dass ich an dieser Stelle nicht auf diese m.E. sehr gelungene graphische Untermauerung verzichten wollte. Mehr zum Buch und seiner Nominierung für den Preis der Leipziger Buchmesse in der Kategorie der Übersetzung aus dem Lateinischen unter [https://www.buechergilde.de/detailansicht-neue-navigation-2014/items/ueber-die-natur-der-dinge_16745X.html]. [02.09.2015].

11 Vgl. hierzu folgende Ausführungen zu dem vermuteten Begründer dieses Ausspruchs P.J. Reuter als Gründer der Nachrichtenagentur *Reuters*: [https://de.wikipedia.org/wiki/Ein_Bild_sagt_mehr_als_tausend_Worte]. [02.09.2015].

zu Stande kommen lässt, indem die unbekannte Information mit dem bereits vorhandenen Wissen verbunden wird. „[...] Wahrnehmen und Verstehen [sind] konstruktive Operationen [...], die der Mensch unabhängig auf der Grundlage seines spezifischen Welt- und Erfahrungswissens durchführt.“ (Wolff 2001: 188f). Das bedeutet, Lernen ist eine aktive Tätigkeit, die sich durch die kontinuierliche Hypothesenaufstellung und -überprüfung auszeichnet. Die Initiierung dieses Lernprozesses bedarf äußerer Stimuli sowie der Bereitschaft des Lernenden, diesen Konstruktionsprozess kreativ und konsequent auf der Grundlage des eigenen individuellen Wissens auszuführen (vgl. Wolff 2001: 189).

„Daraus resultieren für jeden Lerner unterschiedliche Lernergebnisse. Es gibt keine Lernprozesse außer der subjektiven Konstruktion von Bedeutung und der Integration der konstruierten Bedeutungen in das bereits vorhandene Wissen. Lernen wird als ein Prozeß der Selbstorganisation verstanden [...].“ (ebd.).

Da das Lehren nur begrenzt auf den Lernprozess Einfluss ausüben kann, ist insbesondere der Frage nach der Art und Qualität der Lernanreize im gesteuerten Fremdsprachenunterricht genauer nachzugehen. Diesbezüglich konstatiert Wolff (2003):

„Diese Erkenntnis hat wichtige didaktische Konsequenzen. Denn sie verweist darauf, dass Lerninhalte vom einzelnen Lerner nicht in der Form übernommen werden, in der sie vom Lehrer übermittelt werden bzw. in den Unterrichtsmaterialien angelegt sind. Sie verweist auch darauf, dass Verstehens- und Lernprozesse von aussen nicht in dem Maße beeinflusst werden können, wie das bisher angenommen wurde.“ (Wolff 2003: 323).

Mögliche Lösungswege werden so häufig in all denjenigen Bereichen und Tätigkeiten des Fremdsprachenunterrichts gesehen, die den Lernenden eine eigene Stimme geben, also lernerzentriert sind. So wird auch von Seiten der konstruktivistischen Lernpsychologen den kooperativen Arbeitsformen eine besondere Bedeutung beigemessen, was Little (1997) folgendermaßen erklärt:

„Gruppenarbeit, an der der Lehrer nicht unmittelbar beteiligt ist, spielt eine unverzichtbare Rolle [...]. Denn sie versetzt die Lernenden in die Lage, die Rolle des Experten zu teilen, wenn sie ihr Wissen und die Fertigkeiten, die sie bereits besitzen, für den Erwerb neuen Wissens und neuer Fertigkeiten einsetzen. [...] obwohl wir gesehen haben, daß Lernen ein individueller Prozeß ist, erfordert es die Anregung durch soziale Zusammenarbeit.“ (Little 1997: 43).

Ergänzend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der sozial-konstruktivistische

Ansatz im Gegensatz zum radikal-konstruktivistischen Verständnis grundsätzlich die Existenz einer Gemeinschaft unterstellt. Dies illustriert Bredella (2002) bezugnehmend auf die „[...] vom Menschen geschaffene bzw. konstruierte soziale Welt [...]“ (Bredella 2002: 122) sehr anschaulich in folgendem Beispiel:

„[...] die Welt, zu der Institutionen wie Ehe, Gerichte, Schulen, Gefängnisse, Fußball usw. gehören, wird nicht vom Einzelnen konstruiert, sondern er wird in sie hineingeboren. Deshalb kann uns auch die ganze Härte der sozialen Welt treffen, wenn wir beispielsweise vor Gericht verurteilt und in ein Gefängnis gesperrt werden. Selbst die in einem Fußballspiel geschossenen Tore existieren nicht nur im Kopf, sondern ereignen sich dort draußen, auch wenn es ohne Menschen, Sprache und Institutionen keine Tore gäbe. Insofern bedeutet der Begriff „Konstruktion“ im sozialen Konstruktivismus etwas fundamental anderes als im radikalen Konstruktivismus.“ (ebd.).

Neben der Relevanz der Lernerinteraktion sieht Wolff (2001) zudem die Notwendigkeit in der Gestaltung einer komplexen und authentischen Lernumgebung,

„[...] die der Lebenswirklichkeit so weit wie möglich entspricht. Die komplexe Lernumgebung stellt sicher, dass der Lerner sein vorhandenes Wissen angemessen einbringen kann, und sie bietet mehr Möglichkeiten, um Hypothesen über ein Lern-Item zu testen und zu verifizieren.“ (Wolff 2001: 190).

Unter Bezug auf die Bedeutung von Lern- und Arbeitstechniken zum „Lernen lernen“ (ebd.) verweist Wolff auf den Nutzen, diese von den Lernenden 'am eigenen Leib' erproben und prüfen zu lassen und schlussfolgert hinsichtlich traditioneller Lehrmethoden:

„Es leuchtet ein, dass in einem Ansatz, der das Lernen als einen dynamischen Prozeß der Wissenskonstruktion und Lerner als aktive und nicht rezeptive Wesen ansieht, die Frage, wie Lerner lernen und wie ihre Lernprozesse durch den Lehrer beeinflusst werden können, eine weitaus größere Rolle spielt als in traditionellen methodisch-didaktischen Ansätzen.“ (ebd. 191.).

Auf diesem Hintergrund stelle nach Ansicht Wolffs (ebd. 194) das Lehrwerk als geschlossenes System „ein zu enges Korsett“ dar, welches weder der Lernerorientierung noch der grundsätzlichen Kreativität der Lerner gerecht werden könne (ebd. 194 f). Dabei wird besonderes Augenmerk auch auf die Vorzüge authentischer Texte gerichtet: So hebt Wolff anhand einer Gegenüberstellung der Merkmale didaktischer und authentischer Texte die - aus Sicht der Verstehensforschung - üblicherweise für das Verständnis notwendig erachteten Elemente hervor, die didaktische „grammatisch-lexikalische Texte“ zumeist

nicht oder nur in geringerem Maße aufweisen (vgl. ebd. 196 ff).

Allgemein lassen sich aufgrund der besonderen Rollen, die der sozial-konstruktivistische oder pragmatisch-konstruktivistische Ansatz¹² dem Lehren und insbesondere Lernen zuschreiben, hinsichtlich des Verständnisses von Autonomie folgende Schlussfolgerungen aufstellen: Dank der Betrachtung des Lernens als einem individuell zu steuernden Prozess und des beschränkten Einflusses von außen ist der Qualität des Lehrmaterials und der optimalen Einbindung der Lernenden in den Lehr- und Lernprozess höchste Beachtung zu schenken. Wie sich vorab gezeigt hat, ist die Interaktion in kooperativen Arbeitsformen im Unterrichtsgeschehen von besonderer Relevanz; sie dient dabei der Erweiterung der Erfahrungswelt der Lernenden als sozialer Gruppe und lässt implizites Wissen zu explizitem Wissen werden (vgl. Little 1997: 44). Das damit entwickelte Bewusstsein über die eigene Rolle als individuelle Konstrukteure versetzt die Lernenden nach und nach in die Lage, immer mehr Eigenverantwortung für das „Lernen lernen“ zu übernehmen.

Hinsichtlich des Autonomiebegriffs zeigt sich somit, dass trotz der kognitiv zwangsläufigen Autonomie besonders die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Selbststeuerung des Lernens im Vordergrund steht, analog zum Autonomieverständnis von Holec. Auf diesem Hintergrund ist auch der von Little (2000: 69) angestellte Vergleich seiner eigenen Position zum Begriff der Lernerautonomie mit Holec's Definition zu verstehen:

„Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action (see Little 1991: 4); autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes. (Holec 1981: 3).“
(zitiert in Benson 2006: 23).

Wolff (2001) konstatiert diesbezüglich im gleichen Sinne zur Notwendigkeit des „Lernen lernens“:

„Lehren und Lernen müssen so gestaltet werden, dass der Lerner sich seines eigenen Wissenskonstruktionsprozesses bewußt wird. Dieser Aspekt wird auch unter dem Stichwort „Lernen lernen“ diskutiert. Lehren und Lernen müssen sich auch auf fachspezifische Lern- und Arbeitstechniken beziehen, die dem Lernenden Hilfestellung beim selbständigen Arbeiten mit

¹² Wolff vertritt den Ansatz des „pragmatischen Konstruktivismus“, der auf den epistemischen Konstruktivismus von Piaget und bedingt auch auf den sozialpsychologischen Ansatz von Vygotsky zurückgeht, sich aber klar vom radikalen Konstruktivismus abgrenzt (vgl. Wolff 2002: 182f).

den Lerninhalten geben. Der produktive Gebrauch von Lern- und Arbeitstechniken ist ein entscheidender Faktor beim selbständigen Lernen.“ (Wolff 2001: 190).

Wenn bislang in der Erörterung des konstruktivistischen Autonomiebegriffs noch kein Bezug auf das Klassifikationsmodell von Schmenk (2008, 2010) genommen wurde, so ist dies keinesfalls zufällig, sondern in erster Linie darauf zurückzuführen, dass ihre Schlussfolgerungen wenig mit der vorab dargelegten Argumentation und dem damit einhergehenden Autonomieverständnis zu tun haben. Denn Schmenk sieht in dem Autonomieverständnis radikal-konstruktivistischer Ansätze in erster Linie didaktische und konzeptuelle Widersprüchlichkeiten:

„Es kann [...] nicht mehr oder weniger Autonomie bei Lernern geben, sondern lediglich unterschiedliche Wissenskonstruktionen. Wenn Lerner ohnehin nur autonom sein können, wird die Forderung nach mehr Autonomie gegenstandslos.“ (Schmenk 2008: 101).

So beschließt sie ihre Ausführungen mit folgender Feststellung:

„Nur unter Verzicht auf konstruktivistische Theoreme kann man eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik begründen. Und - das haben meine Ausführungen in diesem Kapitel zeigen sollen - nur unter Verzicht auf den konstruktivistischen Autonomiebegriff kann man die Förderung von Autonomie im Fremdsprachenunterricht begründen.“¹³ (Schmenk 2008: 103).

Bei der von Schmenk äußerst detaillierten Darlegung konstruktivistischer Prinzipien, die mehrere Kapitel umfasst, bezieht sie sich auf „(radikal-)konstruktivistische“ Positionen, die sie – den eigenen Angaben zufolge – u.a. an den Ansätzen von Wendt (2002) oder Wolff (2002) ausmacht. Trotz anerkannter Unterschiede behandelt sie diese jedoch aus für mich unerklärlichen Gründen gleich, indem sie argumentiert, dass „[...] sie doch wesentliche Punkte gemeinsam [...]“ haben (ebd. 87). Die Gemeinsamkeit beider Ansätze sieht Schmenk (2008) darin,

[...] dass sie kaum Berührungspunkte mit sozialkonstruktivistisch geprägten Auffassungen von sozialem Lernen haben, was [...] an dem spezifisch radikalkonstruktivistisch zugerichteten Autonomiebegriff liegt, der im Radikalen Konstruktivismus entwickelt wurde und auf dem dieser in wesentlichen Teilen beruht.“ (ebd.)

Folgt man demgegenüber den Ausführungen Wolffs, lässt sich die Relevanz, die er der

13 Hervorhebung im Original.

sozialen Komponente des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts beimisst, m.E. deutlich erkennen (vgl. Wolff 2001: 189f).

„Besondere Merkmale des konstruktivistischen Konzeptes sind die Bedeutung des sozialen Kontextes, die Verantwortung und Selbstorganisation des Lernalers und die Interaktion mit anderen. Dieser letzte Aspekt ist von besonderer Bedeutung.“ (ebd. 190).

Die Beachtung oder fehlende Anerkennung der sozialen Komponente ist an dieser Stelle jedoch maßgeblich. Schmenk orientiert sich nämlich in ihrer Argumentation insbesondere an konstruktivistischen Positionen, die einen intersubjektiven Austausch grundsätzlich in Frage stellen. Die Gleichbehandlung dieser Ansätze bei Schmenk ist daher problematisch. Denn die von ihr aufgeführten Erläuterungen zur grundsätzlichen Widersprüchlichkeit sind m.E. lediglich nachvollziehbar im Hinblick auf (radikal-)konstruktivistische Ansätze, die dem sozialen Kontext nur einen äußerst beschränkten Einfluss zuschreiben.

„Wenn Autonomie solchermaßen als deskriptiver Begriff verwendet wird, der Fremdsprachenlernprozesse und andere Erkenntnisleistungen als zwangsweise individuell unterschiedlich und nicht intersubjektiv vermittelbar beschreibt, dann können daraus kaum Handlungsanleitungen für eine Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens abgeleitet werden. Alle an diesen Lehr- und Lernprozessen Beteiligten sind autonome Konstrukteure ihres eigenen Wissens, informationell (ab)geschlossen. Autonomie ist dann Synonym für Lernen bzw. Leben selbst und wird Bestandteil einer zirkulären Argumentation.“ (Schmenk 2008: 101).

Wie sich deutlich in Schmenks Argumentation zeigt, hält auch sie die soziale Komponente und damit die Anerkennung einer Existenz der sozialen Gemeinschaft für ausschlaggebend, die das Teilen des Konstrukts der Wirklichkeit durchaus einräumt.

„Häufig wird das Herzstück konstruktivistischer Ansätze, die These der individuellen Wirklichkeitskonstruktion, auch recht plakativ als „Erfindung“ von Wirklichkeit bezeichnet (was bei Manchen den Eindruck evoziert, es handle sich bei konstruktivistischem Denken um die Feier des willkürlich sich seine Weisheiten zurecht legenden Individuums). Dies ist der Punkt, an dem sich sozialkonstruktivistische Positionen merklich von radikal-konstruktivistischen unterscheiden: denn von individuellen Wirklichkeitserfindungen redet man dort nicht, im Gegenteil geht man davon aus, dass wir alle recht ähnliche Konstruktionen entwickeln, weil wir in sozialen Gemeinschaften leben und lernen - entsprechend wenig idiosynkratisch-spontan und ursprünglich ist der Großteil unserer alltäglichen Konstruktionen [...]“¹⁴.“ (Schmenk 2008: 89).

¹⁴ In diesen letzten Ausführungen bezieht sich Schmenk u.a. auf die Arbeiten von Berger & Luckmann 1967, Burbules 2000, Confrey 1995, Gergen 1999, 2001, Hoew & Berv 2000, McCarty & Schwandt 2000, Phillips 2000, Shotter 1993, 2003.

Da sich Schmenk im Verlauf ihrer kritischen Erörterungen vermehrt auf Wolff bezieht (vgl. Schmenk 2008: 85, 87, 88, 96, 98, 99, 100, 102), möchte ich Wolff an dieser Stelle direkt aus seiner Replik auf Wendts Vorwürfe zum Verständnis des Konstruktionsbegriffs zu Worte kommen lassen, um so seine Position gegenüber dem radikalen Konstruktivismus zu veranschaulichen. Unter Rückbezug auf die Erkenntnisse der Sprachverarbeitungspsychologie, die seinem Verständnis zufolge Fragen des sozialpsychologischen Konstruktivismus von Vygotsky gestellt und ebenso beantwortet hätten, konstatiert Wolff:

„Der gewichtige Unterschied zum radikalen Konstruktivismus ist der, dass die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie auf empirischen Untersuchungen beruhen (die man natürlich als Vertreter des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus als persönliche Konstrukte der jeweiligen Forscher ablehnen kann), die Erkenntnis des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus hingegen auf hypothetischen Konstrukten. [...] Dass Wendt mich dem Lager der gemäßigten Konstruktivisten zuordnet, stört mich nicht. Ich benutze allerdings in diesem Zusammenhang lieber den Begriff „pragmatischer Konstruktivismus“, weil ich hiermit besser andeuten kann, dass ich den Begriff Konstruktion allgemeiner verstehe, d.h. nicht als erkenntnistheoretische Spekulation, sondern als Prinzip menschlicher Kognition, als kognitive Prozedur zum Umgang mit der Welt.“ (Wolff 2002: 182).

Ausschlaggebend für die an dieser Stelle geführte Diskussion und der für Schmenk daraus resultierenden Paradoxie des Autonomiekonzepts sind jedoch insbesondere die von Wolff aufgeführten Parallelen konstruktivistischer Didaktiken und kognitionspsychologischer Positionen hinsichtlich der Relevanz der Kooperation bei der Wissenskonstruktion:

„Aus konstruktivistischer Sicht kann eine Gemeinschaft nur existieren, wenn ihre Mitglieder ihr individuelles Wissen miteinander teilen können und es zum gemeinsamen Wissen der Gemeinschaft machen.“ (Wolff 2001: 189).

Der von Schmenk aufgeführten Widersprüchlichkeit der Lernerautonomie in seiner Funktion als *Ziel* und gleichzeitiger *Zustandsbeschreibung* der Lernenden möchte ich nun die zuvor von mir ausführlich dargestellten Prämissen eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts¹⁵, der auch die soziale Komponente in Betracht zieht, entgegenhalten. Anhand der Beispiele konnte deutlich gemacht werden, dass die

¹⁵ In seiner Erwiderung auf Wolffs Replik (2002) konstatiert Wendt (2003): dass „[...] jeder Konstruktivist sozusagen seinen eigenen konstruktivistischen Ansatz entwickelt ...“ (Wendt 2003: 265). Um an dieser Stelle unnötigen Missverständnissen entgegenzukommen, werde ich im Folgenden den Begriff „kognitiv-konstruktivistisch“ verwenden, wenn ich mich auf den vorab dargestellten Ansatz nach Wolff beziehe.

Erklärung der Lernerautonomie zum allgemeinen Lernziel keinesfalls als Widerspruch zu den kognitiv per se autonomen Lernern zu sehen ist: Komplexe Lernumgebungen bilden hier die Stimuli, die das kreative Teilen individueller Erkenntnisse in der Gemeinschaft veranlassen und so die individuelle Fähigkeit entwickeln helfen, den Lernprozess eigenständig zu steuern.

Als Ausdruck der hier vertretenen kognitiv-konstruktivistischen Position sei an dieser Stelle abschließend die eingangs zitierte Volksweisheit „Wir sehen, was wir wissen“ durch eine zweite Volksweisheit ergänzt: „Vier Augen sehen mehr als zwei“ (Abb. 1-2).



Abb. 1-2: „Vier Augen sehen mehr als zwei“¹⁶

1.2.5 Entwicklungspsychologisches Autonomieverständnis (Little)

Der bei Schmenk (2008, 2010) als „entwicklungspsychologisch“ klassifizierte Autonomiebegriff, der im Weiteren näher analysiert werden soll, ist insbesondere auf Little und seine insgesamt mehr als 20 Jahre umfassenden Arbeiten zurückzuführen (Schmenk 2008: 103f). Schmenk spricht hier von „[auf] den ersten Blick [ersichtlichen] Ähnlichkeiten mit radikal-konstruktivistischen Autonomiekonzeptionen [...]“ (2008: 103). In Anbetracht der vorab dargelegten konzeptuellen Unterschiede zu Schmenk könnte man jetzt von Übereinstimmungen sprechen, die selbst einem zweiten Blick noch standzuhalten vermögen. Das heißt, dank der Ergänzung der sozialen Komponente des kognitiv-konstruktivistischen Ansatzes sind beide Konzepte tatsächlich nur noch wenig voneinander zu unterscheiden.

¹⁶ Siehe hierzu [https://en.wikipedia.org/wiki/Edwin_Boring]. [27.09.2015].

So stellt das Lernerautonomieverständnis im entwicklungspsychologischen Konzept – ähnlich wie bei dem kognitiv-konstruktivistischen Autonomiebegriff – gleichfalls Lernziel und zugleich Eigenschaft dar (vgl. Schmenk: 2010).

Nach Little ist ein Lerner dann autonom, wenn er „[...] den eigenen Lernprozess selbst planen, ihn zumindest teilweise selbst initiieren bzw. durchführen und evaluieren [...] kann.“ (Schmenk 2008: 104). So wie vorab im Zusammenhang mit der kognitiv-konstruktivistischen Autonomiekonzeption beschrieben, spielt die Interaktion in der Entwicklung der Lernerautonomie der Lernenden eine zentrale Rolle. Das heißt, die Lernenden müssen Autonomie im Sinne einer Fähigkeit zu Eigenverantwortung im Dialog mit Gleichgesinnten erst langsam erwerben. Der Dialog übernimmt in diesem Sinne die Funktion einer gemeinsamen Reflexion zur Bewusstmachung der im Lernprozess notwendig durchzuführenden Schritte. Somit wird der sozialen Komponente besondere Aufmerksamkeit geschenkt, so dass Littles Autonomieverständnis eindeutig von einem „unabhängigen Allein-Lernen“ oder dem Lernen in Selbstlernzentren abzugrenzen ist (vgl. ebd. 105).

Schmenk beschreibt das entwicklungspsychologische Autonomieverständnis Littles nach folgenden drei Kriterien: „[...] (a) Autonomes Lernen als natürliches Lernen, (b) Autonomisierung als Prozess der Interiorisierung und (c) Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und implizites/ explizites Lernen.“ (ebd. 106).

Analog zum natürlichen Lernen stellt sich für Little das autonome Lernen sowohl entwicklungs-, als auch erfahrungsbasiert dar (vgl. ebd. 107). Demnach ließe sich davon ausgehen, dass grundsätzlich allen Menschen diese psychologische Kapazität innewohne, welche jedoch häufig erst anhand entsprechender Hilfestellungen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht zu Tage gefördert werden könne. Lernerautonomie stelle nach diesen Betrachtungen also kein an sich neues Konzept dar, sondern habe sich in traditionellen Lernumgebungen schon immer bei vereinzelt Lernern beobachten lassen:

„In formal educational contexts, genuinely successful learners have always been autonomous. Thus our enterprise is not to promote new kinds of learning, but by pursuing learner autonomy as an explicit goal to help more learners to succeed.“ (Little 1995: 175).

Auch das Verständnis des Lehrens beim entwicklungspsychologischen Ansatz könnte man als „natürlich“ bezeichnen, da dies – analog zum kindlichen Lernen in der

Gesellschaft – in erster Linie in der Wechselbeziehung mit Gleichgesinnten stattfindet. In der institutionalisierten Lernumgebung ginge es entsprechend darum, sich dieser weitgehend durch den Gebrauch kooperativer Arbeitsformen anzugleichen, um den Lernenden so Gelegenheit zu geben, sich gegenseitig Hilfestellung zu geben (vgl. Schmenk 2008: 109f).

In Anlehnung an die pädagogischen Prinzipien Vygotskys schlägt Little hierfür das „Konzept der Interiorisierung“ vor, welches die drei Stufen der „kommunikativen, egozentrischen und inneren Rede“ (vgl. Schmenk 2008: 111) umfasst. Die Autonomie der Lernenden – verstanden als Fähigkeit, den Lernprozess eigenständig in die Hand zu nehmen – ist somit einem Entwicklungsprozess unterworfen. Die hierfür notwendige Interaktion ergibt sich dabei aus den gemeinsamen Reflexionen mit anderen Mitlernern, sowie aus den Gesprächen mit der Lehrperson, die die Voraussetzung für eine sich langsam entwickelnde Interiorisierung darstellen. Durch die zahlreichen Parallelen mit dem natürlichen kindlichen Lehr- und Lernprozess ist die Bezeichnung als „entwicklungspsychologisches“ Konzept leicht nachvollziehbar.

Nach dem Verständnis von Little zeichnen sich somit autonome Lerner dadurch aus, dass sie zum selbstständigen Gebrauch der Fremdsprache im Stande sind und zugleich „[...] develop their knowledge and skills outside the immediate context of learning [...]“ (Little 1999: 27). Daher nimmt in institutionellen Kontexten das Konzept der Metakognition eine zentrale Rolle ein und [...] the processes that language mediates in the classroom must be made explicit. In other words, students must acquire a capacity to focus consciously on language as the indispensable tool of reflective learning.“ (ebd.). Während Little der Ansicht ist, dass der Gebrauch der Muttersprache zunächst implizit stattfindet und sich allmählich zu explizitem Sprachwissen entwickelt (vgl. Little 1997: 40f), stellt sich das Erlernen der Fremdsprache bei erwachsenen Lernern in erster Linie explizit dar und verändert sich durch den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache langsam zu implizitem Wissen (vgl. ebd. 41). Dem vorab dargelegten Verständnis eines autonomen Lerners zufolge bedingt die Entwicklung zur Lernerautonomie im gesteuerten Fremdsprachenunterricht somit den Aufbau expliziten und impliziten Wissens.

Während das implizite Sprachwissen vorrangig dem Sprachgebrauch dienlich ist, erfüllt das explizite Sprachwissen zweierlei Funktionen:

„Einerseits erleichtert ein solches Wissen die Ausführung jener kommunikativen Aufgaben, die

Zeit für Planung, Überwachung und Fertigstellung bereit halten; andererseits kann auf explizites Wissen zurückgegriffen werden, wenn eine Lücke im impliziten Wissen des Lernenden eine automatische Verarbeitung behindert. Zum Beispiel mag ein Deutschlernender die Struktur eines Textes zu komplex finden, als daß er sie ohne ein gewisses Maß an expliziter Analyse verstehen könnte; oder er mag seine Kenntnis der Regeln der Ableitungsmorphologie des Deutschen dazu benutzen, ein Wort neu zu bilden, wenn ihm das benötigte Wort nicht bekannt ist oder einfällt.“ (Little 1997: 42).

Demnach „[...] bedarf es in formalen Fremdsprachenlernkontexten der absichtsvollen Schaffung von Möglichkeiten, auch explizites Lernen zu initiieren.“ (Schmenk 2008: 114). Folglich besteht die Aufgabe der Lehrenden neben der Schaffung von in Gruppen- oder Partnerarbeit zu lösender Tätigkeiten auch darin, bewusst die metakognitive Entwicklung der Lernenden zu unterstützen.

In dem auf Little begründeten entwicklungspsychologischen Autonomiekonzept sieht Schmenk im Vergleich zu den „*mainstream*-Versionen von Autonomie“ (vgl. ebd. 116) unumstritten das theoretisch elaborierteste Modell (vgl. ebd.). Im Verlauf der hier dargelegten Besonderheiten sollten die Parallelen zu dem von Wolff vertretenen kognitiv-konstruktivistischen Autonomiekonzept deutlich geworden sein. In beiden Ansätzen wird von der kognitiv unvermeidlichen Autonomie der Lernenden ausgegangen, ebenso wie die soziale und psychologische Autonomie - erkennbar an der *Initiierung*, *Ausführung* und den *Folgen* des (fremdsprachlichen) Handelns (vgl. Little 1997: 38f) – ein Lernziel darstellt, welches nicht von allen Lernern automatisch ausgeführt wird.

Little (1997) bezieht sich in seinen Erörterungen dieser scheinbar entgegengesetzten Begriffsbestimmungen auf die Erkenntnisse von Kelly (1995), was das kognitive Autonomieverständnis betrifft, sowie auf Nolting und Paulus (1992) hinsichtlich der sozial-psychologischen Autonomiekonzeption. Zur Auflösung dieses angeblichen Widerspruchs, die zugleich für den vorab dargelegten (sozial-)konstruktivistischen oder kognitiv-konstruktivistischen und den entwicklungspsychologischen Ansatz geltend gemacht werden soll, sei abschließend Little (1997) angeführt:

„Was den formalen Unterricht betrifft, hängt die Fähigkeit, autonom zu handeln im Sinne von Nolting und Paulus, von der Fähigkeit ab, unsere unentrinnbare Autonomie im Sinne von George Kellys bewußt zu steuern. Aber auch umgekehrt: wir lernen diese angeborene Autonomie bewußt zu steuern, indem wir immer wieder versuchen, autonom zu handeln.“ (Little 1997: 39).

Die Entwicklung der Autonomie kann Little zufolge inner- und außerhalb des

gesteuerten Fremdsprachenunterrichts zu Stande kommen:

„Selbstverständlich kann Autonomie aus Erfahrung erwachsen - das heißt im Verlaufe des Lebens - , als eine Fähigkeit, die der einzelne einsetzt, ohne sich dessen explizit bewußt zu sein. Im Gegensatz dazu wird das Streben nach Autonomie in formalen Unterrichtssituationen, in denen Lernen immer mit bewußten Überlegungen verbunden ist, zwangsläufig eine Angelegenheit bewußter Zielsetzung sein, denn es ist mit Planungs-, Reflexions- und Bewertungsprozessen verbunden, die per definitionem explizit und analytisch sind.“ (ebd. 39).

Wie dieser Zielsetzung im Einzelnen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht nachgegangen werden kann, ist in der Erörterung des kognitiv-konstruktivistischen und des entwicklungspsychologischen Konzepts bereits zuvor theoretisch argumentiert worden.

1.2.6 Fächerübergreifendes Autonomieverständnis

Als einer weiteren Bedeutungsvariante des Autonomiebegriffs, die als fächerübergreifendes Lehr- und Erziehungsziel zu verstehen ist, führt Schmenk ein sechstes, nämlich das „pädagogisch-fächerübergreifende“ Konzept an (Schmenk 2008: 199ff). Diese eher politisch ausgerichtete Interpretation, die Autonomie als Mündigkeit der emanzipierten Lernenden begreift, [...] welche sich in sozialer Verantwortung und mit interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht entwickeln kann“ (Schmenk 2008: 121), wird u.a. auch verstärkt von Benson thematisiert. Trotz der Anerkennung dieses allgemeinen Lernziels und seiner grundsätzlichen Bedeutung auch für den Fremdsprachenunterricht soll dieser politischen Autonomieversion in Anbetracht der eher psychologischen Ausrichtung dieser Studie jedoch hier nicht detaillierter nachgegangen werden¹⁷.

1.2.7 Zusammenfassender Überblick

Mit Rücksicht auf eine bessere Übersicht sollen zu guter Letzt erneut die in diesem Abschnitt ausführlicher behandelten Lernerautonomie-Konzeptionen nach Schmenk (2008, 2010) zusammenfassend mit Hilfe graphischer Unterstützung dargestellt werden.

¹⁷ Ergänzend sei zugleich darauf verwiesen, dass m.E. auch die zuvor dargestellten Autonomieversionen dazu geeignet sind, dem Ziel einer politischen Mündigkeit entgegenzukommen. Siehe hierzu auch Chan 2000, Breen/ Mann 1997.

Während Abb. 1-3 die wichtigsten Charakteristika der insgesamt fünf vorgestellten Varianten zeigt, fokussieren Abb. 1-4 und 1-5 die Autonomievarianten unter Berücksichtigung des damit einhergehenden Verständnisses des Lehrens und Lernens sowie der implizit unterstellten Rolle der Lehrkraft. Zentraler Unterschied dieser beiden Abbildungen (Abb. 1-4 und 1-5¹⁸) ist die Zusammenführung des entwicklungspsychologischen und kognitiv-konstruktivistischen Ansatzes in Abb. 1-5, welche vom Klassifikationsschema von Schmenk (2008, 2010) aufgrund der in Abschnitt 1.2.5 angeführten Parallelen beider Ansätze abweicht. Im Weiteren dient die graphische Übersicht aus Abb. 1-5 zugleich als Basis für die in Kapitel 3 darzustellende Arbeitsdefinition der sich aus dem Forschungskontext ergebenden Lernerautonomie.

<i>LERNERAUTONOMIE: EIGENSCHAFTEN NACH KONZEPTEN</i>		<i>SITUATIV- TECHNI- ZISTISCH</i>	<i>PÄDAGOGISCH- DIDAKTISCH (HANDLUNGS- THEORETISCH) (HOLEC)</i>	<i>STRATEGISCH- TECHNISCH</i>	<i>(RADIKAL-) KONSTRUKTI- VISTISCH</i>	<i>ENTWICK- LUNGS- PSYCHOLO- GISCH (LITTLE)</i>
		<i>HAUPTCHARAKTERIST</i>				
<i>LEARNEN</i>	<i>Lernen als Summe von Tätigkeiten, die vorwiegend formorientiert sind.</i>	<i>Lernen ist Handeln: die Lernenden organisieren den gesamten Lehr- und Lernprozess eigenständig.</i>	<i>Management von Strategien.</i>	<i>Individuelle Konstruktion des Wissens.</i>	<i>Lernen als (Re-)konstruktion des Wissens.</i>	
<i>LEHREN</i>	<i>Lehren als Bereitstellung von Material. Verzicht auf die Lehrperson.</i>	<i>Lehren als Sprachlernberatung und Angebot von Lehrmaterial (ausgerichtet auf den Lernprozess).</i>	<i>Lehren von Techniken und strategischen Entscheidungen.</i>	<i>Reduzierter Einfluss von außen.</i>	<i>Lehren als Eingreifen und Leiten des Lernprozesses.</i>	
<i>LEHR- MATERIAL</i>	<i>Möglichkeit der Selbstevaluation dank formorientierter Ausrichtung.</i>	<i>Notwendigkeit eines breiten Angebots unterschiedlicher Materialien, das der Prozesshaftigkeit des Lernens gerecht wird.</i>	<i>Unterstützt das Prinzip der Selbsthilfe.</i>	<i>Notwendigkeit eines breiten und authentischen Lehrmaterials als Initiierung der Reflexion.</i>	<i>Breites Angebot an Lehrmaterial mit beispielhafter Ausführung.</i>	
<i>AUTONOMIE- VERSTÄNDNIS</i>	<i>Selbstlernprinzip: Alleine-Lernen.</i>	<i>Autonomie als Voraussetzung zur Gestaltung des Lernprozesses.</i>	<i>Breites Strategie-Inventar.</i>	<i>Beschreibung des kognitiven Zustands.</i>	<i>Zustand, den die Lernenden erfahrungs- und entwicklungs-basiert erreichen.</i>	

Abb. 1-3: Übersicht zu Haupteigenschaften der Autonomievarianten nach Schmenk.

18 Die Abbildungen 1-3, 1-4 und 1-5 sind allesamt von Ruth Burbat entwickelt worden.

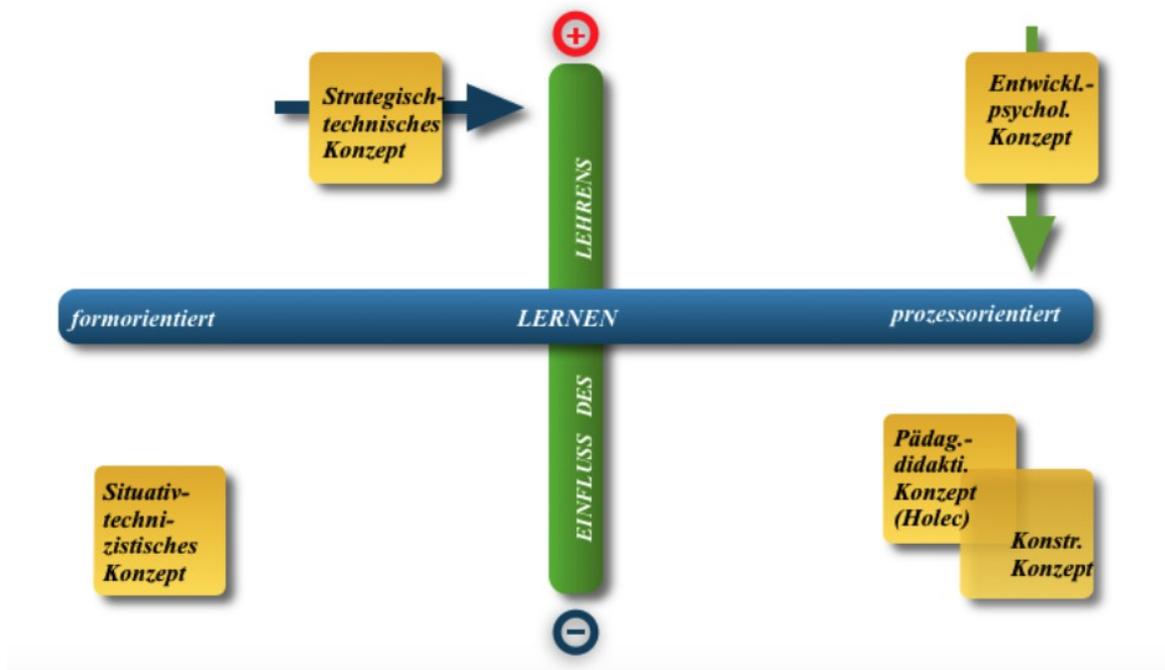


Abb. 1-4: Lernerautonomiekonzepte laut Schmenk nach Sektionen des Lernens und Lehrens.

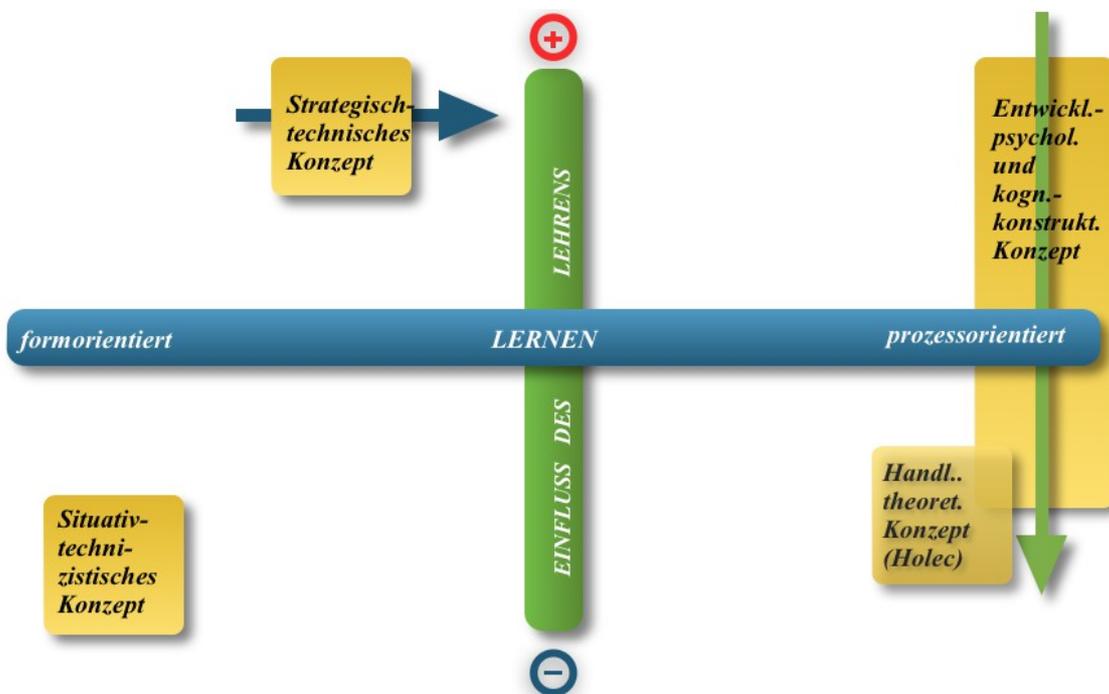


Abb. 1-5: Lernerautonomiekonzepte nach Sektionen des Lernens und Lehrens angepasst durch ein fusioniertes Konzept des entwicklungspsychologischen und kognitiv-konstruktivistischen Konzepts.

Während Abb. 1-3 lediglich eine Kurzzusammenfassung des Klassifikationsschemas von Schmenk (2008, 2010) darstellt, die durch die unterschiedliche farbliche Kennzeichnung der untersten Zeile - auf den ersten Blick ersichtlich - die Autonomienotionen als Ziel, bzw. Ziel *und* deskriptiver Zustandsbeschreibung erkenntlich macht, stellen die Abbildungen 1-4 und 1-5 die jeweilige Positionierung der Autonomiekonzeptionen zum Lehren (vertikale Achse) und Lernen (horizontale Achse) dar.

Grundsätzlich sei für die korrekte Lesart beider Abbildungen (Abb. 1-4 und 1-5) darauf verwiesen, dass die Situierung der Autonomiekonzepte innerhalb des Koordinatensystems selbstverständlich nur global und nicht mathematisch genau zu verstehen ist. Das wohl am eindeutigsten zu situierende Konzept, nämlich das „situativ-technizistische“ Konzept befindet sich dank seiner Bedeutung als Konzept des Alleine-Lernens am äußersten unteren Extrem der vertikalen Achse; die ebenfalls äußerste Lokalisierung im Bereich des formorientierten Lernens ist als grundlegende Orientierung des Konzepts aufzufassen. Wie vorab detaillierter ausgeführt wurde, erklärt sich diese u.a. durch die Verbindung des Konzepts zu Computerprogrammen und den damit einhergehenden Grenzen der Informations- und Kommunikationstechnologie.

Weitaus schwieriger in das Koordinatensystem einzuordnen ist das „strategisch-technizistische“ Konzept. Die Beziehung zu einem eher form- oder prozessorientierten Lernen ist so nicht explizit von vornherein festzustellen, da dies zum Teil auch durch die Vermittlungsmethode der Lernstrategien bestimmt wird. Das heißt, wenn beispielsweise die Lernstrategien nicht unabhängig von Lernaufgaben thematisiert, sondern integriert im Zusammenhang mit fremdsprachlichen Tätigkeiten vermittelt werden, lässt sich daraus schlussfolgern, dass das Lernen tendenziell eher prozessorientiert stattfindet. Wenn das Konzept in der Graphik trotz dieser mangelnden Genauigkeit im Bereich des eher formorientierten Lernens positioniert wurde, ist dieser Umstand in erster Linie auf die bei Schmenk (2008, 2010) und Benson (1997, 2006) recht kritische Sichtweise von Lernstrategien zurückzuführen, welche insbesondere das Lernen im Sinne eines häufig unreflektierten Lernmanagements fokussiert. Dass jedoch die Verwendung von Lernstrategien im gesteuerten Fremdsprachenunterricht durchaus sehr nützlich und hilfreich sein kann und nicht notwendigerweise in einem exzessiven Training ausarten muss, sei an dieser Stelle ergänzend vermerkt. Aus diesem Grund wurde dem Konzept in

der Graphik der blaue Pfeil hinzugefügt, der die mögliche Weiterentwicklung hin zu einem eher prozessorientierten Lernen versinnbildlichen soll.

Bezogen auf die ausschließlich im Bereich der Prozessorientierung situierten Konzepte lassen sich folgende Beobachtungen machen. So ist der „handlungstheoretische“ Ansatz von Holec aufgrund seines von Lernerseite ausgesprochen hohen Anteils eigenständig auszuführender Tätigkeiten im Lehr- *und* Lernprozess im Negativ-Bereich der vertikalen Achse anzutreffen: Das Lehren findet in diesem Konzept immerhin überwiegend in Form einer Sprachberatung statt, hat also nur einen vergleichsweise geringen Einfluss, da die Lernenden zumeist schon „[...] über ein breites didaktisch-methodisches Instrumentarium verfügen [...]“ (vgl. Schmenk 2010: 15).

Demgegenüber muss sich die Positionierung des „entwicklungspsychologischen“ und „kognitiv-konstruktivistischen“ Autonomieverständnisses über den gesamten Raum der vertikalen Achse verteilen, wobei der grüne Pfeil stellvertretend für die Dynamik des Ansatzes zu verstehen ist. Diese erklärt sich insbesondere durch den Umstand, dass dem Lernziel der Autonomie hier in einer erfahrungs- und entwicklungsbasierten Form in der Unterrichtsinteraktion stattgegeben wird. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass die wachsende Vertrautheit der Lernenden auch auf der sozialen und psychologischen Ebene zu einem Gewinn an Lernerautonomie führen wird, welcher zugleich den Einfluss des Lehrens auf Dauer geringer werden lässt.

Auch wenn die graphische Darstellung und Situierung der einzelnen Autonomievarianten zur Bedeutung des Lernens und Lehrens letztlich nur schemenhaft vollzogen werden kann und von daher vage sein muss, weist sie doch Richtungen auf, die für das Verstehen der Lernerautonomie durchaus nützlich sein können oder zumindest als Anregung für weitere Reflexionen dienen können. Im Weiteren sollen insbesondere all diejenigen Autonomiekonzepte fokussiert werden, auf die durch das Lehren ein mehr oder weniger starker Einfluss genommen werden kann, die sich in Abb. 1-5 also vorwiegend im Positiv-Bereich der vertikalen Achse befinden.

Prämissen für den Erfolg Lernerautonomie fördernder Arbeitsformen

2 Prämissen für den Erfolg Lernerautonomie fördernder Arbeitsformen

Vorab konnte aufgezeigt werden, dass Autonomie – verstanden als Fähigkeit, den Lernprozess weitgehend eigenständig zu steuern – kein an sich neues Konzept darstellt, sondern eine psychologische Kapazität. Obwohl sich diese häufig lediglich bei vereinzelt Lernern beobachten lässt, steht sie grundsätzlich allen Lernenden zur Verfügung, so dass es aus fremdsprachendidaktischer Sicht darum geht, diese Kapazität entsprechend zu Tage zu fördern. Dafür müssen nach Littlewood (1996) zwei zentrale Voraussetzungen erfüllt sein:

„This capacity depends on two main components: *ability* and *willingness*. Thus, a person may have the ability to make independent choices but feel no willingness to do so (e.g. because such behavior is not perceived as appropriate to his or her role in a particular situation). Conversely, a person may be willing to exercise independent choices but not have the necessary ability to do so.“ (Littlewood 1996: 428)

Unter *ability* versteht Littlewood sowohl das (metakognitive) Wissen als auch das (metakognitive) Können (vgl. ebd.), während er den Begriff *willingness* definiert als „[...] *motivation* and the *confidence* to take responsibility for the choices required.“ (ebd.). Ähnlich postuliert auch Holec diesbezüglich: „[...] acceptance of responsibility [...] can only operate if two conditions are fulfilled: that the learner is willing and that he is also capable of assuming responsibility.“ (Holec 1979: 26)

Auf diesem Hintergrund soll sich im Folgenden nun näher mit der Bedeutung der Sprachbewusstheit oder Metakognition und dem Konzept der Motivation und Lernbereitschaft befasst werden.

2.1 Sprachbewusstheit

In der Erörterung insbesondere des entwicklungspsychologischen und kognitiv-konstruktivistischen Autonomieansatzes hat sich vorab wiederholt erkennen lassen, dass die Sprachbewusstheit eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Lernerautonomie spielt. Chan, der anlässlich einer umfassenden Schulreform in Singapur und der praktischen Umsetzung eines autonomiefördernden Curriculums die Relevanz der Metakognition empirisch über einen Zeitraum von vier Monaten erforscht, bezeichnet die metakognitive Entwicklung des Lerners als einen „[...] Grundstein der Lernerautonomie“

(Chan 2000: 55) und zeichnet die Grundzüge eines Programms zur metakognitiven Entwicklung zur Förderung der Lernerautonomie auf (Chan 2000: 74ff).

Prinzipiell lässt sich beobachten, dass Sprachbewusstheit oder Metakognition üblicherweise als Indizien für ein Erfolg versprechendes Fremdsprachenlernen angesehen werden (Chan 2000, Neuner-Anfindsen 2005, Edmondson 1997). Lerner, die über metakognitives Wissen und Können verfügen, haben den eigenen Lernprozess meist besser unter Kontrolle, das heißt, sie sind weitgehend dazu in der Lage, die von ihnen zu bewältigenden Aufgaben zu analysieren, zu planen, die einzelnen Arbeitsschritte zu überwachen und abschließend selbstständig zu evaluieren. Auch im Hinblick auf eine fehlerhafte Verwendung der Fremdsprache spielt die Sprachbewusstheit eine zentrale Rolle, denn die damit einhergehende bewusste Fehleranalyse kann dazu beitragen, die fremdsprachliche Weiterentwicklung voranzutreiben (vgl. Kleppin 1995).

Wie im Verlauf des nachfolgenden Kapitels noch ausführlich zu zeigen sein wird, besteht zudem ein enger Zusammenhang zwischen der metakognitiven Entwicklung und der Motivation. Lerner, die über eine hohe metakognitive Kompetenz verfügen, sind zumeist dazu im Stande, den Erfolg beim Gebrauch der Fremdsprache auf die eigene Lernleistung zurückzuführen. Dies zeichnet sich in einem entsprechenden Zuwachs der eigenen Lernmotivation ab.

Was genau unter metakognitiver Kompetenz zu verstehen ist, wie diese im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden kann und welche Rolle insbesondere auch den affektiven Faktoren hier zukommt, soll im Weiteren näher erörtert werden. Einschränkend sei jedoch darauf hingewiesen, dass aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs lediglich auf die für diese Studie relevanten Zusammenhänge eingegangen werden kann.

Das Konzept der Sprachbewusstheit oder Metakognition hat sich parallel mit Entstehung der kognitiven Wende im Laufe der 1970er Jahre entwickelt. Hinsichtlich seiner grundlegenden Bedeutung für die Fremdsprachenforschung konstatieren diesbezüglich Eckerth und Riemer (2000):

„Seit Krashen (1982) die Unterscheidung zwischen dem von ihm so bezeichneten bewußten „Lernen“ (learning) und dem unbewußten „Erwerb“ (acquisition) etablierte, ist die Diskussion um die Relevanz bewußter Lernprozesse nicht mehr abgebrochen.“ (Eckerth und Riemer 2000: 229).

Grundsätzlich wird als Voraussetzung für ein kontrolliertes Steuern des eigenen Lernens davon ausgegangen, dass Metakognition alle bewussten bzw. bewusstseinsfähigen Tätigkeiten oder Einsichten beinhaltet. Nach Chan (2000: 32ff) scheint in der Metakognitionsforschung Einigkeit darüber zu bestehen, dass sich das Konzept der Metakognition aus zwei Hauptkomponenten zusammensetzt, nämlich dem *metakognitiven Wissen* und den *metakognitiven Kontrollaspekten*. Unter Bezug auf die Taxonomie Hasselhorns (1992) entwickelt Chan (ebd.) ein Modell zur Erklärung der Metakognition¹⁹, das sich dadurch auszeichnet, dass es dynamisch ist und von daher anschaulich die Wechselwirkung der einzelnen Komponenten zu illustrieren vermag. Da das Modell zugleich neben den kognitiven insbesondere auch den affektiven Faktoren ausreichend Beachtung schenkt, soll es an dieser Stelle als Grundlage für die weiteren Erläuterungen dienen.

Das Modell von Chan (2000: 44) umfasst insgesamt folgende sechs Hauptkomponenten, die in Abbildung (2-1) graphisch dargestellt sind:

- metakognitive Kontrollprozesse,
- metakognitives Wissen,
- metakognitive Sensitivität,
- metakognitive Erfahrungen,
- metakognitive Empfindungen und
- Motivation, Lernhaltung.

¹⁹ Siehe hierzu Abbildung 2-1, die das von Chan entwickelte Modell nachbildet (Chan 2000: 44).

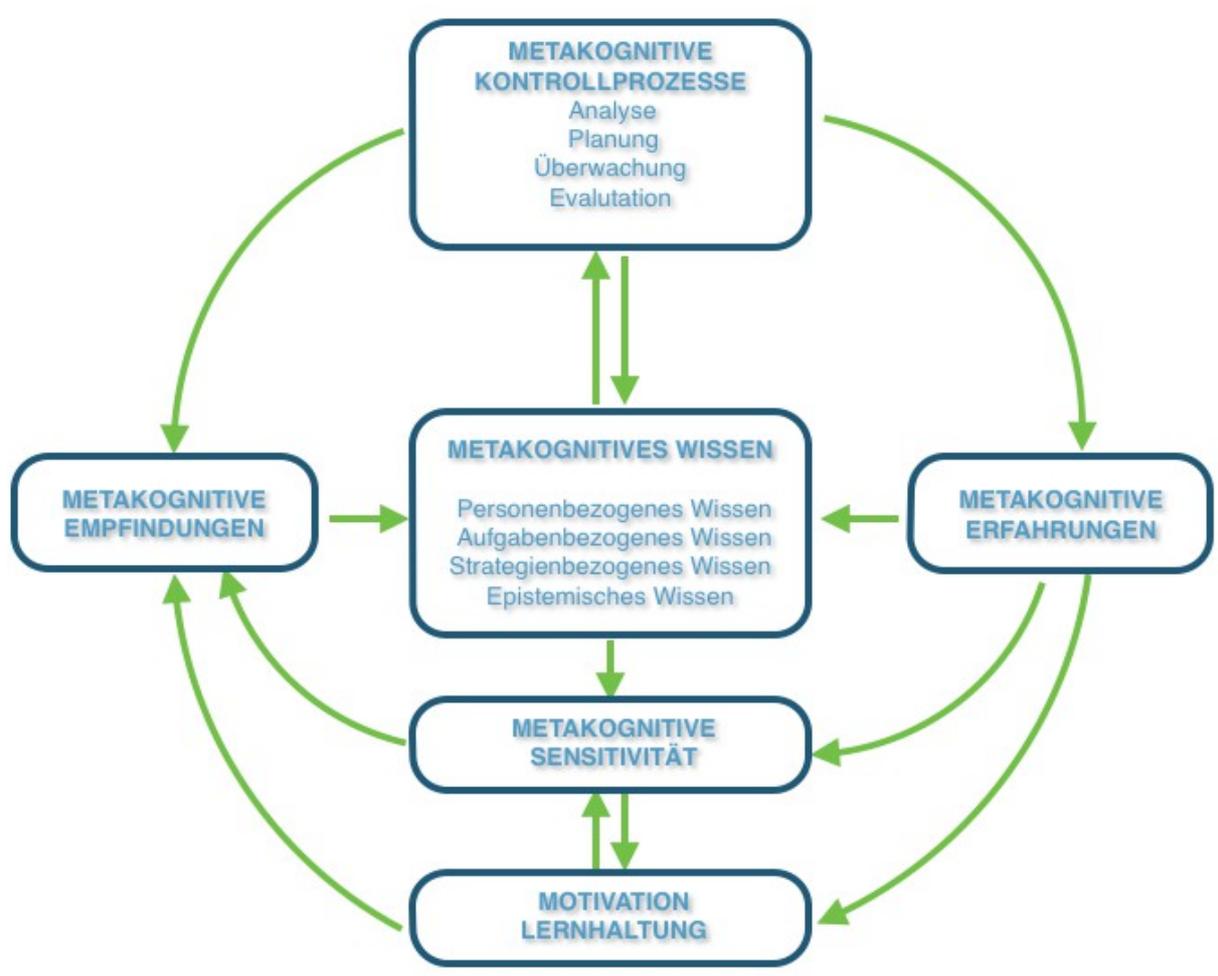


Abb. 2-1: Schema zur Erklärung der Metakognition nach Chan (2000: 44)

Die *metakognitiven Kontrollprozesse* beziehen sich auf die nach Brown (1977, 1978) unterteilten vier Teilprozesse des Analysierens, Planens, Überwachens und Evaluierens. Während der Analyseprozess den Lernenden dazu dient, die eigenen Verarbeitungskapazitäten hinsichtlich der Anforderungen einer Lernaufgabe abzuschätzen, umfasst der Planungsprozess Entscheidungen zum Einsatz möglicher Strategien (vgl. Chan 2000: 33). Der Überwachungsprozess demgegenüber dient der Regulierung in der Ausführung der eingesetzten Strategien im Verlauf des Lernprozesses. Der Evaluationsprozess schließlich vervollständigt den *metakognitiven Kontrollprozess*: Hier geht es in erster Linie darum, den eigenen Lernerfolg einer Bewertung zu unterziehen und zugleich rückwirkend den Strategieeinsatz auf seine Effektivität und Effizienz hin zu überprüfen (vgl. ebd.).

Der *metakognitive Kontrollprozess* wird üblicherweise durch die Aktivierung des *meta-*

kognitiven Wissens ausgelöst. Da die Einflussnahme dieser beiden Komponenten jedoch wechselseitig ist, kann auch umgekehrt - ausgehend von der *metakognitiven Kontrolle* - auf das *metakognitive Wissen* eingewirkt werden, dargestellt anhand der beiden Pfeile in Abbildung (2-1). Dies geschieht beispielsweise, wenn die Entscheidungen, die während des Überwachungs- oder Evaluationsprozesses getroffen werden, eine Erweiterung des *metakognitiven Wissens* mit sich bringen.

Das *metakognitive Wissen* beinhaltet in Chans Modell zur Metakognition (2000: 44) unterschiedliche Subkategorien, die sich auf Flavell (1987) und Hasselhorn (1992) beziehen. Es versteht sich als personenbezogenes, aufgabenbezogenes, strategiebezogenes und epistemisches Wissen. Das personenbezogene Wissen umfasst intraindividuelles, interindividuelles und universelles Wissen, welches auf die im Laufe der Entwicklung erworbenen Kenntnisse über eigene Fähigkeiten als Lerner aufbaut (vgl. Chan 2000: 30). Die Kategorie des aufgabenbezogenen Wissens verhilft den Lernenden zu einer Einschätzung des mit einer Lernaufgabe verbundenen Schwierigkeitsgrades, während das strategienbezogene Wissen grundsätzlich die dem Lerner zur Verfügung stehenden kognitiven und metakognitiven Strategien beinhaltet, die sich die Lernenden üblicherweise im Laufe des eigenen kognitiven Fortschritts aneignen. Das epistemische Wissen schließlich beschreibt das Wissen über aktuelle Gedächtniszustände bzw. die Lernbereitschaft, sowie Wissen über Inhalte und Grenzen des eigenen Wissens und Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten des eigenen Wissens (vgl. Hasselhorn 1992).

Da davon ausgegangen wird, dass das *metakognitive Wissen* nicht automatisch bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe eingesetzt wird, ist nach Chan der Kategorie der *metakognitiven Empfindungen* besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Chan 43f). Diese zeichnen sich durch eine sowohl kognitive als auch affektive Komponente aus und bezeichnen Emotionen, die bei der Bearbeitung einer Aufgabe hervorgerufen werden können wie beispielsweise das Gefühl der Verwirrung oder der Bedrückung oder auch das Gefühl der Erleichterung oder Freude. „Sie werden bei der Bearbeitung der Aufgabe vom Lerner ständig registriert und interpretiert und gehen allen Prozeßentscheidungen sowie Bearbeitungsschritten voraus.“ (Chan 2000: 43). Von einer angemessenen Interpretation dieser *metakognitiven Empfindungen* hängt schließlich ab, ob und wie das *metakognitive Wissen* entsprechend zum Tragen kommen kann. Das bedeutet, das *metakognitive Wissen* kann unter Umständen gar nicht aktiviert werden, obwohl der Lerner durchaus

darüber verfügt. Oder im Gegenteil, das *metakognitive Wissen* wird in Wechselwirkung mit dem *metakognitiven Kontrollprozess* gegenstandsangemessen initiiert.

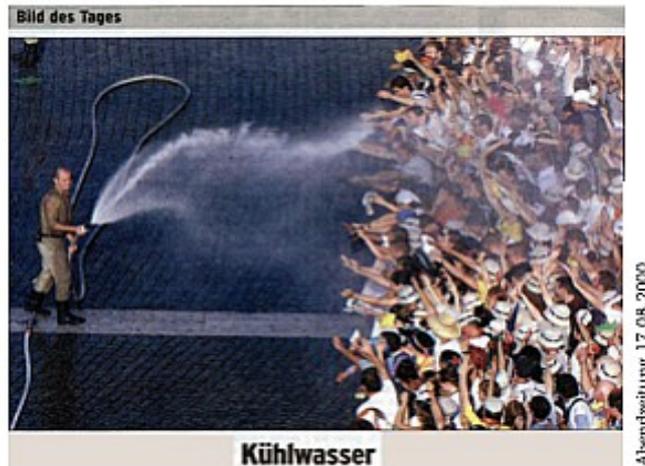
Chan zufolge stehen die metakognitiven Empfindungen in direkter Abhängigkeit zu der *metakognitiven Sensitivität*. Unter *metakognitiver Sensitivität* versteht Hasselhorn (1992) „[...] das Gespür dafür, daß eine spezifische Lernsituation strategische Aktivitäten erfordert (Hasselhorn 1992: 37). Je höher diese *metakognitive Sensitivität* bei einem Lerner ausgebildet ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er seine *metakognitiven Empfindungen* angemessen interpretiert und entsprechend danach seine Handlungen ausrichtet. Die *metakognitive Sensitivität* verdankt ihre Ausbildung den eigenen *metakognitiven Erfahrungen*. Mit anderen Worten: Sie ist häufig nicht nur alters- und entwicklungsbedingt (vgl. Chan 2000: 45), sondern u.a. auch direkt auf die bisherigen fremdsprachlichen Erfahrungen zurückzuführen. Bei den *metakognitiven Erfahrungen*, die Chan unter Bezug auf Winter (1992: 87) dem episodischen Wissen zuordnet, handelt es sich im Unterschied zum deklarativen Wissen um noch unanalysiertes Erinnerungswissen, "[...] das noch eng mit den zeitlichen, räumlichen und emotionellen Begleitumständen verknüpft ist und gemeinsam mit diesen im Gedächtnis gespeichert wird.“ (Chan 2000: 45). Erst im Zuge von selbstreflexiven Prozessen wie beispielsweise anhand einer auch gemeinsam im Unterrichtsgeschehen anzustellenden Evaluation der verwendeten Strategien lassen sich die *metakognitiven Erfahrungen* nach und nach zu deklarativem Wissen verwandeln, welches erst den Transfer auch auf andere Lernaufgaben erlaubt. Das heißt, die Ausbildung der *metakognitiven Sensitivität* als zentraler Komponente in der Entwicklung einer *metakognitiven Kompetenz* ist insbesondere der bewussten Analyse der *metakognitiven* – aber auch intuitiv ausgeführten – *Erfahrungen* des Lerners zu verdanken.

Zum besseren Verständnis des Modells von Chan (2000) soll an dieser Stelle ein praktisches Beispiel herangezogen werden, das einen hypothetischen Umgang mit einer konkreten Lernaufgabe aus dem Lehrwerk *Collage 1A* (Möller Runge, Burbat: 2007), welches in Kapitel 3 noch eingehender vorgestellt werden soll, demonstriert²⁰. Bei der Lernaufgabe handelt es sich um den ersten Lektionsteil der zweiten Lektion, welcher üblicherweise nach den ersten zehn Unterrichtsstunden mit Anfängerlernern durchgeführt wird. Der Vollständigkeit halber soll hier der komplette erste Lektionsteil (Abb. 2-2) präsentiert werden, auch wenn nicht in allen Einzelheiten auf die spezifischen

²⁰ Hierbei orientiere ich mich an den von Chan vorgestellten Beispielen im Zusammenhang mit spezifischen Aufgaben aus den Lehrwerken *Sowieso* (vgl. Chan 2000: 40ff und 51ff).

Fragestellungen eingegangen werden kann²¹.

1. Sehen Sie sich folgendes Foto an und lesen Sie die Überschrift. Welches Thema wird wohl im folgenden Text behandelt?



2. Lesen Sie jetzt folgende Wörter. Sie erscheinen im Text, der im August 2000 als Bild des Tages in einer deutschen Zeitung veröffentlicht wurde.

frenetisch
 Fan
Papst
 Weltjugendtag
 Rom
 Millionen- aus 160 Ländern

Bestätigen Sie Ihre Meinung über den möglichen Inhalt des Textes? Warum ja? Warum nicht?

3. Lesen Sie nun den kompletten Text (eineinhalb Minuten).

<p>Ein Bild wie von einem Open-Air-Konzert: Menschenmassen jubeln frenetisch, Ordnungskräfte kühlen die Fans mit Wasser ab, um sie vor Zusammen-</p>	<h2 style="margin: 0;">Kühlwasser</h2>	<p>nes Paul II. zu erleben. 15 Millionen Teilnehmer insgesamt reisten aus 160 Ländern an - eine Viertelmillion mehr als erwartet.</p>
--	--	---

4. Sprechen Sie mit Ihrem/er Kollegen/in über den Text und unterstreichen Sie alle Ideen, die Sie glauben, verstanden zu haben.
5. Lesen Sie den Text noch einmal (eineinhalb Minuten).
6. Suchen Sie, wenn nötig, drei Wörter im Wörterbuch.
7. Lesen Sie den Text noch einmal.
8. Welche Ihrer Vermutungen waren richtig? Wo haben Sie sich geirrt?
9. Unterstreichen Sie die Komposita (benutzen Sie dafür eine andere Farbe als bei Übung vier).
10. Wir besprechen nun im Plenum, wie wir vorgegangen sind und lösen mögliche Probleme.
11. Nennen Sie Hypothesen über mögliche Eigenschaften der deutschen Sprache.

Abb. 2-2: Erster Teil der zweiten Lektion von Collage 1A

²¹ Vgl. hierzu Burbat, Möller Runge (2007: 311ff). Aus Platzgründen wurden hier leichte Veränderungen vorgenommen, indem z.B. gänzlich auf die in Spanisch formulierten Anweisungen verzichtet wurde.

Wie zum Teil bereits an der Aufgabenstellung (Abb. 2-2) erkennbar, wird ein Großteil der einzelnen Fragen in Partnerarbeit ausgeführt. In Anlehnung an die wiederholt hervorgehobene Bedeutung kooperativer Arbeitsformen erfüllt die Partner- oder Kleingruppenarbeit hier zwei zentrale Funktionen: Zum Einen werden die Lernenden durch diese Sozialform dazu veranlasst, implizites Wissen explizit zu machen. Zum Anderen können auf diese Weise mögliche negative Gefühle kompensiert werden. Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe wäre folgendes Szenarium denkbar: Lerner A und B, die bisher daran gewöhnt sind, im fremdsprachlichen Anfängerunterricht in erster Linie auf ein allgemeinsprachliches Lehrwerk zurückzugreifen und erst bei fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnissen auch mit authentischem Textmaterial zu arbeiten, haben bei dem Gedanken an einen authentischen Zeitungstext in deutscher Sprache zunächst ein Gefühl der Beunruhigung (*metakognitive Empfindung*). Bei näherer Betrachtung der Aufgabe stellen sie fest, dass in Aufgabe 1 (Abb. 2-2) zunächst nur das Foto zu Hilfe genommen werden soll, um das Vorwissen als Verstehenserleichterung für den nachfolgenden Text zu aktivieren. Aufgrund des bisherigen Unterrichtsablaufs in der Arbeit mit dem Lehrwerk (*metakognitive Erfahrungen*) schätzen beide Lerner den ersten Teil der Aufgabe somit als „leicht“ ein (*niedrige metakognitive Sensivität*) und stellen dabei die Hypothese auf, dass es sich beim Thema des nachfolgenden Textes um ein Rockkonzert handeln muss. Ebenso ist zu vermuten, dass sich beide Lerner aus den vorangegangenen Stunden an die Bedeutung von „Wasser“ erinnern und aufgrund einer ersten Vertrautheit mit den Komposita der deutschen Sprache dazu im Stande sind, zudem das Wort „kühl“ aufgrund seiner Ähnlichkeiten zur englischen Sprache zu erschließen (*metakognitives Wissen – Strategieinsatz*). Die Assoziation von erfrischendem Wasser bei einer Massenversammlung im Zusammenhang mit einer musikalischen Veranstaltung scheint in diesem Kontext zumindest aus spanischer Sicht mehr als evident – auch wenn dies hier in der Tat nicht der Fall ist, wie sich leicht beim muttersprachlichen Lesen des Textes herausstellt. Für einen Nicht-Muttersprachler hingegen kann diese erste spontane Gedankenverbindung eine „Falle“ bedeuten; das genauere Verständnis der zentralen Ideen des Textes ist hier ausschlaggebend²², will man dieser „Falle“ entgehen.

²² Da zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausführlich auf die Arbeitsweise mit *Collage* eingegangen werden konnte, sei an dieser Stelle ergänzend darauf verwiesen, dass das Ziel bei der Bearbeitung des authentischen Textmaterials zumeist kein hundertprozentiges wortwörtliches Verständnis ist, sondern in erster Linie abhängig ist von der Textsorte, Textfunktion und Textintention des Autoren. Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 3.

Bei der Planung zur Ausführung der zweiten Aufgabe, bei der es darum geht, die muttersprachlichen Äquivalente der Wortliste zu erschließen, ist zu vermuten, dass beide Lerner zunächst etwas erstaunt und verwirrt (*metakognitive Empfindungen*) sind, da sie die Worte das erste Mal lesen; aus vorherigen Lernerfahrungen (*metakognitive Erfahrungen*) erinnern sie sich daran, dass sie bereits mit etwas Anstrengung vorab dazu im Stande waren, die Bedeutungen anderer Worte zu erschließen (*hohe metakognitive Sensivität*), so dass sie auch in diesem Schritt beide zu gleichen Ergebnissen kommen.

Die nachfolgende Überwachung (*metakognitiver Kontrollprozess*) in der gleichen Aufgabe, welche explizit in der Fragestellung initiiert wird, veranlasst beide Lerner dazu, ihre zuvor aufgestellte Hypothese zum Rockkonzert entweder zu bestätigen oder zu korrigieren, wodurch erneut ein Gefühl der Verunsicherung (*metakognitive Empfindung*) denkbar ist: dank des beider gemeinsamen Weltwissens zur Relevanz des Fettdrucks bei dem Wort „Papst“ in der Aufgabe, stellen sie die vorherige Hypothese zum Thema des Textes in Aufgabe 1 zunächst in Frage.

Bei der Planung und Ausführung der nachfolgenden Aufgaben verfügen sie über eine entsprechend *hohe metakognitive Sensitivität*, die dafür sorgt, dass die Aufgabe angemessen ausgeführt werden kann. Beim Unterstreichen der zentralen Ideen (Aufgabe 4) könnte sich das bisher erreichte Textverständnis folgendermaßen darlegen (Abb. 2-3):



Abb. 2-3: Erreichter Verständnisgrad nach Bearbeitung von Aufgabe 4

Der wechselseitige Austausch mit anderen Mitlernenden, das wiederholte Lesen mit unterschiedlichen Lesezielen, die sich hier aus der Aufgabenstellung ergeben, sowie das Suchen von maximal drei Worten und die Erinnerung an den Namen des damaligen Papstes schließlich können den Lernenden dazu verhelfen, die Aufgabe zufriedenstellend auszuführen. Der wiederholt in den Aufgaben geforderte Überwachungsprozess bringt in einem ersten Schritt eine Steigerung der *metakognitiven Erfahrungen* mit sich; im

Weiteren Verlaufe des Fremdsprachenunterrichts und bedingt durch die kontinuierlich angestellten Reflexionen – wie hier in Aufgabe 10 – führen vermutlich auf Dauer gesehen dazu, dass diese neue Erfahrung sich in deklaratives Wissen umwandelt.

Bei der anschließenden gemeinsamen Besprechung von Aufgabe 11, in der es um die Hypothesenaufstellung möglicher Eigenschaften zur deutschen Sprache geht²³, lassen sich schließlich folgende Reaktionen vermuten: Stellen Lerner A und B viele Parallelen zu den eigenen Hypothesen fest, ist denkbar und wahrscheinlich, dass sie dies auf die von ihnen eingesetzten Strategien zurückführen. Das heißt, sie bringen den Lernerfolg direkt mit dem eigenen Handeln in Verbindung und nicht mit anderen, externen Faktoren. Als Folge ließe sich eine damit einhergehende Steigerung in der eigenen Lernhaltung vermuten. Demgegenüber bestünde jedoch ebenso die Möglichkeit, dass einer der beiden Lerner aufgrund persönlichkeitsbedingter oder anderer Faktoren sich weniger an dem gesamten Analyseprozess beteiligt hat und sich in der Aufgabenbearbeitung grundsätzlich von der Dominanz seines Partners leiten ließ. In diesem Fall wäre anzunehmen, dass der Lerner keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den ausgeführten Handlungen bei der Erledigung der Aufgabe und den „richtigen Hypothesen“ sähe, so dass auch entsprechend die Möglichkeit, dass die *metakognitiven Erfahrungen* als unanalysiertes Erfahrungswissen auf Dauer sein *metakognitives Wissen* bereichern und die metakognitive Sensitivität steigern, so gut wie ausgeschlossen ist. Im Hinblick auf die Motivation hätte diese Erfahrung hier im Unterschied zu seinem Kommilitonen also vermutlich eher negative Folgen. So könnte dieser Lerner beispielsweise seinen Partner als besonders intelligent einschätzen oder sogar vermuten, dass dieser bereits über Vorkenntnisse der deutschen Sprache verfüge und sich selbst vergleichsweise unterlegen fühlen. Mit anderen Worten, bliebe er in diesem Fall wahrscheinlich rasch mit einem Gefühl der Frustration zurück oder schöbe möglicherweise sogar der Methode an sich die Schuld für den Misserfolg zu; in keinem Fall jedoch trüge diese Erfahrung zu einer

²³ In diesem Teil, welcher der analytischen Phase in der Bearbeitung der Aufgabe zuzuordnen ist (vgl. hierzu mehr in Kapitel 3), werden von den Lernern mit Spanisch als Muttersprache und Englisch oder Französisch als Fremdsprache üblicherweise neben strategischen Handlungen und dem Umgang mit zweisprachigen Wörterbüchern folgende Merkmale genannt: Syntaxregeln des Nebensatzes, Syntaxregeln bei trennbaren Verben, Bedeutung der Zeichensetzung im Deutschen zum Erkennen der Textstruktur und der Verbindung einzelner Ideen, Ausdruck von Finalität durch *...um ...zu + Infinitiv*, Struktur von *... negative Idee, ... sondern ...*, Genitiv, Dativ, Akkusativ der im Text aufgetretenen Formen, Komparativ mit *als, wie* und Hypothesen zu möglichen Unterschieden, Hypothesen zur Bildung des Präteritums der regelmäßigen Verben aufgrund des Erkennens der Vergangenheitsform bei den Verben *strömten, reisten*, sowie *schützen vor* als Äquivalent zu *proteger de* (vgl. hierzu auch Bubar, Möller Runge 2007: 313).

Verbesserung in der eigenen Motivation oder Lernhaltung bei.

Anhand dieses Beispiels im hypothetischen Umgang mit einer konkreten Lernaufgabe lässt sich der Nutzen des Modells von Chan (2000) recht gut aufzeigen: Es verdeutlicht nicht nur das komplexe Beziehungsgeflecht der einzelnen kognitiven und affektiven Komponenten untereinander, sondern demonstriert zugleich in anschaulicher Weise die zugrundeliegende Dynamik des gesamten Entwicklungsprozesses. Dass der Aufbau einer metakognitiven Kompetenz als ein Vorgang zu verstehen ist, der sich unweigerlich nur allmählich vollziehen kann, wird so leicht nachvollziehbar aufgrund der Unterscheidung der *metakognitiven Erfahrungen* – klassifiziert als unanalysiertes Erinnerungswissen – gegenüber dem deklarativen Wissen, das erst den Transfer auf andere Lernsituationen erlaubt. Auch wird insbesondere anhand des Konzepts der *metakognitiven Sensitivität* das häufig bei den Lernenden zu beobachtende Phänomen, *nicht* auf das eigentlich bereitstehende Strategieinventar zurückzugreifen, erklärbar (vgl. Chan 2000: 265).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll schließlich die Transparenz des Modells zur Metakognition dazu genutzt werden, um entsprechende methodische Überlegungen für einen Lernerautonomie fördernden Fremdsprachenunterricht anzustellen. Chan (2000) schlägt in seinem metakognitiven Entwicklungsprogramm folgende Komponenten vor:

- „1. Bewußtmachung und Erweiterung des metakognitiven Wissens des Lernalers
2. Förderung der Fähigkeit des Lernalers, sich der metakognitiven Kontrollprozesse zur Lernsteuerung zu bedienen
3. Entwicklung einer positiven und starken Lernmotivation beim Lernaler und die Stärkung seines Selbstwertgefühls.“ (Chan 2000: 74).

Den Aufbau des metakognitiven Wissens sieht Chan als notwendige Voraussetzung für die unter Punkt 2 erwähnten metakognitiven Kontrollprozesse an (vgl. Chan 2000: 74f). Dabei hebt er insbesondere seine Funktion hervor, „[...] den Lernaler zum Reflektieren seiner subjektiven Lerneinstellung [...] [anzuregen] und [...] somit zu jener Bewußtseinsveränderung [...] [beizutragen], die erst für die nötige Bereitschaft zum autonomen Lernen sorgt.“ (ebd. 75). Die Analyse einer Reihe von DaF-Lehrwerken²⁴ bringt ihn jedoch zu dem Schluss, dass „[...] der metakognitive Kontrollaspekt deutlich hinter dem Wissensaspekt [...]“ (ebd. 68) zurücksteht und dass sich bezüglich der vermittelten metakognitiven Strategien

²⁴ Hierbei handelt es sich um die Lehrwerke *Tangram*, *Moment mal*, *sowieso* und *eurolingua Deutsch*.

„[...] die Bemühungen lediglich auf eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Lerntipps sowie Aufgaben zur Einübung dieser Strategien [...] [beschränken], die aber wohl kaum reichen werden, um eine Veränderung der zum Teil tiefsitzenden Lernereinstellungen zu bewirken.“ (ebd. 265).

Mit anderen Worten: Die Gelegenheit, sich in dem Einsatz metakognitiver Strategien zu üben, scheint demnach recht unbefriedigend zu sein.

Darüber hinaus bemängelt Chan anhand seiner Lehrwerkanalyse „[...] das traditionelle und nicht unproblematische Konzept des Lernertrainings [...]“ (ebd. 290), sowie den Umstand, dass „[...] Lernern zu selten die Möglichkeit geboten [wird], ihre individuellen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen.“ (ebd.). Zum Verhältnis der unterschiedlichen Strategietypen konstatiert er:

„Kognitive Strategien besitzen gegenüber den metakognitiven, sozialen und affektiven Strategien ein deutliches Übergewicht. In den ersten beiden Bänden von „Moment mal!“ werden insgesamt 69 Lerntipps vermittelt, um dem Lerner eine möglichst große Auswahl von – zumeist kognitiven – Strategien zu bieten. Dabei bedeutet mehr nicht unbedingt besser. Wichtiger ist, im Lerner die nötige Sensitivität für das systematische und selbstgesteuerte Lernen zu fördern als ihm ein lückenloses Repertoire an Strategien beizubringen.“ (ebd. 123).

In diesem Sinne empfiehlt Chan, mehr Nutzen aus der lernereigenen Kreativität zu ziehen:

„Der Lerner verfügt über ein immenses kreatives Potential und ist durchaus in der Lage, sich auch eigene Strategien auszudenken. Dieses Potential kann das Lehrwerk auch zum Zweck der metakognitiven Entwicklung ausnutzen, indem es zum häufigen Austausch von Lernideen und Strategietipps, z.B. durch Gruppendiskussionen oder Simulationssituationen (Lerner spielen Berater), anregt.“ (ebd. 124).

Im Hinblick auf die Entwicklung zur metakognitiven Kompetenz der Lernenden hebt Chan zugleich die zentrale Aufgabe der Lehrenden heraus:

„Die metakognitive Entwicklung der Lerner muß über solche vereinzelt Interventionen hinaus zum festen Ziel und Bestandteil des täglichen Unterrichts werden. Dazu ist ein hohes Maß an Engagement auf seiten des Lehrers erforderlich.“ (ebd. 266).

Was schließlich die Entwicklung der Lernmotivation betrifft, die in Chans Programm unter Punkt 3 aufgeführt wird, schreibt er den affektiven Strategien eine besondere

Relevanz zu und beanstandet in den von ihm untersuchten Lehrwerken ein allgemeines Defizit (vgl. ebd. 123):

„Trotz ihrer Bedeutung für die Fähigkeit des Lernalers, sich selbst zu motivieren, bleiben soziale und affektive Strategien auch in den Lehrwerken der neunziger Jahre weitgehend unbeachtet. [...] Soziale und affektive Strategien können dem Lernaler ein positives Selbstwertgefühl vermitteln und helfen ihm, Angst- und Streßsituationen erfolgreich zu bewältigen.“ (ebd. 125).

Chan bringt eine „positive intrinsische Motivation“ in direkten Zusammenhang mit einer akkuraten „[...] Einschätzung der metakognitiven Empfindungen sowie [...] [mit der] Bereitschaft zum Einsatz angemessener Strategien (sprich: metakognitive Sensitivität).“ (ebda. 290). So fordert er die Fremdsprachendidaktiker dazu auf, diesen Mangel motivationaler Strategien entsprechend auszugleichen:

„Demnach sehe ich in der Integration von Aktivitäten und Übungen zur affektiven und motivationalen Entwicklung des Lernalers in den DaF-Unterricht eine wichtige künftige Aufgabe für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sowie die Lehrwerk- und Curriculumentwicklung.“ (ebd. 290).

Was die motivationale Entwicklung und ihre Relevanz für die metakognitive Sensitivität angeht, fallen zweierlei Dinge auf, denen im Weiteren eine besondere Beachtung geschenkt werden soll. Zum Einen scheint Chan in den affektiven Strategien eine direkte Ursache für die Motivationsveränderung von einer extrinsischen zu einer intrinsischen Ausprägung der Lernaler zu sehen. Das würde bedeuten, dass eine starke Motivationsausprägung demnach die Ursache für die Entwicklung zur Metakognition (und Lernerautonomie) darstelle. Diese Überlegungen führen direkt zur Problematik, der im nachfolgenden Kapitel zur Motivation noch weiter nachzugehen sein wird, nämlich der Wechselwirkung von Lernerautonomie und Motivation, d.h. zur Frage „Autonomy and motivation: which comes first?“ (Spratt, Humphreys und Chan 2002).

Zum Anderen macht Chan in seinen Aussagen deutlich, dass er Lernalern mit einer intrinsischen Motivation und „tiefenorientierten Lernhaltung“ (*deep approach*) (vgl. ebd. 49) a priori eine höhere *metakognitive Sensitivität* unterstellt und davon ausgeht, dass diese Lernenden über „[...] ein feineres Gespür für den Nutzen der eigenen Bemühungen und des eigenen Strategieeinsatzes[...]“ (ebd. 51) verfügen. Dies begründet Chan in erster Linie mit der grundsätzlich größeren Bereitschaft der Lernaler, „[...] bei Lernproblemen oder

ausbleibendem Erfolg eher ihre Bemühungen [zu] verstärken und sich eine andere Strategie einfallen [zu] lassen.“ (ebd. 50). Folgt man jedoch den vorherigen Erörterungen dieses Kapitels, ist das Zustandekommen der *metakognitiven Sensitivität* insbesondere den vorangegangenen individuellen *metakognitiven Erfahrungen* zu verdanken, die sich erst allmählich mittels bewusst angestellter Reflexionen von Seiten der Lerner zum deklarativen Wissen entwickeln können. Stellt man sich nun einen Lerner mit einer intrinsischen und tiefenorientierten Motivation vor, mag dieser zwar durchaus eine größere Bereitschaft haben, sich mit Strategien auseinanderzusetzen. Zweifel kommen jedoch auf, ob er tatsächlich *ohne* oder nur mit eingeschränkten *metakognitiven Erfahrungen* – also unanalysiertem Erfahrungswissen – wirklich dazu im Stande ist, seine *metakognitiven Empfindungen* von vornherein angemessen zu interpretieren und entsprechende strategische Handlungspläne auszuführen. Demgegenüber ließe sich mit ziemlicher Sicherheit davon ausgehen, dass ein solch motivierter Lerner dank seiner Lernhaltung vergleichsweise rasch seine *metakognitiven Erfahrungen* in deklaratives strategiebezogenes Wissen umzuwandeln vermag. Immerhin lassen sich bei seiner grundsätzlichen positiven Lernhaltung entsprechend intensive selbstreflexive Prozesse eher vermuten als bei weniger motivierten Lernern. In jedem Fall aber kann davon ausgegangen werden, dass seine intrinsische Motivationsausprägung zunächst über einen gewissen Zeitraum „auf die Probe gestellt würde.“

Damit relativiert sich auf diesem Hintergrund zum Teil die von Chan angeführte Relevanz der *internalen Lokation (locus of control)* (vgl. ebd. 50), das heißt der eigenen Wahrnehmung, das Handeln beeinflussen zu können, welche einen intrinsisch motivierten Lerner dazu veranlasst „[...] den eigenen Lernerfolg in erster Linie der Qualität und Intensität seiner Bemühungen [...]“ zuzuschreiben (ebd. 50). Denn ob der Lerner als strategischer „Neuling“ schon dazu in der Lage ist, den unmittelbaren Wert des Strategiegebrauchs zu erkennen, ließe sich – wie zuvor ausgeführt – zunächst bezweifeln. Zugleich wäre in diesem Zusammenhang die Frage zu stellen, inwieweit ein höchst motivierter Lerner, der sein fremdsprachliches Können bis dahin – dank seiner soziokulturellen Lerntradition – vor allem anhand einer fremdbestimmten Benotung gemessen hat, grundsätzlich dazu bereit wäre, seine Lerngewohnheiten überhaupt zu verändern. Das bedeutet, die Selbstwirksamkeitserwartung²⁵ kann vermutlich erst bei

²⁵ Vgl. zum Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (*self-efficacy*) Bandura (1997, 1982) sowie die Ausführungen in Kapitel 2.2.2.2.

einem mehr oder weniger strategiegewohnten Lerner zur Geltung kommen, während die Frage nach der unmittelbaren Bereitschaft der Lernenden weitgehend offen bleibt.

Angesichts der hier dargelegten theoretischen Argumentation und der Ergebnisse der empirischen Studie von Chan lassen sich schließlich folgende methodische Überlegungen für die Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz im Lernerautonomie fördernden Fremdsprachenunterricht festhalten. Die von ihm untersuchten Lehrwerke kommen der Bewusstmachung des metakognitiven Wissens und der Ausbildung der metakognitiven Kontrollprozesse nur unzureichend nach. Zur Kompensation der vorab dargelegten Mängel böte sich hier die Verwendung authentischen Materials an, ähnlich wie dies beispielsweise Wolff (2001) in unterrichtsunterstützender oder -tragender Form vorschlägt²⁶. Zugleich wäre dabei zu beachten, dass der Lerner weitestmöglich in den eigenen Lehr- und Lernprozess eingebunden würde, um auf diese Weise eine fremdbestimmte Vermittlung von Strategien zu vermeiden und den Lernenden zugleich eine Chance zu geben, der eigenen Kreativität freien Lauf zu lassen. Analog zu den vorab im Zusammenhang mit dem entwicklungspsychologischen und kognitiv-konstruktivistischen Autonomiekonzept erörterten Argumenten sollten den kooperativen Arbeitsformen hierbei besondere Beachtung geschenkt werden.

Da die Frage zur Bereitschaft der Lernenden gegenüber einer Entwicklung zu mehr Sprachbewusstheit und damit Lernerautonomie bisher weitgehend ungeklärt ist, ebenso wie das Beziehungsgeflecht von Lernerautonomie und Motivation, soll dies Gegenstand des anschließenden Kapitels sein.

2.2 Motivation

Dörnyei und Ottó (1998) zufolge ist Motivation zu verstehen als:

„[...]the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised and (successfully or unsuccessfully) acted out.“ (Dörnyei, Ottó 1998: 65).

Diese Auffassung von Motivation verdeutlicht gut die grundlegende Prozesshaftigkeit des Konzepts, das Zusammenspiel affektiver und kognitiver Komponenten sowie die

²⁶ Es sei an dieser Stelle erneut an die zuvor erläuterten Argumente bezüglich der verstehensfördernden Eigenschaften authentischer Texte gegenüber didaktisch adaptierten Lehrbuchtexten erinnert.

Einbindung der Lerner in den eigenen Lernprozess, womit sich zugleich gewisse Parallelen zum Verständnis der Lernerautonomie ziehen lassen.

Lernerautonomie und Motivation werden häufig in einem Atemzug genannt (Arntz, Krings, Kühn 2011, Da Silva 2002, Dickinson 1995, Lamb 2001, Spratt, Humphrey und Chan 2002, Ushioda 2007, 2003, 1996). In den Ausführungen zur Metakognition wurde bereits die Verknüpfung beider Konstrukte angedeutet: Will man mehr über die Beziehung und die Wechselwirkung erfahren, kann man sich leicht an die Frage nach der Henne und dem Ei erinnert fühlen: Was war zuerst da? Übertragen auf den Sachverhalt von Lernerautonomie und Motivation, ließe sich analog dazu fragen, ob Lernerautonomie fördernde Arbeitsformen dazu beitragen, die Motivation der Lernenden zu begünstigen (oder auch nicht), und im Gegenteil, ob die Motivation der Förderung von Lernerautonomie entgegenkommt. Es lässt sich vermuten, dass die Abfolge beider Konstrukte dynamisch ist und diese zudem Veränderungen durch lernerexterne und -interne Einflussfaktoren ausgesetzt ist. Was bisher über dieses Beziehungsgefüge bekannt ist, soll Gegenstand dieses Kapitels sein.

Denkt man an die Verbindung von Motivation und Lernerautonomie im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts, schreibt man diesen beiden Konzepten womöglich schon intuitiv eine große Nähe zu. Trotzdem wird dieser Beziehung erst seit Mitte der 1990er Jahre in der Fremdsprachenforschung mehr Beachtung geschenkt:

„Although the link between motivation and autonomy is in some ways self-evident - both are centrally concerned with learner's active involvement in learning - it has only been explored systematically within the last decade. [...]“ (Benson 2006: 29).

Dies führt Dörnyei (2001: 47ff) u.a. auf die bis dahin führende Rolle des *social-educational model* von Gardner und Lambert (1972) zurück. Wie im Anschluss noch zu zeigen ist, wird demzufolge die Motivationsausprägung vor allem von den spezifischen Orientierungen hinsichtlich der Zielsprache und der Zielsprachenkultur geprägt, so dass auf diese Weise dem Ausgangsmotiv zum Erlernen der Fremdsprache eine besondere Relevanz zukommt. Mit der zunehmenden Bedeutung der kognitiven Paradigmen der Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit – als Alternative zum *social-educational model* – hat sich nicht nur die Konzeptualisierung der Motivation erweitert, sondern ist zugleich auch die Aufmerksamkeit auf die Verbindung zum Konzept der Lernerautonomie gerichtet

worden.

Riemer (2006) sieht in der Lernmotivation „[...] eine Schlüsselvariable für autonomiefördernde, die Rolle der Selbstständigkeit der Lernenden betonende Unterrichtskonzepte [...]“ (Riemer 2006: 35) und vermerkt dazu kritisch:

„Ganz selbstverständlich wird von Lehrenden, Lernmaterialien und Lernumgebungen verlangt, dass sie Lernende zu motivieren haben - und entsprechendes Material dazu wird entwickelt, meist allerdings unter Verzicht auf Wirksamkeitsnachweise, die über Erfahrungswissen hinausgehen.“ (ebd.)

Dabei verweist sie auf die Problematik, dass allzu

„[...] leicht [...] im Zuge dieser Entwicklung verkannt [wird], dass durchaus umstritten ist,

- wie Motivation den Erwerb von sprachlichen Kompetenzen bedingt;
- wie sich das mehrdimensionale Konstrukt der Lernmotivation in Bezug auf Fremdsprachenlernen sinnvoll und operationalisierbar definieren lässt;
- wie Motivation mit anderen das Fremdsprachenlernen beeinflussenden Variablen interagiert;
- aus welchen Komponenten L2-spezifische Lernmotivation besteht, welche davon besonders relevant sind und welche Wechselwirkungen diese haben.“ (ebd.)

Hält man sich nun das Ziel der vorliegenden Studie vor Augen – anhand des Erfahrungswissens der Lernenden im Umgang mit Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen positiv auf deren Bereitschaft Einfluss nehmen zu können – ist es notwendig, die einzelnen Motivationskomponenten in ihrer gesamten Vielschichtigkeit und Dynamik zu bedenken, um auf diese Weise ein größtmögliches Verstehen des individuellen Lernerverhaltens zu erlangen. Aus diesem Grund orientiert sich der nachfolgende Überblick zur Motivationsforschung an der grundsätzlichen Mehrdimensionalität des Konzepts, in dem neben seiner Prozesshaftigkeit auch die zugrundeliegende Relevanz der Fremdsprache für die Lerner und die Konzepte der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit berücksichtigt werden.

2.2.1 Orientierungen der Lerner gegenüber der Fremdsprache

Die Unterscheidung von *integrativer* und *instrumenteller* Orientierung gegenüber der Fremdsprache, der Kultur und den Angehörigen des Zielsprachenlandes ist auf die

Arbeiten von Gardner und Lambert zurückzuführen (1959, 1972). Als eine der ersten Fremdsprachenforscher untersuchten sie das Verhältnis von Motivation und Sprachlernerfolg und begründeten auf diese Weise eine ganze Forschungstradition, so dass Dörnyei und Ryan (2015) diesbezüglich konstatieren:

„What is key here – and now appears obvious from our 21st-century standpoint - is that the attitudes and other motivational dispositions of the learner were seen as a crucial determinant of successful language learning, whereas up to that point, language learning success had been conceived primarily as a function of aptitude and effective teaching.“ (Dörnyei, Ryan 2015: 74).

Das vorab erwähnte *social-educational model*, das im Zusammenhang mit den Arbeiten der Forschungsgruppe um Gardner bis heute durchgehend immer wieder Veränderungen unterzogen wurde (vgl. Taie, Afshari 2015), ist zweifelsohne klarer Ausdruck für das „[...] Bestreben, die Interaktion von Motivationsvariablen mit messbaren Ergebnissen des Fremdsprachenlernens nicht aus den Augen zu verlieren [...]“ (Riemer 2006: 40f). Dörnyei (2005) spricht von einer 'love-hate'-Verbindung (2005: 94) im Hinblick auf die Ambivalenz, die er bei zahlreichen Forschern beobachtet, und die er zurückführt auf die vielfach als problematisch erkannte Polarisierung von integrativer und instrumenteller Motivationsausprägungen und der immerhin über drei Jahrzehnte lang währenden Funktion des *social-educational model* als Referenzmodell. Zum besseren Verständnis dieser „Hassliebe“ sei jedoch zunächst das Begriffspaar von *integrativ* und *instrumentell* erläutert.

Den anfänglichen Untersuchungen Gardners zufolge ist eine *integrative* Motivationsausprägung in Verbindung zu bringen mit dem Wunsch der Lerner, sich als weiteres Mitglied in die Zielsprachenkultur zu integrieren, während dagegen Lernende mit einer *instrumentellen* Motivation vorrangig am Nutzen der Fremdsprache interessiert sind, indem sie sich beispielsweise von dem Beherrschen der Fremdsprache bessere Arbeitschancen versprechen. Im Zusammenhang mit einer Reihe von Untersuchungen wird die *integrative* Orientierung der Fremdsprachenlerner zunächst als die überlegene Motivationsausprägung identifiziert (vgl. Gardner, Lambert 1972: 11); schon recht bald kann jedoch auch die *instrumentelle* Ausrichtung als erwerbsfördernd erkannt werden (Oller, Hudson, Liu 1977; Clément, Kruidenier 1983; Gardner, MacIntyre 1991), so dass die Konzeptualisierung der beiden Orientierungen eine ständige Präzisierung von Seiten Gardners erfährt. Das heißt, das Motivationsprofil, das ursprünglich für ganze Sprachgemeinschaften im bilingualen Kontext Kanadas erforscht wurde, konnte nicht

problemlos auf andere Umgebungen übertragen werden, in denen die Zielsprache nicht die Zweitsprache ist. Diesbezüglich konstatiert auch Riemer (2004):

„Welche aus solchen Orientierungen resultierende Motivationsausprägung nun die Erfolg versprechendere ist, scheint abhängig vom Sprachlernkontext: Frühe Belege für die Überlegenheit der integrativen Motivation basieren auf Untersuchungen von Gardner und Lambert in bikulturellen Regionen Kanadas, wohingegen die Effektivität der instrumentellen Motivation z.B. beim Erlernen der englischen Sprache auf den Philippinen oder in Indien bereits früh nachgewiesen wurde [...].“ (Riemer 2004: 37).

In Zeiten der Globalisierung und mit zunehmendem Einfluss des Internets, kann zudem das ursprüngliche Verständnis einer *integrativen* Ausrichtung gegenüber der Fremdsprache immer weniger aufrechterhalten werden, so dass sich nicht nur die zugrundeliegende Definition verändern muss, sondern auch die anfängliche Bipolarität von *integrativ* und *instrumentell* aufgehoben wird. Denkt man beispielsweise an das Englische als *Lingua Franca* im Allgemeinen oder speziell im Zusammenhang mit seiner Funktion innerhalb der Pop- und Rockmusik, scheint dies besonders einleuchtend zu sein. Dementsprechend folgert Lamb in Bezug auf eine qualitative Studie mit indonesischen Englischlernern (2004):

„[...] we have seen that an integrative and instrumental orientation are difficult to distinguish as separate concepts. Meeting with westerners using computers, understanding pop songs, studying and traveling abroad, pursuing a desirable career - all these aspirations are associated with each other and with English as an integral part of the globalization processes that are transforming their society and will profoundly affect their own lives.“ (Lamb 2004: 15 zitiert in Dörnyei, Ryan 2015: 78).

Auch Gardner selbst erweitert das ursprüngliche Konzept und versteht zu einem späteren Zeitpunkt unter einer *integrativen* Motivationsausrichtung „[...] an individual's openness to taking on characteristics of another cultural/ linguistic group.“ (Gardner 2005: 7). Das Verhältnis von *integrativer* und *instrumenteller* Orientierung beschreibt er folgendermaßen:

„[...] individuals who are high in integrativeness would also be expected to be high in instrumentality. As has been well documented, there does tend to be positive relationships between these two classes of orientations. There is no reason to expect them to be independent of one another.“ (ebd. 8).

Die hier aufgeführten Veränderungen, die teils auf die kontroversen Untersuchungsergebnisse zurückzuführen sind - wie beispielsweise die Erweiterung der *integrativen* Orientierung um die Kategorien *travel*, *friendship* und *knowledge orientation* (vgl. Kirchner 2004: 2²⁷) - und teils auch auf die sich über drei Jahrzehnte wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen, führen Riemer (2006) schließlich zu der Feststellung, dass „[...] sich kaum eine ausgeprägte Motivation ohne jegliche Integrativität denken [...]“ lässt (ebd. 41).

Kann also nun davon ausgegangen werden, dass das vorab gekennzeichnete Verhältnis der „Hassliebe“ mit der Aufhebung der ursprünglichen Polarisierung von *integrativ* und *instrumentell* beendet ist? Immerhin stellen Dörnyei, Ibrahim und Muir (2015) in ihrem „state-of-the-art-Artikel“ fest, dass „[...] in a relatively short span of time [...] the concept of integrativeness has moved from 'untouchable' and 'most talked about' to hardly touched or talked about at all.“ (Dörnyei, Ryan 2015: 78 unter Bezug auf Dörnyei et al. 2015). Auf diesem Hintergrund sehen Dörnyei und Ryan (2015) in den Neuinterpretationen der *integrativen* Motivation rückblickend eine Schlüsselvariable für die nachfolgenden kognitiven Ansätze (vgl. ebd. 78), die gegenüber der Gardnerschen Fokussierung ganzer Sprachgemeinschaften insbesondere dem individuellen Lerner mit den sich verändernden Motivationsausprägungen in seiner unmittelbaren Lernumgebung eine besondere Aufmerksamkeit schenken (vgl. Dörnyei 2005: 75).

2.2.2 Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit

Bereits in den Ausführungen zum Modell der metakognitiven Entwicklung von Chan (Abb. 2-1) und der anschließenden Erörterung der methodischen Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht wird verschiedentlich auf die Bedeutung der Motivation als eine der grundlegenden Prämissen im Lernerautonomie fördernden Unterricht verwiesen. Wiederholt wird dabei der Begriff „intrinsisch“ erwähnt, da Chan (2000) der intrinsischen Motivationsausprägung in diesem Beziehungsgeflecht eine besondere Relevanz zuschreibt. Wie im gleichen Zusammenhang bereits kurz erwähnt, ist jedoch die kausale Verbindung, die Chan der intrinsischen Motivation und dem Entstehen der metakognitiven Sensitivität zuschreibt, nicht gänzlich nachzuvollziehen. Auch die Frage nach der Motivation in ihrer Ursache- oder Folgewirkung bleibt in seinem Programm zur

27 Vgl. hierzu auch die Untersuchungen von Clément und Kruidenier (1983).

metakognitiven Entwicklung weitgehend offen²⁸. Anhand der nachfolgenden theoretischen Ausführungen zu den Konzepten der Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit soll diese Problematik besser verdeutlicht werden.

2.2.2.1 Von intrinsischer Motivation bis zur Amotivation

Die Selbstbestimmungstheorie stammt aus der Kognitionspsychologie und geht auf Deci und Ryan (1985) zurück. Sie unterscheidet insgesamt drei zentrale Motivationsvariablen bzw. Grade der Selbstbestimmung: die intrinsische und extrinsische Motivation sowie die Amotivation. Die intrinsische Motivation ist als die überlegenste Motivationsausprägung zu verstehen und kennzeichnet sich dadurch, dass der Lerner ein Interesse an der Sache selbst aufweist, ohne dass hier andere externe Anreize vonnöten sind. Demgegenüber wird bei einer extrinsischen Motivation grundsätzlich das Verhalten von äußeren Einflussfaktoren geleitet. Je nach Stärke der externen Einflüsse werden hierfür entsprechend vier unterschiedliche Ausprägungen definiert. Die nachstehende Auflistung dieser vier Selbstbestimmungsdimensionen folgt in ihrem Verlauf einer hierarchischen Ordnung, in der das Höchstmaß an Selbstbestimmtheit an erster und das geringste Ausmaß – d.h. die schwächste Motivationsausprägung – an letzter Stelle aufgeführt ist:

- integrierte Regulierung (*integrated regulation*),
- identifizierte Regulierung (*identified regulation*),
- introjizierte Regulierung (*introjected regulation*) und
- externale Regulierung (*external regulation*).

Wie anhand dieser Aufstellung deutlich wird, stellt die *integrierte Regulierung* innerhalb der extrinsischen Motivationsvariablen somit diejenige Motivation dar, die dem intrinsischen Motivationstyp am nächsten steht. Die äußeren Anreize, die das Verhalten der Lernenden bestimmen, haben in dieser Variante zumeist einen unmittelbaren Bezug zu den persönlichen Interessen, so dass die entsprechende Lernaktivität vorwiegend aus eigenem Antrieb heraus bewerkstelligt wird. Von einer *identifizierten Regulierung* hingegen wird gesprochen, wenn sich der Lernende des grundlegenden Wertes und Nutzens einer

²⁸ Vgl. hierzu Kapitel 2.1 zur Sprachbewusstheit.

Aufgabe im Hinblick auf die eigenen Ziele gewahrt wird. Riemer (2006) verweist jedoch einschränkend und unter Bezugnahme auf die Arbeiten von (Noels, Pelletier, Clément und Vallerand 2000) auf die teils problematische Operationalisierung dieser beiden Motivationsausprägungen auch gegenüber der intrinsischen Motivation:

„Der Unterschied zwischen identifizierter und integrierter Regulation wird v.a. darin gesehen, dass bei integriert regulierten Motivationen keine Konflikte zwischen verschiedenen Handlungen und Zielen auftreten. Dennoch scheinen insbesondere diese beiden Kategorien kaum trennscharf, auch in Abgrenzung zur intrinsischen Motivorientierung, zu operationalisieren sein, da z.B. Noels/Pelletier/Clément/Vallerand (2000) auf die Messung der integrierten Regulation verzichten.“ (Riemer 2006: 39).

Die *introjizierte* und *externale Regulation* sind demgegenüber leichter abzugrenzen. Bei der *introjizierten Regulation* wird die Lernaktivität aus einem Pflichtgefühl heraus verrichtet, ohne dass der Lernende diese mit eigenen Wünschen in Verbindung bringen kann. Das heißt, die emotionale Komponente macht sich hier lediglich in Form von potentiellen Schuldgefühlen erkennbar, die es zu vermeiden gilt. Eine *externale Regulation* schließlich liegt dann vor, wenn das Handeln und Bestreben des Lerners ausschließlich fremdgesteuert ist, also durch äußere Anreize wie beispielsweise generelle Gegenleistungen oder Prüfungen bestimmt wird.

Diese Kette unterschiedlicher Selbstbestimmungsdimensionen anhand der intrinsischen und extrinsischen Motivationsorientierungen wird schließlich um eine weitere Komponente, nämlich die Amotivation ergänzt, die jedoch nicht mehr als eigenes Glied der Kette zu verstehen ist, sondern bereits außerhalb anzusiedeln ist. Das heißt, Amotivation bezeichnet nicht mehr einen spezifischen Motivationstyp, sondern das Fehlen jeglicher Motivation, das sich dann bemerkbar macht, wenn für die Lernenden zwischen der Lernaufgabe und ihren Folgen im Hinblick auf die persönlichen Ziele keine Beziehung erkennbar ist.

Schon anhand der hier aufgeführten einzelnen Definitionen lassen sich die Vielschichtigkeit der Motivation, ebenso wie die zugrunde liegende Prozesshaftigkeit des Konzepts an sich, erahnen. Das heißt, es deutet sich an, dass Motivation keine stabile Komponente²⁹ ist, sondern grundsätzlich in Abhängigkeit steht mit einer Vielzahl unterschiedlichster lernerinterner und -externer Faktoren. Bezüglich der allgemeinen

²⁹ Vgl. hierzu beispielsweise die Studien von Edmondson (2004) zur Wechselbeziehung intrinsischer und extrinsischer Motivationsausprägungen deutscher Englischlerner oder von Riemer (2003), die Belege für die „cultural irrelevance“- und „instrumental relevance“-Hypothesen (House 2002) nachweisen kann.

Relevanz der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan stellt Riemer (2004) schließlich fest: „Innerhalb der Fremdsprachenforschung hat dieses Motivationskonzept Anklang gefunden, auch einige empirische Belege für seine Relevanz liegen inzwischen vor.“ (ebd. 41).

Retrospektiv erkennen Dörnyei und Ryan (2015) bei den Vertretern der Selbstbestimmungstheorie zwei zentrale Forschungsrichtungen (vgl. ebd. 82). Zum einen wird untersucht, inwieweit die in der Kognitionspsychologie entwickelten Motivationsvariablen von *intrinsisch/ extrinsisch* auch für die Fremdsprachenforschung gültig gemacht werden können (ebd.). Noels (2001) zufolge lassen sich hier zum Teil Übereinstimmungen zwischen der Gardnerschen integrativen Motivation und der intrinsischen bzw. den am stärksten selbstbestimmten extrinsischen Motivationsausprägungen (*integrated* und *identified regulation*)³⁰ feststellen, obwohl sie einschränkend ergänzt:

„This is not to suggest that the more self-determined orientations are conceptually the same as the integrative orientation. Indeed, the integrative orientation refers to social identity issues that are addressed by neither the intrinsic orientation nor by the identified regulation.“ (Noels 2001: 53).

Zum anderen geht es darum zu ergründen, wie der jeweilige Selbstbestimmungsgrad der Lernenden durch die eigenen Wahrnehmungen in der Auseinandersetzung mit spezifischen Komponenten der Unterrichtspraxis beeinflusst wird (vgl. Dörnyei und Ryan 2015: 82). Hier nennen Dörnyei und Ryan (2015) unter Bezug auf Noels (2001) beispielsweise „[...] teachers's support of autonomy and provision of informatic feedback, and more generally, the characteristics of his/her communicative/instructional style [...].“ (Dörnyei und Ryan 2015: 82).

Auf diesem Hintergrund sehen sie in der Selbstbestimmungstheorie ein Bindeglied zweier zentraler Motivationsparadigmen in der Fremdsprachenforschung:

„Self-determination theory thus functioned as a bridge linking two paradigms of L2 motivation research, once again reflecting the 'one foot in the past and the other in the future' phenomenon: On the one hand we see Noels and colleagues seeking to establish continuity with established concepts within the socio-educational model of L2 motivation; on the other hand, the approach was forward-looking by shifting the focus onto motivation coming from within the learner as well as from the micro-contextual determinants.“ (Dörnyei und Ryan 2015: 82).

³⁰ An dieser Stelle sei daran erinnert, dass Noels (2001) die *integrative Regulierung* als stärkste Selbstbestimmungsdimension aufgrund der fehlenden Trennschärfe zur *identifizierten Regulierung* nicht gesondert untersucht (vgl. Noels 2001: 53).

Die Selbstbestimmungstheorie ist somit durchaus kompatibel mit den Gardnerschen Motivationskonzepten. Besondere Relevanz kommt ihr jedoch insbesondere durch den verstärkten Fokus auf die inter- und intraindividuellen Unterschiede zu, auf die im Weiteren näher eingegangen werden soll.

2.2.2.2 Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist wie die Selbstbestimmungstheorie auf der kognitionspsychologischen Mikroebene anzusiedeln. Mithilfe der Attributionstheorie (vgl. Heckhausen 1991: 341ff) werden die einzelnen Mechanismen veranschaulicht, die das Handeln des Lerner im Umgang mit subjektiv wahrgenommenen Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen leiten. Das heißt, es wird aufgezeigt, nach welchen Prinzipien interne oder externe Faktoren vom Lerner attribuiert werden. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die subjektive Deutung eigener Erfolge oder Misserfolge entscheidend das weitere Handeln bestimmt: „Ähnlich wie ein Lerner Einschätzungen in Bezug auf seine zukünftigen Leistungen macht, beurteilt er, wenn auch oft unbewusst, vergangene Erfolge und Misserfolge. Das heißt, er oder sie sucht nach Erklärungen und Ursachen für Erfolg oder Versagen.“ (Kirchner 2004: 4).

Wenn ein Lerner dazu imstande ist, positive Erfolgserlebnisse auf sein eigenes Handeln zurückzuführen, ist damit zu rechnen, dass sich diese Einschätzung motivationsstärkend auswirkt. Selbst Niederlagen, die der Lerner dem eigenen Fehlverhalten beispielsweise aufgrund mangelnder Anstrengung zuschreibt, können möglicherweise positive Auswirkungen im Hinblick auf das zukünftige Lernverhalten haben, das dann entsprechend verbessert werden kann (vgl. Riemer 2000: 237f). In beiden Fällen handelt es sich bei den vorgenommenen Kausalattributionen um sogenannte *internale Lokationen*, das heißt, der Lerner bringt die Folgen seines Handelns direkt mit sich selbst in Verbindung.

Demgegenüber spricht man von *externaler Lokation*, wenn der Lerner die Ursachen von Erfolg oder Misserfolg außerhalb seiner eigenen Person sucht. So kann der Lerner beispielsweise gute oder schlechte Bewertungen auf Glück bzw. Unglück zurückführen oder für das Misslingen den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe oder andere äußere Umstände verantwortlich machen.

Ausschlaggebend bei dieser Ursachenattribution ist insbesondere die subjektive

Wahrnehmung des Lerners hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit, d.h. seiner potentiellen Kontrolle über den eigenen Lernprozess bei der Bewältigung einer Aufgabe. Das bedeutet, Lernende, die die Ursachen ihrer Handlungen weitgehend außerhalb ihres Einflussbereichs orten, verfügen über eine entsprechend geringe Handlungskontrolle, handeln also tendenziell fremdbestimmt. Entgegengesetzt verhält es sich demgegenüber bei Lernenden mit einer *internalen Lokation*: die Lernenden kontrollieren den eigenen Lernprozess überwiegend selbstbestimmt und verfügen über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, denn hier werden Erfolge und Misserfolge weitgehend dem eigenen Handeln zugeschrieben.

Diese theoretischen Betrachtungen führen direkt zu den vorab mehrfach angedeuteten Zweifeln im Hinblick auf die theoretische Argumentation und unterrichtspraktischen Vorschläge von Chan (2000): Lässt sich bei intrinsisch motivierten Lernern eine metakognitive Sensitivität, also die Fähigkeit, die metakognitiven Empfindungen angemessen zu interpretieren und entsprechend danach zu handeln, grundsätzlich als gegeben unterstellen? Denn zu dieser Schlussfolgerung kommt Chan (2000) in seinen Ausführungen, in welchen er sich auf die Untersuchungen von Biggs (1985) beruft, der nachweist, dass intrinsisch motivierte Lerner „[...] wohl am meisten von einem internen 'locus of control' profitieren [...]“. (Chan 2000: 50).

Geht man davon aus, dass ein intrinsisch motivierter Lerner seine Lernerfolge vorwiegend dem eigenen Arbeitseinsatz zuschreibt, also über einen hohen Grad an Selbstwirksamkeit verfügt, scheint diese Überlegung Chans zunächst durchaus nachvollziehbar und naheliegend. Wie jedoch vorab in Kapitel 2.1 schon argumentiert wurde, ließen sich bei strategischen „Neulingen“ in einem Lernerautonomie fördernden Unterricht möglicherweise vorerst gewisse Anpassungsprobleme vermuten, die sich negativ auf die grundsätzliche Bereitschaft und Motivation auswirken könnten. Denn aufgrund mangelnder metakognitiver Erfahrungen der Lernenden wäre damit zu rechnen, dass diese zunächst *keine* Kontrolle mehr über den Lernprozess hätten. Wie sich zuvor im Zusammenhang mit der Ursachenattribution gezeigt hat, kommt der Handlungskontrolle für die Motivationsqualität jedoch eine fundamentale Rolle zu. Das bedeutet, selbst wenn ein intrinsisch motivierter Lerner die Gründe für mögliche Probleme bei sich selbst sucht, sind seinem Handeln möglicherweise trotzdem Schranken auf der kognitiven oder affektiven Ebene gesetzt, die es entsprechend zu öffnen gilt. So konstatiert auch Riemer

(2004) zur Problematik einer eingeschränkten Handlungskontrolle:

„[...] ein Lernender [kann] bezüglich der Wirksamkeit seiner Handlungen zwar die Ursachen sich selbst zuschreiben, diese aber nicht unbedingt aktiv beeinflussen, wenn seine kognitive Ausstattung bzw. sein momentaner leibseelischer Zustand dies nicht erlauben, Fleiß wird dagegen als intentionales Handeln charakterisiert.“ (Riemer 2004: 40).

Unter Rückbezug auf Chan ist demzufolge die intrinsische Motivationsausprägung keinesfalls als Garant für das Vorhandensein einer metakognitiven Sensitivität zu verstehen, sondern lediglich als Erfolg versprechende Basis. Auf diesem Hintergrund ergäbe sich somit die Frage danach, wie eine intrinsische Motivation bei strategischen Nichtexperten in einem Lernerautonomie fördernden Unterrichten erhalten werden kann. Denn dies – folgt man den Erkenntnissen Riemers (2003) aus ihrer Pilotstudie zum Verhältnis von Lernerfolg und Motivation - kann nicht ohne Weiteres unterstellt werden:

„Besonders demotivierend scheint ausbleibender Erfolg dann zu sein, wenn sich der Lerner die Gründe dafür selbst zuschreibt und diese nicht kontrollieren kann, weil er sich für unzureichend sprachbegabt hält, und wenn trotz Mühe kein Erfolg errungen wird. [...] Ursachenattributionen sind also wichtige Komponenten eines persönlichkeitsbezogenes Motivationskonzepts innerhalb der Fremdsprachenforschung.“ (Riemer 2004: 40).

An dieser Stelle kommt der Bedeutung des eigenen Selbstkonzepts der Lernenden eine besondere Relevanz zu (vgl. Dörnyei 2005, Riemer 2003), das gegebenenfalls die mangelnde Handlungskontrolle entsprechend auszugleichen vermag und als stabiles Persönlichkeitsmerkmal direkt in der Lernerpersönlichkeit verankert ist.

„Self-efficacy beliefs contribute to motivation in several ways: [...] When faced with obstacles and failures people who harbor self-doubts about their capabilities slacken their efforts or give up quickly. Those who have a strong belief in their capabilities exert greater effort when they fail to master the challenge. Strong perseverance contributes to performance accomplishments.“ (Bandura 1994, vol. 4: 71 – 81).

Williams und Burden (1997) sehen daher in dem informierenden und konstruktiven Feedback eine das Selbstvertrauen begünstigende Einflussnahme, das entweder durch die Lehrperson oder auch in Form eines Peer-Feedback im Zusammenhang mit kooperativen Arbeitsformen zustande kommen kann. In diesem Sinne ist vermutlich auch das zuvor bereits erwähnte Postulat Chans (2000) bezüglich einer „[...] Integration von

Aktivitäten und Übungen zur affektiven und motivationalen Entwicklung [...]“ (ebd. 290) zu deuten. Ob diese Maßnahmen jedoch tatsächlich ausreichen, die grundlegende Motivation aufrechtzuerhalten oder sogar womöglich erst aufzubauen, wenn die Lernenden – wie bei Chan – mit für sie innovativen Lehr- und Lernmethoden konfrontiert werden, lässt sich zumindest bezweifeln. Angesichts der Beschaffenheit und der Komplexität des Motivationskonstrukts lässt sich vermutlich erst unter Berücksichtigung weiterer motivationaler Komponenten eine Antwort darauf finden, die womöglich nur für den Einzelfall eine verbindliche Aussagekraft haben kann³¹.

Wie zuvor in Kapitel 2.1 bereits angedeutet wurde, sieht Chan (2000) in der motivationalen Ausbildung der Lerner eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung der metakognitiven Kompetenz und Lernerautonomie, das heißt, Motivation ist in diesem Sinne als Ursache zu verstehen. Zugleich hebt er insbesondere die Relevanz der Selbstwirksamkeit anhand der *internalen Lokation* hervor. Riemer (2003) konstatiert im Zusammenhang mit der Attribution des eigenen Handelns auf Lernerfolge:

„Auf der theoretischen Ebene erfordert die Annahme, dass Motivation eine Folge des Fremdsprachenlernens ist, ein besonderes Motivationskonzept, das die Attributionstheorie [...] liefert, die in den letzten Jahren Einzug auch in die fremdsprachenerwerbsspezifische Motivationsforschung gehalten hat.“ (Riemer 2003: 75).

Unter Bezugnahme auf die Argumentation von Chan (2000) heißt das, dass er in der Motivation sowohl eine Ursache als auch eine Folgewirkung für Lernerfolg sieht. Zu dieser bereits wiederholt aufgeworfenen Frage lassen sich unterschiedliche empirische Befunde heranziehen. So machen beispielsweise Riemer (2003), Edmondson (1997) und Hermann (1980) Belege für die *Resultativhypothese* ausfindig, das heißt, subjektiv wahrgenommener Lernerfolg verbessert hier die Motivationsqualität. Spratt, Humphreys und Chan (2002) wiederum zeigen in ihrer Studie zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens Motivation als Schlüsselvariable und notwendige Voraussetzung für den Lernfortschritt (*Kausalhypothese*) auf. Schließlich kann Kirchner (2004) demgegenüber in den qualitativen Daten zur Motivation schwedischer Deutschlerner sogar bei ein und derselben Lernerin Nachweise für beide Hypothesen erstellen und kommt so zu dem Schluss, „[...] dass man von einer beidseitigen Wechselwirkung der beiden Faktoren ausgehen [muss]“. (Kirchner 2004: 16).

31 Vgl. hierzu die „Einzelgänger-Hypothese“ von Riemer (1997).

Trotz dieser noch offenen Frage, lässt sich jedoch die Relevanz der Attributionstheorie für die Fremdsprachenforschung nicht leugnen, so dass auch Dörnyei und Ryan (2015) aus heutiger Sicht bemerken:

„Attribution theory³² has influenced the development of L2 motivation theory in two important directions. First it highlighted the temporal nature of motivation [...]; in other words, people's past experiences are linked with their future achievement efforts by means of causal attributions as the mediating link. Second, given that there is a limit to which survey methodology can be applied to the assessment of causal explanations in varied idiosyncratic situations, the study of L2 attributions widened the door to qualitative inquiry [...].“ (Dörnyei und Ryan 2015: 83).

2.3 Fazit

Anhand der vorangegangenen Darlegungen zu den Konzepten der Metakognition und Motivation hat sich sowohl die wechselseitige Verbindung beider Faktoren aufzeigen können, als auch ihre grundlegende Bedeutung für den Aufbau eines Lernerautonomie fördernden Fremdsprachenunterrichts. Mithilfe des Modells von Chan wird die Vielschichtigkeit des metakognitiven Entwicklungsprozesses mit seinen unterschiedlichen Komponenten anschaulich verdeutlicht; auch die Relevanz des Motivationskonzepts wird dabei hervorgehoben, doch die Frage nach der Bereitschaft der Lerner in der Entwicklung zu einer metakognitiven Kompetenz kann nur unzureichend beantwortet werden.

Mögliche Gründe hierfür sind vermutlich in dem Umstand zu suchen, dass Motivation als mehrdimensionales Konzept zu verstehen ist: Es setzt sich aus einer Vielzahl voneinander abhängiger und sich gegenseitig bedingender Komponenten zusammen, die stabil oder variabel sein können, personenbezogen oder die Lernumgebung betreffend. Anhand der theoretischen Ausführungen erweist sich somit im Hinblick auf die Entwicklung einer metakognitiven Sensitivität, als verantwortliche Komponente für eine akkurate Deutung der metakognitiven Empfindungen und der nachfolgend auszuführenden strategischen Handlungen, dass insbesondere die mangelnde Handlungskontrolle strategisch ungewohnter Lerner problematisch sein kann: Der möglicherweise vorerst ausbleibende Erfolg kann gegebenenfalls die vorhandene Motivationsqualität beeinträchtigen. Zudem kann infolge der jeweiligen soziokulturellen Lerntraditionen und der individuellen Lernziele nicht ohne Weiteres damit gerechnet werden, dass die Lernenden gegenüber gemeinsam anzustellenden Reflexionen zum metakognitiven

32 Hervorhebung im Original.

Erfahrungswissen grundsätzlich bereit sind (vgl. Chan 2000: 195ff). Notwendige Überzeugungsarbeit lässt sich demzufolge nur bedingt leisten. Bezugnehmend auf die Vermittlung von Strategien zur Selbststeuerung und die Bedeutung der Lernerbereitschaft stellt auch Ushioda (2007) entsprechend fest:

„[...] motivation and self-regulation are highly interrelated since self-regulated learning can occur only when the ability to control strategic thinking processes is accompanied by the wish to do so.“ (Ushioda 2007: 15).

Dass fernerhin nicht alle Lerner, die eine Fremdsprache lernen möchten, daran interessiert sind, sich auf die Metaebene zu begeben, um gemeinsame Reflexionen zum Sprachenlernen anzustellen, lässt sich zumeist schon rein intuitiv vermuten. In diesem Sinne bemerken ironisch Macaro und Erler (2008) unter Bezug auf Kellerman (1991) und Rees-Miller (1993) anlässlich der Frage nach der Vermittlungsmethode von Strategien, was manch einem Lerner gegenüber einem reflexionsfreudigen Lehrer im Lernerautonomie fördernden Fremdsprachenunterricht durch den Kopf gehen mag: „[...] teachers would be better off spending time on teaching the language rather than wasting time on strategy instruction.“ (Macaro, Erler 2008: 91). Es lässt sich vermuten, dass erst mit zunehmender Fremdsprachenlernerfahrung Lerner den Nutzen metakognitiven Wissens schätzen lernen. Fraglich scheint aber in jedem Fall zu sein, inwieweit das Thematisieren metakognitiver Zusammenhänge grundsätzlich willkommen ist.

Hinsichtlich des Autonomiebestrebens schließlich lassen sich gewisse Widersprüchlichkeiten aufdecken. Denn unter Berufung auf die Relevanz der Selbstbestimmungstheorie von Decy und Ryan fällt auf, dass Autonomie hier als Grundbedürfnis des Menschen betrachtet wird, der den „[...] intrinsischen (angeborenen) Wunsch [...] [hat], [...] [die] Umwelt zu erforschen, zu verstehen und „in sich aufzunehmen“ (assimilieren).“ (Decy und Ryan 1993: 235). In gesteuerten fremdsprachlichen Lernumgebungen hingegen kann dieses „Grundbedürfnis“ scheinbar nur bedingt - selbst bei grundsätzlich motivierten Lernern vorausgesetzt werden (vgl. Chan 2000). Lässt sich daraus schließen, dass die Lerner erst „zu ihrem Glück gezwungen“ werden müssen, indem sie fremdbestimmt an den „Genuss“ der Selbstbestimmung geführt werden?

Offenkundig stellt sich somit die Motivation und grundlegende Bereitschaft der Lernenden als Schlüsselvariable zur Entwicklung von metakognitiver Kompetenz und

Lernerautonomie dar. Unter Bezugnahme auf Sternberg (2002) skizziert Dörnyei (2005) das enorme zugrundeliegende Potential der Motivation folgendermaßen:

„This argument is almost exactly the same as the one put forward by Robert Gardner and Wallace Lambert (1972) more than 30 years ago, namely that although language aptitude accounts for a considerable proportion of individual variability in language learning achievement, motivational factors can override the aptitude effect.“ (Dörnyei 2005: 65).

Führt man sich vor Augen, dass die Motivationsqualität anhand didaktischer Maßnahmen von außen positiv zu beeinflussen ist (vgl. Riemer 2003: 73) und dass Motivation nicht direkt wahrnehmbar ist, sondern sich vor allem anhand des Verhaltens oder der Resultate erkenntlich macht, liegt es nahe, die Lernenden selbst zu Wort kommen zu lassen.

Als Ergänzung zu den hier veranschaulichten Motivationsvariablen soll abschließend das von Riemer entwickelte Modell zur „L2-Lernmotivation im Prozess“³³ präsentiert werden (Abb. 2-4). Das Besondere an diesem Modell ist neben der Darstellung der Dynamik der einzelnen interagierenden motivationalen Variablen vor allem das Aufzeigen zunehmender „Handlungsenergie“, welche notwendig ist zur Überschreitung des „Rubikons“, umgangssprachlich bekannt als „Überwindung des inneren Schweinehunds“. Denn damit ein Ziel tatsächlich realisiert werden kann, wird der Wille immer wieder „auf die Probe gestellt“:

„Volitionsprozesse beschreiben die Überführung eines Wunsches/Motivs in Motivationstendenzen zu von eigenen Zielen abhängigen Handlungsabsichten (Intentionsbildung) und schließlich zur Handlungsinitiierung und Handlung, in die Energie investiert wird. Es muss eine motivationale Schwelle erreicht werden, um den Rubikon³⁴ des Handelns zu überschreiten [...]. Und die nicht nur einmal, sondern immer und immer wieder!“ (Riemer 2006: 44).

33 Unter Bezug auf das Rubikon-Modell von Heckhausen (1989) sowie die Arbeiten von Dörnyei (2000, 2001) und Dörnyei/ Ottó (1998) entwickelt Riemer das Modell zur „L2-Lernmotivation im Prozess“ (vgl. Riemer 2006: 44), bzw. 4. Konferenz zu Deutsch als Fremdsprache in Pallini, Griechenland am 7. und 8.9. 2012, Seite 25.

[http://www.ea.gr/daf/2012/upload/06a_Riemer_Vortrag_Lernvariablen_beim_Fremdsprachenlernen_Pallini2012.pdf]. [Konsultiert am 10.10.2015].

34 Hervorhebung im Original.

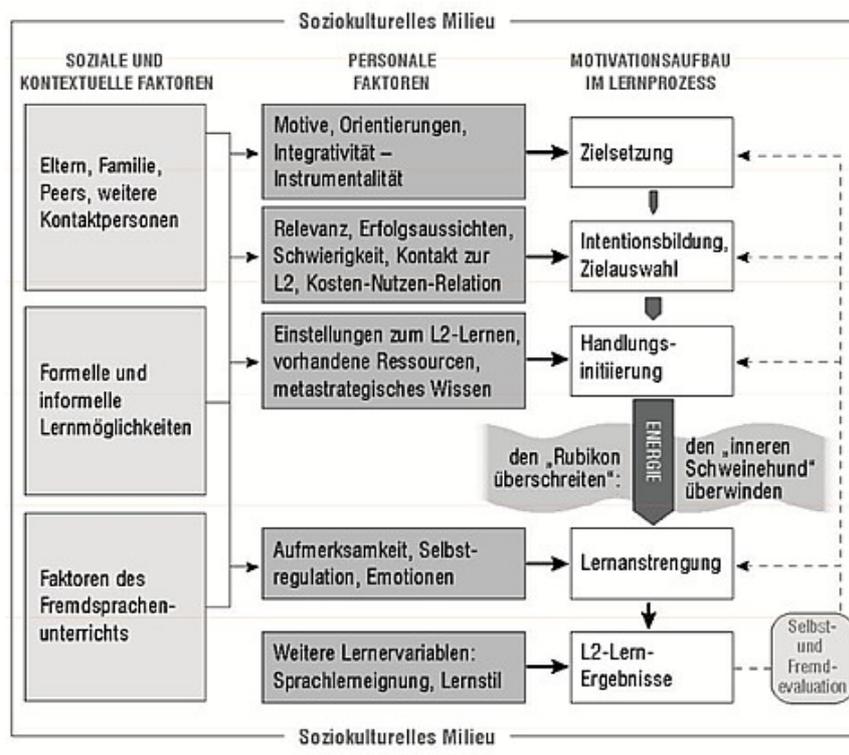


Abb. 2-4: L2-Lernmotivation im Prozess (Riemer 2006; 2010).

Angesichts der in diesem Kapitel wiederholt aufgezeigten Problematik zur Entwicklung oder Aufrechterhaltung der Lernerbereitschaft ist neben den personalen und soziokontextuellen Faktoren insbesondere dem sich progressiv entwickelnden Motivationsaufbau besondere Beachtung zu schenken. Unter welchen Bedingungen sich diese im empirischen Teil dieser Arbeit darzustellenden Volitionsprozesse vollziehen, ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

Lernkontext 1 und Lernkontext 2

3 Lernkontext 1 und Lernkontext 2

Aguado konstatiert beim Vergleich der Gütekriterien quantitativ und qualitativ orientierter empirischer Forschung, dass „[...] Ergebnisse, die mit zahlenmäßig kleinen Probandengruppen oder in Einzelfallstudien gewonnen worden sind, auch außerhalb der Untersuchungskontexte nützlich, d.h. transferierbar sein [...]“ können (2000: 122) und führt weiter dazu aus:

„Voraussetzung für eine adäquate Evaluation dieser Ergebnisse und eine mögliche Umsetzung in unterrichtlichen Kontexten ist allerdings, dass möglichst umfassende und detaillierte Informationen über die Untersuchungssituation, das Design und die jeweils relevanten Faktoren und Variablen geliefert werden.“ (ebd.).

Aus diesem Grund soll hier – im Vorfeld des anschließenden Kapitels, welches sich im Detail mit dem Forschungsdesign und Forschungsverlauf befassen wird – näher auf den zentralen Forschungskontext der Studie, Lernkontext 1, und ebenso auf die aktuelle Lernumgebung, Lernkontext 2, und den allgemeinen Lehr- und Lernzielen eingegangen werden. Erst auf diesem Hintergrund lässt sich das Erfahrungswissen des empirischen Teils entsprechend einbinden und verstehen. Die aus der Analyse resultierenden Ergebnisse, welche sowohl einem theoriegeleiteten als auch unterrichtspraktischen Erkenntnisinteresse nachgehen, sind somit besser nachzuvollziehen.

Wie im Weiteren genauer auszuführen sein wird, besteht keine Übereinstimmung zwischen der Lernumgebung des untersuchten Forschungskontextes (Lernkontext 1) und dem Lernumfeld, für das die unterrichtspraktischen Erkenntnisse nutzbar gemacht werden sollen (Lernkontext 2). Strenggenommen handelt es sich in diesem Sinne also nicht um eine Aktions- oder Lehrerhandlungsforschung wie beispielsweise bei Riemer definiert:

"Der Aktionsforschung geht es nicht nur darum, Wissen über das "Problem" zu gewinnen, sondern besonders darum, dieses Wissen unmittelbar für die eigene Praxis nutzbar zu machen und in der Praxis zu erproben bzw. zu überprüfen. Geht es klassischer empirischer Forschung nach der Präsentation von Forschungsergebnissen bestenfalls noch um die Entwicklung von Empfehlungen für eine veränderte unterrichtliche Praxis, so ist die Umsetzung von Wissen in der Erprobung von Handlungsstrategien ein fester Bestandteil der Aktionsforschung." (Riemer 2002: 140).

Inwieweit trotzdem die theoriegebundenen Resultate dieser Studie aus Lernkontext 1

und die daraus hervorgehenden unterrichtspraktischen Vorschläge im Sinne einer Aktionsforschung behandelt werden können, soll daher ausführlich zum Gegenstand dieses Kapitels gemacht werden. Dabei geht es u.a. darum aufzuzeigen, welche Gemeinsamkeiten die betreffenden Lernumfelder haben und wie sie im Einzelnen miteinander verflochten sind.

In Anlehnung an die geforderte Transparenz wissenschaftlichen Arbeitens und dem Postulat von Aguado (2000: 129), „[...] dass man sich bei der Einhaltung von Gütekriterien nicht nur in Bezug auf das Forschungsprodukt, sondern auch hinsichtlich des Forschungsprozesses bemühen sollte“, sei somit ergänzend in Bezug auf die vorliegende Untersuchung hinzugefügt, dass diese Veränderung in der Lernumgebung sich erst im Laufe des Forschungsverlaufs ergeben hat und keineswegs vorauszusehen war. Weiter führt Aguado aus, dass ein

„[...] angemessenes Verständnis dafür, wie die Ergebnisse empirischer Forschung – unabhängig vom jeweiligen methodischen Vorgehen – zu Stande kommen, ist nur dadurch zu erreichen, dass dieser Prozess so transparent wie möglich gemacht wird, und zwar auf allen Ebenen und in allen Phasen. Die Probleme und Entscheidungen, die im Laufe eines Projekts eine Rolle gespielt haben, sollten dokumentiert werden, denn sie liefern wertvolle Kontextinformationen, auf deren Basis die Ergebnisse erst angemessen interpretiert werden können.“ (ebd.)

Wie später zum Abschluss dieses Kapitels noch zu zeigen sein wird, kann man von der Vermutung ausgehen, dass diese Umgestaltung der Lernumgebungen im Hinblick auf die generelle Aussagekraft der vorliegenden Studie möglicherweise sogar auch durchaus konstruktiv zu wertende Konsequenzen hat.

Die nachfolgende Darstellung der verschiedenen Lernumgebungen, also der des Forschungskontextes und des aktuellen Lernkontextes³⁵, folgt dem chronologischen Zeitverlauf.

3.1 Lernkontext 1 und Untersuchungsgegenstand

Der Forschungskontext (Lernkontext 1), der den eigentlichen Auslöser der vorliegenden Studie bildet (vgl. Einleitung S. 11), geht auf das Studienjahr 2004/ 2005 zurück. Ausschlaggebend für die zu dieser Zeit erstmals beobachteten Veränderungen in der

³⁵ Der Einfachheit halber soll im Weiteren von „Lernkontext 1“ und „Lernkontext 2“ gesprochen werden. Bei Letzterem handelt es sich somit um das aktuelle Lernumfeld.

Lernerhaltung ist das neu eingesetzte Lehrwerk³⁶, das unter Berücksichtigung der spezifischen Interessen der Zielgruppe zukünftiger Übersetzer und Dolmetscher mit Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache konzipiert worden war. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wird davon ausgegangen, dass besonders die kognitiv-konstruktivistische Ausrichtung des zugrundeliegenden Lehr- und Lernkonzepts einer der Hauptbeweggründe für die im Unterrichtsgeschehen zu beobachtende ambivalente Haltung der Lernenden darstellt. Es würde an dieser Stelle zu weit führen und zugleich den eigentlichen Zweck verfehlen, alle Wesensmerkmale des Konzepts detailliert zu beschreiben³⁷. Stattdessen werden lediglich die herausragendsten Besonderheiten des Lehrwerks in Betracht gezogen, die dazu verhelfen, den Untersuchungsgegenstand – die Lernerhaltungen – in den Forschungskontext einzubetten. Anhand der zentralen Leitlinien des Lehrkonzepts und der von den Lernenden zu entwickelnden Handlungskompetenzen werden Bezüge zu den unterschiedlichen Konzeptionen von Lernerautonomie hergestellt³⁸. Dies geschieht unter Berufung auf die in Kapitel 1.2.7 entworfene Abbildung (1-5), die, von leichten Veränderungen abgesehen, dem Klassifikationsschema von Schmenk (2010) folgt. Auf Informationen zu den curricularen Rahmenbedingungen sowie zur soziokulturellen Lerntradition wird ausführlicher eingegangen in den anschließenden Unterkapiteln 3.2 und 3.3 bei der Erörterung zur Relevanz des untersuchten Lernkontextes (Lernkontext 1) für die aktuelle Lernumgebung (Lernkontext 2).

Schon bei einer oberflächlichen Betrachtung des Lehrwerks lassen sich rasch zwei wichtige Hauptmerkmale erkennen: Von Anfang an wird ausschließlich authentisches Textmaterial angeboten und es fehlt jeglicher Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen³⁹. Sieht man sich das Textangebot etwas genauer an, stellt man fest, dass es so gut wie keine mündlichen Dialoge gibt; auch die Suche nach Wortschatzlisten ist vergeblich. Führt man schließlich diese Suche nach bekannten Fremdsprachenlehrwerk üblichen Strukturen fort, erkennt man, dass es sowohl Lektionen mit jeweils vier zentralen Sektionen und einem gemeinsamen übergeordneten Themengebiet gibt, als auch einen

36 Es handelt sich hierbei um die ersten Entwürfe des etwas später publizierten Lehrwerks: *Collage 1A* (Möller Runge, Burbat: 2007), dessen zugrundeliegendes Konzept auf die Untersuchung zu den curricularen Rahmenbedingungen und akademischen Lernzielen zukünftiger Übersetzer und Dolmetscher in der Ausbildung des Deutschen als zweiter oder weiterer Fremdsprache in Spanien zurückgeht (Möller Runge: 2001).

37 Für detaillierte Information siehe hierzu Burbat, Möller Runge (2007; 2003), Möller Runge, Burbat (2005).

38 Hierbei wird – in Anlehnung an den Untersuchungsgegenstand – lediglich der Zeitraum des ersten Studienjahres berücksichtigt.

39 Im Weiteren abgekürzt : GeR.

die jeweilige Lektion beschließenden Bereich, der wohl dem Bild eines üblichen Lehrwerks am ehesten entspricht. In diesem Teil werden Übungen insbesondere zu lexikalischen und grammatikalischen, aber auch zu lernstrategischen Aspekten unterschiedlichen Typs angeboten; die entsprechenden Lösungen dazu findet man im Anschluss in einem extra der Selbstkontrolle gewidmeten Abschnitt.

Anhand dieser sich noch sehr an der Oberfläche befindlichen Eindrücke des Lehrwerks wird bereits deutlich, dass eine andersgeartete Ausbildung der vier kommunikativen Fertigkeiten stattfinden muss. Auch fällt ins Auge, dass kein vorrangig an alltags-sprachlicher Kommunikation ausgerichteter Sprachgebrauch im Vordergrund stehen kann. Demgegenüber nicht mehr auf den ersten Blick erkennbar ist das Kriterium der lektionsübergreifenden Themenauswahl und des allgemeinen Textsortenangebots. Vorausschickend sei hierzu bemerkt, dass dieses eng mit den spezifischen Interessengebieten und der Arbeitswelt zukünftiger Übersetzer und Dolmetscher verbunden ist. Wie diese Aspekte im Einzelnen miteinander verknüpft sind und sich zugleich dem übergeordneten institutionellen Rahmenbedingungen anpassen, soll im späteren Verlauf geklärt werden. Zunächst soll zugunsten einer besseren Übersicht das Augenmerk weg von den bereits äußerlich rasch zu erfassenden Merkmalen des Lehrwerks hin auf das zugrundeliegende methodologische Konzept gerichtet werden.

Burbat und Möller Runge (2007) führen in der Beschreibung der zentralen Leitlinien des Lehrwerks *Collage* folgende von den Lernern zu entwickelnde Kompetenzen auf (vgl. ebd. 305 – 308):

- Lernerautonomie,
- Recherchierkompetenz,
- Interkulturelle Kompetenz,
- Textrezeptionskompetenz.

Unter Anerkennung einer Reihe spezifischer Arbeitsformen und Richtlinien des Konzepts, die für die Lerner zunächst neu sind, wird eine allmähliche Ausbildung dieser Handlungskompetenzen unterstellt, die zugleich den Fortschritt der fremdsprachlichen Fertigkeiten vorantreiben soll. Dabei kommen insbesondere dem Konzept der *Textprogression* im Unterschied zur Grammatik- oder Wortschatzprogression, sowie der

Schwerpunktverlagerung in der Ausbildung der vier kommunikativen Fertigkeiten eine wichtige Bedeutung zu.

Die *Textprogression* ist in erster Linie inhaltsorientierend zu verstehen, da sie den Schwierigkeitsgrad der (authentischen) Texte insbesondere hinsichtlich des potentiellen Weltwissens der Lerner und der (erwartbaren) kognitiven Reife bestimmt und dabei lexikalische und grammatikalische Aspekte weitgehend unbeachtet lässt. Ein als 'leicht' einzustufender Text behandelt demnach Themen, die den Lernenden vertraut sind, während die Rubrik der 'schwierigen' Texte bereits komplexere und spezifischere Interessengebiete umfasst⁴⁰. Neben dieser Ausrichtung an Inhalten impliziert das Konzept der *Textprogression* darüberhinaus auch das Wissen um Textsortenkonventionen.

Da die *Textprogression* sich weitgehend von dem Konzept einer fremdbestimmten Wortschatz- und Grammatikprogression abwendet, macht sie ein grundlegend neues Konzept des Textverstehens und damit einhergehend eine andere Herangehensweise in der Textarbeit erforderlich. Das Leseverstehen bekommt somit unter den kommunikativen Fertigkeiten eine neue Tragweite. Saalbach,⁴¹ der bei der Entwicklung eines DaF-Lehrkonzepts im Bereich der Auslandsgermanistik der Ausbildung des Leseverstehens ebenso eine besondere Rolle beimisst, wirft diesbezüglich folgende Frage auf:

„Wie kann man einen Null-Anfänger dazu bringen, einen ganzen Text in der Fremdsprache zu verstehen, die er doch eigentlich erst lernen will, ohne ihn dabei von vornherein so zu verprellen, dass er völlig entmutigt und demotiviert das Handtuch wirft, bevor er überhaupt mit dem Lernen angefangen hat?“ (1999a: 337)

Des Weiteren führt er dazu aus, dass es notwendig sei

„[...] die Lerner von vornherein über die Methode und die sich eventuell aus ihr ergebenden Probleme aufzuklären, denn man wird mit allergrößter Wahrscheinlichkeit davon ausgehen können, daß keiner von ihnen jemals nach dieser oder einer ähnlichen Methode eine Fremdsprache gelernt hat. [...] Des weiteren müssen am Anfang besonders einfache Texte verwendet werden, insbesondere solche, die geeignet sind, dem Lerner die Erkenntnis zu

40 Was jeweils als 'schwierig' und 'komplex' angesehen wird, ist selbstverständlich von vielen Faktoren abhängig und so auf den ersten Blick viel zu oberflächlich und vage. Daher ist das Verständnis der *Textprogression* vor allem auf dem Hintergrund einer mehr oder minder homogenen Zielgruppe des gleichen sozialen Umfelds anzuwenden. In erster Linie dient es hier jedoch als Unterscheidungskriterium gegenüber der Wortschatz- und Grammatikprogression und Konzept, das einen anderen Umgang in der fremdsprachigen Textarbeit mit sich bringt.

41 An der Universität des Baskenlandes ist unter der Leitung von Saalbach ein methodologisches Konzept für den DaF-Bereich entwickelt worden, welches sich an die Zielgruppe ausländischer Germanisten wendet. In Anlehnung daran entstand später das Lehr- und Lernkonzept *Collage* unter Berücksichtigung der spezifischen Ziele zukünftiger Übersetzer und Dolmetscher (Möller Runge (2001: 110)).

vermitteln, dass es auch in Texten in einer ihm fremden Sprache Indizien und Informationen geben kann, die es ihm erlauben, Zugang zum Text zu finden, obwohl ihm die Fremdsprachenkenntnisse dafür eigentlich noch fehlen.“ (ebd. 337f).

Wenn man beim Konzept der Textprogression somit davon ausgeht, dass die Lernenden diejenigen sind, die weitgehend eigenständig die Wortschatz- und Grammatikprogression bestimmen, und wenn man zugleich bedenkt, dass von Beginn an mit komplett authentischem Textmaterial – meist in der originären Präsentationsform – gearbeitet wird, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein.

Hinsichtlich des Verstehenskonzepts ist ausschlaggebend, dass von den Lernenden meist kein hundertprozentiges Verständnis der Texte auf Wortebene erwartet werden kann, sondern stattdessen ein Erfassen von semantischen Sinneinheiten, welches in Einklang mit der Textsorte und der Textfunktion steht. Damit dies erreicht werden kann, müssen die Lernenden mit der Festlegung unterschiedlicher Leseziele und der Bedeutung zweier klar voneinander zu differenzierenden Arbeitsphasen, der *authentischen* und der *analytischen* Phase, vertraut gemacht werden⁴². Unter Bezugnahme auf das Konzept des *Fremdsprachenwachstums* (Buttaroni, Knapp: 1988) beschreibt Saalbach (1999a: 338) die authentische Phase folgendermaßen:

„[...] die Arbeit mit den Texten im Unterricht [gliedert sich] in zwei voneinander getrennte Handlungsblöcke, das authentische Lesen und das analytische Lesen. Im ersten dieser Blöcke, dem *authentischen Lesen*, geht es um das Leseverstehen im engeren Sinne. [...] wie es sich allein schon aus der Bezeichnung «authentisches Lesen» ergibt, sollte sich dieser Lesevorgang möglichst wenig vom normalen Lesen in einer informellen Lesesituation unterscheiden. D.h., die Lerner sollen nach Möglichkeit jene Wahrnehmungsstrategien aktivieren, die sie auch beim Lesen in ihrer Muttersprache anwenden, um sich einen Textinhalt zu erschließen und unbedingt das vermeiden, wozu sie bei als schwierig empfundenen fremdsprachigen Texten ohnehin schon neigen und wozu sie im traditionellen Fremdsprachenunterricht üblicherweise auch noch angehalten werden: nämlich den Text langsam, Wort für Wort zu lesen und zu versuchen, ihn in allen seinen Einzelheiten zu klären und zu verstehen.“ (ebd.).

Hinsichtlich der Neigung dieses atomistischen Lesens ergänzt Saalbach:

„Bei letzterem handelt es sich nämlich nicht um Leseverstehen, sondern um das Verstehen der grammatischen Phänomene und Vokabeln; der für das Leseverstehen wichtige Textzusammenhang geht dabei verloren.“ (ebd. 338f).

⁴² Siehe hierzu die Arbeiten von Saalbach (1999a, 1999b), Buttaroni (1997) und Buttaroni und Knapp (1988).

Demgegenüber sieht Saalbach in der analytischen Phase, die sich der authentischen Phase anschließt, den geeigneten Moment zur Klärung aller Wortschatz- und Grammatik betreffenden Aspekte.

„Im zweiten Block, dem analytischen Lesen, geht es um die Analyse konkreter grammatischer, semantischer und pragmatischer Phänomene, die sich aus den gelesenen Texten ergeben und in der Regel von den Lernern selbst an Hand von geeigneten Übungen und mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch systematisiert werden.“ (ebd. 341).

Bleibt noch das Verständnis und die Funktion der zuvor erwähnten Leseziele zu nennen, die insbesondere in der *authentischen* Phase zum Zuge kommen. Bimmel (2002: 117) führt hierzu unter Bezug auf Westhoff, für den eine Strategie „[...] ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Ziel zu erreichen [...]“ (1991: 44) ist, weiter aus:

„Die Definition impliziert, dass unterschieden wird zwischen (a) einem Leseziel, (b) einer Lesestrategie (d.h. einem Handlungsplan, um das Leseziel zu erreichen [sic]) und (c) der Ausführung des Plans (d.h. der strategischen Lesehandlung).“

Bezogen auf die Lernumgebung mit dem Lehrwerk *Collage* könnten die Lernenden beispielsweise in der Textarbeit nach vorheriger Analyse der textexternen und z.T. textinternen Faktoren wie Textsorte, Textfunktion, Thema, Autor und Ort und Zeitpunkt der Veröffentlichung, zunächst den zu erreichenden Verständnisgrad festlegen und im Anschluss entsprechende Leseziele zur Erfassung der hierfür als notwendig erachteten semantischen Sinneinheiten bestimmen. Zur Erreichung der jeweiligen Leseziele würden die Lerner unterschiedliche Handlungspläne oder Lesestrategien ausführen (vgl. Bimmel 2002: 117), wie beispielsweise die des Unterstreichens aller verstandenen Informationen des Textes, um nur eine von vielen zu nennen.

In der nachfolgenden *analytischen* Phase, die dann beginnt, wenn der Text unter Berücksichtigung der Textsorte und Textfunktion inhaltlich ausreichend verstanden wurde, geht es „[...] um die Bewusstmachung all derjenigen Aspekte, die den Verstehensfortschritt ermöglicht haben.“ (Burbat, Möller Runge 2007: 310). Im Verlaufe dieses üblicherweise im Unterrichtsgeschehen gemeinsam angestellten Reflexionsprozesses werden in dieser Phase alle neu erkannten Aspekte, die grammatikalischer, lexikalischer, pragmatischer oder interkultureller Art sein können, explizit erläutert. Hier sind also die Fragen und

Hypothesen der Lernenden der ausschlaggebende Impuls für den eigentlichen Lernfortschritt. Auch generelle Überlegungen zur Effizienz der verwendeten Strategien werden in dieser *analytischen* Phase angestellt. Den Abschluss bilden schließlich die von den Lernenden individuell zu erstellenden persönlichen Lernnotizen, in denen alle neu gelernten Aspekte systematisch festgehalten und katalogisiert werden sollen.

Diesbezüglich kommt dem zuvor bereits erwähnten Übungsteil des Lehrbuchs eine wichtige Rolle zu, der jeweils die Lektionen abschließt. Seine Hauptfunktion besteht in erster Linie darin, die Lernenden bei der selbständigen Katalogisierung aller zuvor in der Textarbeit erkannten sprachlichen und nicht-sprachlichen Mittel zu unterstützen. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise: Zum einen kann es darum gehen, dass ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen vervollständigt werden soll, was sich zumeist auf all diejenigen Aspekte bezieht, die vorab in der Textarbeit der gesamten Lektion im Verlauf der *authentischen* Phase von den Lernenden ohnehin erkannt werden mussten, um überhaupt den Hauptinhalt zu verstehen. Mit anderen Worten: bei diesen Übungstypen wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits zuvor im Unterrichtsgeschehen das jeweilige sprachliche Phänomen erkannt haben. Zum anderen kann der Übungsteil ebenso explizite Fragen zu eher sprachverarbeitenden Strategien für die eigenen Lernnotizen behandeln, indem vor allem der Bedeutung der kommunikativen Funktion sprachlicher Mittel eine besondere Rolle zugewiesen wird gegenüber einer eher formal-sprachlich orientierten Sichtweise⁴³.

Die explizite Thematisierung der sich im Übungsteil befindlichen Aspekte ist jedoch keinesfalls instruktivistisch ausgerichtet, sondern setzt die kognitiv-konstruktivistische Orientierung der Lektionsteile fort; die einzelnen Aufgaben erfüllen dabei zumeist die Funktion, den Lern- oder Reflexionsprozess zu initiieren. Gewöhnlich sollen die Übungen erst bei Beendigung der gesamten Lektion durchgeführt und danach mit den Lösungen des entsprechenden Lösungsteils verglichen werden. Auf diese Weise steht das Unterrichtsgeschehen hauptsächlich der gemeinsamen Erörterung offen gebliebener Fragen oder Problemen zur Verfügung.

Zu Beginn dieses Kapitels in der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Textprogression wurde bereits kurz auf die zentrale Bedeutung des Leseverstehens bei der Ausbildung der vier kommunikativen Fertigkeiten eingegangen, die eine Art

⁴³ Siehe hierzu das konkrete Beispiel zur kommunikativen Absicht „Gefallen ausdrücken“ in Kapitel 8 (Abb. 8-3).

Doppelfunktion erfüllt. Zum einen versteht sich die Lesefertigkeit in diesem Konzept als Initiator des Lehr- und Lernprozesses: Immerhin stellt sie die notwendige Voraussetzung für eine „viel versprechende“ Erforschung sprachlicher Regelmäßigkeiten in der *analytischen* Phase dar. Zum anderen begünstigt das Leseverstehen zugleich den Aufbau einer hohen Textrezeptionskompetenz, wesentliches Lernziel für die Zielgruppe zukünftiger Übersetzer, das diese Vorrangstellung der Lesefertigkeit von sich aus schon legitimiert. Zusätzlicher Nachdruck wird dieser Sonderstellung zudem noch verliehen, zieht man die nur 360 Unterrichtsstunden in Betracht⁴⁴, die dem im Kursjahr 2004/2005 geltenden Studienplan zufolge für die rein sprachliche DaF-Ausbildung zur Verfügung stehen (vgl. Möller Runge 2001a: 314ff). Gleichwohl sei daran erinnert, dass der Ausbildung der weiteren Fertigkeiten durchaus stattgegeben wird, allerdings erst im Anschluss einer vergleichsweise langen rezeptiven Phase (vgl. Möller Runge 2001b: 197). In dem Kontext der vorliegenden Studie, der nur den Zeitraum des ersten Studienjahres umfasst, steht die Ausbildung des Leseverstehens gegenüber den anderen kommunikativen Fertigkeiten jedoch klar im Vordergrund.

Nachdem die grundsätzliche Funktionsweise des Lehr- und Lernkonzepts *Collage* weitgehend erörtert wurde⁴⁵, stellt sich die Frage nach den zentralen Anforderungen, die an die Lernenden im Zusammenhang mit den zu entwickelnden Handlungskompetenzen gestellt werden. Der besseren Übersicht halber werden diese unter Bezugnahme auf die zuvor erwähnten allgemeinen Lernziele⁴⁶ *Lernerautonomie*, *Recherchierkompetenz*, *Interkulturelle Kompetenz* und *Textrezeptionskompetenz* kategorieübergreifend aufgestellt:

44 Folgt man den Auskünften der gängigen DaF-Verlage hinsichtlich der empfohlenen Unterrichtsstunden für die Bewältigung der Goethe-Zertifikate anhand der entsprechenden Lehrwerke, liegen 360 Unterrichtsstunden an der untersten Grenze zur Erlangung des B1-Niveaus des GeR. Das Goethe-Institut gibt ähnliche, jedoch sehr globale Zahlenangaben, die ein Spektrum von 350 bis 650 Unterrichtsstunden umfassen [<https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzb1/inf.html>] [09.08.2015]. Bei Wikipedia oder andern Sprachschulen sind die Angaben hierzu konkreter, wenn auch die Zahlen meist sehr weit gefasst sind: [https://de.wikipedia.org/wiki/Zertifikat_Deutsch] , [<http://www.spraachen.org/index.php?id=480>] [05.08.2015]. Unabhängig von der jeweiligen Stundenzahl bleibt jedoch fraglich, inwiefern das B1-Niveau für einen zukünftigen Übersetzer als wirklich ausreichend angesehen werden kann.

45 Hier sollte erinnernd darauf hingewiesen werden, dass die hier aufgeführte Darstellung sich insbesondere auf den Unterricht der ersten 180 Stunden bezieht. Das heißt, dass beispielsweise auf das methodische Vorgehen im Zusammenhang mit der Ausbildung der produktiven kommunikativen Fertigkeiten nicht eingegangen wird.

46 Die Konzepte 'Kompetenz' und 'Lernziel' sind hier synonym zu verstehen.

- (a) Umgang mit ausschließlich authentischem Textmaterial,
- (b) Eigenständiges Erkennen sprachlicher Regelmäßigkeiten der Fremdsprache,
- (c) Eigenständige Katalogisierung sprachlicher und nicht-sprachlicher Aspekte anhand vorgeschlagener Kategorien,
- (d) Analyse der Aufgaben, Ziele, Vorgänge und Resultate in- und außerhalb des Unterrichtsgeschehens,
- (e) Erkennen der Ursache von Problemen (Fremdsprache/Muttersprache/Thema des Textes?),
- (f) Verstehen des eigenen Lernprozesses und eigenständige Steuerung des Lernfortschritts,
- (g) Kritischer Umgang mit Recherchiermitteln (Wörterbücher, Grammatiken, Nachschlagewerke, Internet, Paralleltexte),
- (h) Erkennen des eigenen Lerntyps,
- (i) Vertrautheit mit methodischem Vorgehen und neuen Konzepten (kommunikative Intentionen, semantische Sinneinheiten, Paralleltexte, Textsortenkonventionen),
- (j) Anerkennung veränderter Rollen und Aufgabengebiete (Lehrer und Lerner),
- (k) Anerkennung der Lesefertigkeit und der (vorerst) dominanten Funktion im Lehrprozess,
- (l) Anerkennung der Orientierung an übersetzungsrelevantem Textmaterial (weitgehender Verzicht auf Wortschatz alltagssprachlicher Kommunikation),
- (m) Anerkennung eines neuen Verstehenskonzepts (nach textexternen und teilweise textinternen Faktoren).

Die zentrale Funktion dieser Auflistung an Teilkompetenzen dient in erster Linie dazu, dem Forschungskontext und seinem Untersuchungsgegenstand genügend Transparenz zu verleihen, damit auf diese Weise die potentiellen Problembereiche der Lernenden ausreichend erkennbar werden können.

Was anhand dieser Auflistung recht schnell deutlich wird, ist die Notwendigkeit einer starken und aktiven Einbindung der Lerner in den eigenen Lernprozess. Immerhin bedeuten ihre während der *analytischen* Phase behandelten Fragen den Hauptimpuls für den gesamten Lernfortschritt. Mit Ausnahme der zuletzt aufgeführten Punkte (i) bis (m),

die hauptsächlich das methodische Vorgehen und die Anerkennung der zugrundeliegenden Konzeption von *Collage* umfassen, zeigt sich diese Einbindung fast über die gesamte Liste verteilt. Zugleich lässt die Auflistung aber auch die zentrale Bedeutung der metakognitiven Kompetenz für den Lehr- und Lernprozess und den Einsatz adäquater Strategiepläne erkennen. Das heißt, ohne ausreichendes Sprachbewusstsein kann der Lerner insbesondere den unter (d) bis (h) aufgeführten Anforderungen nur schwerlich nachkommen. Dieser Problematik soll kurz etwas ausführlicher nachgegangen werden.

Neuner-Anfindsen (2005) und Bimmel (2002) äußern sich folgendermaßen hinsichtlich dieser Notwendigkeit des Sprachbewusstseins in Bezug auf den Einsatz von Lernstrategien

„Bewusstsein über Lernstrategien, Aufmerksamkeit für sie und deren absichtsvoller Einsatz sind für die Entwicklung eines sachkundigen Strategieanwenders nicht ausreichend. Er muss darüberhinaus in der Lage sein, seinen Erfolg beim Einsatz einer Strategie zu evaluieren und in der Lage sein, eine Strategie auf andere relevante Aufgaben und Situationen zu übertragen.“ (Neuner-Anfindsen 2005: 40).

„Es reicht nicht, wenn der Leseunterricht ausschließlich auf den kognitiven Bereich, d.h. auf die Fähigkeit, strategische Lesehandlungen adäquat auszuführen, abzielt. Eine Beschränkung auf den kognitiven Bereich würde bedeuten, dass die Lernenden lediglich „dressiert“ werden, einen „Trick“ vorzuzeigen, wenn der oder die LehrerIn sie dazu auffordert. Um positive Effekte auf die Leseverstehensleistungen zu bewirken, sollte der Leseunterricht gleichermaßen auch auf den metakognitiven Bereich abzielen, d.h. auf die Verstärkung der Fähigkeit zur Steuerung von Leseprozessen.“ (Bimmel 2002: 118).

Der Umstand, dass sich Bimmel hier auf Lesestrategien bezieht, ist eher nebensächlich, da die grundlegende Relevanz der metakognitiven Kompetenz alle strategischen Handlungen umfasst. Neuner-Anfindsen (2005) und Bimmel (2002) sind sich in diesem Zusammenhang zudem weitgehend einig darüber, was das Vermittlungsverfahren der Lernstrategien angeht. So schlussfolgert Neuner-Anfindsen diesbezüglich:

„So sollte meiner Ansicht nach unbedingt das mit den Lernern gemeinsame Nachdenken über ihre Lernprozessgestaltung einbezogen werden und das Üben wie, wann und warum Lernstrategien im Verlauf einer Lernphase, mit der ein festgelegtes Lernziel erreicht werden soll, sinnvoll und effektiv eingesetzt werden können. Es wird sehr deutlich, dass die explizite Thematisierung der Gestaltung der Lernphase mit der Vermittlung von Lernstrategien einhergehen muss.“ (Neuner-Anfindsen 2005: 323).

Analog dazu, jedoch die Lesestrategien betreffend, formuliert Bimmel folgende Hypothese:

„Damit Lernende sowohl ihre kognitive als auch ihre metakognitive Kompetenz in Bezug auf die Anwendung von Lesestrategien entwickeln, sind Lernhandlungen unterschiedlicher Art in Kombination miteinander auszulösen. Zur Entwicklung des metakognitiven Wissens sind orientierende Lernhandlungen auszulösen; Übungen sind notwendig für die Entwicklung der Fähigkeit, strategische Lernhandlungen adäquat auszuführen; und Bewusstmachung des strategischen Vorgehens ist notwendig für die Entwicklung der Fähigkeit, die eigenen Leseprozesse zu steuern.“ (Bimmel 2002: 125).

Einschränkend fügt Bimmel jedoch hinzu:

„Was die Vermittlungsmethode angeht, bietet der aktuelle Stand der empirischen Forschung unzulängliche Sicherheit darüber, inwiefern jede der drei Komponenten (Orientierung, Übung/Anwendung, Bewusstmachung) zu den „wirksamen Bestandteilen“ bei der Strategievermittlung gehört oder wie die einzelnen Komponenten optimal mit einander zu kombinieren sind. Deshalb liegt die Empfehlung nahe, bei der Vermittlung von Lesestrategien sicherheitshalber keine der drei Komponenten zu vernachlässigen.“ (Bimmel 2002: 131).

Bezugnehmend auf die Mehrheit der Fremdsprachenlehrwerke bemängelt er, dass „[...] – wenn überhaupt – nicht viel mehr als nur Übungen in der Ausführung strategischer Lesehandlungen im „blind training“-Verfahren [...]“ angeboten würden (Bimmel ebd.).

Auf diesem etwas detaillierter geschilderten Hintergrund zum Verhältnis von Lernstrategien oder Handlungsplänen und der Relevanz einer metakognitiven Ausbildung, die – wenn möglich – im Unterrichtsgeschehen integriert stattfinden sollte, ist nun der zuvor dargelegte Befund zum Lehrwerk *Collage* zu verstehen. Hier geht die aktive Einbindung der Lerner in den Lehr- und Lernprozess Hand in Hand mit dem gleichzeitigen Aufbau einer Sprachbewusstheit. Da davon ausgegangen werden kann, dass der Entwicklungsprozess zur einer metakognitiven Kompetenz nur langsam vonstatten gehen kann, werden an die Lernenden somit vergleichsweise hohe Ansprüche gestellt. Oder anders ausgedrückt: Aus einer zugegebenermaßen etwas pessimistischen Lernerperspektive heraus kann die Methode zu einem echten Prüfstein für die eigene Motivation werden. Denn die herkömmlichen Kriterien, die bei der eigenen Einschätzung zum potentiellen Erfolg beim Erlernen der Fremdsprache zu Rate gezogen werden können, sind in dem hier dargestellten Forschungskontext nicht mehr auf die gleiche Weise anwendbar.

Angesichts der für die Lernenden meist vollkommen neuartigen Arbeitsformen mit *Collage* ist die Rolle des Lehrenden, aber auch die der Kommilitonen von ausschlaggebender Bedeutung. Die Unterstützung seitens der Lehrkraft und die gemeinsam im Unterrichtsgeschehen angestellten Reflexionen⁴⁷ sollen den Lernenden sozusagen den Weg bei der Entwicklung eines metakognitiven Sprachbewusstseins ebnen. An dieser Stelle sind besonders die einzelnen Aufgaben und grundlegenden Übungstypen des Lehrwerks von großem Belang, so dass diese den Ausgangspunkt für die weitere Analyse bilden sollen, um das mit *Collage* einhergehende Autonomieverständnis zu erforschen.

In Kapitel 1 wurde bereits die Klassifikation der verschiedenen Lerner-autonomiekonzepte von Schmenk (2010) unter leichten Veränderungen schematisch in einer Grafik dargestellt und erörtert (Abb. 1-4, 1-5). Diese soll jetzt dazu dienen, ergänzend zu den vorab aufgeführten Teilkompetenzen und Anforderungen an die Lernenden, die Wesensart des Lernerengagements in der Auseinandersetzung mit dem Lehr- und Lernkonzept *Collage* auch grafisch – entsprechend des jeweilig zugrundeliegenden Verständnisses von Lernerautonomie – zu veranschaulichen. Dabei wird so vorgegangen, dass den zentralen Sektionen des Lehrwerks das entsprechende Lernerautonomiekonzept zugeordnet wird. Auch wenn diese grafische Darstellung letztendlich nicht mehr als jeweils Tendenzen anzeigen kann, vermag sie doch eine exaktere Vorstellung von den Erwartungen zu geben, die an den Lerner gestellt werden, als Ausgangsbasis zur weiteren Erforschung der Lernerhaltungen.

⁴⁷ Zur Bedeutung kooperativer Arbeitsformen und der Entwicklung einer Sprachbewusstheit sei hier kurz Little zitiert: „Im Fremdsprachenunterricht benötigen Lernende explizites Sprachwissen, d.h. Sprachbewusstheit, um den Mitlernenden erklären zu können, wie sie jedwede Aufgabe verstehen und wie sie sie auszuführen hoffen. Wenn die Gruppenarbeit z.B. darin besteht, einen Text in der Fremdsprache zu erzeugen, können die Lernenden einander ohne Sprachbewusstheit nicht erklären, warum sie gerade dieses Wort gewählt haben, oder warum jene grammatische Struktur nicht richtig ist.“ (Little 1997: 44).

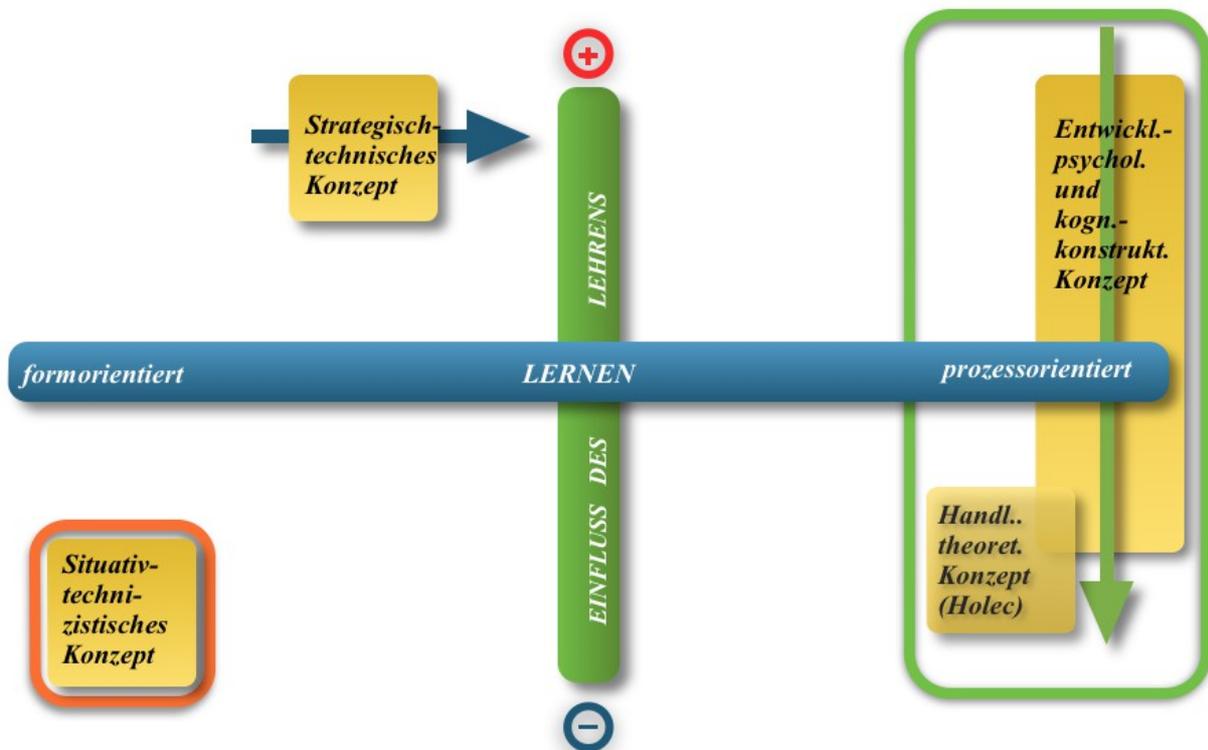


Abb. 3-1: Collage – zugrundeliegende Lernerautonomiekonzepte nach Sektionen (grüne Umrandung: Lektionstexte und Zusatztexte; rote Umrandung: separater Übungsteil mit Lösungen)

Insgesamt lassen sich bei *Collage* grob drei Sektionen unterscheiden, die routinemäßig das ganze Lehrwerk durchziehen, und die, jede für sich genommen, einem anderen Lernerautonomiekonzept zuzuordnen sind.⁴⁸ Anhand der Beschreibung dieser Sektionen soll dieser Bezug näher veranschaulicht werden.

Der Übungsteil, der üblicherweise den gesamten Lektionsteil mit den einzelnen vier Untersektionen abschließt, soll grundsätzlich erst nach Beendigung der ganzen Lektion behandelt werden. Wie schon zuvor kurz erwähnt, hat dieser Teil in erster Linie die Funktion einer Kontrolle und ist schon rein äußerlich den Übungssektionen der Lehrwerke sehr ähnlich. Die Übungen bei *Collage* haben häufig einen direkten Bezug zu den vorher behandelten Texten; anhand von Lückentexten, Zuordnungsübungen oder inkompletten Tabellen sollen die Lerner die bereits im Unterricht gemeinsam in der *analytischen* Phase

⁴⁸ An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass eine exakte und trennscharfe Zuordnung so gut wie unmöglich ist und es sich von daher nur um Tendenzen handeln kann.

erkannten lexikalischen oder grammatikalischen Aspekte ergänzen. Der Übungsteil erfüllt somit zwei Hauptfunktionen: die der Wiederholung (und gleichzeitigen Kontrolle) all derjenigen Aspekte, die bereits von der *authentischen* Phase der Lektionstexte als bekannt vorausgesetzt werden können⁴⁹, und ebenso die der Einbindung oder Vervollständigung bekannter Formen in übergreifende Konzepte⁵⁰. Der Großteil des Übungsangebots kann als 'geschlossen' betrachtet werden, so dass in dem dazugehörigen Lösungsteil die korrekten Lösungen nachgeschlagen werden können. Das heißt, der Lerner kann weitgehend im Alleingang die Aufgaben des Übungsteils ausführen. Das damit einhergehende Autonomiekonzept entspricht folglich am ehesten dem in (Abb. 3-1) dargestellten situativ-technizistischen Autonomiebegriff von Schmenk (2010), auch wenn die Ausübung vieler Aufgaben bei weitem nicht pauschal als 'unreflektiert' (ebd. 14) zu bezeichnen ist. Die in der Grafik linksgerichtete Positionierung steht für eine vorrangig 'formorientierte' Sprachbetrachtung. Der Fokus liegt hier tatsächlich auf der Form der sprachlichen Mittel, jedoch sei daran erinnert, dass dies erst geschieht, *nachdem* das inhaltliche Verständnis von den Lernern weitgehend eigenständig erarbeitet wurde und *aufgrund* der dadurch initiierten Fragen und Hypothesen. Das Konzept der 'Formorientierung' im herkömmlichen Sinne ist somit in diesem Zusammenhang zu relativieren.

Die anderen zwei Sektionen gehören zu dem Lektionsteil. Dieser fasst vier Lektionstexte mit jeweils einem thematisch dazugehörigen sogenannten 'Zusatztext' ein und hat zumeist Bezug zu einem übergeordneten Thema. Sowohl die Lektionstexte als auch die Zusatztexte sind vom Autonomieverständnis her nach (Abb. 3-1) im grün umrandeten Feld anzusiedeln, d.h. im Bereich der prozessorientierten Lernerautonomiekonzepte. Wie dieser Bezug zu den verschiedenen Autonomiekonzepten im einzelnen zu rechtfertigen ist, soll im Weiteren verdeutlicht werden, wobei die Beziehung wie zuvor ausgehend von den beiden Sektionen beschrieben werden soll.

Lektionstexte und Zusatztexte unterscheiden sich lediglich in nur einem wesentlichen Punkt: Während Zusatztexte ohne jeglichen Bezug zu einer Aufgabe präsentiert werden, sind den Lektionstexten grundsätzlich komplette Handlungspläne beigefügt. Diese

49 Lediglich anhand der *authentischen* Phase ist eine Art Mindestmaß an sprachlichen Mitteln, die vermutlich von den Lernenden 'erkannt' werden, im Vorhinein auszumachen. Es sei daran erinnert, dass sich der Verständnisgrund in dieser Phase weitgehend nach den textexternen Faktoren (Nord 1995) und dem Thema des Textes richtet.

50 Hier seien beispielsweise die Vervollständigung der Konjugationsformen oder die Zuordnung bekannter grammatikalischer oder lexikalischer Mittel in *Kommunikative Funktionen* genannt.

umfassen – je nach Textsorte, Textumfang und Thema, auf das sie sich beziehen – eine Reihe an Fragen und konkreten Aufgaben, die es zumeist im Unterrichtsgeschehen und üblicherweise in Partnerarbeit zu bearbeiten gilt. Bei der Bearbeitung dieser Einzelaufgaben werden die Lernenden anhand verschiedener Lernstrategien zu einem größeren inhaltlichen Verständnis geführt, wobei alle einzelnen Lernschritte oder ggf. hinzugezogene Hilfsmittel protokolliert werden. Anhand dieser Aufzeichnungen können die Lernenden meist zum Abschluss der *analytischen* Phase gemeinsam den Nutzen der durchgeführten Schritte nachvollziehen und evaluieren. Mittels der vorherigen Ausführungen zu den Lektionstexten lässt sich die Funktion der Zusatztexte möglicherweise schon fast vermuten: Hier erhalten die Lernenden keinerlei Hilfestellung und sollen sich darin üben, einen eigenen Handlungsplan aufzustellen. Die Zusatztexte werden jeweils nach der Behandlung eines Lektionstextes außerhalb des Unterrichtsgeschehens bearbeitet. Ob die Lernenden dies im Alleingang oder besser zusammen mit einem Kommilitonen machen, bleibt einzig und allein ihnen selbst überlassen. Gemeinsam angestellte Reflexionen zu der Arbeit mit den Zusatztexten finden jeweils wieder im Unterrichtskontext statt.

Bei der Sektion der Zusatztexte wird recht schnell der Bezug zu dem handlungstheoretischen Autonomiekonzept von Holec deutlich, demzufolge die Lernenden „[...] über die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, den Lernprozess in all seinen Phasen von der Planung und Durchführung bis zur Reflexion und Evaluation selbstverantwortlich durchzuführen.“ (Schmenk 2010: 14 unter Bezug auf Holec 1980: 4ff). Einschränkung dazu sei hinzugefügt, dass man sicherlich davon ausgehen kann, dass die Anfängerlerner zu Beginn noch nicht über ein „[...] breites didaktisch-methodisches Instrumentarium [...]“ (Schmenk 2010: 15) verfügen werden. Nichtsdestotrotz versteht sich dieses Autonomiekonzept als anzustrebendes Ziel, in der Grafik illustriert durch den sich nach unten bewegenden grünen Pfeil.

Demgegenüber lassen sich ausgehend von den Aufgabenbereichen der Lektionstexte die Beziehungen zu den anderen prozessorientierten Autonomiekonzepten weniger eindeutig herstellen, was allein schon durch die recht pauschale Blickrichtung bedingt ist⁵¹. Aufgrund des Vorhandenseins bereits vorgegebener Handlungspläne bei den Lektionstexten ist das handlungstheoretische Autonomieverständnis eher auszuschließen.

⁵¹ Vgl. hierzu auch die Motive, die in Kapitel 1.2.5 zur Zusammenführung des entwicklungspsychologischen und kognitiv-konstruktivistischen Ansatz geführt haben.

Selbst wenn die einzelnen Aufgaben immer über einen gewissen Handlungsspielraum verfügen, stellen die Fragestellungen für sich schon häufig eine strategische Handlung dar. Aus diesem Grund lässt sich nicht von einer vorrangig autonomen Selbststeuerung der Handlungsschritte sprechen, so wie es das handlungstheoretische Konzept im Prinzip voraussetzt.

Dagegen lassen sich durchaus Verbindungen zum kognitiv-konstruktivistischen und entwicklungspsychologischen Konzept herstellen in Abhängigkeit der jeweiligen Aufgabenstellungen. Es sei hier daran erinnert, dass bei beiden Ansätzen das Verständnis von Lernerautonomie deskriptiv ist, was den kognitiven Zustand der Lernenden betrifft; zugleich ist es jedoch ebenso als anzustrebendes Ziel zu interpretieren, dem anhand insbesondere der kooperativen Arbeitsformen im Unterrichtsgeschehen nachgegangen wird. Wie vorab in Kapitel 1.2.7 ausführlicher dargelegt wurde, spielt bei beiden in der Graphik (Abb. 3-1) zusammengeführten Ansätzen die Einflussnahme von außen – seien es Lehrende, Mitlernende, komplex gestaltete Materialien oder Medien – eine zentrale Rolle als Auslöser für nachfolgend zumeist individuell zu verarbeitende Kognitionen⁵².

Auf den konkreten Umgang mit den Lektionstexten bezogen wäre so beispielsweise die kognitiv-konstruktivistische Komponente bei all denjenigen Aufgaben zu erkennen, die das Inferieren von Bedeutung oder Regelwissen unterstellen. Andererseits ließen sich Bezüge zur eher entwicklungspsychologischen Komponente auffinden beispielsweise bei den sich routinemäßig wiederholenden Reflexionen und der damit einhergehenden Demonstration adäquater Vorgehensweisen durch Lehrer und Lernende.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Die starke Einbindung der Lernenden in der Auseinandersetzung mit *Collage* spiegelt sich auch in den hier markierten Autonomiekonzepten des Klassifikationsschemas nach Schmenk (2008, 2010) wider. Anhand der vorab dargelegten Ausführungen zur Funktionsweise von *Collage* und den Teilkompetenzen und Anforderungen an die Lerner war dies im Prinzip nicht anders zu erwarten. Was sich jedoch hier deutlich durch den zentralen Bezug auf die vorrangig prozessorientierten Konzepte zeigt, ist vor allem die Qualität der Einbindung der Lerner ins Lerngeschehen und den eigenen Lernprozess. So wird tatsächlich klar erkennbar, dass die Lernenden wirklich aktiv an der Konstruktion des Lehr- und Lernprozesses mitbeteiligt

⁵² Im Unterschied zu Schmenk (2008, 2010) beziehe ich mir hier auf den vorab in Kapitel 1 erörterten Ansatz nach Wolff, den ich als „kognitiv-konstruktivistisch“ bezeichnet habe (gegenüber der bei Schmenk formulierten Bezeichnung des „radikal-konstruktivistischen“ Konzepts).

sind und sich die Aufgaben nach dem Selbstlernkonzept wie im 'situativ-technizistischen Autonomiebegriff' tatsächlich auf ein Minimum reduzieren.

Nachdem somit die Skizzierung des Forschungskontextes (Lernkontext 1) als weitgehend abgeschlossen zu betrachten ist und die Problematik des Untersuchungsgegenstands damit verdeutlicht werden konnte, bleibt die Frage nach der Bereitschaft, die Fremdsprache nach dem Verständnis der zuvor umrissenen Autonomiekonzepte auch wirklich eigenständig zu erlernen.

3.2 Relevanz des Untersuchungsgegenstands aus heutiger Sicht

Zu Beginn dieses Kapitels wurde bereits vorweggenommen, dass der zuvor dargestellte Forschungskontext der Studie (Lernkontext 1), nicht mit Lernkontext 2 identisch ist. Da in dieser Studie kein geschlossener Aktions-Reflexions-Kreislauf stattfindet, lässt sich diese Studie im streng genommenen Sinn also nicht als Aktionsforschung verstehen. Weshalb diese Studie jedoch zumindest als aktionsforschungsorientiert gelten kann, hat verschiedene Gründe, die im einzelnen sowohl hier, als auch im Kapitel 4.3.2 näher in Betracht gezogen werden.

Ergänzend zum eigentlichen Forschungskontext der Untersuchung (Lernkontext 1) soll zum besseren Verständnis zunächst der aktuelle Lernkontext näher skizziert werden, der in seiner Entstehung auf das Studienjahr 2013/ 2014 zurückgeht und damit direkt von einigen Veränderungen im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess betroffen ist.

Dieser wurde an der Universität Granada im Studienjahr 2010 vollständig umgesetzt, was für die DaF-Ausbildung im Rahmen des insgesamt vier Studienjahre umfassenden Bachelor-Studiengangs für Übersetzer und Dolmetscher insbesondere Folgen hinsichtlich des Unterrichtskontingents mitgebracht hat. Von vorher 360 Unterrichtsstunden ist das Kontingent auf 420 Unterrichtsstunden in den C-Sprachen⁵³ erhöht worden, die verteilt auf die ersten drei Studienjahre unterrichtet werden. Trotz dieses Gewinns von insgesamt 60 Stunden, siedelt sich das erreichbare Sprachniveau weiterhin lediglich im B1-Bereich des GeR an und übt somit einen direkten Einfluss auf die weitere Studienplanung aus.

Der Großteil der Studenten beginnt die Sprachausbildung meist ohne Vorkenntnisse und soll bereits im vierten Semester, d.h. nach ca. 240 Unterrichtsstunden dazu in der

⁵³ Der Begriff C-Sprachen benennt alle im Studiengang für Übersetzer und Dolmetscher angebotenen Fremdsprachen, die als zweite oder weitere Fremdsprache gewählt werden können.

Lage sein, den Unterricht zu Geschichte und sozialer Gegenwart der Zielsprachenländer mit meist authentischem Textmaterial in deutscher Sprache zu verfolgen⁵⁴. Ab dem dritten und vorletzten Studienjahr widmen sich die Studenten der Übersetzung von Texten deutscher Alltagssprache in die Muttersprache, während die Absolvierung der Wahlpflichtfächer, bzw. der Ergänzungsfächer zur deutschen Literatur, Übersetzung von Fachtexten, Übersetzung in die Zielsprache und Dolmetschen jeweils vom erreichten Sprachstand des Deutschen abhängig ist. Besonders die dem Bereich des Dolmetschen angehörige Fächerpalette wird daher eher selten von den Studenten mit Deutsch als zweiter oder weiterer Sprache aufgrund der zu geringen Sprachkenntnisse in Anspruch genommen. Im Vergleich zu den meisten anderen Fremdsprachen, die als zweite oder weitere Sprache gewählt werden können, sind die Studenten der deutschen Sprache also diesbezüglich benachteiligt und müssen für die Erreichung der gleichen Ziele verhältnismäßig größere Anstrengungen auf sich nehmen⁵⁵.

Unabhängig von dieser Beeinträchtigung des Deutschen gegenüber anderen C-Sprachen bleibt jedoch auch in der aktuellen Lernumgebung weiterhin zu fragen, inwiefern das Angebot der 420 Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung der curricularen Rahmenbedingungen bestmöglichst genutzt werden kann, um die Studenten in Anbetracht der zu erwartenden Berufspraxis adäquat auszubilden.

Wie zuvor näher ausgeführt, bezieht das Lehrwerk *Collage* in seiner Konzeption nicht nur die curricularen Bedingungen, sondern auch die allgemeinen Lernziele im Hinblick auf die spezifische Zielgruppe ein. Dies macht sich zum einen an der ungleich verteilten Ausbildung der kommunikativen Fertigkeiten bemerkbar; nach ca. 360 Unterrichtsstunden sollen die Lernenden eine Textrezeptionskompetenz auf dem C1-Niveau des GeR erreichen gegenüber beispielsweise dem A2-Niveau im Bereich der Sprechfertigkeit. Zum anderen werden – wie ebenso zuvor ausführlich dargelegt – in der Textauswahl von Beginn an die übersetzungsspezifischen Interessen berücksichtigt und insbesondere dem Lernziel der Lernerautonomie in allen Phasen des Lehrens und Lernens Rechnung getragen.

Seit Beginn des Wintersemesters 2013/2014 ist jedoch der Einsatz des Lehrwerks *Collage* nicht mehr möglich. Aufgrund neuer, von institutioneller Seite aus herbeigeführter

54 Siehe hierzu: [<http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/estudios>] [09.08.2015].

55 So ist beispielsweise bei Englisch oder Französisch als C-Sprache mit Vorkenntnissen zu rechnen, während andererseits Italienisch oder Portugiesisch aufgrund der großen Nähe zur Muttersprache Vorteile aufweisen.

Auflagen der Universität Granada, die im Zusammenhang mit der Akkreditierung der Fremdsprachenkenntnisse⁵⁶ nach den Niveaustufen des GeR stehen, soll von nun an in der fremdsprachlichen Ausbildung eine gleichmäßig verteilte Ausbildung der kommunikativen Fertigkeiten befolgt werden, die zugleich die empfohlenen lexikalischen und grammatikalischen Progression des GeR im Auge behält. Infolgedessen wurde der Rückgriff auf ein in diesem Sinne allgemeinsprachliches DaF-Lehrwerk unumgänglich. Seitdem werden die zukünftigen Übersetzer und Dolmetscher mit dem damals neu erschienenen DaF-Lehrwerk *Studio 21* (Funk, Kuhn: 2013) unterrichtet.

Aus dem Wechsel des unterrichtstragenden Lehrwerks ergeben sich folgende Veränderungen für die aktuelle Lernumgebung. Den Interessen der spezifischen Zielgruppe der Übersetzer und Dolmetscher kann nur noch höchst eingeschränkt nachgegangen werden. Das Textsortenangebot, die behandelten Themen, das Merkmal der Authentizität der Texte und nicht zuletzt die Fülle an Textmaterial können diesbezüglich von keinem herkömmlichen Lehrwerk übertroffen werden, so dass damit der Aufbau einer hohen Textrezeptionskompetenz bedeutend erschwert wird. In Anbetracht des Unterrichtskontingents von 420 Unterrichtsstunden kommen die Lernenden somit nur schwerlich über das B1-Niveau des GeR hinaus gegenüber einem C1-Niveau⁵⁷ im Bereich des Leseverstehens mit *Collage*. Dass dies für einen zukünftigen Übersetzer nicht ausreichend sein kann, haben in aller Ausführlichkeit bereits die Studien von Möller Runge (2001a, 2001b) gezeigt, in welchen das den spanischen Studienplänen zugrundeliegende Kontingent der Unterrichtsstunden im DaF-Bereich untersucht wurde. Die Ergebnisse ihrer Untersuchungen stellten zugleich den Auslöser für die konzeptuelle Entwicklung von *Collage* dar, bei der die sicherlich etwas streitbare Maßnahme hinsichtlich der veränderten Schwerpunktverteilung in der Ausbildung der vier Fertigkeiten getroffen wurde.

Somit scheint es, dass der zugegebenermaßen etwas unfreiwillige „Abschied“ von *Collage* alte Konflikte zu neuem Leben erweckt. Anhand der zuvor dargelegten (und bereits bekannten) Problematik gilt es nun, möglichst nach neuen Lösungswegen zu suchen, wobei es auf der Hand liegt, den Blick zunächst auf die Lehr- und Lernerfahrungen im Zusammenhang mit *Collage* auszurichten, und zu überlegen, welche der sich hier als „nützlich“ erwiesenen Komponenten auch unter den veränderten

56 Vgl. hierzu folgenden Hinweis mit Bezug auf den Beschluss des Hochschulrats der Universität Granada [<http://grados.ugr.es/traduccion/> 17.05.2015]

57 Hierbei handelt es sich um eine Einschätzung, die sich an einer Reihe unterschiedlicher Übungen von Seiten der Lernenden orientiert, die im Laufe der Erfahrung mit *Collage* ausgeführt wurden.

Umständen noch geltend gemacht werden können⁵⁸.

Auf den ersten Blick erkennbar lassen sich sofort all diejenigen Anforderungen ausschließen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Konzeption von *Collage* stehen ((j) bis (m)) und somit nicht mehr nötig sind. Was die Relevanz der übrigen Punkte angeht, lässt sich feststellen, dass – von leichten Modifikationen abgesehen – die Gesamtheit aller Forderungen nach wie vor für die Zielgruppe der zukünftigen Übersetzer und Dolmetscher – oder sogar generell für die Zielgruppe erwachsener Lerner – Gültigkeit hat.

Bezüglich der Anforderung hinsichtlich des Umgangs mit authentischem Textmaterial müsste lediglich auf das Etikett der 'Uneingeschränktheit' dieses Anspruchs verzichtet werden, da nicht damit zu rechnen ist, dass allgemeinsprachliche Lehrwerke ein breites Angebot authentischer Lesetexte – wenn überhaupt – anzubieten haben. Dass aber in jedem Fall – auch bei Zuhilfenahme eines allgemeinsprachlichen unterrichtstragenden Lehrwerks – zusätzlich auf authentisches Textmaterial zurückgegriffen werden muss, steht schon angesichts der in diesem Kontext zwangsläufig auszubildenden hohen Textrezeptionskompetenz außer Frage, wenn man zudem bedenkt, dass die Studierenden bei dem aktuellen Unterrichtskontingent von 420 Stunden nur schwerlich über das B1-Niveau des GeR hinauskommen. Neben der Zuhilfenahme von zusätzlichem authentischen Material müssen ebenso auch alle Komponenten, die das 'Lernen lernen' unterstützen und damit zugleich der Sprachbewusstheit entgegenkommen, so weit wie möglich berücksichtigt werden. Das heißt, die unter (b) bis (i) aufgeführten Teilkompetenzen und Anforderungen spielen somit auch in der neuen Lernumgebung eine ganz zentrale Rolle.

Dieser Umstand ist jedoch nicht – wie man im ersten Moment denken kann – ausschließlich durch den notwendigen Aufbau einer Textrezeptionskompetenz bedingt, sondern ebenso durch die Relevanz einer weitestmöglichen Einbindung der Lernenden in den eigenen Lehr- und Lernprozess. Die bereits vorgegebene Progression und die häufig instruktivistisch ausgerichtete Orientierung vieler Lehrwerke schränken das immense kreative Potential der Lernenden meist sehr ein und lassen dabei der eigenständigen Spracherkennung und Sprachverarbeitung der Lernenden nicht genügend Spielraum. Werden demgegenüber beispielsweise auch den Teilkompetenzen (b) und (c) in einem stärkeren Maße Rechnung getragen, ist davon auszugehen, dass der Lernfortschritt

⁵⁸ Vgl. hierzu die vorab aufgeführte Liste der Teilkompetenzen auf Seite 90.

insgesamt potenziert wird und zugleich die Lerneffizienz der Lernenden gesteigert wird. Besondere Beachtung ist in diesem Zusammenhang dem unter (i) aufgeführten Konzept der „Kommunikativen Funktionen“ zu schenken, die zu einer funktional-pragmatischen Betrachtung der Sprache anregt und dabei dem holistischen Wesen der Sprache entgegenkommt.

Bezogen auf die eingangs gestellte Frage nach der Gültigkeit des dieser Studie zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses für die unmittelbare Unterrichtspraxis der aktuellen Lernumgebung kann somit festgestellt werden: Der Großteil der einzeln aufgeführten Teilkompetenzen und Anforderungen, welche in der Arbeit mit *Collage* vorausgesetzt wurden, ist nach wie vor nicht nur zu legitimieren, sondern auch – aufgrund der sich neu ergebenden Problematik durch den Wechsel des unterrichtstragenden Lehrwerks – als absolut notwendig zu erachten. Wenn in diesem Sinne also der grundlegende Nutzen Lernerautonomie fördernder Arbeitsformen und der Aufbau einer Sprachbewusstheit zusammen *mit* der fremdsprachlichen Ausbildung weiterhin zu rechtfertigen sind – selbst unter etwas veränderten Bedingungen – ist auch die Frage der Bereitschaft der Lernenden – dem Untersuchungsgegenstand dieser Studie – für die aktuelle Lernumgebung nach wie vor von Belang. Das heißt, die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung haben neben dem theoriegeleiteten Erkenntnisinteresse weiterhin auch eine unterrichtspraktische Implikation im Sinne einer Aktionsforschung.

Neben der Skizzierung der neuen Lernumgebung und der übergreifenden institutionellen Rahmenbedingungen wurde in diesem Kapitel besonders die Relevanz des der Studie zugrundeliegenden Untersuchungsgegenstandes für die neue Lernumgebung (Lernkontext 2) erörtert und demonstriert. Dies geschah unter Rückbezug in erster Linie auf die veränderten Lehr- und Lernziele, die durch den Wechsel des unterrichtstragenden Lehrwerks verursacht wurden. Im nachfolgenden Kapitel soll ergänzend hierzu dargelegt werden, inwieweit zudem extern erkennbare Veränderungen der soziokulturellen Lerntradition dazu beitragen können, das grundlegende Erkenntnisinteresse der Studie zu unterstützen.

3.3 Soziokulturelle Lerntradition

In der Beschreibung der soziokulturellen Lerntradition als weiterem Einflussfaktor in der Erörterung der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes sollen im Folgenden der

ursprüngliche Forschungskontext und Lernkontext 2 gleichermaßen in Betracht gezogen werden.

Die DaF-Lernenden mit Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache können an der Universität Granada als erste Fremdsprache Englisch, Französisch oder auch Arabisch wählen, wobei die Mehrheit meist Englisch oder Französisch als B-Sprache studiert. Abhängig von der jeweiligen ersten Fremdsprache fällt der Numerus Clausus unterschiedlich aus⁵⁹. Das heißt z.B. mit Bezug auf das aktuelle Studienjahr 2014/2015, dass diejenigen mit Englisch als erster Fremdsprache eine Abiturnote von 1,59⁶⁰ oder besser nachweisen mussten, während für Französisch eine 2,36 und Arabisch eine 3,53 vorausgesetzt wurden. Im Ranking der einzelnen Studiengänge der Universität Granada steht der Bachelor-Studiengang „Übersetzen und Dolmetschen“ im laufenden Studienjahr an vierter Stelle hinter Medizin auf Platz eins, gefolgt von Biotechnologie und Biochemie an jeweils zweiter und dritter Stelle⁶¹. Selbst bei noch so großer Skepsis gegenüber der grundsätzlichen Aussagekraft von Noten, lässt sich zumindest ein wichtiger Rückschluss aus diesen Daten für die vorliegende Studie ziehen: Die Mehrzahl der Studenten scheint fleißig und arbeitswillig zu sein; zugleich lassen sich ebenso Ehrgeiz und Beharrlichkeit vermuten. Viele der Lernenden wissen häufig schon seit ihrem 15. Lebensjahr, dass sie diesen Studiengang belegen möchten und eine entsprechend gute Abiturnote dafür erreichen müssen. Denn schon seit mehr als einem Jahrzehnt bewegt sich der Numerus Clausus für Englisch an der Universität Granada im Einserbereich⁶². Übertragen auf die vorliegende Studie heißt das, die Studenten von 'heute' und 'gestern', also die der aktuellen Lernumgebung (Lernkontext 2) und des Forschungskontextes (Lernkontext 1) sind – zumindest anhand dieser äußeren Daten – durchaus vergleichbar, was den Arbeitseifer und die zugrundeliegende Motivation für das Studium betreffen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die soziokulturelle Lerntradition der letzten

59 Numerus Clausus der Universität Granada im Studienjahr 2014/ 2015 siehe

[http://serviciodealumnos.ugr.es/pages/preinscripcion/notas_corte_20142015_corregida/!]. [09.08.2015].

60 Nach dem spanischen Notensystem 12,23 und umgerechnet anhand der „Modifizierten Bayerischen Formel“ unter [https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/studentensekretariat/pdf/Umrechnung_auslaendischer_Studienleistungen.pdf]. [09.08.2015].

Im gleichen Studienjahr lag der Studiengang „Übersetzen und Dolmetschen“ in Granada im Ranking der nationalen Universitäten an erster Stelle: [<http://notasdecorte.es/traduccion-e-interpretacion>]. [10.08.2015].

61 [<http://www.ideal.es/miugr/201507/25/nota-corte-medicina-baja-20150722205919.html>]. [09.08.2015].

62 Siehe hierzu beispielsweise den Numerus Clausus für Englisch als erster Fremdsprache mit der Note Note 8,6 (1,84 nach dem deutschen System).

[http://www.apartamentosengranada.com/noticias_granada/noticias_granada_julio_05_24.asp]. [09.08.2015].

zehn Jahre vergleicht: Auch hier lassen sich mit Ausnahme der zunehmenden Bedeutung digitaler Hilfsmittel in jeglicher Form kaum einschneidende externe Einflussfaktoren erkennen, die die grundlegende Haltung der Lerner an den Schulen verändert haben könnte. Nach wie vor tragen Bildungsinstitutionen dazu bei, dass Prüfungen und Schulnoten eine zentrale Rolle spielen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, basiert das staatliche spanische Hochschulaufnahmeverfahren ausschließlich auf dem Kriterium der Abiturnote. Diese setzt sich zusammen aus dem Notendurchschnitt der letzten beiden Oberstufenjahrgänge (60 %) und der extern an den Universitäten durchgeführten Zulassungsprüfung (40 %). Insgesamt sind die spanischen Schüler also daran gewöhnt, ihre Leistungen regelmäßig – meist schriftlich – kontrollieren zu lassen. Inwieweit sich von einer Tendenz hin zu einer reproduktiven Lerntradition sprechen lässt, ist demgegenüber global nur schwer zu beurteilen, so dass hier auf eine Reihe an Zitaten, sowohl aus dem universitären Kontext, als auch aus dem Schulbereich zurückgegriffen werden soll.

So konstatieren Haug, Mora und Salaburu (2011: 188) im Hinblick auf die durch den Bologna-Prozess entfachten Veränderungen an den Universitäten: „[...] España está saliendo, lentamente, del uso casi exclusivo del modelo de clases magistrales como método de enseñanza, a pesar de que numerosas encuestas han demostrado a nivel internacional su mediocre eficacia como medio de aprendizaje.“ In der gleichen Richtung ist der Interview-Kommentar einer Lehrbeauftragten der Medizin zu verstehen, der in dem Blog (Blog Elsevier: 214) zitiert wird und sich auf die methodischen Veränderungen im Unterricht und die Haltung der Lerner bezieht:

"Los estudiantes en este país están demasiado acostumbrados a ser espectadores en un proceso en el que deberían ser los protagonistas. Pero es muy difícil hacerles ver las ventajas de esa implicación, sobre todo porque una buena parte de los docentes siguen anclados en la clase magistral y ellos mismos no están convencidos de las ventajas. En descargo de los docentes, el propio sistema universitario no lo pone fácil".

Diese Betrachtungen mögen bezogen auf den Fremdsprachenunterricht allein schon aufgrund der grundsätzlichen Handlungsorientierung der Materie sicherlich so nicht zutreffen, obwohl auch kritische Stimmen wie beispielsweise die des Gymnasiallehrers Romero Lacal zu verlauten sind, der sich über die vorherrschend formorientierten Unterrichtsmethoden des Englischunterrichts und die fehlende Verwendung des Englischen im Klassenraum beklagt (Romero Lacal 2011: 4):

„[...] si realmente queremos que nuestros alumnos aprendan de verdad inglés, debemos empezar por fomentar de manera clara la **“inmersión lingüística”**; o lo que es lo mismo: debemos hacer que en nuestras clases la única lengua vehicular sea el inglés dejando al español para ocasiones en las que sea necesario explicar algo o comparar algo.“⁶³

Unter Bezugnahme auf die in Spanien vorherrschende Lehrtradition fügt er weiter hinzu:

„En España de manera tradicional la enseñanza de idiomas se ha basado mayoritariamente en el aprendizaje de gramática, vocabulario y ciertas destrezas escritas, dejando completamente de lado las destrezas orales.“ (ebd. 5).

Obwohl sich Romero Lacal (2011) in seinem Artikel explizit auf die mündliche Fertigkeit bezieht, lässt sich aufgrund seiner Ausführungen vermuten, dass diese fehlende fremdsprachliche Handlungsfähigkeit des Mündlichen sich auf ähnliche Weise auch in den anderen Fertigkeiten bemerkbar macht.

Bleibt noch die Palette der an den öffentlichen Schulen⁶⁴ unterrichteten Fremdsprachen zu nennen. Auch diese hat sich in den letzten zehn Jahren wenig verändert. Zumeist sind weiterhin Englisch und Französisch die beiden zentralen Fremdsprachen, die an der Schule unterrichtet werden. Latein ist entweder ein zusätzliches Wahlfach oder wird im Zusammenhang mit dem altsprachlichen Zweig mit Altgriechisch angeboten. Deutsch an den staatlichen Schulen stellt eher eine Ausnahme dar. Obwohl im Zuge der Wirtschaftskrise eine steigende Nachfrage des Deutschen als Fremdsprache vermerkt werden konnte, hat dieser Umstand bisher noch keine unmittelbaren Auswirkungen auf die curricularen Lehrverordnungen der staatlichen Schulen in Andalusien zeigen können.

Abschließend sollte unter keinen Umständen versäumt werden, das in der spanischen Gesellschaft meist sehr beachtliche Interesse gegenüber dem Fremdsprachenlernen oder gegenüber Personen, die mehrere Fremdsprachen beherrschen, zu erwähnen. Dieses spiegelt sich u.a. in der Anzahl der unendlich vielen, zumeist privaten Institutionen wider, an denen Fremdsprachen unterrichtet werden, dem steigenden Angebot „bilingualer“ Zweige in Kindergärten oder auch Schulen und den zahlreichen Austauschprogrammen im

63 Hervorhebung im Original.

64 In erster Linie wird sich hier auf die staatlichen Schulen Andalusiens bezogen, da der Großteil der Lerner des Bachelor-Studiengangs „Übersetzen und Dolmetschen“ mit Deutsch als C-Sprache zumeist aus Andalusien kommt.

Ausland vor allem für Kinder und Jugendliche⁶⁵ im Sommer.

Auch anhand der Befunde im Zusammenhang mit der soziokulturellen Lerntradition zeigt sich, dass der soziokulturelle Rahmen, dem die Lerner des Forschungstextes und der aktuellen Lernumgebung entstammen, weitgehend übereinstimmt. Das heißt, aufgrund mangelnder beachtenswerter und – extern zu beobachtender – Indizien, die die Lernenden unterschiedlich in Bezug auf eine neue innovative Methode beeinflussen könnten, ist die in der vorliegenden Studie zu erforschende Binnensicht der Lerner gegenüber Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen nach wie vor von Interesse und relativiert die Aussagekraft der Ergebnisse aus Lernkontext 1 von daher in keiner Weise.

3.4 Schlussfolgerungen zur Relevanz des Untersuchungsgegenstandes

Wie in Kapitel 3.2 und 3.3 theoretisch begründet werden konnte, weist der Untersuchungsgegenstand nach wie vor Aktualität auf, dies sowohl für das theoriegeleitete, als auch für das unterrichtspraktische Erkenntnisinteresse. Der Wechsel des unterrichtstragenden Lehrwerks zu einem allgemeinsprachlich ausgerichteten DaF-Lehrwerk mag zwar für die unmittelbare Lernumgebung vorerst wenig willkommen gewesen sein, gibt aber andererseits der Studie, welche weiterhin als Aktionsforschung verstanden werden will und kann, womöglich auch eine neue Reichweite.

Das zuvor in Kapitel 3.2 bereits erwähnte Lehrwerk *Studio 21* (Funk, Kuhn 2013) wurde bisher nur beiläufig genannt und dies in erster Linie in seiner Funktion als Ersatz für *Collage*, bzw. Vertreter aller am GeR orientierten Lehrwerke. Als Repräsentant und nicht mehr soll es in dieser Studie weiterhin verstanden werden; trotzdem sollte zumindest ergänzt werden, dass die seinerzeit getroffene Entscheidung für dieses Lehrwerk durchaus bewusst erfolgte. So war die Möglichkeit, anhand der digitalen Hilfsmittel von *Studio 21* viele der üblicherweise die Unterrichtszeit (unnötig) absorbierenden Übungen aus dem Unterrichtsgeschehen zu verbannen und so Zeit für „Wichtigeres“ zu gewinnen, neben dem vertretenen Grammatikansatz ein zentrales Kriterium, das insbesondere auf dem Hintergrund des vorab geschilderten knappen Unterrichtskontingents in Betracht

65 Ein europaweiter Vergleich zum Fremdsprachenlernen, bei dem Spanien zu den Ländern zählt, die am frühesten mit dem Englischunterricht beginnen ist in der Tageszeitung *El Mundo* vom 20.09.2012 zu finden, wobei die Leserkommentare sehr realistisch das negative Selbstbild im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen und/ oder -lernen widerspiegeln: [<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/09/20/espana/1348157204.html#comentarios>]. [11.08.2015].

gezogen werden musste.

Die Eigenart und die Besonderheiten des zugrundeliegenden Lehr- und Lernkonzepts *Collage* haben zum Teil manchmal eine ausführlichere Erörterung des Forschungskontextes (Lernkontext 1) nötig gemacht als ursprünglich beabsichtigt war. Angesichts der sich gegenseitig bedingenden Verknüpfung von kognitiv-konstruktivistischer Lernerautonomie und Progression bietet das Konzept jedoch einen guten „Nährboden“ hinsichtlich des theoriegeleiteten Interesses dieser Studie.

Einschränkend zu der in diesem Kapitel demonstrierten Relevanz des Untersuchungsgegenstandes sei hinzugefügt, dass die Berücksichtigung der Lernenden bislang lediglich indirekt stattgefunden hat, nämlich durch ihre Einbindung in die soziokulturelle Lerntradition. Inwieweit jedoch auch für die aktuellen Lerner die Thematik dieser Studie von Belang ist und wie dies im Einzelnen untersucht werden soll, ist u.a. Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

Forschungsdesign und Forschungsverlauf

4 Forschungsdesign und Forschungsverlauf

In ihrem Plädoyer für mehr Transparenz in der empirischen Fremdspracherwerbsforschung quantitativer *und* qualitativer Ansätze konstatiert Aguado (2001) zur Bedeutung des Forschungsprozesses:

„Empirische Forschung ist ein aufwändiges und komplexes Unternehmen, das in seiner Prozesshaftigkeit insgesamt nur wenig öffentlich reflektiert und dokumentiert wird. Während dem **Produkt** der Forschung – also den Forschungsergebnissen – ein vergleichsweise hoher Stellenwert eingeräumt wird, ist häufig zu beobachten, dass der oftmals mühevollen **Prozess** der zu diesen Ergebnissen geführt hat, vernachlässigt wird.“⁶⁶ (Aguado 2000: 119).

Diesem Anspruch genügend sollen an dieser Stelle Forschungsdesign und Forschungsverlauf angemessen dargelegt werden, das heißt, so detailliert, wie es die qualitative Orientierung der Studie sowie der Forschungskontext in seiner vorab dargestellten Komplexität erforderlich machen. Folglich sollen alle für den Forschungsprozess relevanten Aspekte dahingehend thematisiert und behandelt werden, dass die Bedingungen für die einzelnen Entscheidungen, die im Laufe des Prozesses getroffen wurden, jeweils eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit⁶⁷, „[...] als Voraussetzung zur Prüfung anderer Kriterien [...]“ (Steinke 2000: 324) erlauben. Das beinhaltet, dass auch den sich ergebenden Sackgassen und Nebenwegen des Forschungsprozesses dieser Studie Raum gewährt werden muss, analog wie dies in den Forschungsarbeiten von Caspari (2003) und Schart (2001) geschieht, die in dieser Beziehung durch ihre beispielhafte Offenheit in allen Phasen des Forschungsprozesses herausragen⁶⁸.

Dem potentiellen „Selbstschutz“ der Forschenden hält Aguado (2001) in ihrem Plädoyer zur Transparenz empirischer Forschung eine neue Sichtweise dagegen:

„Dringend geboten erscheint mir ein Umdenkungsprozess mit dem Ziel, die mit empirischer Forschung verbundenen Schwierigkeiten nicht ausschließlich negativ zu sehen, sondern sie statt dessen als konstitutive Schritte einer jeglichen Forschungsaktivität zu betrachten, sie zum Gegenstand selbstkritischer Reflexion zu machen, sie zu dokumentieren und konstruktive Konsequenzen daraus zu ziehen.“ (Aguado 2001: 123).

66 Hervorhebungen im Original.

67 Steinke (2000: 324) sieht in der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ eines der Hauptkriterien qualitativer Forschung im Unterschied zur „intersubjektiven Überprüfbarkeit“ quantitativer Verfahren.

68 Im gleichen Sinn bezieht sich Caspari (2003: 89) auf Schart (2001), indem sie „[...] gerade die Darstellung der Negativ-Erfahrungen für andere Forscher/ innen und speziell für Forschungsneuzugewinnende/innen aufschlussreich und ermutigend [...]“ bezeichnet.

Bezüglich des grundlegenden Verständnisses zu Problemen im Forschungsprozess fügt sie relativierend hinzu:

„Es sollte darum gehen, die negativen Konnotationen der Begriffe 'Schwierigkeit', Kompromiss' oder 'Hindernis' zumindest ein wenig zu neutralisieren: Schließlich können Schwierigkeiten positive Funktionen und Wirkungen haben, indem sie Denk- und Verhaltensprozesse in Gang setzen, die zu ihrer Überwindung beitragen können.“ (ebd.).

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit zum gesamten Forschungsprozess dieser Studie, die – wie vorab in der Einleitung erwähnt – der qualitativen Forschungsausrichtung zuzuordnen ist, wird im Weiteren so vorgegangen, dass sich die Darlegung der einzelnen Phasen und Entscheidungen jeweils an den bei Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (vgl. 2001: 3ff) und Steinke (2000) aufgeführten Gütekriterien qualitativer Forschung orientiert.

Obwohl bei der nachfolgenden Beschreibung leicht der Eindruck erweckt werden kann, dass die Vorgehensweise der Untersuchung im Vorfeld von Beginn bis Ende festgelegt war, sei einschränkend hinzugefügt, dass dies so nicht der Realität entspricht, wie sich in den Details zeigen wird. Zu dieser notwendigen Flexibilität, die unter keinen Umständen mit Willkürlichkeit zu verwechseln ist, konstatieren auch Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (2001: 3):

„Der Forschungsprozess bei qualitativen Forschungsarbeiten folgt selten in kausal-linearer Weise exakt einem vorher entwickelten Plan. Stattdessen führen Erkenntnisse im Verlauf der Durchführung immer wieder zu einer Revision und Präzisierung der ursprünglichen Konzepte und Verfahren, weshalb der Prozesscharakter typisch für eine gegenstandsbegründete Entwicklung qualitativer Verfahren zu sein scheint.“

Wie die zuvor erwähnten Qualitätsmerkmale im Einzelnen den gesamten Forschungsprozess durchlaufen, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

4.1 Forschungsansatz

Zur Erforschung des Erfahrungswissen der Lernenden bezüglich spezifischer Lernerautonomie fördernder Arbeitsformen eignen sich am besten qualitative Forschungsmethoden, da so dem Prozesscharakter des Untersuchungsgegenstands angemessen entgegengekommen werden kann. Oswald (1997: 79) bemerkt kritisch zur

Frage der Gegenstandsangemessenheit der Methode bei empirischen Untersuchungen:

„Oft lautet die Antwort auf diese Frage, daß es von der Fragestellung abhängt, ob man qualitativ oder quantitativ forsche. Auch wenn man dem Satz kaum widersprechen kann, daß die Methode der Fragestellung adäquat sein sollte, so ist die im ersten Satz vorgeschlagene Antwort doch kurzschlüssig. Es gibt kaum ein Problem, das nicht sinnvoll quantitativ *oder* qualitativ erforscht werden könnte. Es gibt kein Thema, dessen Bearbeitung zwingend einen der beiden Methodentypen erforderte. Wohl aber kann die verfolgte Absicht und entsprechend der Ertrag unterschiedlich sein, und unter diesem Aspekt kann eine Antwort auf die gestellte Frage gesucht werden⁶⁹.“

Da in dieser Studie ergänzend zu dem Prozesscharakter auch der Tiefenstruktur und Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstands Rechnung getragen werden soll, sind quantitative Methoden somit ungeeignet. Aguado (2001: 121) fügt in ihrem Vergleich qualitativer und quantitativer Messverfahren einen weiteren Aspekt hinzu, der ebenso für die Wahl qualitativer Verfahren bezüglich des Erkenntnisinteresses dieser Studie spricht:

„Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den beiden Paradigmen besteht hinsichtlich der unterschiedlichen Sichtweise der „Wirklichkeit“ und ihren jeweiligen Umgang damit. Das quantitative Paradigma nimmt eine 'objektive' Realität an, die in kleine 'Portionen' unterteilt werden kann, die dann wiederum mittels ausgewählter Instrumente untersucht und gemessen werden können. Das qualitative Paradigma hingegen geht von holistisch zu betrachtenden 'multiplen' Realitäten aus. Während quantitative Ansätze also eher 'realitätsreduzierend' vorgehen, indem sie versuchen, die Wirklichkeit bzw. den jeweiligen Untersuchungsgegenstand weitestgehend zu kontrollieren und dementsprechend die Zahl der Einflussfaktoren so gering wie möglich zu halten, betonen qualitative Ansätze gerade die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Faktoren im Prozess der Erhebung, Auswertung und Interpretation der jeweiligen Daten.“

Der Fokus dieser Studie liegt auf dem Erfahrungswissen der Lernenden, was schon für sich genommen eine Vielzahl subjektiver Realitäten impliziert. Führt man sich zudem vor Augen, dass dieses im Laufe des insgesamt neun Monate umfassenden ersten Studienjahres sowohl auf inter- als auch intraindividuelle Ebene variabel ist und diversen Schwankungen ausgesetzt sein wird, bieten nur offene explorative Verfahren entsprechenden Zugang zu diesem Wissen. Das bedeutet, erst eine holistische Sichtweise schafft überhaupt die Voraussetzung, zu einem Verstehen dieser „Lernerwelten“ mitsamt ihren Widersprüchlichkeiten zu gelangen.

Angesichts dieser qualitativen Ausrichtung gehört die Studie einem Forschungsfeld im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens an, dessen Anfänge zu Beginn des

69 Hervorhebung im Original.

Millenniums anzusiedeln sind und das somit auf eine noch recht kurze Tradition zurückschaut. Die daraus hervorgegangen Forschungsarbeiten und Forschungsansätze messen insbesondere den individuellen Lernprozessen eine zentrale Bedeutung zu⁷⁰.

Dank dieser Studien hat sich die Domäne qualitativer Forschungsarbeiten der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen auf diese Weise immer mehr auch auf den Bereich der Sprachlehrforschung ausweiten können. In ihrer Diskussion angemessener Qualitätsstandards für diesen Gegenstandsbereich stellen so auch Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth (2001: 2) zu der grundlegenden Bedeutung qualitativer Verfahren fest: „Forschungsarbeiten, die qualitativ arbeiten, werden heute kaum mehr grundsätzlich in Frage gestellt, sondern haben sich als ein möglicher Zugang zu Forschungsgegenständen etabliert.“

4.2 Zur eigenen Rolle im Forschungsprozess

In „[...] Anerkennung der *Grenzen menschlichen Erkenntnisgewinns*⁷¹ [...] (Müller-Hartmann, Schocker-v. Ditfurth 2001: 6) stellt die kritische Reflexion des Forschenden zu seiner Rolle im Forschungsprozess eines der wichtigen Gütekriterien qualitativer Forschung dar. Nach Steinke (2000: 324f) erlaubt erst „[...] die Darstellung des Vorverständnisses [...] zu entscheiden, ob in der Studie wirklich Neues erkannt wurde, d.h. nicht nur nach Bestätigung von Ex-ante Hypothesen [...] gesucht wurde, bzw. ob auch versucht wurde, dieses Vorwissen zu irritieren.“ Aus diesem Grund soll im Vorfeld der Dokumentation zur Datenerhebung, -aufbereitung und -interpretation des empirischen Teils dieser Studie meine eigene Rolle im Forschungsprozess kritisch dargelegt werden. Diese Einbindung meiner Person soll sich zugleich stilistisch niederschlagen, indem die Ich-Form und ein eher erzählerischer Stil verwandt wird.

An erster Stelle sollte ich meine „Dreifachrolle“ innerhalb des Forschungsprozesses nennen, die sicherlich als Konfliktpunkt betrachtet werden kann und von daher einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf. Als Dozentin, Co-Autorin des Lehrwerks *Collage* und zugleich Forschende besteht eine besondere Nähe zur Thematik, sowie fachliches und persönliches Interesse an dem gesamten Forschungsablauf und Untersuchungsgegenstand.

70 Beispielhaft seien hier die Arbeiten von Kallenbach (1996), Riemer (1997), Caspari (2003), Schart (2003), Neuner-Anfindsen (2005) genannt.

71 Hervorhebung im Original.

So stellt die gemeinsame Arbeit mit meiner Kollegin Julia Möller Runge in der Ausarbeitung des methodologischen Konzepts als unterrichtspraktischer Erweiterung ihrer Studien (Möller Runge 2001a, 2001b) eine Art Wendepunkt dar. Nach vielfältigen Versuchen, die zukünftigen Übersetzer und Dolmetscher mit herkömmlichen Lehrwerken sprachlich angemessen bei dem äußerst begrenzten Unterrichtskontingent von nur 360 Stunden auszubilden, gab das neue Unterrichtskonzept Hoffnung und war somit ein neuer Motivationsfaktor. Die Erstellung eines DaF-Lehrwerks hatte zudem bereits während des Studiums der Sprachlehrforschung zu meinen persönlichen Anliegen gezählt.

Auch der Einsatz des neuen Unterrichtskonzepts⁷² stellte sich für mich als Dozentin – trotz der spürbaren Autonomieresistenz einiger Lerner – als sehr viel versprechend dar. Die aus der Arbeit mit dem Lehrwerk im Unterrichtsgeschehen resultierenden kreativen und konstruktiven Beiträge der Lernenden und die zu beobachtende Begeisterung einiger Lerner standen in einem starken Kontrast zu den Negativ-Bewertungen, die sich ebenso verlauten ließen. Da sich aus meiner Außenperspektive zumeist zum Ende des ersten Studienjahres die größten Wogen geglättet hatten, – und dies sowohl in meiner eigenen Gruppe, als auch in der meiner Kollegin – ging ich davon aus, dass die Lernenden zu Beginn noch in einem starken Ausmaß von der eigenen Fremdsprachenlerntradition geprägt waren, die es 'lediglich' mit neuen Erfahrungen aufzufrischen galt. Bezugnehmend auf den Forschungskontext der vorliegenden Studie lässt sich somit eine echte Neugierde bezüglich der Lernereinstellungen festhalten, gepaart mit dem Interesse, für das Untersuchungsjahr möglichst eine ähnliche Haltung von Seiten der Lernenden anzutreffen, um so die zuvor regelmäßig beobachtete Ambivalenz der Lerner zu verstehen.

Meine Doppelrolle als Forschende und Dozentin kann vom pragmatischen Gesichtspunkt aus gesehen zunächst positiv bewertet werden. Das Unterrichtsgeschehen, die Sprechstunden und die Gespräche mit den Studenten auf den Fluren stellten häufig eine willkommene Ergänzung zum eigentlichen Forschungsfeld dar. Über den intensiveren Kontakt zu denjenigen Studenten, die zugleich Forschungsteilnehmer waren, und das zumeist damit einhergehende vertrautere Verhältnis war ich mir als potenzieller Gefahr bei der Benotung zum Abschluss des Studienjahres bewusst. Inwieweit mir diese Trennung dieser „Forscher- und Dozentenseele in meiner Brust“ tatsächlich gelungen ist, bleibt

⁷² Es sei hier daran erinnert, dass sich die endgültige Publikation der beiden Lehrwerkbände Collage 1A und 1B auf Unterrichtsentwürfen beruht, auf die vorab im Unterrichtsgeschehen zurückgegriffen worden war.

offen. Bezugnehmend auf die vorliegende Studie ist diese potenzielle fehlende Trennschärfe meiner Doppelrolle insbesondere bei der Erhebung und Interpretation der Daten von Bedeutung. So musste ich mir bei beiden Phasen – trotz des von meiner Seite her als sehr positiv und spontan empfundenen Verhältnisses von Seiten der Forschungsteilnehmer darüber im Klaren sein, dass meine Person aus Sicht der Lernenden – mehr oder weniger unbewusst – rasch mit meiner Funktion als Dozentin und Notengeberin assoziiert würde. Ebenso bestand die Gefahr, dass sich die Lernenden mir gegenüber in meiner Funktion als Co-Autorin scheuten, offen von ihren Erfahrungen zu sprechen. Wenn ich während der Datenerhebung nur annähernd diesen Eindruck gewann, habe ich versucht diesem vorsichtig entgegenzuwirken, indem ich meine grundsätzliche Kritikbereitschaft erkennbar machte.

Ein ebenso für den Forschungsverlauf bedeutender Umstand ist in dem Effekt zu suchen, den der zwangsweise Verzicht auf den Einsatz von *Collage* als unterrichtstragendes Lehrwerk auf mich ausgeübt hat. Neben dem Gefühl einer klaren Ernüchterung wurde durch diese Entscheidung ein extra Ansporn in mir ausgelöst, nicht von vornherein gänzlich zu kapitulieren. Dabei zog ich eine klare Grenze zwischen dem Lehrwerk *Collage* und dem zugrundeliegenden Lehr- und Lernkonzept *Collage*. Das heißt, während das eigentliche Lehrwerk in meinen Augen langsam an Aktualität und damit Interesse verloren hatte, befürwortete ich nach wie vor die Prinzipien seines zugrundeliegenden Lehr- und Lernkonzeptes. Gerade unter den neuen Bedingungen in der Auseinandersetzung mit einem alltagspraktischen DaF-Lehrwerk ist mir daher sehr daran gelegen herauszufinden, wie die vorab mit *Collage* wirklich positiven und durchaus viel versprechenden Erfahrungen auch für den neuen Unterrichtskontext – oder womöglich andere Lernumgebungen – nutzbar gemacht werden können.

Als tendenziell nachteilig für die vorliegende Studie ist sicherlich meine anfänglich mangelnde Kenntnis gegenüber qualitativen Forschungsmethoden zu sehen. Wie sich im Einzelnen noch in den folgenden Kapiteln zeigen wird, hat diese Unerfahrenheit u.a. zu einer zeitweisen Unterbrechung geführt. So waren insbesondere die Probleme während der Datenanalyse durch die enorme Datenmenge⁷³ nach Beendigung des zweiten

73 Folgt man der Lektüre zu qualitativen Forschungsmethoden wird hin und wieder auf das Problem der manchmal sehr großen Datenmenge hingewiesen. So stellt Böhm (2000: 482) beispielsweise fest: „Häufig haben Forscher Schwierigkeiten, angesichts „lauter wichtiger Details“, die zentralen Aussagen der Untersuchung bündig zu fassen.“, während Kelle (2000: 489) diesbezüglich eine Lösung in der Benutzung spezifischer Software sieht und bezugnehmend auf die hermeneutische Textinterpretation argumentiert: „[...] wenn große Mengen von Textdaten vorliegen, [sind damit] auch eine Reihe

Interviewdurchgangs gegen Ende des ersten Studienjahres dafür verantwortlich, dass sich meine Aufmerksamkeit mehr und mehr auf den unterrichtspraktischen Erkenntnisgewinn richtete. Anlässlich der zunehmenden Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologie auch für den Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens kam auf diesem Hintergrund das Lehrinnovationsprojekt *daf-collage.eu: La enseñanza y el aprendizaje de la lengua alemana en la red*⁷⁴ zustande. Wie im Kapitel 8 näher ausgeführt, handelt es sich hierbei um die Erstellung von Software zum Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Der unmittelbare Bezugspunkt hierfür ergibt sich aus den ersten Datenanalysen der Lerner im Zusammenhang mit *Collage*. Bedingt durch die Komplexität der Programmierarbeiten konnte das in erster Linie für die Lerner konzipierte Modul (*Kognitive Lernwerkzeuge*) jedoch erst zu Beginn des laufenden Sommersemesters vollständig auch im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden.

Wie die Problematik der so entstandenen Forschungspause von methodologischer Seite gelöst wurde, soll jeweils in den entsprechenden Teilen der vorliegenden Studie erörtert werden, ähnlich wie dies bereits vorab in Kapitel 3 zur Relevanz des Untersuchungsgegenstands geschah.

Mit dem Satz „Nähe kann blind machen“ leitet Oswald (1997: 80) in seinem Aufsatz zur Bedeutung qualitativen Forschens das Kapitel „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“ (ebd.) ein. Dieser soll mir für den abschließenden

mechanischer Aufgaben [Hervorhebung im Original] verbunden. Ein Forschungsprojekt etwa, in dem nicht mehr als 30 qualitative Interviews von einstündiger Dauer durchgeführt wurden, produziert damit bereits einen Datenbestand von nicht weniger als 800 bis 1000 Seiten, Text. Hinzu kommen schriftliche Interpretationen, theoretische Kommentare und „Memos“ [...] der Forscher, die sich oftmals verstreut in Notizbüchern, auf zahlreichen Manuskriptseiten und Karteikarten befinden. Die Verwaltung solcher Textmengen kann schnell zur organisatorischen Mammutaufgabe werden [...].“ Wie sich im folgenden Kapitel zeigen wird, bestand meine „Sackgasse“ bei der Computer unterstützten Analyse an einer zu detaillierten Bildung von sinntragenden 'Codes'.

74 Das von der Universität Granada finanzierte Projekt *daf-collage.eu: Lehren und Lernen im Internet* wurde unter der Leitung von Ruth Burbat 2010 ins Leben gerufen und wird unter leicht veränderten Namen bis heute weitergeführt. Im Rahmen des Nationalen Universitären Wettbewerbs zu Freier Software (Mai 2012) und zudem des von der Universität Granada organisierten Wettbewerbs zu Freier Software (April 2012) wurde es jeweils mit dem ersten Preis ausgezeichnet. [http://secretariageneral.ugr.es/pages/tablon*/noticias-canal-ugr/2012/05/13/un-proyecto-de-la-ugr-premiado-en-el-vi-concurso-universitario-de-software-libre] . [19.08.2015]. [<http://www.granadahoy.com/article/granada/1521431/una-ensenanza/medida/gracias/la/nube/digital.htm>] . [19.08.2015]. Im Jahr 2012 erfuhr das Projekt ebenso Unterstützung durch eine einmalige Finanzierung von Seiten des AGA (Andalusischer Germanistenverband). Mittlerweile umfasst das Projekt insgesamt 30 Mitglieder (Kollegen nationaler und internationaler Universitäten, Informatiker, Übersetzer und Studenten). Aktuell wird an der konzeptuellen Anpassung von *daf-collage.eu* für Englisch, Spanisch und Russisch als Fremdsprache gearbeitet; mit dem Beginn der daran anschließenden Programmierarbeiten ist voraussichtlich ab Februar 2016 zu rechnen.

Gedanken in der Reflexion zu der zuvor erwähnten Problematik der Forschungspause als Motto dienen. Angesichts des großen Zeitabstands zum Forschungskontext ist meine zuvor beschriebene Rolle als Co-Autorin aus heutiger Sicht eindeutig zu relativieren. Das heißt, die größere fachliche und auch persönliche Distanz zum Lehrwerk *Collage* begünstigt zweifellos eine offeneren und selbstkritischere Haltung im Vergleich zu vorher. Die nötige Souveränität gegenüber grundlegender Kritik von Seiten der Lernenden ist somit unter den veränderten Umständen eher gegeben. Wie dieser Zugewinn an Offenheit für die empirische Studie nutzbar gemacht wird, soll sich im Weiteren zeigen.

4.3 Forschungsinstrumente zur Datenerhebung und Durchführung

In Kapitel 3 konnte theoretisch nachgewiesen werden, dass der Untersuchungsgegenstand dieser Studie auch gegenwärtig im Sinne einer Aktionsforschung nach wie vor relevant ist. Was bisher jedoch noch nicht in der notwendigen Ausführlichkeit aufgezeigt werden konnte, ist die Bedeutung des Untersuchungsgegenstandes des Lernkontextes 1 für die heutigen Lernenden. Der Bezug zu den Lernenden wurde lediglich anhand der spezifischen Lernziele und der detaillierten Beschreibung der soziokulturellen Lerntradition hergestellt, ohne dabei lerninterne Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Wie diesen im Einzelnen aufgespürt werden soll, ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen in Kapitel 4.3.2.

Zur Vereinfachung der Lesbarkeit wird an dieser Stelle bei Bezugnahme auf den ursprünglichen Forschungskontext vom „Lernkontext 1“ gesprochen im Unterschied zum „Lernkontext 2“, welcher der aktuellen Lernumgebung entspricht.

4.3.1 Lernkontext 1

Vorab wurde bereits deutlich gemacht, dass zum Kennenlernen der affektiven und kognitiven Voraussetzungen insbesondere offene explorative Verfahren geeignet sind, um Zugang zur Binnensicht der Lernenden in all ihrer Widersprüchlichkeit zu erhalten. Führt man sich zudem vor Augen, dass die Einstellungen der Lernenden über den Zeitraum eines Studienjahres von neun Monaten diversen Veränderungen unterworfen sein werden, wird die Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes und damit die Notwendigkeit gegenstandsangemessener Erhebungsmethoden besonders deutlich. „Die Erforschung

von komplexen Lernumgebungen erfordert auch ein komplexes Forschungsinstrumentarium.“ (Müller-Hartmann 2001: 206). Bei der Wahl der Methoden zur Datenerhebung habe ich mich daher für ein Triangulations-Verfahren entschieden, das sich aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

- offene Leitfadeninterviews,
- Gruppendiskussion,
- Lehrertagebuch,
- Fragebogen zu persönlichen Variablen und Fremdsprachenkenntnissen,
- Fragebogen zum Strategieninventar („Strategy Inventory of Language Learning“ (*SILL*⁷⁵)).

Von den hier genannten Komponenten spielen für den Lernkontext 1 besonders die offenen Leitfadeninterviews eine zentrale Rolle. Lamnek (2002) nennt angesichts der Vielzahl qualitativer Interviewmethoden und differenzierter Begrifflichkeiten insbesondere die inhaltlich und formal orientierten Aspekte als Hauptunterscheidungskriterium (vgl. Lamnek 2002: 172). Demnach ist das hier verwandte Leitfadeninterview als eine nichtstandardisierte Interviewform zu verstehen, das sich durch die offenen Fragen kennzeichnet, die [...] zumeist nicht vorformuliert und zudem keiner vorab fixierten Abfolge unterworfen sind.“ (ebd.). Die Forschungsteilnehmer können somit ohne jegliche Einschränkungen ihre Meinung äußern oder über ihre Erfahrungen berichten. „Eine wichtige Folgerung (und methodologische Forderung) daraus ist, dass sich die qualitative Befragung in ihrer Grundstruktur als dialogisch erweist.“ (ebd. 173).

Insgesamt sind mit allen neun Forschungsteilnehmern jeweils zwei Interviews durchgeführt worden; das erste Interview fand nach den ersten sechs Unterrichtswochen, das zweite unmittelbar nach der Abschlussklausur des Sommersemesters statt. Da jedoch eine Studentin in der zweiten Hälfte des Studienjahres den Unterricht nicht mehr weiter

⁷⁵ Hierbei handelt es sich um die leicht verkürzte Form des von Rebecca Oxford entwickelten Fragebogens [<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf>]. [19.08.2015] mit insgesamt 41 Items, der sich im Anhang 3 befindet. Mißler (1999: 211) führt zur Bedeutung des *SILL* folgendes aus. „Der *SILL* wurde zwischen 1986 und 1990 von Rebecca Oxford entwickelt, um die Häufigkeit des Einsatzes von bestimmten Lernstrategien zu erfassen. Er ist inzwischen bei unterschiedlichen Probandenpopulationen in vielen Untersuchungen [...] verwendet worden. Oxford & Burry Stock (1995:4) schätzen die Zahl der Studien auf ca. 40 – 50, was bedeutet, daß inzwischen etwa 8000 – 85000 Sprachlerner den Strategiefragebogen ausgefüllt haben. Es existieren unterschiedliche Versionen des *SILL*, eine 121 Items, eine 80 Items und eine 50 Items umfassende Version.“

besucht hatte und sich so die Interviewdaten des zweiten Durchgangs als nur unzureichend aussagekräftig herausstellen mussten, reduzierte sich die Anzahl der Forschungsteilnehmer schließlich auf acht Studenten. Die einmalig stattfindende Gruppendiskussion mit weiteren sechs Studenten wurde ebenso zum Ende des Sommersemesters nach Beendigung der Klausur ausgeführt.

Anhand dieser beiden Erhebungskomponenten ist das methodische Vorgehen der *Daten-* und *Perspektivetriangulation* zuzuschreiben. Das heißt, zur Stärkung der internen Validität und gleichzeitigen Komplexität der Einsichten (vgl. Aguado, Riemer 2001: 252) werden die zugrundeliegenden Daten longitudinal erfasst (Datentriangulation über den Zeitraum von 9 Monaten) und ergänzend zur Perspektive der individuellen Lernersicht wird von der abschließenden Gruppendiskussion Gebrauch gemacht (Perspektivetriangulation). Das Ziel dieses methodischen Vorgehens beschreiben Aguado und Riemer (ebd. 247) folgendermaßen:

„Es wird [...] davon ausgegangen, dass mittels Triangulation die Stärken und Schwächen der jeweils eingesetzten einzelnen Methoden kontrolliert und, im günstigsten Falle, kompensiert werden können und dass so sowohl breitere, als auch tiefere Einsichten in den Untersuchungsgegenstand ermöglicht werden. Damit eng verbunden ist das Ziel einer verbesserten Gegenstandsangemessenheit der eingesetzten Untersuchungsverfahren. Die Triangulation ermöglicht eine Perspektivenvielfalt, die mit dem Einsatz eines einzelnen Verfahrens nicht erreichbar wäre.“

Zusätzlich lässt sich (fast) auch von einer *Methodentriangulation* (und weiteren *Perspektivetriangulation*) sprechen, zieht man zudem die Aufzeichnungen des von mir geführten Lehrertagebuches hinzu. Obwohl diese den gesamten Zeitraum des neun Monate andauernden Studienjahres umfassen, dienen sie jedoch in erster Linie dazu, mögliche Erinnerungslücken für bestimmte Konfliktsituationen bei der Dateninterpretation füllen zu können, so dass sie lediglich eine sekundäre und unterstützende Funktion haben.

Die beiden Fragebögen dienten zum einen dem Auswahlverfahren der Forschungsteilnehmer (*SILL*) und zum anderen als Ergänzung zusätzlicher Information zu persönlichen Daten wie Alter, gewählten B-Sprachen und allgemeinen Informationen zu gesteuerten und ungesteuerten Fremdsprachenlernerfahrungen, zur Anzahl der gelernten Fremdsprachen und der Beziehung zur deutschen Sprache⁷⁶.

Bezüglich des Auswahlverfahrens der Teilnehmer bin ich folgendermaßen vorge-

76 Vgl. hierzu ergänzend die Fragebögen in Anhang 1 und 2.

gangen: Da mir die Studenten nach nur sechs Wochen nicht persönlich bekannt waren und ich an einer möglichst heterogenen Gruppe interessiert war, in der sich eine Vielzahl unterschiedlicher Lerner partiell wiederfinden konnte, ergaben sich folgende Auswahlkriterien für die Forschungsteilnehmer:

- Geschlecht,
- Fremdsprachenkenntnisse,
- Deutsch als erste oder weitere Fremdsprache,
- Resultate des *SILL*,
- persönlicher Gesamteindruck aus dem Unterricht.

Obwohl der Großteil der Lernenden weiblich ist, sollten zumindest auch einige männliche Vertreter mit dabei sein. Bezüglich der Fremdsprachenauswahl war mir daran gelegen, dass neben Englisch und Französisch möglichst auch jemand über Latein- oder Griechischkenntnisse verfügte. Ebenso war das Kriterium des Deutschen als Wahl- oder Pflichtfach von Bedeutung sowie mein persönlicher Eindruck aus dem Unterrichtsgeschehen. Das bedeutet, die Forschungsteilnehmer sollten mehr oder weniger regelmäßig den Unterricht besucht haben und zugleich zuverlässig sein; immerhin musste ich mich auf die Teilnahme an meinem Forschungsprojekt von insgesamt neun Monaten verlassen können. Was die von außen zu beobachtenden Wesensmerkmale angeht, sollten sowohl eher impulsive und spontane, als auch zurückhaltende Studenten mit von der Partie sein, selbst wenn Letzteres die Interviewdurchführung möglicherweise etwas schwieriger gestalten konnte. Bezugnehmend auf den *SILL* ging es mir darum, dass ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Strategieinventare vertreten war.

Hierfür war die gesamte Lerngruppe vorab im Unterrichtsgeschehen darum gebeten worden, den Fragebogen auszufüllen mit dem allgemeinen Hinweis auf die Bedeutung von Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen und mein fachliches Interesse für ein geplantes Forschungsprojekt. Anhand der Strategieprofile nahm ich eine erste Auswahl der Forschungsteilnehmenden vor, die sich im Laufe des Forschungskontextes noch kleinen Veränderungen unterzog⁷⁷. Abbildung (Abb. 4-1) zeigt die Ergebnisse der *SILL*-

⁷⁷ Da ich aus Erfahrung wusste, dass im Laufe des ersten Studienjahres einige Studenten das Studium abbrechen oder auch die gewählte zweite Fremdsprache wechseln konnten, wurden ursprünglich aus Sicherheitsgründen zwölf Studenten nach ihrer Bereitschaft, am Forschungsprojekt teilzuhaben, gefragt. Das heißt, es gab insgesamt vier, die den Unterricht nicht bis ans Ende verfolgten. Von einer Studentin

Resultate aller endgültigen Teilnehmer. Die rote Linie symbolisiert die in der Kursgemeinschaft erzielten Durchschnittswerte als Vergleichskriterium. Als besonders interessant fiel mir hier die breite Verteilung der Werte bei den metakognitiven Strategien auf, so dass mir dieses Auswahlkriterium im Hinblick auf meinen Wunsch nach Heterogenität adäquat erschien. Für den späteren Verlauf der Datenerhebung in den Interviews nahm ich mir jedoch vor, den einzelnen Strategieprofilen der Forschungsteilnehmer keine weitere Beachtung zu schenken, um mich diesbezüglich so offen wie möglich zu halten. Der *SILL*-Fragebogen diente somit ausschließlich als Strategie innerhalb des Auswahlverfahrens.

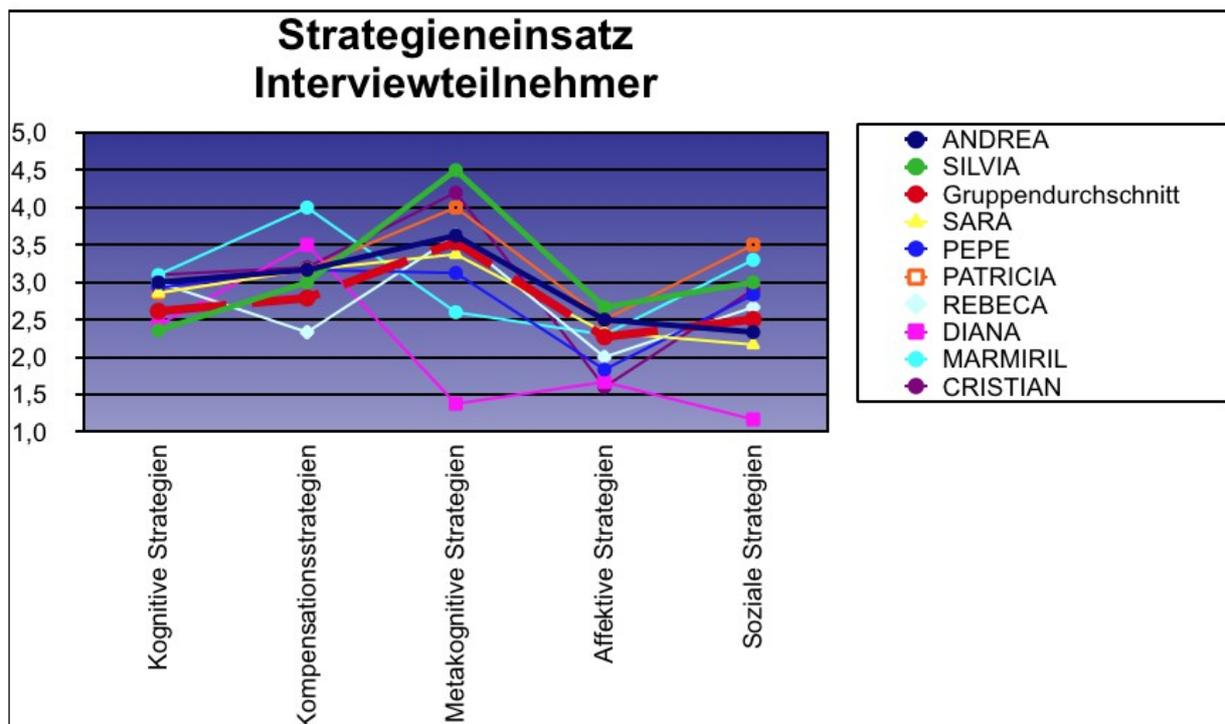


Abb. 4-1: Strategieprofile der Forschungsteilnehmer⁷⁸ gemessen anhand des *SILL* zu Beginn des ersten Studienjahres.

Was die Auswahl der zusätzlichen sechs Forschungsteilnehmer für die Gruppendiskussion betrifft, wurde das Strategieprofil nicht mehr berücksichtigt; die Mehrheit der Studenten war mir zu diesem Zeitpunkt sehr gut bekannt und viele von ihnen befanden sich zudem schon nicht mehr in Granada, so dass insgesamt nur recht wenig Lerner zur Verfügung standen. Stattdessen wurden folgende Kriterien als relevant erachtet, die sich u.a. auch aus dem Umstand ergaben, dass die Gruppendiskussion nicht von mir geleitet

wurde ich informiert, dass sie sich an der Fakultät nicht wohlfühlte und die Universität und Granada verlassen wollte.

⁷⁸ Bei den Namen der Forschungsteilnehmer handelt es sich um Pseudonyme, die die Studenten zu Beginn des ersten Interviews für sich frei gewählt hatten.

werden sollte:

- grundsätzliche Kommunikationsbereitschaft,
- Wiederholung des Faches (da zuvor nicht bestanden) bzw. zweites Studienjahr.

Das Kriterium der Kommunikationsbereitschaft war aufgrund der Wesensmerkmale des gewählten Erhebungsinstrumentes ausschlaggebend. Andererseits versprach ich mir von den Wiederholern des Faches, bzw. von den Studenten, die sich bereits im zweiten Studienjahr befanden, zusätzliche Erkenntnisse hinsichtlich des grundlegenden Nutzens der Unterrichtsmethode aufgrund ihrer ersten Erfahrungen mit übersetzungsspezifischen Themen. Es sei hierbei daran erinnert, dass diese Studenten bereits die Fächer zu Geschichte und sozialer Gegenwart, sowie Übersetzung in die A-Sprache (Spanisch) absolvieren. Für die Leitung der Gruppendiskussion konnte ich mit der Unterstützung meines Kollegen Joaquín Susino Arbucias von der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Granada rechnen. Da er als Kollege bereits mit der Thematik meiner Forschungsarbeit vertraut war, bot sich somit eine gute Gelegenheit, die Gruppendiskussion nicht nur in den Händen eines Spezialisten zu lassen, sondern zugleich den Teilnehmern durch meine Abwesenheit mehr Ausdrucksfreiheit zu geben und so Gefälligkeitsäußerungen zu vermeiden.

Alle Erhebungsverfahren fanden in der Fakultät für Übersetzer und Dolmetscher statt; die Interviews wurden in meinem Sprechzimmer durchgeführt, die Gruppendiskussion hingegen in einem zuvor reservierten Seminarraum. Die Erhebung sämtlicher Daten beanspruchte zumeist jeweils 90 Minuten⁷⁹. Dabei war die Atmosphäre während der Interviews nach einer manchmal anfänglichen Scheu vor dem Unbekannten seitens der Studenten rasch sehr entspannt. Zu Beginn hatte ich die Studenten über das Ziel meiner Studie aufgeklärt, nämlich mehr über ihre persönlichen Einstellungen und Erfahrungen in der Arbeitsweise mit *Collage* zu erfahren. Vermehrt hatte ich sie darauf hingewiesen, dass es *nicht* um eine Bewertung des Lehrwerks, sondern um die Bewertung einzelner Arbeitsformen ging, selbst wenn dies schwer voneinander zu trennen war. Auf diese Weise sollten sie sich mir gegenüber in der Funktion als Co-Autorin freier fühlen. Ebenso

⁷⁹ Bei der Terminvereinbarung mit den Forschungsteilnehmern wurde darauf geachtet, dass immer ein gewisser Zeitspielraum nach hinten bestand; trotz der offenen Interviewform beläuft sich die Dauer der meisten Interviews jedoch auf ca. 90 Minuten, einige wenige auf 60 Minuten.

wurden sie von mir über die grundsätzliche Funktionsweise der Interviewdurchführung aufgeklärt, wobei ich erneut die Gelegenheit wahrnahm, sie über die notwendige Offenheit ihrer persönlichen Einstellungen zu informieren mit dem Hinweis darauf, dass ihre Meinungen selbstverständlich keinerlei Einfluss auf die Benotung des Faches hätten.

Die Beteiligung aller Forschungsteilnehmer war selbstverständlich freiwillig und wurde meinem Eindruck nach von den meisten sogar mit einer freudigen Neugier angegangen. Während der Interviews hatte ich zeitweilig den Eindruck, dass die Studenten sich in ihrer Rolle als Mittelpunkt des Geschehens wohl fühlten. Der Gesamtheit der Teilnehmer war diese Interviewform als Dialog unbekannt; zuweilen wunderten sich einige bei Beendigung des Interviews, dass bereits anderthalb Stunden vergangen waren.

Trotz der guten Atmosphäre während der Interviews sind jedoch auch selbstkritische Anmerkungen zu machen. Obgleich ich vorab mit Freunden verschiedene Probeinterviews arrangiert hatte, um mögliche Fehlerquellen festzustellen, gelang es mir nicht immer, eine ausreichende Distanz zum Interviewgeschehen zu wahren. So hätte ich manchmal den auftretenden Pausen besser widerstehen müssen und länger warten sollen, um den Teilnehmern mehr Raum und Ausdrucksfreiheit zu gewähren. Ebenso hätte ich spontane Reaktionen zuweilen besser zurückhalten können. Grundsätzlich halte ich jedoch die Interviews der acht Forschungsteilnehmer allesamt für aussagekräftig, da sich die Teilnehmer zumeist offen und kritisch zeigten.

Alle Interviews und ebenso die Gruppendiskussion wurden aufgenommen; dies vollzog sich bei der ersten Interviewphase noch analog, während die Daten der zweiten Interviewphase und der Gruppendiskussion bereits digital aufgenommen wurden.

Während der Interviewdurchführung wurde folgendermaßen vorgegangen: Bei der ersten Interviewphase diente die Information, welche vorab im Fragebogen zu den persönlichen Variablen von den Studenten ergänzt worden war, dazu, die Studenten mit der Interviewsituation vertraut zu machen. Im Laufe des Interviews half mir der Leitfaden⁸⁰, einen Überblick zu den zentralen Themen zu behalten. Klein gedruckt enthielt dieser aber auch von mir ausformulierte Fragen, auf die ich mich gegebenenfalls bei einem Stillstand des Gesprächs oder einer Ablenkung berufen konnte. Das heißt, sie hatten in erster Linie eine unterstützende Funktion für „Notfälle“. Während des Interviews bemühte ich mich, *keine* Notizen zu machen, um so die Aufmerksamkeit der Studenten nicht unnötig zu zerstreuen. Da die Lerner nach den ersten sechs Wochen noch nicht mit der

⁸⁰ Für detaillierte Information siehe Anhänge 4 und 5.

Unterrichtsmethode vertraut genug waren, wurden die Themen des Leitfadens der ersten Interviewphase zum Teil noch allgemeiner gehalten:

- Bisherige Fremdsprachenlehr- und lernerfahrungen,
- Erwartungen bezüglich des Fremdsprachenlernens an der Fakultät,
- Lehr- und Lernkonzept *Collage*: erste Eindrücke und Erfahrungen,
- Lernstilpräferenzen bezüglich spezifischer Aufgaben von *Collage*.

Beim Übergang der erst genannten Themen zum zentralen Themenblock, der die Einstellungen gegenüber *Collage* umfasst, bat ich die Teilnehmer darum, möglichst spontan mittels einer Metapher ihr Erleben mit der unbekanntem Unterrichtsmethode zu beschreiben. In der zweiten Interviewphase diente diese Metapher als Impuls zur Reflexion der vorangegangenen neun Monate, womit zumeist das Interview eingeleitet wurde. Die Themen des Leitfadens dieser zweiten Phase zielen allesamt direkt auf die Unterrichtsmethode ab:

- Einstellungen bezüglich des eigenständigen Entdeckens sprachlicher Regelmäßigkeiten (auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene),
- Einstellungen bezüglich der eigenständig zu katalogisierenden Sprachmittel,
- Bewertung des authentischen Textmaterials,
- Einschätzung der erlernten Fähigkeiten,
- Einflussfaktoren für ein erfolgreiches Lernen mit *Collage*.

Für die Gruppendiskussion, die so wie die zweite Interviewphase am Ende des ersten Studienjahres und nach Beendigung der Abschlussklausuren stattfand, wurde der Diskurs durch folgende Fragestellung initiiert:

“Esta reunión no tiene por objeto evaluar el método *Collage*, sino un aspecto concreto del proceso de aprendizaje que durante el curso se ha intentado impulsar. A diferencia de otros métodos tradicionales, este primer año de alemán el alumno, a partir de textos originales o auténticos, tenía que construir su propio vocabulario, descubrir las reglas gramaticales y buscar su propia estructura para organizar todos los aspectos reconocidos en clase. Es decir, el

proceso de aprendizaje ha descansado en vuestra autonomía para ir construyendo vuestros conocimientos. Se trata de que valoréis este proceso, sus pros y sus contras.”⁸¹

Bohnsack (2000: 381) nennt für die Leitung von Gruppendiskussionen u.a. das Prinzip der „demonstrativen Vagheit“ und beschreibt die „[...] Fragestellungen seitens der Diskussionsleitung [...] [als] bewusst und „demonstrativ“ vage [...]“. „Damit wird Respekt gegenüber dem Relevanzsystem und der Erfahrungswelt der Erforschten bekundet; zugleich werden diese aufgefordert, der Unkenntnis der Forschenden durch ausführliche und detaillierte Darstellungen abzuhelfen.“ (ebd.). Da im vorliegenden Fall dem Diskussionsleiter tatsächlich die Einzelheiten des Unterrichtsgeschehens weitgehend unvertraut waren, konnte dieser Anforderung bestens entgegengekommen werden.

Zusammenfassend lässt sich bei den in diesem Abschnitt vorgestellten Themen der Leitfäden und der Gruppendiskussion festhalten, dass nicht alle Fragestellungen den gleichen Direktheitsgrad zu den Forschungsfragen dieser Studie aufweisen, welche hier kurz in Erinnerung gerufen werden sollen.

- Welche äußeren und lernerinternen Faktoren bestimmen die grundlegende Bereitschaft gegenüber Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen⁸²?
- Wie kann von außen positiv auf die Bereitschaft der Lernenden eingewirkt werden?

So zielen die Fragen des ersten Leitfadens zu den Erfahrungen im Fremdsprachenlernen und der Erwartungshaltung zum Studium an der Fakultät auf Hintergrundinformation ab, die insbesondere für das Verstehen der Lernereinstellungen wichtig sein kann. Die zentralen Leitfragen hingegen, welche es für die weitere Analyse zu untersuchen gilt, lassen sich folgendermaßen resümieren:

81 Auf Deutsch paraphrasiert: *Bei unserem heutigen Treffen geht es nicht darum, das Lehrwerk Collage zu bewerten, sondern einen ganz konkreten Aspekt des Lernprozesses, dem in diesem Studienjahr besondere Beachtung geschenkt wurde. Im Unterschied zu herkömmlichen Lehrwerken soll der Lerner hier ausgehend von authentischem Textmaterial eigenständig den Wortschatz und die grammatikalischen Regeln entdecken und alles neu Gelernte eigenständig katalogisieren. Das heißt, der Lernprozess beim Aufbau des eigenen Wissens ist eng verbunden mit der Eigenständigkeit der Studenten. Jetzt geht es darum, diesen Prozess mit seinen Vor- und Nachteilen zu bewerten.*

82 Unter diesen Oberbegriff wird die Gesamtheit der zuvor in Kapitel 3 ausgeführten Aufgaben und Teilkompetenzen gefasst, die mit dem Lehrwerk *Collage* in Verbindung stehen.

- Wie erleben die Lernenden das neue Lehr- und Lernkonzept?
- Wie beurteilen die Lernenden
 - das eigenständige Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten?
 - das eigenständige Katalogisieren sprachlicher Mittel (Sprachverarbeitung auf grammatikalischer, lexikalischer und funktional-pragmatischer Ebene)?
 - das authentische Textmaterial?

Dass dem ergänzenden Hintergrundwissen trotzdem in der Analyse der Daten genügend Raum gegeben wird und wie dies genau gehandhabt wird, ist Gegenstand von Kapitel 4.5, in dem es um die einzelnen Analyseverfahren geht.

4.3.2 Lernkontext 2

Um die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes auch aus Sicht der aktuellen Lerner zu überprüfen, sollen – analog zum ersten Lernkontext – ebenso offene Leitfadeninterviews eingesetzt werden, die der grundlegenden Problematik gerecht werden können. Es geht darum aufzuzeigen, dass die zuvor erwähnten Fragen hinsichtlich der

- individuellen Einstellungen der Lernenden in Bezug auf das eigenständige Entdecken und Katalogisieren sprachlicher Mittel und der
- Bedeutung authentischen Textmaterials

weiterhin von Belang sind. Das heißt, es soll untersucht werden, ob die Bereitschaft der Studenten zum eigenständigen Entdecken und Katalogisieren der sprachlichen Mittel und die Auseinandersetzung mit authentischem Textmaterial⁸³ nach wie vor nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann, so wie dies bei anderen fremdsprachlichen Tätigkeiten geschieht.

⁸³ 'Text' wird hier im linguistischen Sinn verstanden, so wie ihn Brinker (1988: 19) definiert: „Im Unterschied zur alltagssprachlichen Verwendung bezeichnet der Terminus „Text“ in der Linguistik nicht nur schriftliche (schriftkonstituierte) sprachliche Gebilde, sondern auch mündliche Äußerungen.“

Um den Zweck dieser Interviews zu verdeutlichen, ist es notwendig, an dieser Stelle kurz den aktuellen Lernkontext mit seinen Besonderheiten näher zu skizzieren. Wie vorab in Kapitel 3 bereits erwähnt wurde, wird der Unterricht weitgehend von einem allgemeinsprachlichen DaF-Lehrwerk bestimmt, dessen Lernziele in Anbetracht der Zielgruppe zukünftiger Übersetzer und der kognitiven Voraussetzungen, die die Lernenden mitbringen, meist zu kurz gefasst sind.

Um der Problematik der grundsätzlichen Geschlossenheit eines Lehrwerks und zugleich der zu flachen Progression Abhilfe zu schaffen, ergänze ich das Unterrichtsgeschehen regelmäßig mit authentischem Zusatzmaterial und beziehe die Lernenden weitestmöglich aktiv ein, indem ich – wo immer dies machbar und sinnvoll ist – auf instruktivistisch geprägte Handlungen und Arbeitsformen verzichte. Konkret auf die Praxis bezogen heißt das, die Studenten finden in einer Moodle-Plattform⁸⁴ regelmäßig neben dem Unterrichtsmaterial des Lehrwerks zusätzlich authentisches Material, meist passend zum Thema der behandelten Lektion, auf das im Unterrichtsgeschehen mehr oder weniger ausführlich eingegangen wird. Zugleich dienen sogenannte „Analyse-Wikis“ dazu, alle neuen sprachlichen Mittel nach verschiedenen Kategorien zu katalogisieren und mit Beispielen zu dokumentieren. Innerhalb der Kategorien 'Wortschatz', 'Grammatik', 'Kommunikative Intentionen', 'Lieblingsausdruck' und 'Probleme und Strategien' der „Analyse-Wikis“ sind bestimmte Auflagen zur Kontextgebundenheit und allgemeinen Lesbarkeit zu beachten. Diese „Analyse-Wikis“ werden üblicherweise im Zusammenhang mit der Bearbeitung der Lektionen eingesetzt, so dass die entsprechenden sprachlichen Mittel des Lehrwerks auch Eingang finden können. Wichtiges Kriterium bei der Erstellung der Wikis ist u.a. die Originalität der Beiträge. Die Teilnahme an den Wikis ist verpflichtend, wobei es genügt, wenn sich jeder Student mit nur einem Beitrag beteiligt. Das heißt, es wird nach dem Minimalismus-Motto „Weniger ist mehr“ verfahren. Trotz der zugrundeliegenden Lehr- und Lernziele eines allgemein-sprachlichen DaF-Lehrwerks und der vorgegebenen Progression wird somit versucht, einer kreativen und den individuellen Bedürfnissen der Lernenden angepassten Unterrichtsgestaltung entgegenzukommen, um so den Lernprozess voranzutreiben.

Die Beschreibung zur Unterrichtsorganisation macht die Parallelen zur Arbeitsweise mit *Collage* deutlich, auch wenn die neue Lernumgebung sich allein schon von der Menge

⁸⁴ Hierbei handelt es sich um die Moodle-Plattform *daf-collage.eu*, in der auch die *kognitiven Lernwerkzeuge* integriert sind, auf die in Kapitel 8 näher eingegangen werden soll.

des authentischen Textmaterials unterscheiden muss. Die zuvor aufgeführten Komponenten zur Einbindung der Lernenden in den Lehr- und Lernprozess, sowie die Bedeutung der authentischen Texte finden jedoch auch in dem zweiten Lernkontext Eingang, so dass auf diese Weise die Voraussetzungen dafür geschaffen sind, die den Einsatz von offenen Leitfaden-Interviews zur Überprüfung der Relevanz des Untersuchungsgegenstandes von Lernerseite rechtfertigen können.

Für die Durchführung der insgesamt vier Interviews bot sich aufgrund der äußeren Voraussetzungen nur die Endphase des ersten Studienjahres an, wobei der Zeitpunkt vor den Abschlussklausuren am günstigsten war. Die Hauptauswahlkriterien für die Teilnehmer lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- regelmäßige Teilnahme am Unterrichtsgeschehen (und den Wikis!),
- generelle Kommunikationsbereitschaft,
- Geschlecht,
- Vorerfahrungen im Lernen der deutschen Sprache.

Da die anhand dieser Interviews erhobenen Daten für den eigentlichen Untersuchungsgegenstand aus Lernkontext 1 eher eine Nebenrolle spielen, konnten auch die Auswahlkriterien insgesamt allgemeiner ausfallen als die des Forschungskontextes. Um jedoch die allgemeine Aussagekraft der Daten zu stärken, hatten besonders die beiden erstgenannten Kriterien große Bedeutung. Zugleich wollte ich den unterschiedlichen Vorerfahrungen im Erlernen der deutschen Sprache Rechnung tragen. Obwohl üblicherweise der Großteil der Lernenden mit Nullkenntnissen den DaF-Unterricht beginnt, versprach ich mir diesbezüglich eine neue Sichtweise. Interessanterweise hatte ich hier Gelegenheit, auf eine Studentin, die bereits flüchtige Erfahrungen mit *Collage*⁸⁵ gemacht hatte, zurückzugreifen; eine weitere Studentin verfügte bereits über ausreichende Deutschkenntnisse, um sie sogar von der Teilnahme am Unterricht freizustellen⁸⁶.

Für den Zeitpunkt der Interviews wurde jeweils ein Termin in Einklang mit den

⁸⁵ Diese Studentin war mir persönlich nicht von früher her bekannt, da sie von meiner Kollegin unterrichtet wurde. Wie später in den Interviews ersichtlich, hatte sie zwischenzeitlich das Studium gänzlich aufgegeben, um in diesem Studienjahr - höchstmotiviert - einen Neuanfang zu starten.

⁸⁶ Obwohl der Unterricht grundsätzlich für Anfänger ausgerichtet ist, war diese Studentin nicht die Einzige, die trotz meiner vorsichtigen Nachfrage weiterhin regelmäßig teilnehmen wollte, um nach eigenen Aussagen „nichts zu verpassen“. Selbst eine Studentin, die im Laufe des Semesters die B1-Prüfung abgelegt hat, kam regelmäßig (und freiwillig!).

Interessen der Studenten vereinbart. Analog zum Lernkontext 1 fanden diese ebenso in meinem Sprechzimmer und ohne jeden Zeitdruck nach hinten statt. Den Forschungsteilnehmern wurde die Vorgehensweise des Interviews kurz vorgestellt; sie wussten, dass das Gespräch digital festgehalten würde und es darum ging, dass sie so offen wie möglich allgemein ihre 'Einstellungen zum Fremdsprachenlernen' bezeugen sollten. An dieser Stelle wurden die Teilnehmer daher nicht über weitere Details des eigentlichen Hintergrunds der Interviews unterrichtet. Denn von dieser größeren Offenheit versprach ich mir ein „besseres Gelingen“ der Datenerhebung. Die Themen des Leitfadens lassen sich wie folgt darstellen:

- Grad der Zufriedenheit mit dem unterrichtstragenden Lehrwerk *Studio 21*,
- Relevanz des authentischen Textmaterials,
- eigenständiges Entdecken grammatikalischer oder lexikalischer Aspekte,
- eigenständiges Katalogisieren der neu gelernten sprachlichen Mittel in dafür vorgesehene Kategorien,
- Rolle der Mitlernenden im Lernprozess.

Das jeweils erst- und letztgenannte Thema weicht etwas von den Forschungsfragen und damit dem Untersuchungsgegenstand ab, so dass ich an dieser Stelle kurz näher darauf eingehen möchte. Die Frage zum Zufriedenheitsgrad des Lehrwerks kann wichtige Hintergrundinformation für das Verstehen der zentralen Fragen geben und war bereits am Rande in dem zuvor von den Teilnehmern ausgefüllten Fragebogen thematisiert worden. Bei der Durchführung des Interviews diente er zudem als einleitendes Element, [...] in der Interaktionspsychologie auch als „warming-up-Phase[n] bezeichnet [...]“ (Apeltauer 2001: 8). Demgegenüber gibt die Funktion der Mitlernenden Aufschluss über die üblicherweise veränderte Rolle von Lehrer und Lernenden in Lernerautonomie fördernden Arbeitsweisen; im Lernkontext mit *Collage* hatte diese eine entscheidende Bedeutung und kann hier als Beleg für den vorab von mir proklamierten Verzicht auf instruktivistisch geprägte Lernformen dienlich sein.

Die Dauer der Interviews belief sich zumeist auf anderthalb Stunden. Auch hier habe ich eine angenehme und entspannte Atmosphäre in Erinnerung, die nach Apeltauer (2001) für das Gelingen geeigneter Daten ausschlaggebend sein kann: „[...] eine angemessene

Beurteilung von Äußerungen [...] [ist] nur unter einer angemessenen Berücksichtigung der Rahmenbedingungen möglich.“ (Apeltauer 2001: 8). Analog zu den Interviews des Forschungskontextes bat ich die Teilnehmer im Laufe des Gesprächs ebenso um eine Metapher zur Beschreibung des Unterrichtsgeschehens. Es sei an dieser Stelle – im Vorfeld des Kapitels zur Darstellung der Ergebnisse – vorweggenommen, dass diese in allen vier Fällen die gleiche Kernaussage fokussiert.

4.4 Datenaufbereitung

Im Zusammenhang mit den Gütekriterien qualitativer Forschung konstatiert Steinke (2000: 325) zur Relevanz der Transkriptionsregeln Folgendes:

„Die Dokumentation der *Transkriptionsregeln*⁸⁷ [...] erlaubt festzustellen, welche Informationen (nicht) transkribiert wurden, wie einheitlich die Transkription ist und ob die angegebenen Regeln auch eingehalten wurden.“

Die hier erhobenen Daten sind hinsichtlich des Transkriptionsverfahrens unterschiedlich behandelt worden. Das heißt, die Daten des Forschungskontextes (Lernkontext 1) sind allesamt einheitlich nach den gleichen Regeln und insgesamt mehr in die Details gehend transkribiert worden. Demgegenüber wurde bei den Interviews des zweiten Lernkontextes aufgrund ihrer eher unterstützenden Funktion im Kontext dieser Studie etwas großzügiger vorgegangen. Allen Daten gemein ist die Schreibung der Interviewtexte in der Standardsprache unter Berücksichtigung der Regeln von Orthographie und Zeichensetzung, um so eine bessere Lesbarkeit der Datenmenge zu gewähren.

Während bei den Daten des ersten Lernkontextes störende Einflüsse von außen und parasprachliche Informationen wie Lachen, Pausen, Überschneidungen, Pausenfüller und die Lautstärke des Sprechens gekennzeichnet wurden, führen die Transkriptionen der Interviews des zweiten Lernkontextes lediglich Lachen, Pausen und Pausenfüller ergänzend auf⁸⁸. Hier konnte bei der Analyse die leichte Handhabbarkeit im Umgang mit digitalen Tonaufnahmen diese fehlende Zusatzinformation kompensieren.

87 Hervorhebung im Original.

88 Vgl. hierzu auch die zitierten Passagen in Anhang 7 und Anhang 8.

4.5 Datenanalyse

Als eine der Phasen, an denen „[...]“ der Forschungsprozess ins Stocken geraten kann [...]“ bezeichnet Stork (2012: 69) die der Datenauswertung. Wie zuvor bereits kurz angedeutet, lag darin tatsächlich die Hauptursache dafür, dass die vorliegende Studie vorläufig zum Stillstand gebracht wurde. Nicht nur aus Gründen der von Steinke (2000) geforderten Dokumentation des gesamten Forschungsverlaufs, sondern auch in dem Anliegen, anderen Forschenden die Gelegenheit zu geben, möglicherweise aus meinen Fehlern zu 'lernen', möchte ich daher etwas ausführlicher die eigene Problematik darlegen.

Als einem zentralen Schritt für den Untersuchungsgegenstand war ich mir von Beginn an der Relevanz einer gegenstandsangemessenen Datenauswertung bewusst, so dass ich mich im ersten Vorgehen des Analyseverfahrens für ein induktives und „offenes Codieren“ nach dem Prinzip der „Grounded Theory“ von Glaser und Strauss (Glaser; Strauss 1967) entschied. D.h. die Daten sollten zwecks einer größtmöglichen Offenheit analytisch „aufgeschlüsselt“ oder „aufgebrochen“ werden (vgl. Strübing 2004: 19), indem vom Material ausgehend den einzelnen, mir wichtig erscheinenden Textsegmenten verschiedene Sinngehalte in Form von Codes zugeschrieben wurden, die von mir selbst ausformuliert und jeweils mit kurzen Definitionen versehen wurden. Diese Ermittlung der Codes direkt aus dem Material und ohne ausdrücklichen Bezug auf die gestellten Fragen stellt sich als besonders vorteilhaft heraus, denn laut Schmidt (2000: 450) befinden sich

„[...] in einem offen geführten Leitfadeninterview [...] die wichtigen Textpassagen zudem nicht immer im direkten Kontext der gestellten Frage; die vom Interviewer eingebrachten Aspekte werden häufig erst nach einiger Zeit ausführlicher aufgegriffen oder tauchen in der Antwort auf eine anderen (sic!) Frage innerhalb eines ganz anderen Kontextes (wieder) auf.“ (Schmidt 2000: 450).

Angesichts der großen Datenmenge erschien mir der Gebrauch einer Computer unterstützten Software sinnvoll, so dass ich mich – bedingt u.a. durch den über die Universität Granada möglichen Zugang – für das Programm *Atlas/ti* entschied, welches von dem Psychologen und Informatiker Thomas Muhr entwickelt wurde und „[...] eine Unterstützung des Auswertungshandwerks bieten [kann] und [...] eine Qualitätssicherung dadurch [ermöglicht], dass der Auswertungsprozess [...] lückenlos dokumentiert und reproduziert werden kann.“ (Böhm 2000: 485).

Der große Vorteil dieser Form des Codierens besteht darin, dass bei einer so umfangreichen Datenmenge, die in meinem Fall insgesamt 17 anderthalb Stunden lang dauernde Interviews⁸⁹ umfasst, die gleichen Codes verwendet werden konnten. Zudem lassen sich ergänzende Informationen oder generelle Auffälligkeiten, die im Analyseprozess entstehen, jeweils den entsprechenden Textpassagen, Codes, einzelnen Interviews bzw. Interviewgruppen über sogenannte Memos zuzuordnen. Auf diese Weise bleiben stets der Bezug und die genügende Nähe zum Textmaterial bewahrt. Darüber hinaus bietet das Programm zudem die Option, die einzelnen Codes zu gruppieren und anhand von semantischen Verbindungen wie beispielsweise Kausal-, Konsekutiv-, oder Konditionalattributionen zu klassifizieren, was besonders für spätere Schritte in der Datenauswertung von Bedeutung sein kann. Als „[...] Hilfsmittel im Kampf gegen die Datenflut [...]“ (Kuckartz 1997: 587) definiert Kuckartz die Kategorien oder Codes im Vergleich zu bekannten nicht digitalen Textbearbeitungsmethoden:

„Im Bereich der computergestützten Textanalyse hat sich ein Verfahren mehr und mehr als Basistechnik durchgesetzt, das eine auch im Alltag häufig benutzte Art und Weise der Textbearbeitung aufnimmt, nämlich das markieren von Textpassagen und Schreiben von Schlüsselwörtern an den Rand.“ (ebd.).

Ein weiterer Vorteil einer Computer unterstützten Methode besteht zudem in der leichten Auffindbarkeit anhand der diversen Suchfilter des Programms, die – wie in meinem Fall – sowohl einer personen-, als auch einer themenorientierten Auswertung von Nutzen sein können.

Nach dieser ausnahmslos positiven Wertung des offenen Codierens anhand des Programms *Atlas/ti* soll jedoch auch Platz für die eingangs erwähnte „Kehrseite der Medaille“ gelassen werden. In meinem Fall bestand das Hauptproblem darin, dass ich mich sowohl in Bezug auf die qualitative Forschungsmethode, als auch auf den Umgang der Software zunächst auf unbekanntem Terrain befand. Das hatte zur Folge, dass ich das offene Codieren zum Teil an viel zu kleinen Sinneinheiten ausgeführt hatte, was eine Flut von annähernd 800 Codes nach sich zog⁹⁰. Selbst das spätere Ordnen und Gruppieren in übergeordnete Kategorien half hier nicht weiter, so dass ich auf diese Weise die

89 Es handelt sich hierbei um die 16 Interviews und die Gruppendiskussion des ersten Lernkontextes.

90 Böhm (2000: 482) empfiehlt bei der Schwierigkeit, [...] angesichts «lauter wichtiger Details» die zentralen Aussagen der Untersuchung bündig zu fassen.“ nach der Geschichte der Daten zu fragen und die Ergebnisse zusammenzufassen. In meinem Fall ging es jedoch in erster Linie um die Reduktion der großen Menge an Codes, die mir das Fortfahren der Analyse erschwerte hat.

Datenanalyse vorerst abbrach. Beim Abwägen, inwieweit ein kompletter Neuanfang oder eine Revision der bestehenden Codes sinnvoller sei, habe ich mich nach langem Zögern für Ersteres entschieden.

Das bedeutet, die gesamte Analyse mittels der offenen Codierung wurde von mir erneut angegangen. Als hilfreich für diesen Schritt stellte sich nicht nur das Kennenlernen weiterer qualitativer Studien, sondern auch die ergänzende Vertiefung in theoretische Abhandlungen zu qualitativen Forschungsmethoden dar. Das damit einhergehende wachsende Bewusstsein zur generellen Vielfalt innerhalb der qualitativen Auswertungsverfahren trug schließlich dazu bei, für die vorliegende Studie eine Mischform verschiedener Analysestrategien zu wählen.

Um die Interpretation nun in einem zweiten Anlauf gegenstandsangemessen durchzuführen, das heißt mit ausreichendem Bezug zu den Primärdaten, jedoch unter Meidung des vorab beschriebenen Fehlers, führte ich mir während der gesamten Interpretation immer wieder die Forschungsfragen dieser Studie vor Auge. Dank der zunehmenden Vertrautheit im Umgang mit der Software war ich mir zudem darüber im Klaren, dass wichtige Details auch zu einem späteren Zeitpunkt leicht ausfindig gemacht werden konnten. Auf diese Weise kam ich in einem ersten Durchgang des offenen Codierens auf lediglich 100 Codes, die vom Verständnis zum Teil so weit gefasst waren, dass sie in nachfolgenden Analyseschritten in neue Codes umgruppiert werden mussten. Der Gefahr jedoch, die Gesamtübersicht zu verlieren, wurde so genügend entgegen-gesteuert.

Idealerweise sollte die Ausführung des Codierens möglichst direkt im Anschluss an den Prozess der Datenerhebung stattfinden, was in dieser Studie nicht der Fall war. Um diesen Mangel so gut wie möglich zu kompensieren, machte ich von der während des gesamten Forschungsjahres sorgfältig angelegten Dokumentation Gebrauch. Diese bestand neben dem Lehrertagebuch, den Fragebögen, dem persönlichen Strategieprofil der Teilnehmer auch in den Memos aus dem ersten Analysevorgang, Emails mit den Studenten und der persönlichen Karteikarte mit Foto, die üblicherweise zu Beginn des Studiengangs den Dozenten übergeben wird. Anhand dieses umfangreichen Materials konnte ich bei der zweiten Interviewauswertung auf diese Weise bestehende Erinnerungslücken füllen.

Bei der Wahl der im Anschluss an die offene Codierung durchzuführenden Schritte für das fortschreitende Analyseverfahren war zunächst die Relevanz der erhobenen Daten für

den Untersuchungsgegenstand ausschlaggebend. Das bedeutet, die Auswertung der im ersten Lernkontext erhobenen Daten sollte grundsätzlich tiefergehend erfolgen als die des zweiten Lernkontextes, deren zentrale Funktion darin bestand, die Aktualität des Untersuchungsgegenstandes von Lernkontext 1 aus Sicht der aktuellen Lerner zu überprüfen. Aus diesem Grund wurde die Analyse der beiden Interviewdurchgänge des ersten Lernkontextes sowohl fallimmanent als auch fallübergreifend durchgeführt; die Interpretation der Gruppendiskussion konnte hier zudem individuelle Sichtweisen teilweise untermauern bzw. ergänzen. Demgegenüber habe ich es bei den vier Interviews des zweiten Lernkontextes für ausreichend befunden, von vornherein die fallübergreifenden Argumentationslinien hinsichtlich der zentralen Themen (Zufriedenheitsgrad mit dem unterrichtstragenden Lehrwerk, Relevanz des authentischen Textmaterials, eigenständiges Entdecken sprachlicher Mittel und eigenständiges Katalogisieren des neu Gelernten in dafür vorgesehene Kategorien) zu untersuchen.

Trotz der Ähnlichkeiten des offenen Codierens aller Daten als erstem Schritt des Auswertungsprozesses zur „Grounded Theory“ unterscheidet sich die anschließende Vorgehensweise im weiteren Verlauf der Analyse insofern, als dass synchron zur Dateninterpretation keine weitere Fallauswahl zur Datenerhebung stattfindet und ebenso wenig eine „theoretische Sättigung“ der Daten angestrebt wird. Stattdessen orientiert sich die weitere Auswertung vorwiegend an dem Bezug zu den Themen der verschiedenen Leitfäden der Interviews.

Zur Erforschung des individuellen Erfahrungswissens des ersten Lernkontextes führte ich zunächst Einzelfallanalysen aller Teilnehmer durch. Obwohl die verschiedenen Suchfilter von *Atlas/ti* und die Bildung von sogenannten „Netzwerken“, in denen die Codes thematisch gruppiert werden können, sicherlich ausreichend gewesen wären, um personen- und themenspezifisch bzw. personenübergreifend *und* themenorientiert zu arbeiten, zog ich es hier vor, in einer Textdatei eine Tabelle mit einer Gesamtübersicht der Ergebnisse zu erstellen. Pro Spalte werden in dieser vertikal alle untersuchten Fälle nebeneinander dargestellt, während die einzelnen Ergebnisse oder Codes pro Zeile horizontal in Bezug auf die Leitfragen⁹¹ der Interviews aufgezeichnet sind⁹². Auch die vorab im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand als sekundär klassifizierten Leitfragen⁹³

91 Vgl. hierzu S. 127.

92 Vgl. hierzu die Tabellen in Anhang 6.

93 Siehe hierzu Seite 125.

wurden hier einbezogen, um so bei den weiteren Analyseschritten der gesamten Komplexität Rechnung zu tragen. Dieser Prozess erforderte zum Teil einzelne Veränderungen in den Codes, die ergänzt oder manchmal sogar ersetzt oder einfach neu gruppiert wurden.

Im weiteren Verlauf der Analyse arbeitete ich somit ergänzend zu *Atlas/ti* mit den angefertigten Tabellen. Als visuelle Unterstützung stellte sich dieser Gesamtüberblick sowohl für die Auswahl der darzustellenden Einzelfälle, als auch für die fallübergreifende Auswertung hilfreicher dar als die alleinige Bezugnahme auf die in *Atlas/ti* gebildeten thematischen Netzwerke. Für die nachfolgend detaillierte Darlegung der Ergebnisse machte ich jedoch regelmäßig von den diversen Suchfiltern und -funktionen des Programms Gebrauch, da auf diese Weise der unmittelbare Bezug zu den vorab markierten Textpassagen leichter herzustellen war.

Für die fallübergreifende Datenauswertung musste hinsichtlich des insbesondere hypothesengenerierenden Erkenntnisinteresses der Studie zudem eine Methode gefunden werden, die über das individuelle Erfahrungswissen hinaus auch vorsichtige Annahmen zur Verallgemeinerung erlaubte. Aguado (2001) argumentiert in Bezug auf das Kriterium der „Generalisierbarkeit“ bei qualitativen *und* quantitativen Verfahren:

„Die Möglichkeit der Erfüllung des Kriterium der 'Generalisierbarkeit' wird in der Regel nur quantitativ angelegten Forschungsarbeiten zugeschrieben, was häufig eine gewisse 'Abqualifizierung von Studien zur Folge hat, die nicht mit großen Populationen arbeiten, sondern einzel- oder mehrfallanalytisch vorgehen [...]. Inwiefern Forschungsergebnisse, die zwar mit einer zahlenmäßig großen Gruppe von Probanden gewonnen worden sind, in denen jedoch von einer Reihe von Einflussfaktoren abstrahiert werden musste, auf Kontexte übertragbar sind, die ganz andere Bedingungen aufweisen, erscheint allerdings häufig fraglich. Gleichzeitig können Ergebnisse, die mit zahlenmäßig (sic!) kleinen Probandengruppen oder in Einzelfallstudien gewonnenen (sic!) worden sind, auch außerhalb der Untersuchungskontexte nützlich, d.h. transferierbar sein.“ (Aguado 2001: 122).

Das heißt, das Konzept der Generalisierbarkeit ist danach grundsätzlich – sowohl bei qualitativen, als auch quantitativen Studien zu relativieren. Bezugnehmend auf qualitative Forschungsmethoden führt Berger (2001) ergänzend aus:

„In Übereinstimmung mit ihren epistemologischen Grundüberzeugungen ist qualitative Forschung zurückhaltend, wenn es darum geht, aus Forschungsergebnissen Schlussfolgerungen zu ziehen, die diese auf andere Kontexte übertragen oder verallgemeinern. Sie sieht das Ziel interpersonaler Vergleiche nicht in Generalisierungen, sondern allenfalls in Typisierungen: sie stellen die einzige, eingeschränkte und relativierte, Form von Verallgemeinerung dar, die dem qualitativen idiographischen Forschungsstil adäquat ist.“ (Berger 2001: 139).

Auf diesem Hintergrund habe ich mich dazu entschieden, ergänzend zu den Einzelfallanalysen der Forschungsteilnehmer fallübergreifende Interpretationen vorzunehmen, ohne jedoch das Ziel einer Typisierung anzustreben. Ähnlich wie bei der fallübergreifenden Typenbildung geht es zunächst darum „[...] durch Fallvergleich und Fallkontrastierung [...] einen Überblick [...] über Ähnlichkeiten und Unterschiede im Datenmaterial [...] zu erhalten [...].“ (Kelle, Kluge 1999: 75). Die dafür durchgeführten Schritte lassen sich folgendermaßen beschreiben.

Zur Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen mussten an erster Stelle Merkmale definiert werden, „[...] mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den Untersuchungselementen [...]“ (Kluge 1999: 264) festgestellt werden können. Hierfür wurde zunächst die von den Lernenden genannte Metapher zu Hilfe genommen, die als Ausgangspunkt für die Analyse der Beantwortung der einzelnen Leitfragen diene. Die Metapher eignete sich insofern, als dass sie zum einen im Interviewverlauf meist spontan genannt wurde und zum anderen insbesondere die affektive Komponente beachtet. Sie kann analog zum Konzept des „Mottos“ von Flick (2009: 403) als Kurzbeschreibung des Falls verstanden werden. Zugleich diene mir ebenso die vorab in der Einzelfallanalyse ergebene Ausdifferenzierung vereinzelter begrifflicher Konzepte. Die sich durch diesen Vergleich ergebenden Kategorien und Merkmale hinsichtlich der Sinnzuschreibung bezüglich Lernerautonomie fördernder Arbeitsformen dienten der weiteren Ermittlung von Vergleichsdimensionen, wobei aufs Neue regelmäßig auf das Datenmaterial zurückgegriffen wurde. In diesem Analyseschritt wurden besonders den zentralen Leitfragen⁹⁴ Beachtung geschenkt und so dem Hinweis von Kluge (1999) gefolgt, die dazu ausführt:

„Meist konzentriert sich die Auswertung auf einige wenige Vergleichsdimensionen, die für die Forschungsfrage(n) von Bedeutung sind.[...] Es ist [...]sehr wichtig, die Forschungsfrage(n) möglichst präzise zu formulieren und das Datenmaterial umfassend und sorgfältig auszuwerten. Im Gegensatz zu standardisierten Befragungen, bei denen die Merkmale und ihre Ausprägungen bereits vor der Datenerhebung definiert werden, können sie bei der Analyse qualitativen Datenmaterials erst im Lauf der Datenauswertung erarbeitet werden.“ (Kluge 1999: 264 f).

Anhand der sich daraus ergebenden relevanten Vergleichsdimensionen konnte die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge durchgeführt werden, wobei es darum ging, die

94 Siehe hierzu S. 127.

Sinnzusammenhänge innerhalb und zwischen den individuellen Lernenden zu untersuchen, „[...] damit die ermittelten Zusammenhänge nicht nur kausal, sondern auch sinnadäquat sind.“ (ebd. 260). Als letztem Schritt ging es darum, die fallübergreifende Darstellung anhand der für den Untersuchungsgegenstand als bedeutsam erachteten Merkmale und Zusammenhänge durchzuführen.

Trotz der hier linearen Darstellung der einzelnen Schritte weist auch Kluge unter Bezugnahme auf das Stufenmodell zur Typenbildung darauf hin, dass es sich „[...] nicht um ein starres und lineares Auswertungsschema handelt“ (Kluge 1999: 261). Stattdessen wird während des Analyseprozesses regelmäßig der Rückbezug zu dem Ausgangsmaterial hergestellt und einzelne Textsegmente werden zum Teil wiederholt intensiv gelesen, wenn möglich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, um sich so weitestgehend vom Material „leiten zu lassen.“

In den bisher dargelegten Analyseschritten wurden die beiden Interviewdurchgänge des ersten Lernkontextes berücksichtigt. In Bezug auf die Gruppendiskussion und das Interview des Lernkontextes 2 bin ich in der Auswertung etwas anders vorgegangen. Bei dem ersten Analyseschritt, dem offenen Codieren, wurde die Datenauswertung der Gruppendiskussion mithilfe desselben Code-Inventars innerhalb derselben hermeneutischen Einheit von *Atlas/ti* durchgeführt. Denn hier ging es in erster Linie darum, die Daten der Interviews aus Lernkontext 1 zu untermauern bzw. in Frage zu stellen oder auch zu ergänzen. Mittels der Perspektiventriangulation sollten somit mögliche Schwächen der Primärdaten kompensiert werden⁹⁵, so dass bei der weiteren Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse insbesondere der Vergleich zu den aus den Interviews hervorgegangenen Merkmalskombinationen im Vordergrund stand.

Demgegenüber habe ich für die Interviews des zweiten Lernkontextes eine neue hermeneutische Einheit in *Atlas/ti* gebildet und bin bei der Auswertungstechnik zunächst ähnlich vorgegangen wie vorab bei der Dateninterpretation des ersten Lernkontextes. Das heißt, als erster Schritt wurde jede Interviewsequenz für sich interpretiert und mit offenen Codes versehen. Im Unterschied zu den vorher beschriebenen Interpretationsverfahren wurde hier jedoch auf eine Einzelfallanalyse verzichtet und unmittelbar unter Bezug auf die Fragen des Leitfadens eine querschnittliche Analyse des Datenmaterials durchgeführt.

95 Vgl. hierzu auch die Ausführungen auf S. 120 und 123.

Ergebnisse von Lernkontext 1: Einzelfallanalysen und Gruppendiskussion

5 Ergebnisse von Lernkontext 1: Einzelfallanalysen und Gruppendiskussion

5.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich in ihrer Form und Dichte in erster Linie an dem jeweilig unterschiedlichen Fokus auf die Studie. So haben die Daten des Lernkontextes 1 aufgrund ihres unmittelbaren Bezugs zum Erkenntnisinteresse dieser Studie grundsätzlich den Vorrang gegenüber denen des Lernkontextes 2, was sich entsprechend in der Reihenfolge und Ausführlichkeit der Betrachtung niederschlägt. Aber auch innerhalb des gleichen Lernkontextes folgt die Darstellung nicht immer den gleichen Prinzipien.

Demgemäß wird im vorliegenden Kapitel, innerhalb des Lernkontextes 1, der sich auf die beiden Interviewphasen und die Gruppendiskussion bezieht, zunächst eine Auswahl spezifischer Einzelfälle vorgestellt, die vor dem Hintergrund der Studie als besonders interessant erachtet werden. Um eine bestmögliche Nachvollziehbarkeit nicht nur der Argumente, sondern auch der Argumentationslinien aus der persönlichen Sichtweise der Lernenden zu gewährleisten, orientiert sich die fallimmanente Interpretation weitgehend an den Leitfragen der Interviews.

Bei den Ergebnissen der Gruppendiskussion wird anders verfahren. Wie schon ausführlicher in Kapitel 4 erörtert, besteht die zentrale Funktion der Gruppendiskussion darin, die in den halboffenen Leitfadeninterviews erhobenen Daten unter den dort aufgeführten Einschränkungen zu stärken und gegebenenfalls zu erweitern. Das heißt, anhand der ergänzenden Perspektive durch die Teilnehmer der Gruppendiskussion soll überprüft werden, inwieweit sich bei der thematisierten Problematik Parallelen zu den individuellen Diskursen der Interviewteilnehmer aufdecken lassen, die die grundlegende Aussagekraft der Interviews zu stützen vermögen. Aus diesem Grund werden die Einzelheiten der Gruppendiskussion lediglich in zusammenfassender Form und nach thematischen Kriterien aufgezeigt.

5.2 Vorstellung der Forschungsteilnehmer

Die Vorstellung der insgesamt 14 Forschungsteilnehmer soll der besseren Übersicht halber tabellarisch erfolgen. Die in Abbildung (Abb. 5-1) aufgeführten Namen sind

entweder frei erfunden oder – wie im Fall der Interviewteilnehmer – selbst von den Teilnehmern ausgewählt worden. Bei der Angabe der Fremdsprachen ist jeweils die Reihenfolge der erwähnten Sprachen zu beachten. Die hier erst genannte Fremdsprache entspricht auch der ersten Sprache an der Fakultät (*Lengua B*), während die nachfolgende die erste obligatorische Fremdsprache (*Lengua C*) ist und alle weiteren Fremdsprachen als zusätzlich und nicht obligatorisch gewählte Sprachen zu deuten sind⁹⁶.

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass diejenigen Studenten, die Deutsch als *Lengua C* wählen, üblicherweise bereits im zweiten Studienjahr den Unterricht zu Geschichte und sozialer Gegenwart der deutschsprachigen Länder zu belegen haben. Sie setzen sich somit schon verhältnismäßig früh mit authentischem Textmaterial der Zielsprache auseinander. Auch die erstmalige Konfrontation mit übersetzungsspezifischen Fächern beginnt bereits im zweiten Studienjahr. Da diese Information als moderierende Variable in Bezug auf die Einstellung gegenüber *Collage* angesehen werden kann, ist also die Angabe des Studienjahres sowie die Wahl des Deutschen als Pflichtfach hier von entsprechender Bedeutung.

Selbst wenn im Weiteren die Lernenden regelmäßig zu Wort kommen werden und in diesem Sinne versucht wird, ihrer Individualität und Originalität entsprechend Rechnung zu tragen, werden die Teilnehmer auch hier schon zusammen mit der von ihnen im Verlaufe der beiden Interviews aufgestellten Metapher präsentiert. Diese soll den nachfolgend darzustellenden Daten nicht nur Lebendigkeit verleihen, sondern zugleich der individuellen Binnensicht eine erste Orientierung zuschreiben⁹⁷.

96 Bei diesen Angaben handelt es sich lediglich um die Fremdsprachen, die in der Fakultät studiert werden.

97 Der Bindestrich trennt jeweils die genannten Metaphern des ersten und zweiten Interviews.

Name	Alter	Kurs-jahr	Fremdsprachen	Metapher
SARA	18	1	Englisch, Deutsch, Arabisch	TEILNAHME: Jeder trägt etwas zum Lernen bei - idem
PATRICIA	18	1	Englisch, Chinesisch, Deutsch	AUF DEN BERUF AUSGERICHTET - idem
SILVIA	18	1	Englisch, Deutsch, Französisch	ANDERS: Man lernt auch die Muttersprache - ANDERS u. sehr zufriedenstellend
ANDREA	18	1	Englisch, Deutsch, Arabisch	Witzig - Immer noch witzig, aber etwas weniger
REBECA	18	1	Englisch, Deutsch, Französisch	WENIG KONVERSATION u. VIEL WORTSCHATZ - idem
CRISTIAN	18	1	Englisch, Deutsch, Französisch	Ein WIRRWARR an Hypothesen - Immer noch ein WIRRWARR, aber viele Meinungen sind bereichernd
PEPE	18	1	Arabisch, Deutsch, Englisch	MERKWÜRDIG u. ÜBERRASCHEND - MERKWÜRDIG, aber man lernt dabei
MARMIRIL	23	1	Arabisch, Deutsch	LEBENDIG (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken) - Etwas WENIGER LEBENDIG
VICTORIA	19	1	Französisch, Deutsch, Englisch	
MARÍA	18	1	Englisch, Deutsch, Arabisch	
ROSA	19	2	Englisch, Französisch, Deutsch, Niederländisch	
BETINA	18	1	Englisch, Deutsch, Polnisch	
TANIA	21	3	Englisch, Französisch, Chinesisch, Deutsch	
CARMEN	20	2	Französisch, Englisch, Deutsch, Niederländisch	

Abb. 5-1: Forschungsteilnehmer der Interviews und der Gruppendiskussion (blaue Schrift)

Um die nachfolgende Darstellung dieser Studie bestmöglich nachvollziehbar zu gestalten, wird regelmäßig der Bezug zu den Transkriptionen der einzelnen Interviews

bzw. der Gruppendiskussion hergestellt. Dies geschieht auf zweierlei Weise: Durch wörtliche Zitate kommen die Interviewteilnehmer direkt zu Worte, indem ausgewählten Passagen die jeweilige Transkriptionsposition ergänzend hinzugefügt wird. Andernfalls verweisen die Schilderungen direkt auf die Transkriptionen⁹⁸, d.h. ohne den Lauf der Interpretation wesentlich zu unterbrechen. Zur Vereinfachung und besseren Lesbarkeit werden daher vorab folgende Abkürzungen eingeführt.

Interview 1:	I 1
Interview 2:	I 2
Zeile:	Z
Sara:	S
Andrea:	A
Patricia:	P
Rebeca:	R
Silvia:	Si
Cristian:	C
Marmiril:	M
Pepe:	Pe
Interviewerin:	E bzw. I für die deutsche Entsprechungen

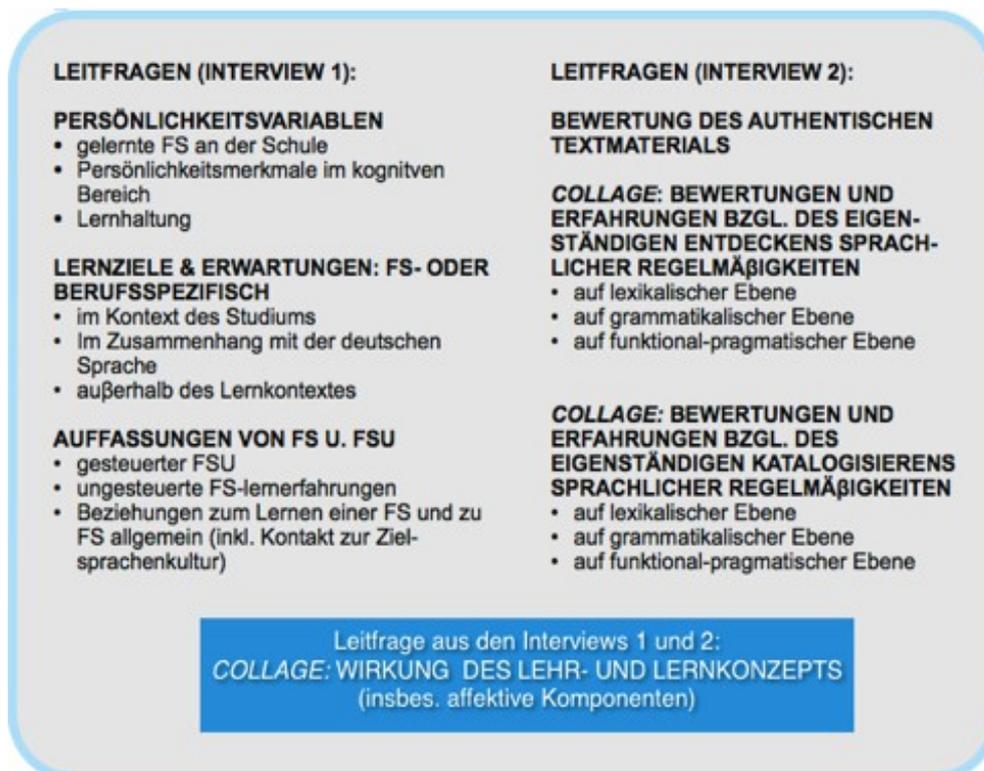
Gruppendiskussion:	G
Zeile:	Z
Moderator:	Mo (für die deutsche u. spanische Fassung)
Studentinnen:	St (für die deutsche u. spanische Fassung)
Victoria:	V
María:	Mi
Rosa:	Ro
Betina:	B
Tania:	T
Carmen:	Ca

Die Zitate werden sowohl in ihrer Originalsprache Spanisch, als auch mittels deutscher Paraphrasierungen präsentiert. Um den lebendigen Charakter der Aussagen auch in den deutschen Fassungen beizubehalten, werden sprachliche Mittel der mündlichen Rede entsprechend ergänzt.

⁹⁸ Vgl. hierzu die Transkriptionsauszüge in Anhang 7, deren Anordnung dem Verlauf der Textausführungen folgt.

5.3 Einzelfallanalyse

Die nachfolgende Darstellung der fallimmanenten Interpretation ist so angelegt, dass sie sich nach dem vorab in Kapitel 4 dargelegten Zusammenhang der Leitfragen beider Interviewphasen ausrichtet. Das heißt, zunächst werden insbesondere diejenigen Leitfragen erörtert, die den Hintergrund für das Verstehen der Einstellungen gegenüber den in *Collage* angebotenen Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen skizzieren (Abb. 5-2, linke Spalte). Dem folgt die Erörterung der Aspekte zur zweiten Interviewphase, welche das Augenmerk richtet auf die mögliche Wandlung, die die Lernenden in der Auseinandersetzung mit *Collage* durchmachen, mitsamt der vermuteten Ursachen (Abb. 5-2, rechte Spalte). Schließlich berücksichtigt die Frage nach der allgemeinen Wirkung von *Collage* (Abb. 5-2 'Kasten') die eher affektive Komponente – dies sowohl anhand erster unmittelbarer Eindrücke der Lernenden aus der ersten Interviewphase, als auch länger andauernden Wahrnehmungen, die vorwiegend der zweiten Interviewphase entstammen.



(Abb. 5-2: Leitfragen beider Interviewphasen, aufgeschlüsselt nach Unterkategorien)⁹⁹

99 Abkürzungen: FS = Fremdsprache; FSU = Fremdsprachenunterricht

5.3.1 Sara: Participación/ Participación: Todos ponemos un poco (*Teilnahme / Teilnahme: Jeder trägt etwas zum Lernen bei*)

Der Fall von Sara stellt sich auf dem Hintergrund dieser Studie als besonders interessant heraus, denn im Verlauf beider Interviews wird das Thema der eigenen Ängste bzw. eines geringen Selbstwertgefühls wiederholt angesprochen. Wie vorab in den theoretischen Ausführungen zur Motivation bereits erwähnt, können Ängste sowohl eine motivationsfördernde als auch -hemmende Auswirkung auf den Lernprozess ausüben¹⁰⁰.

Ein weiterer Aspekt, der dafür spricht, Sara an dieser Stelle verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken und sie ausführlicher zu Worte kommen zu lassen, liegt darin begründet, dass Sara zu denjenigen Studenten gehört, die aufgrund ihrer Zurückhaltung in der Unterrichtspraxis rasch „in der Menge untergehen“ können. Obwohl sie regelmäßig den Unterricht besucht und das Unterrichtsgeschehen durchaus aufmerksam verfolgt, sind ihre Beiträge bei den gemeinsamen Besprechungen eher gering. Auch bei potentiellen Problemen lässt sich somit vermuten, dass Studenten wie Sara dies entsprechend zögerlich bekunden, so dass von daher die in diesem Zusammenhang durchgeführten Interviews von Sara einen zusätzlichen Wert bekommen.

Warum ausgerechnet Sara - als eher im Unterrichtsgeschehen zurückhaltende Studentin - die Metapher *Teilnahme - Jeder trägt etwas zum Lernen bei* gewählt hat und wie sich diese Metapher in den Rahmen ihrer persönlichen Erfahrungen im Laufe des ersten Studienjahres einpasst, soll im Folgenden genauer dargelegt werden.

5.3.1.1 Persönlichkeitsvariablen

Wie die meisten Interviewteilnehmer ist Sara 18 Jahre alt. Ihre erste Fremdsprache an der Fakultät ist Englisch¹⁰¹; Deutsch und Arabisch sind jeweils ihre zweite und dritte Fremdsprache. Nach eigenen Aussagen erfüllt sich mit dem Studium an der Übersetzer- und Dolmetscherfakultät in Granada ein lang ersehnter Traum: Seit ihrem 15. Lebensjahr hat sie darauf hingearbeitet, an der Fakultät mit ihrer Abiturnote angenommen zu werden (I 1S, Z. 25-41). Ohne dies näher begründen zu können, glaubt sie jedoch nach den ersten sechs Wochen, dass ihre Erwartungshaltung insgesamt zu hoch war und sie eigentlich

¹⁰⁰Vgl. hierzu auch Kirchner 2004: 4f.

¹⁰¹Bei der Wahl der ersten Fremdsprache (*Lengua B*) werden im Unterschied zu den C-Sprachen Vorkenntnisse in der Fremdsprache vorausgesetzt.

vorher nur recht wenig über den Studiengang als Übersetzer- und Dolmetscher wusste (I 1S, Z. 47- 50).

Sie hält sich für einen sehr emotionalen Menschen (I 1S, Z. 1481-1491) mit einem eher geringen Selbstwertgefühl, das sich insbesondere im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens bemerkbar macht (I 1S, Z. 80-99).

Interview 1, Sara (Z. 1643-1653):

E: ENTONCES, ¿DIRÍAS QUE ERES UNA PERSONA QUE LE IMPORTA MUCHO EL AMBIENTE EN GENERAL PARA ESTAR A GUSTO?

S: Yo creo que es eso.

E: PORQUE ME ESTOY ACORDANDO, ASÍ EMPEZAMOS A HABLAR ESTA TARDE, ¿VERDAD QUE SÍ?

S: Claro.

E: ES BUENO SABERLO, PARA TI.

S: A mí el ambiente me... si yo estoy en un sitio que estoy incómoda, yo, hombre, yo no voy a decir de aquí me voy ni... pero que no es lo mismo, que no soy yo.

I: Also, würdest du dann sagen, dass du eine Person bist, der die allgemeine Stimmung sehr wichtig ist, um sich wohl zu fühlen?

S: Ja, ich glaube, es liegt daran.

I: Denn ich erinnere mich daran – so hat das Gespräch heute nachmittag begonnen, oder?

S: Stimmt.

I: Vielleicht hilft es dir, das zu wissen.

S: Also, die Stimmung ... wenn ich mich irgendwo unwohl fühle, Mann, klar werde ich nicht sagen, 'ich geh' jetzt' ... aber es ist nicht das gleiche, ich bin dann nicht ich.

Interview 1, Sara (Z. 80-99)

S: Sí (se ríe). A la hora de los idiomas, no sé, quee, yo sé que es una tontería, pero me da miedo meter la pata (baja la voz).

E: ¿QUÉ PASA SI METES LA PATA?

S: No, no pasa nada, pero yo qué sé, así soy yo.

E: SÍ, PERO, ¿A QUÉ ES?, ¿A QUÉ TIENES MIEDO?

S: A eso (en voz muy baja). Como aquí la gente sabe tanto, que sabe mucho (entre risas).

E: O SEA, ESTÁS EN VERDAD COMPARÁNDOTE ENTONCES CON LOS COMPAÑEROS, ¿NO? Y, ¿QUÉ DICES DE LOS COMPAÑEROS?

S: Yo qué sé, que casi siempre me siento inferior y esas cosas.

E: ¿SÍ? Y...

S: Aquí todo el mundo sabe tanto y todo el mundo lo ve todo y yo no veo nada y no sé.

E: Y, ¿EN QUÉ SE NOTA... QUE SABEN TANTO?

S: No sé (entre risas), en que todos hablan mucho y... yo cuando sé algo que estoy segura lo digo. Pero como no sé, no digo nada nunca (se ríe).

S: Ja (lacht). Mit Fremdsprachen, ich weiß nicht, also, ist vielleicht ein bisschen blöd, aber ich hab' Angst Fehler zu machen (wird leiser)

I: Und was passiert, wenn du Fehler machst?

S: Nichts, da passiert gar nichts, aber, was weiß ich, so bin ich eben.

I: Ja, aber wovor, wovor genau hast du Angst?

S: Na, davor ... (leise werdend). Denn die Leute hier haben so viel Ahnung von allem, die wissen so viel (lachend).

Wie bereits eingangs erwähnt, betont Sara verschiedentlich, dass sie sich lieber im Unterrichtsgeschehen zurückhält und nur dann etwas sagt, wenn sie sich entsprechend sicher fühlt (I 1 S, Z. 98, 99). Die Kleingruppen- oder Partnerarbeit kommen ihr dabei insofern gelegen, als dass sie sich auf diese Weise eher dazu gezwungen fühlt, aktiv teilzunehmen, statt der eigenen Bequemlichkeit nachzugehen und sich auf die Beiträge der anderen Mitlernenden zu verlassen. Denn den eigenen Aussagen zufolge ist Sara bis zu einem gewissen Grad arbeitsscheu und wenig konstant, was sich u.a. darin zeigt, dass anfallende Arbeiten erst im letzten Moment von ihr erledigt werden. Auf den Hinweis, dass sie bezüglich des Numerus Clausus der Fakultät für Übersetzer und Dolmetscher anscheinend keine Probleme mit den Noten gehabt hätte und von daher ihre Sorgen gegenüber der Benotung womöglich nicht angebracht seien, spricht Sara diesen eigenen Mangel von sich direkt an.

Interview 1, Sara (Z. 195-198):

S: No sé, porque soy...un fallo muy grande que tengo, no debería decirlo, que soy muy poco constante, que siempre digo lo deajo todo para última hora y... pues hasta ahora me ha salido bien pero...no puedo evitarlo (se ríe).

S: Ich weiß nicht, denn ich bin ... das ist ein großer Fehler von mir, vielleicht sollte ich das gar nicht sagen, ich bin insgesamt wenig konstant und ich sag' immer, ich verschieb' alles auf den letzten Moment und ... na ja, bis jetzt ist alles immer gut gegangen, aber ... ich kann's irgendwie nicht ändern (lacht).

Sara ist sich somit der Problematik ihrer eigenen Lernhaltung durchaus bewusst, hat jedoch wohl bisher keine verstärkt negativen Konsequenzen dadurch erleiden müssen, die sie zu entsprechenden Veränderungen veranlassen könnten. Diesbezüglich ließe sich also vermuten, dass Sara trotz des eigenen tendenziell negativ gezeichneten Selbstbildes gegenüber ihren Kommilitonen doch mehr oder weniger erfolgsgewohnt ist. Offen bliebe dabei jedoch zunächst, inwieweit sie diesen Erfolg – im Sinne der Selbstwirksamkeitstheorie nach Deci und Ryan¹⁰² – sich selbst zuschreibt oder äußere Umstände dafür verantwortlich macht.

¹⁰²Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 2.

5.3.1.2 Fremdsprachen- oder berufsspezifische Lernziele und Erwartungen

Saras – wie sie zugibt – hochgesteckten Erwartungen an den von ihr gewählten Studiengang bekommen – wie vorab kurz erwähnt – bereits in den ersten sechs Wochen einen kleinen „Dämpfer“, ohne dass sie hierfür klare Ursachen angeben kann. Lediglich der Hinweis, dass sie vorher keine klare Vorstellung von dem Beruf eines Übersetzers oder Dolmetschers hatte (I 1S, Z. 38-50) und die grundsätzliche Ausrichtung der (fremdsprachlichen) Fächer an der Fakultät, die sich angeblich zu wenig von den bisherigen gesteuerten Fremdsprachenlernerfahrungen unterscheiden (I 2 S, Z. 869-880), deuten mögliche Gründe an.

Folgt man dem Verlauf insbesondere des ersten Interviews mit Sara, das nach den ersten sechs Wochen ab Semesterbeginn durchgeführt wurde, bekommt man den Eindruck, dass Sara auf der emotionalen Ebene zum Teil stark gefordert wird. Ihre Gefühle der Angst beziehen sich zum Großteil auf Versagensängste oder Gesichtsverlust gegenüber den anderen Mitlernenden bzw. Leistungsdruck (I 1S, Z.178-183), da sie das vom Staat zugestandene Stipendium nur behalten kann, wenn sie mindestens 80 % der von ihr gewählten Fächer erfolgreich abschließt.

Interview 1, Sara (Z. 64-70):

S: Sí. Yo ahora mismo veo, yo qué sé, esto es muy grande, que es muy grande para mí.

E: ¿Sí? ¿ES MUY GRANDE?

S: Sí, que todo es muy grande..., que... miedo por todo y que no voy a aprobar y no sé cómo son los exámenes y no sé nada, es que no sé nada. Sé que estoy empezando aquí, pero... no sé nada (baja la voz), por eso.

S: Im Moment hab' ich den Eindruck, was weiß ich, das ist alles zu viel, zu viel für mich.

I: Ja? Zu viel?

S: Ja, es sind so viele Sachen ..., alles macht mir Angst, dass ich die Klausuren nicht schaffe und ich weiß nicht, wie die Klausuren überhaupt sind, und ich weiß einfach gar nichts, wirklich gar nichts. Mir ist klar, dass ich erst gerade angefangen hab', aber ... ich weiß nichts (leise werdend), darum.

Wie im Weiteren noch genauer zu zeigen sein wird, stellt die Auseinandersetzung mit der für Sara absolut neuartigen Arbeitsweise anhand von *Collage* sozusagen das „I-Tüpfelchen“ im „Bad der (Angst)-Gefühle“ dar, denn die unbekanntete Methode ruft zunächst Unsicherheit in ihr hervor.

Von der deutschen Sprache erhofft sie sich im Zusammenhang mit dem gewählten Studiengang, diese später soweit zu beherrschen, dass sie womöglich im Rahmen eines Erasmus-Austausches nach Deutschland gehen und sich dort im alltagssprachlichen Gebrauch entsprechend zurechtfinden kann (I 1 S, Z. 1180-1189). Angst vor dem weit verbreiteten Ruf des Deutschen als schwierige Sprache hat sie jedenfalls genauso wenig wie vor der arabischen Sprache, ihrer dritten Fremdsprache (I 1 P, Z. 1133-1144).

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der persönlichen Lernziele und Erwartungshaltungen von Sara festhalten, dass diesen im Kontext des ersten Studienjahres nur zum Teil entgegengekommen wird. Insbesondere zu Beginn des Studienjahres, also zu einem Zeitpunkt, an dem üblicherweise vieles noch neu und fremd ist, fühlt sie sich verstärkt dem Druck der vermutlich eigenen Erwartungshaltungen ausgesetzt (I 1 S, Z. 630-638).

5.3.1.3 Auffassungen von Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht

Die eigenen häufig unbewussten Auffassungen eines Erfolg versprechenden Fremdsprachenlernens, welche sich zumeist aus den vorherigen Erfahrungen inner- und außerhalb des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts ergeben, stellen eine wichtige moderierende Variable gegenüber neuen, andersartigen Lehr- und Lernmethoden dar. Aus diesem Grund ist ihnen eine besondere Beachtung zu schenken. Auch Sara hat eine klare Vorstellung davon, wie man am besten eine Fremdsprache lernt. Ihren Aussagen zufolge ist insbesondere der Aufenthalt im Zielsprachenland zu empfehlen. Das heißt, sie geht davon aus, dass die Fremdsprache am besten außerhalb des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts erworben wird, wenn möglich mit einem Minimum an gewissen Grundkenntnissen (I 1 S, Z. 406-423). Die unmittelbare Notwendigkeit der Kommunikation sei hier hilfreich und Fehler spielten eine entsprechend geringere Rolle, solange die Verständigung gewährleistet sei. Sara beruft sich hierbei auf ihre eigenen Auslandserfahrungen: Im Rahmen eines Schüleraustauschprogramms war sie verschiedentlich über einen kürzeren, mehrere Wochen umfassenden Zeitraum in England und Frankreich.

In ihren Aussagen verzeichnet sich zugleich eine deutliche Kritik gegenüber dem schulischen Fremdsprachenunterricht: Der Grammatik schreibe man allgemein eine zu bedeutende Rolle beim Fremdsprachenunterricht zu, während die Kommunikation eher

sekundär sei. Denn erst in den zwei Jahren der Oberstufe sei die Fremdsprache auch für andere Zwecke eingesetzt worden.

Interview 1, Sara (Z. 487-491):

S: No sé, este último a... no sé, los dos últimos años ya ha habido menos gramática. Entonces, sí porque sabíamos menos, pero en inglés ya ha sido más escribir y... que ha sido ya distinto. Pero de chica siempre era gramática, gramática, gramática... y si no te sale un verbo me lo copias cincuenta veces (se ríe).

S: Also, ich weiß nicht, im letzten ... ich weiß nicht, in den letzten zwei Jahren hatten wir weniger Grammatik. Früher ja, weil wir weniger wussten, aber in Englisch haben wir dann mehr geschrieben und ... das war dann schon anders. Aber als ich klein war, immer nur Grammatik, Grammatik, Grammatik ... und wenn du ein Verb nicht richtig konntest, 'schreibst du das jetzt fünfzig mal richtig' (lachend).

Soweit ist wenig verwunderlich, dass die bewusste Auseinandersetzung mit Strategien für Sara gänzlich neu ist. Das heißt, sie wird das erste Mal im Zusammenhang mit *Collage* im DaF-Unterricht mit der Bedeutung von Lernstrategien konfrontiert, bzw. bei der Beantwortung des Fragebogens zum Strategieninventar *SILL*¹⁰³, der für die Auswahl der Forschungsteilnehmer dieser Studie eingesetzt wurde. Sie ist sich nicht vollkommen sicher, ob sie tatsächlich das Konzept der Lernstrategien richtig versteht, führt aber – unter diesen vorsichtigen Einschränkungen – an, dass sie diese als grundsätzlich sehr hilfreich einschätzt. In ihrer Aussage wird zugleich deutlich, dass sie Strategien zum Teil schon vorab verwendet hat – dies jedoch weitgehend unbewusst und intuitiv.

Interview 1, Sara (Z. 1561-1575):

S: Yo en la mitad de las cosas no sabía qué iba a poner y dije bueno.

E: O SEA, ¿FUE PARA TI LA PRIMERA VEZ QUE CONTESTABAS LO QUE SON ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?

S: Sí.

E: ¿SÍ? ¿Y QUÉ TE PARECE?

S: No sé, siempre las más... las más normales siempre las sabes.

E: ¿QUÉ SON LAS MÁS NORMALES PARA TI, POR EJEMPLO?

S: A ver si me acuerdo yo ahora... Lo más normal es que si... sale algo en el idioma tú intentas entenderlo, pero eso yo creo que es distinto, ¿no?, que...

E: SIN EMBARGO, HAY MUCHAS VECES... (es interrumpida).

S: En eso logro darme cuenta porque es que me gusta.

S: Bei der Hälfte der Fragen wusste ich nicht, was ich ankreuzen sollte und hab' mir gesagt, na ja

I: Also, dann war es für dich das erste Mal, dass du darauf geantwortet

103Siehe hierzu Kapitel 4 und Anhang 3.

hast, was Lernstrategien sind?

S: Ja.

I: Ja? Und was hältst du davon?

S: Ich weiß nicht, die, also die Normalsten kennt man ja meistens.

I: Und was sind für dich zum Beispiel 'die Normalsten'?

S: Mal sehen, ob ich mich jetzt erinnern kann ... Das Normalste ist, wenn ... was in der Sprache auftaucht und du versuchst, es zu verstehen, aber ich glaube, das ist was anderes, oder, ...

I: Aber oft ... (wird unterbrochen)

S: Das verstehe ich irgendwie gut, weil ich es auch gerne mache.

Bezüglich ihres metakognitiven Wissens lässt sich somit festhalten, dass dieses erst wenig ausgebildet ist, was vorwiegend auf die bisherigen Erfahrungen im gesteuerten Fremdsprachenunterricht zurückzuführen ist. Andererseits – und dies steht wahrscheinlich u.a. in unmittelbarem Zusammenhang mit der Auslandserfahrung – macht sie durchaus von einzelnen Erschließungsstrategien Gebrauch, dies jedoch in erster Linie intuitiv.

Welchen Spaß Sara an Fremdsprachen hat, zeigt sich nicht nur anhand ihrer expliziten Aussagen im Verlauf der Interviews (I 1 S, Z. 499-504), sondern auch daran wie sie ihre eigenen fremdsprachlichen Kenntnisse gern „auf die Probe stellt“. Hier lassen sich insbesondere alle Situationen hervorheben, in denen die Fremdsprache authentisch benutzt wird, und die Sara dazu dienen, ihr eigenes Verständnis zu überprüfen. Nicht nur Musiksendungen im Fernsehen, selbst einfache Werbeplakate und Prospekte sind Sara hier dienlich (I 1 S, Z. 499-504).

Gegenüber der deutschen Sprache hat Sara ein besonderes Verhältnis durch die eigene Familie. Ihr Vater und Großvater pflegen durch ihren Beruf regelmäßigen Kontakt mit deutschen Firmen. Die Erzählungen ihres Vaters, die Fotos und die Geschenke, die ihr als Kind mitgebracht wurden, mögen zu dem ausgesprochen positiven und idyllisch anmutenden Deutschlandbild Saras beigetragen haben.

Interview 1, Sara (1086-1092):

S: Pues mira, te lo voy a decir. Mi abuelo y... bueno, mi abuelo tiene una empresa familiar de estas y va con máquinas y eso, y desde que yo soy chica... 'nos vamos a Alemania', y mi padre, 'me voy a Alemania'. Y mi padre no sabe nada tampoco y siempre venía contándonos muchas cosas buenas, y que si me traía un regalo de esos modernos... (se ríe).

E: ¿TU ABUELO?

S: No, mi padre.

E: TU PADRE.

S: Sí, que se iba a Alemania y siempre una fotos muy bonitas y mi padre contándome... como me gusta tanto viajar y eso, pues... y yo no sabía nada de Alemania, nada. Por eso, siempre me ha interesado, siempre he tenido yo ahí

eso, Alemania.

S: Also, ja, das erklär' ich mal eben. Mein Großvater und ... also, mein Großvater hat einen Familienbetrieb mit Maschinen und so, und seit meiner Kindheit... 'Ios, fahren wir nach Deutschland' und mein Vater 'ich fahr nach Deutschland'. Und mein Vater hat auch keine Ahnung (von der deutschen Sprache) und immer kam er und erzählte uns tolle Sachen und brachte mir Geschenke – immer so moderne Sachen – mit ... (lacht).

I: DEIN GROSSVATER?

S: Nein, mein Vater.

I: DEIN VATER.

S: Ja, er fuhr nach Deutschland, und dann diese hübschen Fotos und Geschichten ... na ja, und ich reise doch so gern, also ... und ich hatte überhaupt keine Ahnung und wusste nichts von Deutschland, gar nichts. Deshalb hatte ich immer große Lust, irgendwie hatte ich Deutschland immer im Kopf.

Neben dieser eher emotional gefärbten Bewertung Deutschlands schätzt Sara zudem die wirtschaftliche Rolle Deutschlands innerhalb der Europäischen Union und lässt zugleich ihr Interesse für die deutsche Kultur und Geschichte erkennen (I 1 S, Z. 1154-1159).

Im Hinblick auf die Motivationsausprägung Saras lässt sich aufgrund der hier dargelegten Aussagen somit eine intrinsische bzw. extrinsisch-integrative Motivation feststellen. Anhand der Reisemotive und der Anerkennung der zentralen Stellung Deutschlands in Europa verfügt Sara zudem über eine instrumentelle Motivorientierung, die sich in ihrer Betrachtung des Deutschen als „wichtiger“ und „nützlicher“ Sprache verdeutlicht¹⁰⁴.

5.3.1.4 Collage: Wirkung des Lehr- und Lernkonzepts

Die Konfrontation mit dem für Sara in jeglicher Hinsicht neuen Lehr- und Lernkonzept *Collage* stellt zunächst eine weitere Probe für Sara dar. Anfangs empfindet Sara Ablehnung (I 1 S, Z. 1505) und Hilflosigkeit, denn sie versteht nicht, wie ein Anfängerlerner sich schon zu Beginn mit authentischen Texten auseinandersetzen kann und zudem dabei eigenständig – wenn auch zumeist gemeinsam mit den anderen Kommilitonen – sprachliche Regelmäßigkeiten entdecken soll. Ihre Verwirrung erklärt sie durch den Kontrast zu den eigenen Erwartungen in Bezug auf den bevorstehenden DaF-Unterricht:

¹⁰⁴Vgl. hierzu ausführlicher in Kapitel 2.

Interview 1, Sara (Z. 1487-1505):

E: ¿CUÁL ERA TU IDEA?

S: Lo de siempre.

E: VALE.

S: Al encontrarme lo contrario, pues te choca, y dices: madre mía, yo esto cómo lo voy a hacer yo en alemán.

E: ¿Y QUÉ TE PROVOCÓ ESA SENSACIÓN? VAMOS, MORIRTE HAS DICHO ANTES, ¿NO?

S: ¿Qué?

E: MORIRTE, ¿NO? (se ríen).

S: Y eso, que yo traía la idea... todo lo contrario.

E: ¿CÓMO QUE TODO LO CONTRARIO?... NO SÉ.

S: Sí, que venía yo con la idea montada de que iba a ser igual que todas las clases, iba a ir aprendiendo alemán poquito a poco, a las dos semanas iba a decir ya, pues, no sé, me llamo Ana, tengo dieciocho años, y cómo te llamas y vivo en no sé dónde... y no sé nada de eso todavía.

E: ENTONCES, NO TE ENCONTRASTE CON LO HABITUAL, QUE TE PROVOCÓ UN POCO UNA SENSACIÓN...

S: De rechazo.

I: Was für eine Vorstellung hattest du?

S: So wie immer.

I: Aha.

S: Als ich genau das Gegenteil gesehen hab', na ja, das schockiert irgendwie und du fragst dich 'Hilfe, wie soll ich das denn überhaupt in Deutsch schaffen?'

I: Und was hat das in dir ausgelöst? Na ja, dass du sterben wolltest, hast du vorher gesagt, oder?

S: Wie?

I: Dass du sterben wolltest, oder? (beide lachen)

S: Klar, ich hatte die Idee ... genau umgekehrt.

I: Wie umgekehrt? ... Das versteh' ich nicht ganz.

S: Ja, ich kam mit der Idee, dass alles genau wie in den anderen Sprachen sein würde, dass ich Deutsch Schritt für Schritt lernen würde und dass ich, was weiß ich nach zwei Wochen vielleicht schon sagen könnte 'Ich heiße Sara, ich bin 18 Jahre alt, wie heißt du?, ich wohne in was weiß ich wo, ...' und das kann ich bisher nicht.

I: D.h., alles war erstmal anders für dich, was für ein Gefühl hat das in dir hervorgerufen?

S: Ablehnung.

Jedoch schon recht bald, das heißt innerhalb der ersten sechs Unterrichtswochen, also sogar noch vor dem ersten Interviewtermin, kann Sara erste zaghafte Erfolgserlebnisse im Zusammenhang mit der Textarbeit verzeichnen, so dass die anfänglichen Gefühle des Misstrauens und der Angst gegenüber der neuen Methode allmählich einem wachsenden Gefühl des Selbstvertrauens Platz machen. Wie sich zeigt, schreibt sich Sara den Erfolg dabei eindeutig ihren eigenen Bemühungen zu (internale Lokation); denn innerhalb der Kleingruppe im Unterrichtsgeschehen hatte sie sich zuvor bewusst zurückgezogen, um sich auf diese Weise besser konzentrieren zu können (I 1 S, Z. 642-667). Die gemeinsame

Besprechung der einzelnen Aufgaben und die Bestätigung ihrer eigenen Hypothesen lassen in ihr ein Gefühl des freudigen Stolzes wach werden.

Interview 1, Sara (Z. 659-667):

E: VALE, ESTABAS TÚ CON EL GRUPO CON LAS CUATRO O CINCO CHICAS TRABAJANDO Y, ¿QUÉ TE PASÓ?

S: Nada, que me quité de en medio en ese momento y me puse yo a pensar sola, porque, cuando estás en la clase y todo el mundo va diciendo cosas, pues como que te despreocupas más. Y como la gente dice cosas, pues... tú a lo mejor te despreocupas un poco más a veces, pero el otro día me puse yo un ratito sola con el texto y vi que sabía hacer muchas cosas y dije: oh, qué bien.

I: Ja, du warst in der Gruppe mit den vier oder fünf anderen Mädchen und, was war dann?

S: Also, ich hab' mich für einen kurzen Moment zurückgezogen und alleine angefangen nachzudenken, weil, wenn du im Unterricht bist und alle was sagen, also dann machst du dir irgendwie weniger Gedanken. Und weil die Leute immer irgendwas sagen, also ... manchmal machst du dir eben weniger Gedanken, aber neulich habe ich mal mit einem Text allein gearbeitet und gesehen, dass ich viel konnte und da dachte ich mir: Oh, super!

Wenn man so will, lässt sich dieses anfängliche Erfolgserlebnis von Sara fast als eine Art Schlüsselerlebnis deuten, insofern, als dass es den Weg für weitere positive Erfahrungen ebnet und Saras Bereitschaft nicht zu lange „auf die Probe gestellt wird“.

Führt man sich die einzelnen bisher bekannten moderierenden Variablen Saras vor Augen, die die Motivation in der Auseinandersetzung mit einer zunächst negativ bewerteten Unterrichtsmethode gefährden könnten, sind vor allem den Komponenten der Angst und des geringen Selbstwertgefühls Saras besondere Beachtung zu schenken. Denn Sara kann sich vorerst nicht auf metakognitive Erfahrungen berufen und empfindet gegenüber der neuen Arbeitsweise echte Hilflosigkeit. Das bedeutet, dass selbst ihre intrinsische Motivation aufgrund einer (zeitweisen) fehlenden Handlungskontrolle gefährdet ist.

Demgegenüber zeigen sich im Fall von Sara jedoch auch eine Reihe anderer sich positiv auf die Motivationshaltung auswirkende Faktoren. Neben der durch Kontakt-, Kultur-, Reise- und Berufsmotive geprägten instrumentellen Orientierung Saras und ihren grundsätzlich ausgesprochen positiven Einstellungen gegenüber Deutschland, könnten zudem die zuvor erwähnten „Verstehensproben“ mit authentischen Texten und die generelle Kritik an einem zu sehr auf Grammatik beruhenden Fremdsprachenunterricht,

ausschlaggebend sein. Immerhin besteht das gesamte Textmaterial von *Collage* ausschließlich aus authentischen Texten und geht zweifelsohne über einen auf Grammatik ausgerichteten Fremdsprachenunterricht hinaus. Ebenso mag die eigene Lernhaltung unter dem empfundenen Leistungsdruck hier eine bedeutende Rolle spielen.

Wie diese einzelnen Variablen sich untereinander gegenseitig beeinflussen, ist anhand der vorliegenden Daten nur schwer zu beurteilen. Dass diese Variablen jedoch insgesamt wichtige Komponenten im Motivationsprofil von Sara sind, scheint offenkundig.

5.3.1.5 Bewertung authentischen Textmaterials

Anhand der vorab schon angedeuteten Gewohnheit Saras, ihr Verständnis in der Zielsprache bei Musiksendungen, Plakaten etc. für sich zu testen, wurde bereits die Vermutung angestellt, dass sie in der Bewertung gegenüber dem authentischen Textmaterial von *Collage* auch eine entsprechend rezeptive und offene Haltung hat. Trotz anfänglicher Ängste und Blockaden ist dies tatsächlich der Fall wie sich im Weiteren zeigen lässt. Sara schreibt die anfänglichen Zweifel in erster Linie der fehlenden Gewohnheit aufgrund der vorherigen Fremdsprachenlernerfahrungen zu, die zunächst eine emotionale Blockade hervorrufen:

Interview 1, Sara (Z. 889-905):

E: Y ¿CUÁNDO? ¿CUÁNDO TE AGOBIAS? ¿EN QUÉ SITUACIONES?
S: Antes de empezar. (Se ríe). Antes de empezar me agobio.
E: O SEA, ANTES DE EMPEZAR A PONERTE A TRABAJAR EN SERIO TE AGOBIAS.
S: Sí.
E: ¿SÍ? A VER, ¿PUEDES EXPLICARLO?
S: Que yo veo el texto y digo: uy, madre mía, y a esto ¿cómo le meto mano?
E: O SEA, BLOQUEO ¿NO?
S: Sí, y luego haces un esfuerzo y dices a ver lo que voy entendiendo y vas entendiendo un poco, y, una vez que ya tienes algo, ya sí puedes ir deduciendo más.
E: AJÁ. O SEA, ¿QUÉ ES LO QUE TE AYUDA PARA DIGAMOS QUITARTE ESE BLOQUEO?
S: El ver que sé un poquito.
E: AJÁ, Y HACERLO...
S: Hacerlo paso a paso.
E: PASO A PASO, ¿NO? Y NO VERLO COMO CONJUNTO, ¿NO?
S: Claro.

I: Und wann, wann kommt bei dir Stress auf? In welchen Situationen?

S: Vorher. (Lacht). Bevor ich anfange, fühle ich mich gestresst.

I: Aha, also bevor du anfängst, richtig zu arbeiten, fühlst du dich

gestresst.

S: Ja.

I: Ja? Mal sehen, kannst du das erklären?

S: Ich sehe den Text vor mir und sag' mir 'Hilfe, was soll ich denn damit jetzt machen?'

I: Also eine Blockade, oder?

S: Ja, und danach reißt du dich zusammen und sagst dir, 'mal gucken, was ich verstehe' und du verstehst ein bisschen, und wenn du schon ein bisschen was hast, kannst du immer mehr ableiten.

I: Aha, also, was hilft dir dann, um diese Blockade zu überwinden?

S: Sehen, dass ich ein bisschen verstehe.

I: Aha, und ...

S: Und Schritt für Schritt arbeiten

I: Schritt für Schritt, stimmt's? Und nicht den ganzen Block vor dir sehen, oder?

S: Genau.

Die frühen Erfolgserlebnisse in der Textarbeit und die vermehrte (und langsam bewusste) Anwendung von Strategien, die sie zum Teil an den Lateinunterricht erinnern (I 1 S, Z. 918-927), geben Sara im Verlauf des ersten Studienjahres eine zunehmende Sicherheit, so dass anfängliche Bedenken schon bald ausgeräumt sind. Rückblickend glaubt sie, im Umgang mit den Texten u.a. gelernt zu haben, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Das heißt, sie ist sich der Prozesshaftigkeit des Verständnisses bewusst, ebenso wie sie auch die allmähliche Progression, der die Texte im Verlauf des ersten Studienjahres unterworfen sind, anerkennt (I 2 S, Z. 637-649).

Abgesehen jedoch von möglichen und der bisherigen Erfahrung nach lösbaren Problemen schätzt Sara das authentische Material insbesondere aufgrund ihres unmittelbaren Bezugs zur späteren Berufspraxis eines Übersetzers.

Interview 2, Sara (Z. 397-398):

S: Porque es lo que te vas a encontrar. Si te acostumbras a ello desde primera hora, pues mucho mejor.

S: Denn später wirst du genau damit arbeiten. Wenn du dich von Anfang an daran gewöhnst, um so besser.

Zum Ende des Studienjahre empfindet Sara ein Gefühl des Stolzes, als sie davon berichtet, dass der Vater schon mit deutschen Katalogen auf sie wartet, damit ihm die Tochter mit ihren sprachlichen Kompetenzen bei dem Kauf neuer Maschinen zur Seite steht.

Interview 2, Sara (Z. 728-740):

E: ESTÁS SATISFECHA Y ORGULLOSA.

S: Hum. Y luego que me ha servido.

E: ¿POR QUÉ?

S: Eso, a la hora de, a lo mejor, tengo que ver un texto en alemán, pues ya no le tengo miedo, ya no digo uy. A lo mejor lo cojo sin... Mi padre dice cuándo vienes. Digo ya pronto acabo. Y dice es que, mi padre trabaja con maquinaria y eso, te lo dije, y tenía un libro de... porque fueron a Alemania a por una máquina, y tenía un libro que quería ver otras máquinas para comprar ahora otra. Y dice a ver si vienes y me ayudas y te traes el diccionario, y digo vales. Eso me lo dice a lo mejor al principio de curso y digo quita, quita, que yo no tengo ni idea de alemán.

I: Du bist also zufrieden und stolz.

S: Hm, und außerdem hat es mir was gebracht.

I: Warum?

S: Also, wenn ich vielleicht einen deutschen Text verstehen muss, also dann habe ich keine Angst mehr, ich sag' nicht mehr 'uff'. Vielleicht seh' ich den Text ... Mein Vater sagt 'wann kommst du?' Ich sag' 'bald bin ich fertig'. Und er sagt - also er arbeitet mit Maschinen und so - das hab' ich dir glaub' ich schon erzählt, also, er hatte einen Katalog aus ... weil sie wegen Maschinen nach Deutschland gefahren sind, also er hat einen Katalog, den er sich ansehen wollte, um jetzt noch mehr Maschinen zu kaufen. Und er sagt 'mal sehen, wann du kommst und dann bringst du das Wörterbuch mit und hilfst mir' und ich sag' 'klar'. Wenn er mir das zu Studienbeginn sagt, also dann sag' ich 'komm, lass mich, ich hab' keine Ahnung von Deutsch'.

5.3.1.6 Eigenständiges Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten

Sara ist sich bewusst darüber, dass das eigenständige Entdecken des Wortschatzes wesentlich arbeitsintensiver ist, als das Arbeiten mit einer vorgegebenen Wortschatzliste (I 2 S, Z. 104-105), scheint jedoch insgesamt davon überzeugt zu sein, dass die Vorteile den zusätzlichen Arbeitsaufwand kompensieren. So glaubt sie, dass die eigenständige Erarbeitung des Wortschatzes generell dazu beiträgt, die Worte besser zu behalten (I 1 S, Z 1011-1020) und sieht in der eigenständigen Arbeit zugleich eine gute Vorbereitung auf den späteren Beruf.

Interview 2, Sara (Z. 92-99):

S: Yo lo veo muy bien, porque siempre no nos vamos a encontrar, aunque sepas un idioma, no te vas a encontrar siempre con palabras que tú sepas. Habrá muchas que no sepas y unas en las que tendrás que centrar la atención, que... no sé, nunca vas a saber todo de un idioma, siempre vas a tener cosas nuevas. Y así pues te vas acostumbrando a encontrarte con cosas

que no conoces. Siempre es bueno, pero... incluso en tu idioma.

S: Ich finde das sehr gut, denn du wirst nicht immer, auch wenn du die Sprache kannst, wirst du nicht immer alle Worte verstehen. Es wird bestimmt immer welche geben, die du nicht kennst und die du beachten musst, die ... ich weiß nicht, du kannst nie alles in einer Sprache wissen und wirst immer Neues vorfinden. Na ja und so gewöhnst du dich langsam daran. Das ist immer gut, aber ... sogar in deiner eigenen Sprache.

Über die Problematik in der Arbeit mit einem Wörterbuch und die häufig fehlende 1:1-Äquivalenz zwischen Mutter- und Fremdsprache wird sich Sara im Verlauf des Studienjahres bewusst.

Interview 2, Sara (Z. 294-297):

S: Porque sí, porque me he dado cuenta que un idioma no se habla como viene en el diccionario. Que cada palabra puede tener distintos matices, dependiendo de quién la utilice, de dónde se utilice, de...

S: Weil ja, weil mir klargeworden ist, dass eine Sprache nicht so gesprochen wird wie im Wörterbuch. Dass jedes Wort andere Konnotationen haben kann, je nach dem, wer es benutzt, wo es benutzt wird und ...

Daher ist sie im Umgang mit dem Wörterbuch insgesamt vorsichtiger geworden und gibt sich nicht mehr wie vorher mit der erstbesten Bedeutung zufrieden (I 2 S, Z. 176-180; I 2 S, Z. 202-214). Als besonders hilfreich empfindet sie die gemeinsam angestellten Reflexionen im Unterricht, die den Prozess des Entdeckens generell dynamischer gestalten helfen (I 2 S, Z. 115-125), wobei dem Lehrenden eine unterstützende und leitende Funktion zukommt.

Im Hinblick auf das selbstständige Entdecken grammatikalischer Aspekte ist Saras Einstellung zweigeteilt. Zwar hält sie die eigenständige Arbeit auch hier für nützlich, findet es jedoch grundsätzlich schwerer, Regeln zu erarbeiten, so dass sie sich vorab gewünscht hätte, über ein Minimum an Grundkenntnissen zu verfügen.

Interview 2, Sara (Z. 348-355):

S: Yo bueno también. Pero... no sé, vamos a ver cómo lo digo... Es bueno que la gramática la saquemos nosotros más o menos, pero... a mí me hubiese

resultado más fácil una introducción aquí de un poquito de gramática, lo mínimo, y luego ya a partir de ahí...

E: ¿A QUÉ TE REFIERES CON UNA INTRODUCCIÓN MÍNIMA?

S: No sé, a tener unos conocimientos mínimos, no sé... Que eso es muy difícil, no sé.

E: TE COSTÓ TRABAJO, ¿NO? SI LO COMPARAS CON EL LÉXICO, ¿DIRÍAS TÚ QUE MÁS? ¿MÁS TRABAJO QUE DESCUBRIR...?

S: Sí.

E: ¿SÍ? ¿POR QUÉ?

S: ... Vamos a ver... Porque son reglas lo que tienes que sacar, no sólo un significado.

S: Finde ich auch gut. Aber ich weiß nicht, mal sehen, wie ich das erklären kann ... Es ist gut, dass wir mehr oder weniger die Grammatik entdecken, aber ... ich hätte es leichter gefunden, vorher eine kleine Einführung in die Grammatik zu haben, nicht viel, und ab da ...

I: Was verstehst du unter einer 'kleinen Einführung'?

S: Keine Ahnung, eben Mindestkenntnisse zu haben, ich weiß nicht ... das ist irgendwie schwer, keine Ahnung.

I: Das war ein bisschen schwerer für dich, oder? Wenn du das z.B. mit dem Wortschatz vergleichst, würdest du sagen, schwieriger, dass es schwieriger ist ...?

S: Ja.

I: Ja? Warum?

S: ... Also, mal sehen ... weil es Regeln sind, die du rausfinden musst und nicht nur die Bedeutung.

Ganz anders stellt sich für Sara die Relevanz des eigenständigen Entdeckens in Bezug auf die *Kommunikativen Intentionen* dar. Diese scheinen für Sara eine Schlüsselkomponente für das Fremdsprachenlernen zu sein.

Interview 2, Sara (Z. 519-523):

S: La intención comunicativa lo es todo, me parece a mí.

E: LO ES TODO, ¿SÍ?

S: Porque entran muchas cosas. Es que cuando estás hablando siempre quieres decir algo, tienes una intención. Y hay muchas formas de decir la misma idea y...

S: Die Kommunikativen Intentionen sind einfach alles, kommt es mir vor.

I: Alles? Ja?

S: Ja, weil sie alles Mögliche umfassen. Also, wenn du sprichst, willst du ja immer irgendwas ausdrücken, hast also eine Absicht. Und es gibt viele Arten, die gleiche Idee auszudrücken ...

Sara erfasst erst kurz vor dem zweiten Interviewtermin, also zum Ende des Kursjahres, überhaupt den Sinn der *Kommunikativen Intentionen* (I 2 S, Z. 710-718) und kann auf die Frage zur Optimierung in der Vermittlung des Konzepts lediglich auf die Notwendigkeit des

eigenständigen Erkennens durch den Lerner verweisen.

Interview 2, Sara (Z. 554):

S: Que eso te das cuenta tú solo.
S: *Das merkst du nur allein.*

Folgt man den Ausführungen Saras in der Beschreibung des Verstehensprozesses, den sie durchläuft und anhand der eigenen Katalogisierung in den individuell zu erstellenden Lernnotizen darlegt, macht es fast den Anschein, als verändere diese „Entdeckung“ der *Kommunikativen Intentionen* ihre anfängliche Idee des Fremdsprachenlernens.

Interview 2, Sara (Z. 531-540):

S: Porque yo en intención comunicativa dejé... vamos, apunté cuatro cosas, que apenas tenían importancia. Y fui haciéndome, a lo mejor, oraciones subordinadas, ahí entran las intenciones, claro. A ver cómo me explico... Que yo tenía intenciones comunicativas por todos lados, menos donde tenía que tenerlas. Entonces, yo veía condicionalidad y tenía condicionalidad en un montón de sitios. Y es mejor tenerlo agrupado en uno, aunque ahí especifiques la forma, dentro de... Pero es mucho más fácil a la hora de buscar y a la hora de... de hablar. Quieres decir esto, te vas ahí.

S: *Weil in 'Kommunikative Intentionen' hatte ich ... also, da hatte ich ein, zwei Sachen notiert, die kaum der Rede wert waren. Und dann fing ich an, 'Nebensätze – da ist Platz für die Intentionen, klar. Mal sehen, wie ich das erkläre ... Ich hatte 'Kommunikative Intentionen' überall, bloß nicht da, wo sie hingehören. Also, ich sah 'Kondition' und hatte 'Kondition' an allen möglichen Plätzen. Und es ist viel besser, wenn man sie alle an einem Platz zusammen hat und da die Strukturen erklärt, also am gleichen Platz. Es ist viel leichter, wenn man was sucht und wenn man ... spricht. Du willst das und das sagen, los zu den 'Kommunikativen Intentionen'.*

Bezüglich der Komponente der eigenständigen Entdeckung lässt sich somit abschließend festhalten, dass Sara diese grundsätzlich befürwortet; kleine Einschränkungen macht sie lediglich im Hinblick auf die grammatische Regelfindung, da ihr diese ohne Grundkenntnisse der deutschen Sprache schwierig erscheint.

5.3.1.7 Eigenständiges Katalogisieren sprachlicher Regelmäßigkeiten

Das eigenständige Katalogisieren anhand der individuell zu gestaltenden Lernnotizen

stellt einen der ersten Schritte innerhalb des Verarbeitungsprozesses dar; den Lernern wird empfohlen, alle neu im Unterrichtsgeschehen erkannten sprachlichen Mittel nach den drei Hauptkategorien *Wortschatz*, *Grammatik* und *Kommunikative Intentionen* zu systematisieren¹⁰⁵. Mangelnde Erfahrung und Unkenntnis kann diese von sich aus schon recht mühsame Arbeit häufig zu einem Problem für die Lernenden machen, so dass die Kommunikation mit der Lehrkraft oder auch anderen Mitlernenden sehr hilfreich sein kann.

Die im vorangehenden Kapitel dargelegte Beschreibung Saras in Bezug auf die *Kommunikativen Intentionen* veranschaulicht deutlich die zugrundeliegende Problematik, sowie die Dynamik des Verarbeitungsprozesses an sich. Wie sich hier gezeigt hat, haben sowohl die Mühe und Ausdauer, als auch die wiederholten Reflexionen mit der Lehrkraft und den Kommilitonen dazu geführt, dass Sara zum Abschluss des Kursjahres diesbezüglich eine große Befriedigung empfindet.

Was die Katalogisierung lexikalischer als auch grammatikalischer Mittel angeht, stellt sich für Sara die Wortschatzorganisation zunächst als vergleichsweise schwieriger dar, (I 1 S, Z. 959-970), da sie – wie viele ihrer Kommilitonen – keine Organisation nach thematischen Kategorien, sondern nach alphabetischer Reihenfolge vornimmt.

Interview 2, Sara (Z. 491-505):

S: En general, yo creo que en el léxico he cambiado más. Porque yo empecé haciéndome un diccionario y el diccionario ya me lo he comprado. Y ahora no. ahora vas agrupando en campos léxicos, viendo dónde mirarías si tuvieses que buscar esa palabra...

E: O SEA, QUE YA LO QUE ES EL LÉXICO LO HAS ORGANIZADO TOTALMENTE DE OTRA MANERA.

S: Hum. Y la gramática. La gramática vas cogiendo un poquito de todas, de todas las que has estudiado en tu vida...

E: AL PRINCIPIO, ¿NO?

S: La estructura de la gramática siempre es más fácil.

E: ¿SÍ?

S: Porque está más establecido. Puedes... puedes establecer relaciones entre unas cosas y otras.

S: Allgemein glaube ich, dass ich beim Wortschatz am meisten Veränderungen vorgenommen habe. Weil ich angefangen hatte, mir ein Wörterbuch zu erstellen und ein Wörterbuch hab' ich mir ja schon gekauft. Und jetzt ist das anders. Jetzt sortiere ich alles nach thematischen Feldern und überleg' dabei, wonach ich suchen würde, wenn ich das Wort bräuchte...

I: Also, den Wortschatz hast du dann ganz neu organisiert.

S: Hm. Und die Grammatik. Bei der Grammatik nimmst du ein bisschen was von allem, von allem, was du bisher gelernt hast.

I: Am Anfang, oder?

¹⁰⁵Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 3.

S: Die Struktur von der Grammatik ist immer leichter.

I: Ja?

S: Weil sie vorstrukturiert ist. Du kannst ... du kannst Verbindungen zwischen den einzelnen Kategorien herstellen.

Am Ende des Studienjahres empfindet sie nach der Bewerkstelligung der hier aufgeführten Hürden Stolz auf die eigene Arbeit und fühlt sich – vermutlich auch aufgrund der mittlerweile überwundenen Hindernisse nach eigenen Aussagen sogar „verwirklicht“.

Interview 2, Sara (Z. 620-626):

E: ¿Y VALE LA PENA TRABAJAR TANTO?

S: Claro. Luego ves lo que has hecho tú y te sientes realizada.

E: ¿Y CÓMO TE SIENTES? ESO. PORQUE AL PRINCIPIO ASUSTADA, ¿NO?

S: Pero te realizas, eso, dices: uy, sin tener ni idea de alemán, mira todo lo que hemos... sacado.

I: Lohnt sich diese ganze Mühe?

S: Klar. Nachher siehst du, was du gemacht hast und fühlst dich verwirklicht.

I: Und wie fühlst du dich? Klar, weil du am Anfang doch sehr verängstigt warst, oder?

S: Aber du fühlst dich verwirklicht, also, du sagst dir: 'Uff, ohne irgendeine Ahnung von Deutsch am Anfang und guck', was wir geschafft haben.

Zwar äußert sich Sara selbstkritisch, was die fehlende Selbstdisziplin in der Organisation der individuellen Lernnotizen betrifft (I 2 S, Z. 67-73), jedoch ist sie insgesamt mit ihrem Ergebnis zufrieden. Die Ausdauer und Bereitschaft Saras bei der eigenständigen Verarbeitung der sprachlichen Mittel ist vermutlich auf ihre vorab schon erwähnte auffallend positive Motivationsausprägung (intrinsisch, instrumentell) zurückzuführen. Ebenso ist jedoch anzunehmen, dass sowohl die Sinnzuschreibung der durchgeführten Aktivitäten im Hinblick auf den Lerneffekt und die berufliche Orientierung, als auch die eigene Erfolgsattribution (Resultativhypothese) eine zentrale Rolle spielen, die die wiederholten Lernanstrengungen und das Überschreiten des Rubikons¹⁰⁶ bekräftigen.

106Vgl. hierzu das Rubikon-Modell in Kapitel 2.

5.3.1.8 Fazit

Das ursprüngliche Motiv, den Fall von Sara gesondert darzustellen, ist in erster Linie auf die vermehrte und sich über beide Interviews verteilende explizite Nennung von Ängsten und einem verminderten Selbstwertgefühl zurückzuführen. Wie ausführlich in Kapitel 2 theoretisch argumentiert wurde, lässt sich unter Berufung auf die Selbstwirksamkeitstheorie (Deci und Ryan 1985) vermuten, dass die Verknüpfung dieser Persönlichkeitsvariablen in einem Lernerautonomie fördernden Unterricht selbst bei intrinsisch motivierten Lernern zeitweise eine demotivierende Haltung auslösen kann, wenn die Lerner nur über mangelnde metakognitive Erfahrungen verfügen.

Die Ängste sind tatsächlich bei Sara ein zentrales Thema, so zentral, dass sie auf die im zweiten Interview gestellte Frage nach den Lerninhalten des ersten Studienjahres folgende Antwort formuliert:

Interview 2, Sara (Z. 674-693):

S: Muchas cosas.

E: MUCHAS COSAS. A VER, DI LAS COSAS, UN POCO LAS QUE SE TE OCURREN POCO A POCO.

S: A fiarme un poco más de mí, lo primero.

E: ANTES HAS DICHO QUE NO TE FÍAS, ¿NO?

S: No me fio, pero ya me fio algo más.

E: ¿MÁS?

S: Sí. Soy muy insegura para eso.

E: YO ME ACUERDO QUE LO DECÍAS TAMBIÉN EN LA PRIMERA ENTREVISTA. ENTONCES, HAS GANADO EN SEGURIDAD.

S: Un poco. Luego... no sé, eso que veo las fichas y estoy orgullosa.

E: ¿DE QUÉ ESTÁS ORGULLOSA?

S: De... es que tampoco puedo decir de haber sacado eso yo sola, porque sola no he sido, pero entre todos... estoy orgullosa.

E: HAS PARTICIPADO, ¿NO?

S: Poco. No he participado mucho, pero sí he pensado mucho, porque no soy de participar.

S: Viele Dinge.

I: Viele Dinge. Mal sehen, sag' doch mal, die Dinge, die dir so dazu einfallen.

S: Mehr Selbstvertrauen an erster Stelle.

I: Vorher sagtest du, dass du kein großes Selbstvertrauen hast, oder?

S: Nein, auch jetzt noch nicht, aber ein bisschen mehr als vorher.

I: Ich erinnere mich, dass du das im ersten Interview erwähnt hast, also fühlst du dich jetzt sicherer als vorher?

S: Ein bisschen. Und ... keine Ahnung, aber ich sehe die Lernnotizen und bin stolz.

I: Worauf bist du stolz?

S: Darauf ... na ja, ich kann natürlich nicht sagen, dass ich das alles alleine gemacht habe, weil alleine war ich dabei ja nicht, aber alle zusammen ... ich bin stolz.

I: Und du hast mitgemacht, oder?

S: Ein bisschen. Ich hab' nicht viel mitgemacht, aber auf jeden Fall hab' ich viel nachgedacht, weil mitmachen ist nicht so mein Ding.

Das Thema der Angst ist somit weiterhin von großer Bedeutung für Sara und das Gefühl des Stolzes und des Lernerfolgs tragen in diesem Fall zu einem sich zaghaft entwickelnden (fremdsprachlichen) Selbstvertrauen bei.

In Kurzform stellt sich Saras Motivationsprofil folgendermaßen dar. Die anfängliche starke Motivationsausprägung Saras trägt vermutlich zunächst dazu bei, dem zu Beginn auftretenden Gefühl der Ablehnung und den generellen Ängsten gegenüber der neuen Methode, dem eigenen Versagen und den Mitlernenden standzuhalten (Kausalhypothese). Im weiteren Verlauf des ersten Studienjahres und dank der ersten Erfolgserlebnisse mit der Lehrmethode erfährt Sara ein Gefühl des wachsenden Selbstvertrauens, was die generelle Motivation Saras steigert (Resultativhypothese). Interessant ist an dieser Stelle zudem Saras Ratschlag an zukünftige Lernende, nämlich nicht den Mut zu verlieren und sich verunsichern zu lassen (I 2 S, Z. 926-927). Das heißt, Sara ist sich ihres eigenen Durchhaltevermögens bewusst.

Bleibt schließlich noch die Bedeutung der Metapher zu klären. Dabei zeigt sich, dass selbst die Metapher Saras („Teilnahme – jeder trägt etwas zum Lernen bei“), welche sie auch beim zweiten Interview aufrechterhält, noch einen unmittelbaren Bezug zu den Ängsten Saras hat. Denn Sara fühlt sich im DaF-Unterricht mit Collage gegenüber den Mitlernenden sicherer als in anderen fremdsprachlichen Unterrichtsfächern: Kaum ein Lerner zeige bei dieser Methode den anderen gegenüber eine Überlegenheit, so dass von daher auch die eigenen Fehler weniger peinlich seien (I 1 S, Z. 762-773). Auf diese Weise schließt sich der Kreis (der Ängste), der zumindest im Verlauf des ersten Jahres etwas kleiner geworden sein mag.

5.3.2 Marmiril: Dinámicas – lo que más me gusta es el proceso/ más pausadas (Lebendig – am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken/ etwas weniger lebendig)

Wie sich im Verlauf der Analyse von Marmiril zeigt, hebt sich sein Fall nicht nur auf den ersten Blick von denen seiner Mitlernenden ab, sondern verzeichnet auch in Bezug auf

das Motivationsprofil Besonderheiten, die sich so nicht bei den anderen finden lassen. Aufgrund dessen soll ihm an dieser Stelle verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Denn möglicherweise trägt dieser Kontrast dazu bei, auch den Eindrücken, die er mit den anderen in seiner Haltung gegenüber *Collage* teilt, einen neuen Blickwinkel zu geben.

Die Metapher lässt bereits erste Vorstellungen der Wirkung von *Collage* auf Marmiril anklingen, die im Weiteren näher detailliert werden sollen.

5.3.2.1 Persönlichkeitsvariablen

Marmiril ist bereits 23 Jahre alt, als er das Studium an der Fakultät beginnt, das heißt, er ist insgesamt fünf Jahre älter als der Durchschnitt seiner Kommilitonen, die bis auf wenige Ausnahmen erst drei Monate zuvor ihre Abiturprüfung abgelegt haben. Er kann bereits auf ein abgeschlossenes Jurastudium zurückblicken und gehört vermutlich zu den wenigen Lernern, die erst kurz vor Beginn des Studienjahres einen Studienplatz für sich in Anspruch genommen haben (I 1 M, Z. 36-39).

Er hält sich seinen eigenen Aussagen zufolge für sprachbegabt (I 1 M, Z. 92-93) und durchschnittlich intelligent; auch betont er bereits schon im ersten Interview, dass er eher arbeitsscheu und unorganisiert ist und meist Druck von außen braucht, um effizienter zu arbeiten. Dies macht sich u.a. in seiner Reaktion auf die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad eines zuvor im Unterricht behandelten Textes¹⁰⁷ deutlich.

Interview 1, Marmiril (Z. 1237-1244):

E: ¿Y SI PIENSAS, POR EJEMPLO, EN LOS TEXTOS QUE HEMOS TRABAJADO HASTA AHORA? HAS DICHO TAMBIÉN, NO SÉ, QUE SON MUY DIFERENTES O DISTINTOS TIPOS DE DIFICULTADES, ¿NO?

M: Sí, sí, claro. El de... el de el Papa, éste que vimos la semana pasada, yo, por lo menos, y yo no soy un lumbreras, y yo además tengo muchas lagunas, pero lo estaba viendo y digo sí.

I: Und wenn du z.B. an die Texte denkst, mit denen wir bisher gearbeitet haben? Du hast gesagt, ich weiß nicht, dass sie ganz anders sind oder andere Schwierigkeiten aufweisen, oder?

M: Ja, ja, genau. Der, ... also der mit dem Papst, der, den wir letzte Woche gesehen haben, ich, also, ein Genie bin ich eigentlich nicht und ich hab' außerdem 'ne ganze Menge Lücken, aber den hab' ich gesehen und gut, kein Problem.

¹⁰⁷Hierbei handelt es sich um den Text, der in verkürzter Form bereits in Kapitel 2 präsentiert wurde (Abb. 2-2).

Da Marmiril das eigene Verlangen nach äußerem Druck und Kontrolle wiederholt über den Verlauf beider Interviews verlauten lässt und in diesem Zusammenhang zugleich auch die Funktion der Lehrerrolle als weiterer notwendiger Kontrollinstanz erwähnt, vermittelt sich der Eindruck, dass dieser passiven Lernhaltung eine bedeutende Rolle in der eigenen Lernbiographie zukommt. Daher stellt sich die Frage, inwieweit er womöglich daran gewöhnt ist, in erster Linie fremdbestimmt zu lernen (I 1 M, Z. 1789-1810, I 1 M, Z. 1093-1094, I 1 M, Z. 1112-1114, I 1 M, Z. 1125-1134, I 1 M, Z. 1790-1810, I 2 M, Z. 165-166, I 2 M, Z. 175-184, I 2 M, Z. 383- 386).

Neben diesem verstärkt bekundeten Wunsch nach äußerer Kontrolle zeigt sich Marmiril zudem selbstkritisch und schreibt Misserfolgserlebnisse im Fremdsprachenunterricht zumeist sich selbst zu (internale Lokation).

Interview 1, Marmiril (Z. 1771-1779):

E: ENTONCES, SI HAGO... ENTONCES, NO TE SALE ASÍ, PUES TE...
VAMOS, SI TE RESULTA UN POCO AGOBIANTE, PUES TE PREGUNTAS:
A VER, ¿QUÉ PARTE DE CULPA...?

M: Sí, claro. Sí, obviamente, y porque el único que puede hacer algo... lo más directo que se puede hacer es yo, yo soy el único que puede hacer algo. Entonces, si algo falla, soy yo y no el idioma o... no sé. Yo lo veo así. Porque yo no... si me pierdo en clase de alemán... hombre, claro, y preferiría estar en la onda, pero que sí es culpa mía.

I: Also, wenn ich ..., also, es gelingt dir nicht, und dann ..., also, wenn dich das ein bisschen verunsichert, also dann fragst du dich, mal sehen, 'woran liegt das' ...?

M: Na klar. Ja, logisch und weil ich der Einzige bin, der da was tun kann ... der direkteste Weg führt zu mir, ich bin der Einzige, der was machen kann.

Der Vergleich im Fremdsprachenunterricht mit aus seiner Sicht „erfolgreicheren“ Lernern bedeutet ihm wenig und gibt ihm nicht das Gefühl von Unterlegenheit (I 2 M, Z. 2238-2242). Insgesamt vermittelt er daher einen selbstsicheren Eindruck. Empfindungen wie Angst und Unsicherheit werden – zumindest explizit – recht wenig in den beiden Interviews von Marmiril bekundet. Lediglich bei der Erörterung seiner ersten Eindrücke des Unterrichtsablaufs mit *Collage* erwähnt er das Thema der Unsicherheit, dies jedoch im Vergleich zu der Mehrheit seiner Kommilitonen in einem entgegengesetzten Sinn. Denn seinem Eindruck zufolge bliebe durch das gemeinsame Aufstellen von Hypothesen – als üblicherweise im Unterrichtsgeschehen zu vollziehender Tätigkeit – hier die Angst vor Fehlern aus. Wie sich in seinen Erläuterungen zeigt, ist diese fehlende Unsicherheit, die

ohnehin bei Marmiril keine zentrale Rolle zu spielen scheint, jedoch nicht der alleinige Grund für das Interesse, das er grundsätzlich an den gemeinsamen Reflexionen in der Klein- oder Großgruppe bezeugt.

Interview 1, Marmiril (Z. 1286-1300):

M: Pues no sabría qué decirte... Hombre, a mí lo que me gusta es deducir las cosas, si te digo la verdad. Es lo que más me gusta de la clase.

E: O SEA, LO QUE ES HACER CONJETURAS, HIPÓTESIS, ES LO QUE...

M: Sí, a mí eso es lo que más me interesa. Es lo que me parece más interesante.

E: AH, ¿SÍ?

M: Sí.

E: IR DESCUBRIENDO.

M: Sí. Eso es de lo que más me gusta.

E: ¿SABES POR QUÉ?

M: Pues... porque, como estamos especulando, se especula mucho y se barajan hipótesis, pues no tienes tanto miedo a equivocarte.

M: Also, ich weiß nicht ... Mann, was mir Spaß macht, ist Sachen herzuleiten, wenn ich ganz ehrlich bin. Das ist das, was mir am meisten im Unterricht gefällt.

I: Das heißt, das Aufstellen von Hypothesen, Vermutungen anstellen ist das, was ...

M: Ja, das find' ich am interessantesten. Das ist das, was mich am meisten interessiert.

I: Ah, ja?

M: Ja.

I: Hypothesen aufstellen.

M: Ja. Das gefällt mir am besten.

I: Kannst du sagen, warum?

M: Also ... weil, wenn wir Vermutungen anstellen, dann wird viel spekuliert und es werden viele Hypothesen aufgestellt, also, dann hast du nicht so viel Angst, was falsch zu machen.

Interview 1, Marmiril (Z. 789-799):

M: Sí. Y lo que más me ha gustado es el proceso que tiene, que no es llegar y enseñar éstos son los... éstos son los pronombres, estas son las declinaciones estas y venga, todo el mundo a hacer ejercicios. A mí lo que me ha gustado es que has llegado, nos has puesto un texto y nosotros tenemos que trabajar. O sea, empezar a deducir. Yo creo que eso es muy importante, sobre todo a la hora de aprender un idioma. Sobre todo la capacidad de deducción.

E: ¿SÍ?

M: Sí. Eso es una cosa que yo me estoy dando cuenta que se nos está incentivando.

M: Ja. Und was ich am besten fand, ist der Prozess, der dahintersteckt, es nicht so, dass du kommst und zeigst 'das sind ... das sind die Pronomen, das die Deklinationen und los, jetzt machen erstmal alle ein paar Übungen. Was mir richtig gefallen hat, ist, dass du gekommen bist, uns einen Text gegeben hast und wir dann damit arbeiten müssen. Das heißt, mit den Hypothesen anfangen. Ich glaube, dass das sehr wichtig

ist, erst recht, wenn wir eine Sprache lernen. Besonders die Fähigkeit zu schlussfolgern.

I: Ja?

M: Ja. Das ist eine Sache, die mir gerade klar wird, die hier gefördert wird.

Wie sich dieser vielfach versicherte Wunsch von Marmiril nach Kontrolle mit der Vorliebe für das gemeinsame Reflektieren in der Auseinandersetzung mit *Collage* über den Verlauf des ersten Studienjahrs miteinander vertragen können, lässt sich erst unter Berücksichtigung der im Weiteren noch detailliert aufzuführenden Variablen feststellen. Denn grundsätzlich ist eher davon auszugehen, dass diese widersprüchliche Kombination einer tendenziell extrinsischen Lernhaltung und einer intrinsischen Orientierung gegenüber der Lehrmethode nur begrenzt aufrechterhalten werden kann.

5.3.2.2 Fremdsprachen- oder berufsspezifische Lernziele und Erwartungen

Ganz im Gegensatz zu der Mehrheit seiner Kommilitonen, die häufig schon drei Jahre zuvor wussten, dass sie gern an der Übersetzer- und Dolmetscherfakultät der Universität Granada studieren wollten und eine entsprechende Abiturnote für den Numerus Clausus anstrebten, trifft Marmiril die Entscheidung für den Studiengang erst kurz vor Beginn des Studienjahres. Da seine erste Fremdsprache (*Lengua B*) Arabisch ist, lässt sich aufgrund der üblicherweise hohen Nachfrage für Englisch und Französisch fast annehmen, dass diese Wahl von Marmiril, ebenso wie die Wahl des Deutschen als zweite Fremdsprache (*Lengua C*) anhand eines Ausschlussverfahrens stattfand. Die Daten des ersten Interviews geben hier lediglich Aufschluss zu den 'Entscheidungskriterien' bezüglich der deutschen Sprache, nämlich *nicht* Französisch aufgrund einer persönlichen Abneigung zu wählen und ebenso wenig Englisch, da er diese Sprache schon ein wenig beherrsche.

Interview 1, Marmiril (Z. 291-302):

M: Sí. A mí es que francés no me gusta, inglés, creo que ya sé un poco, o sea, no sé... pero sé, defender me puedo defender, y alemán pues, ¿por qué no? O sea, es interesante y, además, se dice que sabiendo inglés te resulta un poco más fácil aprender alemán. Y yo creo que es cierto, porque hay muchas palabras...

E: ¿Sí?

M: Sí. No sé, por eso. Me llamaba la atención alemán también. No es por otra cosa, ya te digo. No hay ninguna motivación ni ningún... una gran... no hay una gran motivación ni ningún plan maestro que me lleve a aprender alemán.

M: Ja. Also Französisch gefällt mir nicht, Englisch glaube ich, kann ich schon ein bisschen, also, keine Ahnung, aber ich komm' ganz gut zurecht, und Deutsch, also, warum nicht? Na ja, Deutsch ist ausgefallen und außerdem wird gesagt, dass wenn man Englisch kann, ist es ein bisschen leichter, Deutsch zu lernen. Und ich glaub', das stimmt, weil viele Wörter ...

I: Ja?

M: Ja, ich weiß nicht, darum. Irgendwie fand' ich Deutsch nicht schlecht. Also aus keinem anderen Grund, wie gesagt. Da steckt nicht irgendeine besondere Motivation, keine ... große ... also keine besondere Motivation oder irgendein ausgeklügelter Plan dahinter, warum ich Deutsch lerne.

Seinen Aussagen zufolge pflegt er keinerlei Beziehungen zu Deutschland, der deutschen Sprache oder Kultur und erwähnt auch ebenso wenig Musiksendungen o.ä. in diesem Zusammenhang. Fast könnte man sagen, dass die deutsche Sprache in den beiden Interviews mit Marmiril eher 'durch Abwesenheit glänzt'.

Ebenso auffällig im Vergleich zu seinen Kommilitonen gestalten sich Marmirils Lernziele und grundlegende Erwartungen im Zusammenhang mit dem von ihm gewählten Studiengang. Deren Vagheit lässt sich erst vor dem Hintergrund des von ihm zuvor vergeblich angegangenen Aufnahmeverfahren als Polizist besser nachvollziehen.

Interview 1, Marmiril (Z. 80-95):

M: ...Porque fijarse un objetivo y tenerte esclavizado a ti mismo, martirizado, pues, llegas a ese objetivo y no lo valoras. Hombre, a veces está bien, pero no siempre. Muchas veces, lo que haces es agobiarte. Y eso es lo que me pasó, por ejemplo, en... estuve preparándome las oposiciones de policía, y eran muy duras, y, a mí me gusta la policía, lo que pasa es que me di cuenta de que no era el momento para mí de prepararme esas oposiciones. Y me he tomado ese... me he tomado la vida desde ese punto de vista, hacer en el momento lo que me apetece, es lo más conveniente.

E: ENTONCES, ¿QUÉ ES LO QUE TE HA TRAI DO AQUÍ?

M: No lo sé. El ansia de conocer algo nuevo, de conocer algo más. Me gusta aprender. Y, además, las lenguas creo que se me dan fáciles, se me dan bien quiero decir. Por eso y no por otra cosa. Y aprender siempre viene bien, además, a mí me gusta aprender.

M: ... Weil ein Ziel haben und Sklave der eigenen Erwartungen zu sein, dich kaputt machen, also am Ende erreichst du das Ziel und es ist dir nichts mehr wert. Mensch, manchmal ist das ok, aber nicht immer. Was oft passiert, ist, dass du dich total unter Stress setzt. Und so ist es mir gegangen, z.B. bei ... ich hatte mich für das Aufnahmeverfahren als Polizist vorbereitet, das war total hart und mir gefällt die Polizei, aber klar, was los war, ist, dass ich gemerkt habe, dass es nicht der Moment war für mich, um mich auf das Aufnahmeverfahren vorzubereiten. Und ich hab' ... ich hab' meine Lebenshaltung dann ein bisschen geändert, nämlich im Moment zu machen, worauf du Lust hast, das ist das Beste, was du machen kannst.

I: Gut, was hat dich dann hierher geführt?

M: Keine Ahnung. Das Verlangen, etwas Neues kennenzulernen, mehr zu erfahren. Ich lerne gern. Und außerdem, Fremdsprachen glaub' ich, lern' ich gut, also ich meine, ich bin begabt dafür. Darum, aus keinem anderen Grund. Und lernen ist immer gut, außerdem, ich lerne wirklich gern.

Für Marmiril stellt sich somit das Studium an der Fakultät eher als intellektuelle Beschäftigung und möglicherweise Herausforderung dar; spezifische, direkt mit dem Studiengang verbundene Ziele scheint er zumindest nicht zu haben.

Interview 1, Marmiril (Z. 62-71):

M: (...) si te soy sincero, realmente no sé, no tengo un objetivo fijado. Yo me metí porque es lo que quería hacer en este momento. Entonces, yo no busco objetivos, lo hago porque lo quiero hacer ahora, y punto final. A lo mejor, yo dentro de cuatro años, no sé dónde voy a estar. Yo dentro... hacía cinco años yo no sabía que iba a estar en esta carrera. Por eso, más o menos me dejo llevar. Y las cosas cuando se improvisan salen mejor, que cuando se planean siempre hay algo que falla.

M: (...) wenn ich ehrlich bin, eigentlich weiß ich nicht, ich hab' kein klares Ziel. Ich bin hier, weil es das ist, was ich in dem Moment machen wollte. Das heißt, ich setze mir keine Ziele, ich mach' das, weil ich es jetzt machen will und fertig. Vielleicht, in vier Jahren, keine Ahnung, wo ich dann sein werde. Und in ... vor fünf Jahren wusste ich nicht, dass ich einmal diesen Studiengang machen würde. Deswegen, ich lasse mich so mehr oder weniger treiben. Und die Sachen, die man improvisiert, gelingen oft besser, als wenn man sie plant, immer gibt's irgendwas, was dann nicht läuft.

In Anbetracht seiner Motivationshaltung gegenüber dem Studium lassen sich somit nur schwer aussagekräftige Feststellungen machen. Die deutsche Sprache betreffend ließe sich eine eher extrinsische Orientierung vermuten. Denn – wie vorab bereits deutlich wurde – weist Marmiril weder ein spezifisches Interesse an der Sprache an sich auf, noch lässt er anderweitige Verbindungen zu Deutschland oder der deutschen Kultur erkennen.

Trotz (oder wegen) dieser relativen Unschärfe bezüglich der generellen Lernziele und Erwartungen an das Studium und der daraus resultierenden Offenheit zeigt Marmiril im Rückblick zum Ende des ersten Studienjahres eine gewisse Ernüchterung gegenüber der von ihm belegten Fächer, die sich bei ihm insbesondere durch die Regelmäßigkeit des Unterrichtsbesuchs verdeutlicht. Interessanterweise gehört Deutsch hier zu den Ausnahmen, d.h. zu den Fächern, an denen er gewöhnlich teilnimmt.

Interview 2, Marmiril (Z. 1876-1884):

E: ¿VALORAS GENERALMENTE POSITIVO LO QUE HAS APRENDIDO?

M: Sí. Sí, eh..., las clases de alemán me han venido bastante bien. de hecho, alemán y otra asignatura es a las que realmente he estado viniendo a clase, eran las únicas que me interesaban así... Las otras las dejé así..., las tenía más abandonadas. Pero que no sé qué más, puff...

I: Bewertest du insgesamt positiv, was du dieses Jahr gelernt hast?

M: Ja, ja, hm ..., der Unterricht in Deutsch hat mir ziemlich geholfen. Eigentlich sind Deutsch und noch ein anderes Fach die Fächer, die ich regelmäßig besucht habe, das waren die Einzigen, die mich irgendwie interessiert haben ... Die anderen Fächer, also, ... die hab' ich eher ein bisschen ignoriert. Aber keine Ahnung, was noch, hm...

Was ihn letztendlich dazu bewegt hat, den DaF-Unterricht bis zum Ende hin zu verfolgen, soll im Zusammenhang mit den Einstellungen Marmirils zu *Collage* deutlicher erläutert werden.

5.3.2.3 Auffassungen von Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht

Marmiril ist Fremdsprachen gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen und hält sich selbst für sprachbegabt (I 1 M, Z. 90-95). Da er darüber hinaus in den beiden Gesprächen jedoch keine Bemerkungen verlauten lässt, die insbesondere die eher affektive Komponente seiner Haltung zu Fremdsprachen betrifft, ist fraglich, inwieweit die Bezeichnung „positiv“ als Beschreibung seiner Beziehung zu Fremdsprachen hier möglicherweise zu weit greifen kann.

In der Darstellung seiner Erfahrungen mit dem gesteuerten Englischunterricht an der Schule lässt er insbesondere das Thema der Disziplin als üblicherweise das Fremdsprachenlernen einschränkende Komponente anklingen. Diese Auffassung Marmirils steht in unmittelbarer Verbindung mit seinem zwei Jahre andauernden Studienaufenthalt in Griechenland, währenddessen er Gelegenheit bekam, die griechische Sprache zu lernen.

Interview 1, Marmiril (Z. 451-466):

M: Hombre, es que la experiencia dentro de clase, eso es muy relativo, ¿no? Eso depende mucho del profesor. Pero que, en fin, yo creo que lo más

importante y cuando realmente uno demuestra si sabe aprender un idioma o si está predispuesto a aprender un idioma es cuando lo aprendes fuera. Eh..., joder, cómo decirlo... la predisposición que tiene uno en ese momento a aprovechar cualquier momento para practicar el idioma. Eso en clase no... normalmente la clase es disciplina, y los alumnos siempre piensan que la clase es disciplina. Y la disciplina cierra mucho. Y, sin embargo, cuando estás en la calle aprendiendo a hablar, preguntando, eso es por vocación, es porque realmente tú quieres, te interesa aprender. Son dos aspectos totalmente diferentes del aprendizaje. Normalmente, la tensión de la clase cierra muchísimas puertas. Por lo menos eso es lo que yo creo.

M: Klar, es ist so, dass die Erfahrung im Unterricht sehr relativ ist, oder? Das hängt sehr vom Lehrer ab. Aber, am Ende glaube ich, dass das Wichtigste und wo sich wirklich zeigt, ob jemand eine Fremdsprache lernen kann oder ob er bereit dazu ist, eine Sprache zu lernen, draußen gelernt wird. Äh, ... Mist, wie soll ich das erklären ... die Bereitschaft, die einer in diesem Moment hat, alle Gelegenheiten wahrzunehmen, um die Sprache anzuwenden. Das im Unterricht ... normalerweise herrscht im Unterricht Disziplin und die Schüler denken immer, dass Unterricht Disziplin ist. Und Disziplin schränkt sehr ein. Und, dagegen, wenn du direkt im Ausland lernst zu sprechen, indem du fragst, das hat mit der Einstellung zu tun, weil du das wirklich willst, weil du Lust hast zu lernen. Das sind zwei total verschiedene Lernformen. Die gespannte Stimmung im Unterricht schränkt normalerweise sehr ein. Das ist jedenfalls, was ich denke.

Gesteuertes Lernen hat für Marmiril einen zweifelsohne negativ gefärbten Beigeschmack. Wie die Mehrheit der befragten Interviewteilnehmer vertritt er die Ansicht, dass erst der Auslandsaufenthalt die nötige Grundlage für ein effizientes Fremdsprachenlernen schaffe, vorausgesetzt, dass die nötige Bereitschaft dazu vorhanden sei. Das Erlernen einer weiteren Fremdsprache sei zudem mit zunehmender Anzahl an Fremdsprachen immer leichter (I 1 M, Z. 105-117).

Als für die Untersuchung aufschlussreich stellt sich Marmirils Überzeugung bezüglich der Sprachbegabung dar.

Interview 1, Marmiril (Z. 120-127):

M: Sí, sin duda alguna. Yo creo que sí. Hombre, también hay que pensar que hay gente que es más torpe para los idiomas. Yo tenía amigos que eran...

E: ¿EN QUÉ SE NOTA ESO?

M: Pues que no... es la fluidez mental. Fluidez mental, me explico, es... que en cuanto... yo creo que es que, en cuanto una persona se le da mal los idiomas, yo creo que es que cuando está aprendiendo un idioma se cierra en el español. Intenta aprender el otro idioma desde el punto de vista del español.

M: Ja, ohne Frage. Ich glaube ja. Mann klar, man darf nicht vergessen, dass es Leute gibt, die ein bisschen ungeschickt mit Fremdsprachen sind. Ich hatte Freunde, die waren ...

I: Woran merkt man das?

M: Also, daran, dass sie ... das hat mit der mentalen Kapazität zu tun. Mentale Kapazität, ich erklär' das mal, d.h. insofern, als ... ich glaube, dass das so ist, wenn jemand wenig begabt für Sprachen ist, ich glaube, das passiert dann, wenn er sich beim Sprachenlernen zu sehr an der spanischen Sprache festklammert. Er versucht, die Fremdsprache aus einer spanischen Perspektive heraus zu lernen.

Ungeschick im Umgang mit der Fremdsprache zeige sich demnach darin, dass jemand an das Verhältnis einer 1:1-Äquivalenz zwischen Mutter- und Fremdsprache glaube. Diese Beobachtung von Marmiril kann als Hinweis auf das Vorhandenseins eines metakognitiven Wissens im Fremdsprachenlernkontext verstanden werden. Angesichts seiner immerhin zwei Jahre lang währenden Auslandserfahrungen und der vorab im Kapitel angedeuteten Neigung oder Vorliebe zur Reflexion – zumindest im DaF-Unterricht mit *Collage* –, erscheint diese Vermutung durchaus plausibel. Welche zentrale Rolle die metakognitive Kompetenz im Zusammenhang mit der Bereitschaft gegenüber Lernerautonomie fördernden Arbeitsweisen spielt, wurde bereits ausführlich in Kapitel 2 argumentiert. Ob sie auch bei Marmiril in Anbetracht seiner tendenziell extrinsischen Lernhaltung von Bedeutung sein kann, kann sich erst mit der weiteren Analyse herausstellen.

5.3.2.4 Collage: Wirkung des Lehr- und Lernkonzepts

Die Metapher, die Marmiril in den beiden Interviews nennt, beschreibt sicherlich am besten die Wirkung, die die Arbeitsweise mit *Collage* auf ihn hat. Den Mittelpunkt bilden die Beiträge der Lernenden, die auf diese Weise das Unterrichtsgeschehen lebendig und dynamisch werden lassen (I 1 M, Z. 1154-1160) und Marmiril zudem den Eindruck vermitteln, dass es sich bei der Interaktion um eine Kommunikation unter Experten (I 1 M, Z. 1163-1172) handele. So sehr stünden sie dabei im Zentrum des Geschehens, dass Marmiril auch den Wandel der anfänglichen Dynamik zu einem weniger lebhaften Unterricht am Ende des Studienjahres zweifelsohne den Lernenden zuschreibt (I 2 M, Z. 2368-2375).

Das gemeinsame Nachdenken über die Fremdsprache im DaF-Unterricht bereitet Marmiril nicht nur Freude, sondern trägt seinen Äußerungen zufolge ebenso dazu bei, das eigene Strategienrepertoire zu erweitern und sich über die Schritte des Verstehensprozesses bewusst zu werden.

Interview 2, Marmiril (Z. 468-486):

M: Eso también... No sé, puede que agilice la forma de pensar de los alumnos. Yo había muchas palabras en alemán que las comprendía, me parece que te lo dije en la primera entrevista, comprendía de otras..., de otros idiomas. Claro, pues yo a lo mejor yo digo: Pues esto es así porque en griego es esto. Pues entonces, alguien que me escuche dirá: Pues entonces, este muchacho piensa así, hace esta estructura mental, hace... No sé. Yo es que no sé cómo explicarlo, poder...

E: TÚ LO ESPLICAS MUY BIEN.

M: Demostrar cómo llegas a..., cómo haces tú tus hipótesis, para que una persona aprenda del camino que tú has seguido para llegar a esas hipótesis. Entonces, cuanta más gente pone sus formas de pensar, pues mucho mejor. Vas viendo las perspectivas, muchas perspectivas diferentes.

M: Das auch ... Ich weiß nicht, kann sein, dass so das Denken der Studenten angeregt wird. Ich hatte viele Wörter in Deutsch, die ich verstehen konnte, ich glaub', das hab' ich dir schon im ersten Interview gesagt, die ich ... ja, von anderen Fremdsprachen verstehen konnte. Klar, wenn ich, also wenn ich dann vielleicht sage: 'Also, das ist so, weil in Griechisch ist das ähnlich'. Also dann kann einer, der mir zuhört, sagen: Also, wenn der so denkt, wenn er diesen Gedankengang vollzieht, ... dann ... Keine Ahnung, ich weiß irgendwie nicht, wie ich das erklären kann.

I: Du erklärst das doch sehr gut.

M: Also zeigen können, wie man dahin kommt, ... wie du die Hypothese aufstellst, damit ein anderer den Weg, den du gegangen bist, um zu dieser Hypothese zu kommen, nachvollziehen kann. Und klar, je mehr Leute ihren Gedankengang aufzeigen, desto besser. So siehst du die einzelnen Perspektiven, viele unterschiedliche Perspektiven.

Wiederholt hebt Marmiril über den Verlauf beider Interviews die große Hilfestellung durch die kooperativen Arbeitsformen in der Gruppe hervor, ebenso wie er die grundlegenden Vorzüge der Kleingruppen- oder Partnerarbeit anerkennt (I 1 M, Z. 1201-1206, I 1 M, Z. 1692-1698, I 1 M, Z. 2115-2122, I 2 M, Z. 880-890, I 2 M, Z. 1855-1858).

Anhand dieser Sinnzuschreibungen gegenüber der Arbeitsweise im Unterricht, die schon früh – d.h. bereits im ersten Interviewverlauf – ersichtlich werden, verdeutlicht sich gut die vorab erwähnte positive Motivationsausprägung von Marmiril, die sich bis zum Ende des Studienjahres noch leicht steigert. Selbst die anfängliche, sich durch Distanz und Kühle auszeichnende Wirkung der deutschen Sprache und Kultur erfährt in diesem Zusammenhang einen leichten Wandel.

Interview 2, Marmiril (Z. 41-53):

M: (...) Me he ido haciendo cada vez más al alemán, sobre todo yendo a las clases, es lo que más me ha ayudado, para ir haciendo el oído al alemán.

Porque si no hubiera ido a clase seguramente hubiera salido todo fatal. Pero es que mi actitud sí es mucho más positiva. Antes lo veía como una lengua mucho más distante el alemán, y ahora a veces entro en internet en alguna página y a lo mejor echo un rato leyendo, una página en alemán. Echo un rato a ver si entiendo cosas y entiendo bastantes cosas. O sea, ahora creo que me intereso un pelín más por la lengua, un poco más por el alemán.

M: (...) Ich hab' mich irgendwie immer mehr an die deutsche Sprache gewöhnt, vor allem durch die regelmäßige Teilnahme am Unterricht, das hat mir am meisten geholfen, um vertraut zu werden mit der deutschen Sprache. Weil, wenn ich nicht zum Unterricht gegangen wäre, hätte das eine Katastrophe sein können. Aber meine Haltung ist jetzt viel positiver. Vorher empfand' ich zur deutschen Sprache eine viel größere Distanz, und jetzt geh' ich ins Internet auf irgendeine Seite und vielleicht les' ich sogar eine Weile auf einer deutschen Seite. Also, ich glaube, ich interessiere mich jetzt ein kleines bisschen mehr für die Sprache, ein bisschen mehr für das Deutsche.

Diese extrinsisch (integrative oder identifizierte Regulierung) oder vielleicht sogar intrinsische Motivationsorientierung von Marmiril ist jedoch in erster Linie in Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen im Unterrichtsgeschehen zu bringen. Die größere Sicherheit im Umgang mit deutschen Texten, die er auf die zunehmende metakognitive Kompetenz zurückführt (I 2 M, Z. 815-818), lässt ihn sogar unaufgefordert im Internet Texte lesen und gibt ihm vielleicht sogar ein Gefühl der Zufriedenheit (Resultativhypothese).

Trotz dieser wiederholt anerkannten Befürwortung der selbstbestimmten Textarbeit durch die Lernenden bekundet Marmiril jedoch fast ebenso häufig auch den Wunsch nach einer größeren Kontrolle durch die Lehrkraft, was sich deutlich in der nachfolgenden Aussage zum Endes des Studienjahres aufzeigt.

Interview 2, Marmiril (Z. 1013-1044):

M: Hombre, de todas..., es como de todas las, de todos los textos, como sacar de todos los textos pues los adjetivos. Pues de todos los textos sacamos, depuramos lo que es las reglas sintácticas de los adjetivos y las reglas gramaticales. . Pues, eso está bien ¿No? O sea, ir depurando, ir... sacando reglas de los textos; creas asociaciones, claro pero... Viendo, o sea, experimentando cómo son las estructuras. No diciendo: Esto es sujeto, más el infinitivo, el adjetivo va aquí... No, no, eso es cuestión de verlo y decir... Eso me parece bastante bien. Pero yo siempre te diré eso, que falta algo de teoría.
E: A VER ¿Y A QUÉ TE REFIERES CON ESO?

M: A lo del principio, que siempre falta... Hombre, la teoría de las fichas, eso es lo que falta. Es cuestión de ponerse aquí a hacer las fichas. Yo estoy hablando del libro de texto, que eso es lo que le falta al libro de vez en cuando.

E: O SEA ¿QUÉ ES LO QUE LE FALTA? ¿LE FALTA QUE TE EXPLIQUE LA GRAMÁTICA O LE FALTA QUE TE DIGA: OYE, ÁNGEL, ESTOS TEMAS

TOCAN EN ESTA LECCIÓN?

M: No, que me explique la gramática.

E: QUE TE LA EXPLIQUE.

M: Sí. Mucho más profundamente.

M: Mann, alle ..., das ist wie bei allen, also bei allen Texten, wie bei allen Texten, zuerst die Adjektive. Also bei allen Texten leiten wir her, zeigen syntaktische Regeln auf, Adjektive und grammatikalische Regeln. Also, das ist ok, oder? Ich meine' alles ausnutzen, Regeln aus dem Text entwickeln, Verbindungen herstellen, klar, aber ... Sehen, oder eher erleben, wie die Strukturen sind. Statt zu sagen: 'Das ist das Subjekt, hier der Infinitiv, das Adjektiv kommt dahin ... Nein, nein, es geht darum, es zu entdecken und zu sagen ... Das find' ich wirklich gut. Aber trotzdem sag' ich dir, dass ein bisschen Theorie fehlt.

I: Mal sehen, was meinst du genau damit?

M: So wie vorher, immer fehlt ... Mann, also die Theorie von den Lernnotizen. Ich spreche von dem Übungsbuch, das ist das, was in dem Übungsbuch ab und zu fehlt.

I: Also, was meinst du, fehlt hier genau? Dass die Grammatik erklärt wird oder dass dir gesagt wird, 'Marmiril, das sind die Themen von der Lektion'?

M: Nein, dass mir die Grammatik erklärt wird.

I: Dass sie dir erklärt wird.

M: Ja, viel tief gehender.

Es vermittelt sich der Eindruck, dass sich der von Marmiril geäußerte Bedarf nach mehr Instruktion in erster Linie auf eine weniger oberflächliche Behandlung der theoretischen Aspekte bezieht. An dieser Stelle sei an die bereits in Kapitel 3 ausführlicher dargelegte zentrale Funktion des Übungsbuches erinnert, nämlich die von den Lernenden vorab eigenständig erkannten sprachlichen Regelmäßigkeiten zu ergänzen und theoretisch zu untermauern. Bis zu welchem Ausmaß die theoretische Erörterung als unzureichend betrachtet werden kann, kann hier als nebensächlich angesehen werden, da für ein besseres Verstehen lediglich die subjektive Wahrnehmung durch Marmiril von Belang ist.

Aufgrund des in dieser Aussage bekundeten Verlangens nach einer tiefer gehenden theoretischen Behandlung einen Widerspruch in Marmirils Haltung auf die Dualität von selbst- und fremdbestimmtem Lernen mit *Collage* zu unterstellen, ginge hier sicherlich zu weit. Dass jedoch sein Wunsch nach mehr Kontrolle tatsächlich eine noch größere Reichweite hat und von daher die Position von Marmiril als ambivalent zu kennzeichnen ist, sei an dieser Stelle bereits vorausgeschickt und soll in den nachfolgenden Abschnitten zum eigenständigen Entdecken und der individuellen Sprachverarbeitung näher dargelegt und diskutiert werden.

5.3.2.5 Bewertung authentischen Textmaterials

Folgt man dem Verlauf des ersten Interviews, scheint der Umstand, dass bereits von der ersten Unterrichtsstunde an mit authentischem Textmaterial gearbeitet wird, für Marmiril keine besondere Sorge zu sein. Jedoch auch er verspürt eine anfängliche Unsicherheit im Umgang mit deutschen Texten, was jedoch erst retrospektiv zum Ende des Studienjahres deutlich wird, als er im zweiten Interview sein diesbezüglich größeres Selbstvertrauen beschreibt.

Interview 2, Marmiril (Z. 1929-1933):

M: Pues yoo, en comparación con el principio de curso, ahora no le tengo tanto miedo, o sea, de hecho no tengo miedo: Un texto, realmente un texto... No sé, suele tener muchas cosas, no me preocupa las cosas que no entiendo.

M: Also, ich, im Vergleich zum Anfang des Jahres, jetzt hab' ich nicht mehr soviel Angst, also, in Wirklichkeit hab' ich gar keine Angst: Ein Text, wirklich ein Text ... Ich weiß nicht, hat normalerweise viele Sachen, mir macht es nichts aus, wenn da Sachen sind, die ich nicht verstehe.

Die zunehmende Sicherheit schreibt Marmiril dem kooperativen Arbeiten im Unterrichtsgeschehen und insbesondere den gemeinsamen Reflexionen zu (I 2 M, Z. 1725-1732). Dabei schätzt er die Fähigkeiten der Gruppe so hoch ein, dass er sich teilweise sogar als „abhängig von der Gruppe“ empfindet (I 1 M, Z. 2062-2068).

Den eigenen Aussagen zufolge scheint ihm generell der Schwierigkeitsgrad der Texte den Kapazitäten der Gruppe angemessen zu sein (I 2 M, Z. 1756-1770). Die zu den gewöhnlichen Lehrbuchtexten vergleichsweise größere Komplexität sei grundsätzlich hilfreich für das Erlernen einer Fremdsprache, könne aber in Abhängigkeit des jeweiligen Lerners gegebenenfalls auch eine demotivierende Haltung verursachen (I 2 M, Z. 2070-2076). Seiner Auffassung nach sei in jedem Fall das Interesse an dem Thema der Texte eine bedeutendere moderierende Variable für die Motivation als der Schwierigkeitsgrad (I 1 M, Z. 1248-1250).

5.3.2.6 Eigenständiges Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten

Die ambivalente Haltung gegenüber der Dualität von Selbst- und Fremdbestimmtheit in der Auseinandersetzung mit *Collage* klingt bereits mehrfach in der Beschreibung der

Wirkung auf Marmiril an. Diese löst sich bis zum Ende auch des zweiten Interviews nicht vollständig. Dass es sich im Fall von Marmiril tatsächlich um zwei sich auf Dauer unvereinbare Positionen handelt, soll in diesem Abschnitt aufgezeigt werden; zugleich soll in diesem und dem nachfolgenden Kapitel anhand der Daten von Marmiril dargelegt werden, wie diese Widersprüchlichkeit bei ihm zustande kommt.

Einerseits bereitet Marmiril das eigenständige Entdecken – besonders mit der Unterstützung seiner Kommilitonen im Unterrichtsgeschehen – Freude und führt, wie vorab schon mehrfach erwähnt wurde, zu einer größeren Sicherheit im Umgang mit deutschen Texten, welche ihn sogar zur unaufgeforderten gelegentlichen Lektüre im Internet veranlasst (I 2 M, Z. 543-546). Den Eindruck, auf diese Weise tatsächlich Fortschritte gemacht zu haben, bestätigt er zum Ende des Jahres.

Interview 2, Marmiril (Z. 34-40):

M: Al principio me acuerdo que, con respecto al sistema éste que estabas proponiendo tú no estaba yo muy conforme, tampoco. Me acuerdo que te lo estuve comentando, que mejor que metieses cosas teóricas y... Lo que pasa es que luego, poco a poco me he dado cuenta de que está bien, o sea, el... Con tu sistema se aprende.

M: Am Anfang, erinnere ich mich noch, dass ich mit diesem System von dir nicht sehr einverstanden war. Ich erinnere mich, dass ich dir sagte, dass es vielleicht besser sei, ein bisschen Theorie hinzuzufügen und ... Na ja, und später, nach und nach wurde mir bewusst, dass das nicht schlecht ist, also, das ... Mit deinem System lernt man was.

Andererseits kann Marmiril auch im zweiten Gespräch nicht umhin, sein Bedürfnis nach „mehr Theorie“ oder Kontrolle durch die Lehrkraft immer wieder zu bekunden. Meist wiederholt er sich in seiner Argumentation, bei der er sich teilweise durchaus der Ambivalenz seiner Aussagen bewusst zu sein scheint. Zwei Gründe scheinen in seinen Erläuterungen eine zentrale Rolle zu spielen, welche zudem – dies sei bereits vorausgeschickt – direkt miteinander in Verbindung stehen.

Der erste Grund hat einen unmittelbaren Bezug zu den Übungen des Übungsteils von *Collage*. Obwohl Marmiril – wie bereits zuvor angedeutet – allgemein eine tiefer gehende Behandlung der grammatikalischen Aspekte vermisst (I 2 M, Z. 1059-1082), bekommt dieser Mangel durch einen weiteren – auf den ersten Blick zunächst nicht unmittelbar wahrnehmbaren – Aspekt eine noch größere Reichweite. Denn neben der unzureichenden Behandlung theoretischer Fragen entbehrt er zuweilen auch eine vorab fremdbestimmte

Festlegung der Progression (I 2 M, Z. 101-107).

Interview 2, Marmiril (Z. 1059-1082):

M: Yo... Toda la información que he sacado del alemán, así en plan teórico, ha sido siempre de los libros de ejercicios, de... Es que no sé cómo se llama ahora, de rellenar huecos y hacer oraciones y todas esas cosas, y que luego venían las soluciones al final. De ahí es de donde...

E: SÍ ¿Y ESO TE PARECE, COMO HAS DICHO, DEMASIADO POCO?

M: Sí...

E: ¿SÍ? ¿POR QUÉ?

M: Ufff...

E: UNA PREGUNTA, PARA QUE QUEDE CLARO ¿TE PARECIERON POCOS LOS TEMAS GRAMATICALES EN GENERAL?

M: No, no... Los temas en general no me... Me pareció poco el, el trato que se les daba.

E: EL TRATO.

M: Ich ... Die ganze Information, die ich im Deutschen erarbeitet habe, also theoretisch, kommt aus dem Übungsbuch, von ... Ich hab' keine Ahnung, wie man die nennt, Lückenübungen und Sätze bilden und dieser ganze Kram und am Ende waren dann da die Lösungen. Damit ...

I: Ja. Und das kommt dir, wie hast du das ausgedrückt, 'zu wenig' vor?

M: Ja ...

I: Ja? Warum?

M: Puh ...

I: Eine Frage, damit wir uns nicht missverstehen, waren das deiner Meinung nach insgesamt zu wenig grammatikalische Themen?

M: Nein, nein ... Die Themen fand ich insgesamt nicht ... Ich fand den Umgang damit zu oberflächlich.

I: Den Umgang.

Interview 2, Marmiril (Z. 101-107):

E: ¿A QUÉ TE REFIERES? ES QUE NO SÉ DE QUÉ ESTÁS HABLANDO ¿A QUÉ TE REFIERES EN EL LIBRO CON LA TEORÍA?

M: Teoría... A que haya una lista de verbos que tengamos que estudiar, a que haya una lista de preposiciones más amplia, a esos aspectos.

I: Worauf beziehst du dich? Also, ich weiß nicht richtig, wovon du sprichst. Worauf beziehst du dich im Buch auf Theorie?

M: Theorie ... Na, dass es eine Liste mit Wortschatz gibt, die man lernen muss und eine größere Liste mit Präpositionen, darauf.

So vermittelt sich schließlich der Eindruck, als wenn Marmiril die grundlegende Funktion und Ausrichtung weder des Übungsbuchs noch des Lehrkonzepts *Collage* ausreichend kenne, nämlich lediglich diejenigen sprachlichen Phänomene theoretisch zu untermauern, bzw. auch von den Lernenden ergänzen zu lassen, die zuvor in der analytischen Phase in der gemeinsamen Textarbeit von den Lernenden *entdeckt* wurden, d.h. selbstbestimmt

erarbeitet wurden¹⁰⁸.

Sein Wunsch nach vorgegebenen (und ausgearbeiteten!) Wortschatz- oder Grammatiklisten lässt somit eindeutig die Widersprüchlichkeit von Marmiril ersichtlich werden. Denn das von ihm befürwortete gemeinsame Reflektieren zur Funktionsweise der in der *analytischen Phase* erkannten sprachlichen Aspekte durch die Lernenden stellt bei *Collage* immerhin die Grundlage der nachfolgend detaillierter zu erörternden theoretischen Fragen dar, die üblicherweise – zumeist partiell – Gegenstand des Übungsbuches sind. Durch ausgearbeitete Listen, so wie sie sich Marmiril zum Teil vorstellt, verlören die gemeinsamen Reflexionen dagegen ihren ursprünglichen Sinn (und er seine mehrfach bezeugte Freude). Die Widersprüchlichkeit von Marmirils Haltung wird damit zwar offenkundig; das Auffinden der dahinterstehenden Beweggründe ist jedoch damit noch nicht geklärt.

Dank wiederholt angestellter Nachfragen, die im Verlauf des Gesprächs in erster Linie dem Verstehen seiner sich als ambivalent darstellenden Äußerungen dienen sollten, wird sich Marmiril der eigentlichen Beweggründe seiner Kritik bewusst.

Interview 2, Marmiril (Z. 1223-1236):

E: YA, Y SI NO PUEDES AHORA LAS DOS COSAS, PORQUE CLARO, LAS DOS COSAS A LA VEZ NO PUEDEN SER.

M: Yo prefiero tenerlo escrito.

E: TÚ LO PREFIERES TENERLO ESCRITO.

M: Y el esfuerzo luego a la hora de producir.

E: AJÁ ¿Y QUÉ PASA CON LA PRODUCCIÓN?

M: Es que eso es muy difícil.

E: CLARO, Y LA PRODUCCIÓN...

M: Es que para mí que es en la producción donde que necesitamos la teoría, creo yo ¿Verdad? Es que, ahora que pienso, tú esto, estamos en este curso en el entendimiento de alemán más que nada ¿Verdad?

E: UM HUM.

M: Bueno, es que si tú lo has enfocado así, a la hora de producir es dónde realmente necesitamos esquemas, por lo menos para mí.

E: NO, PARA TODO EL MUNDO.

M: Para todo el mundo...

E: TÚ TAMBIÉN TE DAS CUENTA ... (ES INTERRUMPIDA)

M: Entender el alemán es mucho más fácil que producirlo. Luego yo, por lo menos yo, a la hora de escribir alemán sé cuatro cosas. Entenderlo, sí, pero es que siempre es más difícil producir que entender.

I: Ja und wenn du jetzt nicht beides haben kannst, weil klar, beides

¹⁰⁸An dieser Stelle sei auf die Ausführungen zum Aufbau und zur Funktionsweise von *Collage* in Kapitel 3 verwiesen, in denen die Funktionen des Übungsbuches und der Zusammenhang zu den Lektionsteilen ausführlich erklärt werden.

zusammen geht nicht.

M: Dann lieber alles vorgegeben.

I: Du möchtest dann lieber alles vorgegeben vorfinden.

M: Und die Mühe dann beim Produzieren (der Sprache).

I: Aha. Und was ist mit der Produktion?

M: Na, die ist ziemlich schwer.

I: Klar, und die Produktion ...

M: Also für mich ist die Theorie gerade bei der Produktion richtig wichtig, glaub' ich, oder? Und, wo ich jetzt drüber nachdenke, du ..., wir konzentrieren uns in diesem Kurs vor allem auf das Verstehen des Deutschen, oder?

I: Hm.

M: Gut, na wenn du das so beabsichtigt hast, beim Produzieren braucht man ja nun wirklich Schemen, wenigstens ich.

I: Nein, nicht nur du, alle.

M: Alle...

I: Sag mal, merkst du ... (wird unterbrochen)

M: Deutsch verstehen ist viel leichter als zu produzieren. Und ich, also wenigstens ich, beim Schreiben weiß ich vielleicht höchstens drei, vier Sachen. Verstehen, klar, aber produzieren ist immer schwieriger als verstehen.

Anhand dieser Aussagen von Marmiril lässt sich vermuten, dass die Ursache für die von ihm als zu oberflächlich angesehene Behandlung der im Übungsbuch behandelten sprachlichen Aspekte in dem – vielleicht sogar unbewussten – Verlangen oder in der Gewohnheit zu suchen ist, in der Fremdsprache nicht nur die rezeptiven Fertigkeiten auszubilden, sondern sich auch mündlich oder schriftlich ausdrücken zu wollen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich schließlich nachvollziehen, warum Marmiril trotz aller Widersprüchlichkeit nach wie vor den Verstehensprozess anhand der im Unterricht eingesetzten Erschließungsstrategien befürwortet und als sinnvoll ansieht. Im Unterschied zu den anderen Interviewteilnehmern erwähnt er diese sogar vergleichsweise häufig gegenüber der Benutzung der Wörterbücher. Es scheint, als sähe er keine unmittelbare Verbindung zwischen den eigenständig von den Lernenden entdeckten sprachlichen Aspekten und ihrer theoretischen Behandlung im Übungsbuch¹⁰⁹.

Somit kann einer der vorab erwähnten Gründe seiner Widersprüchlichkeit als weitgehend geklärt betrachtet werden. Der zweite Grund, warum Marmiril trotz des von ihm grundsätzlich anerkannt größeren Lerneffekts durch die eigenständige Arbeit eine

¹⁰⁹An dieser Stelle sei daran erinnert, dass üblicherweise in der Textarbeit der Lektionstexte während der *analytischen Phase* tendenziell mehr sprachliche Aspekte von den Lernenden genannt werden als später im Übungsbuch explizit behandelt werden können. Trotzdem - und daran orientiert sich in erster Linie die Vorgabe des Übungsbuches - kann durch die Textarbeit und die gewöhnlich vorauszusetzenden beherrschten Fremdsprachen der vorwiegend spanischen Muttersprachler ein Minimum an sprachlichen Mitteln prognostiziert werden, welches die Lernenden zumeist erkennen.

vorgegebene und ausgearbeitete Wortschatz- oder Grammatikliste favorisiert, steht in direkter Verbindung mit der Erstellung der Lernnotizen.

5.3.2.7 Eigenständiges Katalogisieren sprachlicher Regelmäßigkeiten

Auf den ersten Blick lässt sich die Positionierung von Marmiril in Bezug auf die Erstellung der Lernnotizen ähnlich ambivalent wie zuvor deuten (I 2 M, Z. 1700-1795). Bei näherem Hinschauen jedoch vermittelt sich recht bald der Eindruck, dass Marmiril keinen wirklich für sich überzeugenden Sinn in der Katalogisierung der neu gelernten sprachlichen Aspekte sieht.

Interview 1, Marmiril (Z. 1019-1023):

M: No, si el motivo de la ficha yo lo comprendo, el objetivo de la ficha yo lo veo.

E: ¿Sí?

M: Yo creo que es claramente aprender nosotros por nuestra cuenta, y se memoriza mucho mejor.

E: AJÁ. O SEA, PARA MEMORIZAR MEJOR.

M: Sí. Lo buscamos esto, pon, pon, pon, lo escribimos... sí.

M: Nein, klar, den Sinn für die Lernnotizen, den versteh' ich schon, das Ziel der Lernnotizen, das hab' ich klar.

I: Ja?

M: Ich denke, dass es klar damit zu tun hat, dass wir jeder für sich lernen sollen und man erinnert sich dann viel besser.

I: Aha. Also zum besseren Behalten.

M: Ja. Wir suchen die Sachen und dann, los - aufgeschrieben ... ja.

Interview 2, Marmiril (Z. 1710-1718):

M: Pues los conocimientos, los asientas mejor, tal vez. Sí, porque es experimentar escribiendo... Ya, el hecho de escribirlas es como leerlas. Por lo menos dos veces, para leerla y para escribirla. Que no sabes una frase, que no sabes una palabra. tienes que buscar un ejemplo para ponerlo en la ficha, te esfuerzas... El esfuerzo es bueno, obviamente. El esfuerzo conlleva el aprendizaje. También... pero claro, sería lo ideal aprender sin esfuerzo.

M: Also, die neuen Inhalte, die lernen sich so besser, vielleicht. Ja, weil durch das Schreiben ... Schon das Schreiben ist wie Durchlesen. Wenigstens zweimal, beim Lesen und beim Schreiben. Wenn du einen Satz nicht verstehst oder wenn du ein Wort nicht verstehst, musst du ein Beispiel suchen und es notieren, du strengst dich an ... Anstrengung ist gut, logisch. Anstrengung ist Lernfortschritt. Auch ... aber klar, das Beste wäre ohne Anstrengung zu lernen.

Schon während des ersten Interviews lässt Marmiril zudem verlauten, dass er mit der Erstellung seiner Lernnotizen bisher noch nicht begonnen habe (I 1 M, Z. 969-973), so dass er eine entsprechende Kontrolle durch die Lehrkraft hilfreich einschätze (I 1 M, Z. 1093-1094). Seine im gleichen Atemzug genannten Sinnzuschreibungen eines größeren Lerneffekts (I 1 M, Z. 998-1011) relativieren sich somit. Dieser Wunsch nach Kontrolle zeigt sich auch noch im zweiten Interview, in dem er zudem seine etwas passive Arbeitshaltung gegenüber dieser Tätigkeit anklingen lässt (I 2 M, Z. 1431-1449). Den eigenen Aussagen zufolge hätten sich seine Auswahlkriterien über den Verlauf des ersten Studienjahres verändert.

Interview 2, Marmiril (Z. 1431-1449):

M: Los verbos, estos verbos ¿Para qué? ¿La pasiva? Tampoco la he visto mucho, he visto de la pasiva poca cosa, poco, del condicional ¿Del condicional...? De... Del futuro, también, poca cosa. Futuro no hemos visto mucho y pasiva tampoco hemos visto. De vez en cuando ha salido, verbos en pasiva que no era una cosa que requiriese, ¿Requiriese, se dice? No es una cosa que realmente me import..., necesitara yo. Demasiado concreto, demasiado cargado de información, demasiado saturadas de información las antiguas fichas. Eso no era bueno tanta información, acababas hecho un lío.

M: Verben, diese Verben? Wozu? Passiv? Hab' ich auch nicht viel gesehen, ein bisschen von der Passivform, wenig, Kondition, von der Kondition ...? Vom ... vom Futur auch, aber wenig. Futur haben wir uns nicht viel angeguckt und Passiv auch nicht. Manchmal ist es aufgetaucht, Verben im Passiv, aber nicht die Sache wert, 'die Sache wert sein – sagt man das so? Zu konkret, viel zuviel Information, viel zuviel in den alten Lernnotizen. Das war nicht gut mit soviel Information, am Ende wirst du verrückt.

Anhand der Argumentation von Marmiril spiegelt sich deutlich ein mangelndes Verständnis in Bezug auf die Funktion der Lernnotizen wider, ähnlich wie zuvor im Zusammenhang mit dem Übungsbuch von *Collage*.

Der Wunsch nach mehr Kontrolle durch die Lehrkraft verweist zum einen direkt auf Marmirils Motivationshaltung. Aufgrund der fehlenden Sinnzuschreibung und des zuweilen anklingenden Schuldgefühls lässt sich hier auch zum Ende des Studienjahres eine extrinsische Motivation (introjizierte Regulierung) vermuten.

Zum anderen drückt sich in Marmirils Wunsch nach Kontrolle eine generelle Unsicherheit im Hinblick nicht nur auf die Gestaltung, sondern auch auf den Grad der Korrektheit einzelner Komponenten der Lernnotizen aus.

Interview 2, Marmiril (Z. 155-161):

M: Poco a poco vas asimilando más, pero se echa en falta ¿Y si te falta algún verbo importante...? Y siempre alerta, a lo mejor se te escapa algo. Por eso entonces es que yo no veo mal que estuviese en el libro pues algo de eso, de..., pues algunas cosas de las que deberíamos de escribir nosotros la ficha.

M: Nach und nach lernst du damit umzugehen, aber ich frag' mich 'und wenn irgendein wichtiges Verb fehlt ...?' Und immer auf der Hut, vielleicht kriegst du irgendwas nicht richtig mit. Aus diesem Grund fände ich es nicht schlecht, wenn wir im Buch so mehr Informationen hätten, von ..., also eben ein paar Sachen, die wir dann in die Lernnotizen aufnehmen könnten.

Angesichts der geringen Motivationsausprägung von Marmiril gegenüber der auszuführenden Tätigkeit bleibt die generelle Unsicherheit bis zum Ende des Studienjahres bestehen. Eine Kontrolle der Lernnotizen durch die Lehrkraft, die in diesem Kontext hauptsächlich auf Eigeninitiative der Lernenden hin zustande kommt und bei ihm nicht stattgefunden hat, hätte Marmiril womöglich dazu veranlasst, dieser Aufgabe nicht nur eher, sondern zudem auch in angemessener Form nachzugehen (I 2 M, Z. 165-166). Auf diese Weise hätte Marmiril möglicherweise die Gelegenheit bekommen, die zugrundeliegende sprachverarbeitende Funktion der Katalogisierung schätzen zu lernen.

Der zweite Grund für die vorab erörterte Widersprüchlichkeit von Marmiril und seinem Wunsch einer fremdbestimmten Progression ist daher wahrscheinlich in unmittelbare Verbindung mit der zu vermutenden mangelnden Qualität seiner Lernnotizen zu bringen. Somit schließt sich der Kreis zur vorab ambivalenten Haltung Marmirils.

5.3.2.8 Fazit

Schon von Beginn an zeichnet sich bei der Falldarstellung von Marmiril eine gewisse Ambivalenz ab. Die Neugierde und das Interesse an der unbekanntem Lehrmethode, die durch seine Freude am Aufstellen von Hypothesen begünstigt werden, sehen sich einer Reihe von Variablen gegenübergestellt, welche einen eher negativen Einfluss auf die Motivationsausprägung ausüben können. Neben einer tendenziell vagen Erwartungshaltung im Rahmen des Studiengangs lassen sich zudem eine vermutlich auf die Lernbiographie zurückzuführende extrinsische Lernhaltung nennen, sowie eine in der Persönlichkeit verankerte Neigung zu Bequemlichkeit (I 2 M, Z. 2198-2199); Interesse an

der deutschen Sprache und Kultur oder generell Verbindungen zu den deutschsprachigen Ländern in irgendeiner Form, welche eine instrumentelle Motivationsorientierung begünstigen könnten, sind hier ebenso wenig zu vermerken.

Diese Kombination an Einflussfaktoren macht eine mögliche Prognose im Hinblick auf das sich im Laufe des ersten Studienjahres entwickelnde Motivationsprofil von Marmiril schwierig, so dass sich aus dieser Perspektive heraus sein Fall als besonders interessant herausstellt.

Als Schlüsselvariablen für die motivationale Entwicklung von Marmiril lässt sich das bereits zu Beginn zu beobachtende metakognitive Wissen sowie seine in der Persönlichkeit verankerte Neigung zur Reflexion deuten. Diese tragen zum Aufbau des metakognitiven Wissens bei, als zentrale Komponente insbesondere der eigenständigen Erschließung der fremdsprachlichen Texte. Dank des Erfolgs aufgrund einer größeren Sicherheit in der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache entwickelt sich bei Marmiril somit eine zunehmend stärkere Motivationsausprägung (Resultativhypothese). Als zusätzliche die Motivation begünstigende Variablen lassen sich hier ebenso das weitgehende Fehlen von Angst und die für Marmiril – als reflexiv veranlagtem Menschen – in der Textarbeit vergleichsweise gering zu deutende Lernanstrengung festhalten. Das heißt, die Kosten-Nutzen-Relation stellt sich in diesem Sinn für Marmiril als vorteilhaft dar.

Dies ist jedoch nicht der Fall bei den Tätigkeiten, die die Sprachverarbeitung betreffen. Die grundlegend extrinsisch orientierte Lernhaltung von Marmiril zu Beginn des Studienjahres erfährt hier keinen sichtbaren Wandel und bleibt bis zum Ende weitgehend stabil. Als dafür verantwortlich ließen sich in erster Linie eine fehlende Sinnzuschreibung der Lernaktivitäten sowie eine grundsätzliche Unerfahrenheit mit der Methode nennen. Eine entsprechend notwendige Eigeninitiative von Seiten Marmirils ergibt sich jedoch weder aufgrund der eigenen Motivationsausprägung, noch aus der Lernsituation des ersten Studienjahres. Denn die Wechselbeziehung beider Tätigkeiten, das heißt, des eigenständigen Entdeckens und der eigenständigen Verarbeitung sprachlicher Regelmäßigkeiten, ist für Marmiril im Laufe des ersten Studienjahres, in welchem den rezeptiven Fertigkeiten Vorrang gegeben wird, nur schwer erkennbar.

Seine motivationale Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit *Collage* ist somit ungewiss und steht – zumindest angesichts der hier ausgeführten Ergebnisse – in direkter Verbindung mit der nachfolgenden Ausbildung der produktiven Fertigkeiten. Diese würde

die bisher erreichte positive Motivationsausprägung im Zusammenhang mit der Textarbeit sozusagen auf den Prüfstand stellen. Denn sobald sich Marmiril durch die Verwendung der produktiven Fertigkeiten des Nutzens einer sprachangemessen Katalogisierung bewusst würde, ergäbe sich die Frage, inwieweit seine Motivationsausprägung wirklich stark genug wäre, um eine entsprechend notwendige Lernanstrengung in Bezug auf die Erstellung der Lernnotizen zu investieren. Bei Zweifelsfällen könnte Marmiril dann den eigenen Rat, den er im zweiten Interview potenziellen Lernenden mitgeben soll, auf sich selbst anwenden und befolgen, nämlich 'constancia' - Beständigkeit (I 2 M, Z. 2178) zu bewahren.

5.4 Gruppendiskussion

Wie bereits näher in den theoretischen Ausführungen in Kapitel 4 dargelegt wurde, kann – vom methodologischen Standpunkt aus gesehen – der Relevanz der Gruppendiskussion als Perspektiventriangulation zu den Daten der beiden Interviews dieser Studie nur eingeschränkt Beachtung geschenkt werden. Angesichts der Problematik der „Dreifachrolle“ bei der Forschungsdurchführung dieser Studie als Forscherin, Dozentin und Co-Autorin von *Collage* kommt jedoch dem Umstand, dass die Gruppendiskussion von einem externen Experten geleitet werden kann, der also keine Beziehung zum untersuchten Lernkontext hat, eine besondere Bedeutung zu. Der Wert einer potenziell größeren Ausdrucksfreiheit und Einbeziehung weiterer Forschungsteilnehmer sollte daher vor diesem Hintergrund nicht unterschätzt werden.

Wie vorab zu Beginn dieses Kapitels bereits ausgeführt, üben die nachfolgenden Daten in dieser Studie lediglich eine sekundäre Funktion aus. Damit relativieren sich zum Teil auch die Schwächen, welche die Daten stellenweise aufweisen. Einer der augenfälligsten Mängel, der die Aussagekraft zum Teil einschränken kann, ist auf die bereits in Kapitel 4 erwähnten technischen Probleme zurückzuführen. Aufgrund der mangelhaften Aufnahmequalität lassen sich die sechs Teilnehmerinnen¹¹⁰ nur zu Beginn und zum Ende der Gruppendiskussion namentlich identifizieren und unterscheiden. Das Verfolgen einer personenimmanenten Argumentationslinie ist daher leider nicht möglich. Die nachfolgende Darstellung orientiert sich deswegen in erster Linie an den thematischen Gesichtspunkten.

¹¹⁰Da an der Gruppendiskussion kein Teilnehmer männlichen Geschlechts mitwirkt, soll dieser Umstand hier auch sprachlich entsprechend sichtbar gemacht werden.

Infolge der zumeist fehlenden Personenzuschreibungen werden die jeweiligen Bemerkungen durch 'St' gekennzeichnet; beim Einstieg und Ausklang der Gruppendiskussion werden die Teilnehmerinnen jedoch namentlich erwähnt.

Der Verlauf der Gruppendiskussion stellt sich insgesamt als dynamisch dar: Nach einer Kurzeinführung in die Vorgehensweise und der daran anschließenden Eingangsfrage des Moderators¹¹¹ entwickelt sich die Gruppendiskussion anhand der persönlichen Vorstellung der Teilnehmerinnen recht schnell. Der Moderator richtet sich hauptsächlich nach den Themen der Leitfragen des zweiten Interviews und greift nur selten mit Nachfragen ein, um so die Teilnehmerinnen dazu zu veranlassen, einen bestimmten Gegenstand im Zusammenhang mit *Collage* detaillierter auszuführen. Lediglich an einer Stelle sieht sich der Moderator dazu genötigt, inhaltlich einzugreifen, indem er die Teilnehmerinnen daran erinnert, das Konzept des Lernens von dem des Prüfens zu unterscheiden. Da die Gruppendiskussion unmittelbar nach Beendigung der Abschlussklausuren der Fakultät durchgeführt wurde, schenkten die Teilnehmerinnen der DaF-Klausur stellenweise zuviel Beachtung und lenkten so die Thematik der Gruppendiskussion in eine andere Richtung.

5.4.1 *Collage*: Wirkung des Lehr- und Lernkonzepts

Unabhängig davon, wie das Lehr- und Lernkonzept *Collage* bewertet werden mag, lässt sich scheinbar eines feststellen: *Collage* „lässt niemanden unberührt“. Dies zeigt sich auch in der Gruppendiskussion, bei der stellenweise eine erstaunliche Meinungsgleichheit zu beobachten ist, was die (erste) Wirkung der Lehrmethode betrifft. Während Rosa, Carmen, Victoria und María den Anfang mit *Collage* als anregend und motivierend aufgrund des lebendigen Unterrichtsgeschehens und der Andersartigkeit gegenüber ihnen bekannten Lehrmethoden empfinden, (G V, Z. 1671-1677, G Ca Z. 1696-1708, G Mi, Z. 1679-1687, G Ro, Z. 1710-1717), reagieren Betina und Tania mit einem Gefühl der Angst und Unsicherheit (G B, Z. 1667-1669, G T, Z. 1689-1654). Diese Empfindungen sind in erster Linie auf die fehlende Handlungskontrolle im Umgang mit der Methode zurückzuführen (G Ro, Z.104-111); ebenso vorherige wie auch aktuelle Fremdsprachenlernerfahrungen mit herkömmlichen Lehrmethoden in anderen an der Fakultät unterrichteten fremdsprachlichen Fächern lassen dabei ein zusätzliches Unverständnis gegenüber der Andersartigkeit von *Collage* aufkommen (G St, Z. 1344-1360, G St, Z.

¹¹¹Vgl. hierzu Kapitel 4.

1671-1677). Deutlich zeigt sich diese Gefühlsvielfalt anhand der folgenden Aussagen.

Gruppendiskussion, Rosa (Z. 104-111):

Ro: Y también, a la hora de subrayar... Cuando dice: Subraya lo que sepas de... Yo es que, en el primer cuatrimestre apenas subrayaba nada, porque es que no... Si nunca he dado alemán entonces... ¡Es que no sabía nada...! Hay que deducir pero... Y te agobias porque ves que todo el mundo está ahí subrayando... Porque hay gente que viene con una base y yo no tenía ninguna.

Ro: Ich auch, beim Unterstreichen ... Wenn sie sagt: 'Unterstreich alles, was du verstehst ... Ich, also, im ersten Semester hab' ich fast nie was unterstrichen, weil klar ... Wenn du nie vorher Deutsch gehabt hast ... Ich hatte doch gar keine Ahnung! Man soll ableiten, aber ... Und du fühlst dich gestresst, weil du siehst, dass alle da was unterstreichen ... Weil es Leute gibt, die schon Grundkenntnisse haben und ich wusste gar nichts.

Gruppendiskussion, St (Z. 205-206):

St: A parte que, yo creo que con este método nunca tienes la sensación de saber...

St: Abgesehen davon, dass ich glaube, dass man mit dieser Methode nie das Gefühl hat, was zu können ...

Gruppendiskussion, Carmen (Z. 1696-1708):

Ca: Yo me llamo Carmen y yo pienso que... Yo, al principio estaba super ilusionada porque además... Me gustaba. Porque estaba todo el día hablando en clase y eso... Me iba mucho el método. Después la última parte, cuando llegas al examen y ves lo resultados pues dices: Bueno, ya está, pues no es tan... Pero bueno, al final, yo me di cuenta de que inconscientemente yo he ido aprendiendo. Que yo ni creo que tengo... Sé más de lo que creo y de lo que opino. Y yo pienso que a la larga, si este método fuera más largo y se dedicaran más horas y durara más tiempo, yo creo que es muy bueno, y se aprende mucho. Pero eso...

Ca: Also, ich bin Carmen und ich glaube, dass ... Ich, am Anfang hatte ich totale Lust, weil außerdem ... Ich hatte echt Spaß. Weil ich die ganze Zeit im Unterricht mitgemacht hab' und ... Mit der Methode kam ich richtig gut klar. Danach, am Ende, wenn du die Klausur machst und dann die Ergebnisse siehst, sagst du dir: Ok, das war's, ist also doch nicht ... Aber klar, am Ende hab' ich gemerkt, dass ich unbewusst was gelernt hatte. Dass, ich glaube nicht mal, dass ... Ich weiß mehr, als ich glaube und überhaupt denke. Und ich glaube, auf lange Sicht, wenn die Methode länger andauern würde und wenn man mehr Stunden hätte und es einfach länger dauern würde, ich glaube, dass sie gut ist und dass man viel lernt, aber klar ...

Tania bekundet als einzige Teilnehmerin, dass es ihr weder zu Beginn noch zum Ende

des Studienjahres mit der Methode wirklich gut gegangen sei (G T, Z. 1689-1694). Die mögliche Lösung für ihr Problem mit der Methode beschreibt sie folgendermaßen.

Gruppendiskussion, Tania (Z. 1689-1694):

T: Yo soy Tania y no sé, yo la verdad estoy un poco... Empecé regular, acabé regular y... Pues al final, yo creo que más que nada es estructurarte la cabeza de otra forma a la hora de aprender un idioma y... No sé. Ver las cosas desde tu punto de vista.

T: Ich bin Tania und ich weiß nicht, eigentlich geht's mir ein bisschen ... Ich hab' nicht gut angefangen, hab' nicht gut aufgehört und ... Na ja, am Ende glaube ich, dass es in erster Linie darum geht, beim Lernen einer Fremdsprache die Struktur in deinem Kopf zu verändern und ... keine Ahnung. Die Sachen von einem anderen Standpunkt aus sehen.

Demgegenüber ist bei den restlichen Teilnehmerinnen eine Veränderung der Motivationsausprägung im Laufe des ersten Studienjahres zu beobachten (G B, Z. 1667-1669, G V, Z. 1671-1677, G Mi, Z. 1679-1687, G T, Z. 1689-1694, G Ca, Z. 1696-1708, G Ro, Z. 1710-1717). Diese äußert sich zum Ende hin bei der Mehrheit zwar insgesamt positiv, ist jedoch – in allen geschilderten Fällen – während des Studienjahres regelmäßig diversen Schwankungen ausgesetzt.

Leider erlauben die Daten nicht, diese Hochs und Tiefs in der Entwicklung der einzelnen Motivationsprofile vollständig nachzuvollziehen. Die Darstellung der möglichen Ursachen für die Veränderungen – Gegenstand der nachfolgenden Kapitel – kann daher zumeist nur isoliert, d.h. ohne die entsprechende Personenzuschreibung erfolgen.

5.4.2 Bewertung authentischen Textmaterials

Gleich zu Beginn der Gruppendiskussion und noch im Zusammenhang mit der persönlichen Vorstellung wird das Thema der authentischen Texte von Victoria initiiert.

Gruppendiskussion, Victoria (Z. 46-55):

V: Lo más difícil es entender las reglas gramaticales. El vocabulario, pues bueno, lo puedes buscar en un diccionario o intuirlo, pero... Las reglas gramaticales, no sé, si no tienes ninguna base del alemán concreta, creo que es un tanto difícil. Por eso estoy de acuerdo con empezar con textos de origen alemán, porque a la hora de traducir, que es a lo que se dedica nuestra carrera, pues ya tienes ahí la base ¿No? Los tienes que interpretar al español.

Yo creo que está bien.

V: Das Schwierigste ist das Verstehen der grammatikalischen Regeln. Der Wortschatz, also na ja, den kannst du auch im Wörterbuch suchen oder erschließen, aber ... Die grammatikalischen Regeln, keine Ahnung, wenn du keine richtigen Grundkenntnisse im Deutschen hast, ist das glaub' ich ein bisschen schwer. Deswegen bin ich einverstanden damit, dass wir mit authentischen deutschen Texten arbeiten, weil wenn du übersetzen willst, damit hat ja schließlich unser Studiengang zu tun, also dann hast du schon eine Grundlage, oder? Du musst nur alles auf Spanisch übertragen. Ich glaub, das ist gut.

Doch trotzdem wird dieser Thematik im gesamten Verlauf der Gruppendiskussion nur recht wenig Beachtung geschenkt. Das heißt, der konkrete Umstand, während des ersten Studienjahres lediglich authentisches Textmaterial zu verwenden, wird in diesem Sinne nicht weiter zum Gegenstand der Diskussion gemacht und scheint allgemein nicht im Mittelpunkt des Interesses zu stehen. So lässt Rosa als unmittelbare Reaktion auf Victorias Kommentar ebenso ihr Einverständnis in Bezug auf den Nutzen authentischer Texte verlauten, lenkt aber sofort das Thema auf eine neue Problematik im Zusammenhang mit der eigenständigen Sprachverarbeitung (G Ro, Z. 61-79). Selbst als der Moderator zum Ende der Gruppendiskussion erneut die Frage zur Bewertung des authentischen Textmaterials aufwirft (G Mo, Z. 1604-1606), fällt auf, wie rasch das Thema erneut auf andere Bereiche übergeht: So werden hier die große Menge an Textmaterial und die (fast) ausschließliche Benutzung der Texte als Lernimpuls beanstandet, ebenso wie die Thematik vereinzelter Texte als demotivierend betrachtet wird (G St, Z. 1610-1628). Als Alternative sollten stattdessen besser Filme, möglichst im Original und mit Untertiteln, eingeführt werden. Der Umstand jedoch, dass es sich bei dem Material um *authentisches* Textmaterial handelt, wird an keiner Stelle weiter bemängelt.

Demgegenüber wird verschiedentlich und über den gesamten Verlauf der Gruppendiskussion bei der Betrachtung der Lerninhalte des ersten Studienjahres positiv eine größere Sicherheit im Umgang mit Texten vermerkt. So berichten beispielsweise zwei Teilnehmerinnen mit Stolz von ihrem Erfolgserlebnis, als sie die deutschsprachigen Formulare ihres Erasmus-Aufenthaltes des Folgejahres verstehen (G St, Z. 475-483, G St, Z. 485-494). Durch die regelmäßige Beschäftigung mit zudem unterschiedlichsten Textsorten könnten auch neue Texte kaum mehr das Gefühl von Angst hervorrufen (G St, Z. 1259-1269). Leider würde man sich dessen jedoch erst zum Ende des Studienjahres

bewusst (G St, Z. 475-483).

5.4.3 Eigenständiges Entdecken sprachlicher Regelmäßigkeiten

Bezüglich der eigenständigen Regelfindung im grammatikalischen Bereich stellt sich das Spektrum an Meinungen weniger positiv dar. Insgesamt wird vermehrt das Verlangen nach Instruktion geäußert, da die Teilnehmerinnen sich überfordert fühlten, in einer für sie unbekanntem Sprache grammatikalische Regelmäßigkeiten abzuleiten (G St, Z. 913-928, G St, Z. 48-51, G St, Z. 63-66). In diesem Zusammenhang beschreibt eine Teilnehmerin, was ihr im Einzelnen bei der Erarbeitung der Grammatik helfen könnte (G St, Z. 923-927). Wie sehr ihre Schilderung dabei eigentlich der Funktionsweise des Übungsbuchs von *Collage* gleicht, scheint ihr nur wenig bewusst zu sein. So fällt insgesamt auf, dass das Übungsbuch während der Gruppendiskussion nicht weiter thematisiert wird.

Als vergleichsweise weniger schwierig wird die selbstständige Erarbeitung der Lexik empfunden. Neben dem Bekunden von einer Vielzahl unterschiedlicher Erschließungsstrategien, der grundsätzlichen Problematik in der Arbeit mit Wörterbüchern oder weiteren Recherchiermitteln im Internet (G St, Z. 678-683, G St, Z. 701-716, G St, Z. 845-849), wird insbesondere der Behaltenseffekt durch die starke Einbindung in den Erschließungsprozess positiv vermerkt. Auch dem Gefühl des eigenen Stolzes auf die vollbrachte Leistung wird dementsprechend Rechnung getragen (Resultativhypothese).

Gruppendiskussion, St (Z. 900-911):

St: Yo sí... Como tienes que trabajar tanto todo y buscar y asegurarte de todo, porque como no estás segura de nada tienes que buscarlo y asegurarte, entonces... Yo creo que eso se te va gravando, es que es automático. Es como cuando tu madre te dice una cosa y te la dice mil veces, al final ya , de tanto oírlo se te queda, o sea, es que...

St: Claro, es más satisfactorio, también cuando tú te enfrentas a una cosa por ti misma y te das cuenta de lo que hay, de lo que no hay... Porque lo has hecho tú, no lo ha hecho nadie...

St: Ich ja ... wenn du alles selbst erarbeiten musst und dich bei allem vergewissern musst, weil, du kannst dich ja nie total verlassen, du musst suchen, dich vergewissern, und dann ... Ich glaube, das bleibt dann hängen, das ist automatisch. So wie mit deiner Mutter, wenn sie dir was sagt, und das 1000 Mal, am Ende hast du's so oft gehört, dass du's nicht mehr vergisst, also, na ja ...

St: Klar, und das ist viel zufrieden stellender, auch wenn du eine Sache alleine angehst und du merkst, was klar ist, was nicht ... Weil, das hast du gemacht und kein anderer.

Der Ratschlag, den eine Teilnehmerin bereits zum Ende der Gruppendiskussion für einen potenziellen zukünftigen Lerner formuliert, macht das gesteigerte Selbstvertrauen gegenüber den eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten durch den vermehrten und kritischen Einsatz von Wörterbüchern gut erkenntlich.

Gruppendiskussion, St (Z. 1576-1591):

St: Intuición... La intuición es muy importante.

St: Que no use mucho el diccionario en los textos el examen...

Mo: ¿EL DICCIONARIO QUÉ?

St: El diccionario, que no lo use mucho en los textos. Porque yo en el primer examen lo usé mucho el diccionario y no me salió bien. Que te fíes más de tu intuición que de que...

St: Que creas más... No sé.

St: Que creas más en ti que en lo que dice el diccionario.

St: Intuition ... Intuition ist ganz wichtig.

St: Dass nicht das Wörterbuch soviel benutzt wird bei den Texten von der Klausur...

Mo: Das Wörterbuch, wie?

St: Das Wörterbuch, man sollte es nicht soviel bei den Texten benutzen. Weil ich bei der ersten Klausur das Wörterbuch viel benutzt habe und es daneben ging. Lieber auf das eigene Gefühl hören, mehr als auf ...

St: Dass du dir mehr vertraust ... keine Ahnung.

St: Dass du dir mehr vertraust, als dem, was im Wörterbuch steht.

Dass die in diesem Zusammenhang erlernten Strategien zudem auch im Umgang mit anderen Fremdsprachen nützlich seien, lässt die Reihe der in der Gruppendiskussion erwähnten Sinnzuschreibungen schließlich fast komplett erscheinen (G St, Z.1593-1596). Anhand dieser Ausführungen stellt sich somit die eigenständige Erarbeitung lexikalischer Mittel als effizient, jedoch auch arbeitsintensiv dar. Inwieweit ihr gegenüber einer

fremdbestimmten Vermittlung im Einzelfall der Vorzug gegeben wird, lässt sich anhand des Datenmaterials nicht ausmachen.

5.4.4 Eigenständiges Katalogisieren sprachlicher Regelmäßigkeiten

Ähnlich wie in den vorherigen Abschnitten zur Bewertung des authentischen Textmaterials und der eigenständig zu entdeckenden sprachlichen Mittel durch die Lerner lässt sich auch bezüglich der Katalogisierung der sprachlichen Regelmäßigkeiten keine Favorisierung der selbstbestimmten Arbeitsweise für den Einzelfall festhalten, sondern nur pauschal vor dem Hintergrund der jeweiligen Argumente vermuten. Trotz dieser deutlichen Begrenzung insbesondere gegenüber der motivationalen Entwicklung der Lernenden, sind jedoch die hier bekundeten Erklärungen durchaus aufschlussreich, wenn man sie vor dem Hintergrund der Gesamtbewertung durch die Interviewteilnehmer betrachtet.

Die wohl relevanteste Sinnzuschreibung der Lernnotizen, die zudem einstimmig von der Gesamtheit der Teilnehmerinnen unterstützt wird, sei hier im Vorfeld den weiteren Argumentationen vorausgeschickt. Sie ist als direkte Reaktion zu verstehen auf die Frage des Moderators nach der Funktion der Lernnotizen, bei der einleitend von ihm die vorab erwähnte notwendige Unterscheidung der Konzepte des Lernens und Prüfens fokussiert werden.

Gruppendiskussion Mo + St (Z. 1460-1489):

Mo: PARA APRENDER, NO PARA APROBAR.

St: Sí, sí... Sí es útil.

St: Si no las haces, no aprendes...

St: (Al unísono) No...

St: No aprendes nada... Porque no, es que no... Yo cuando las escribo y las hago digo: Venga el ["weil"], el no sé qué...

St: El... Solamente el escribirlas, se te quedan...

St: Se te van quedando.

Mo: ¿Y SI OS LAS DIESEN HECHAS?

St: Pues no creo que... No... Como no te obligas a buscar las cosas pues no...

St: Y además, que cada persona organiza... de una forma. Cada ficha es diferente en la clase. Y hay gente que apunta de una forma... Yo cada ficha la

tengo en un folio, entero. Hay gente que las tiene en tres y hay gente que con dos líneas... cada uno necesita... No sé. Yo creo que dar las fichas no sería...

St: Sería como una gramática...

Mo: Zum Lernen, nicht zum Bestehen.

St: Ja, ja ... klar nützt das was.

St: Wenn du das nicht machst, lernst du nichts.

St: (einstimmig) genau ...

St: Du lernst gar nichts, ... weil du nicht, also ... wenn ich die Sachen aufschreibe und strukturiere, sag' ich mir 'los komm „weil“ und danach so und so'...

St: Das ... einfach schon durch das Schreiben, behältst du ...

St: Behältst du langsam die Sachen.

Mo: Und wenn man sie euch schon so (ausgearbeitet) geben würde?

St: Also, ich glaub' nicht ... nein ..., wenn du dir nicht selbst die Mühe machst, die Sachen zu suchen, also nein ...

St: Und außerdem, jeder organisiert sie ... anders. Alle Lernnotizen in der Klasse sind anders. Und es gibt Leute, die schreiben die Sachen auf eine Art ... Ich hab' zum Beispiel jede Kategorie auf einem Blatt, allein. Und es gibt Leute, die haben drei verschiedene und Leute, die in zwei Reihen ... jeder muss das so machen ... keine Ahnung. Ich glaub' die Lernnotizen bekommen, das wär' ...

St: Das wäre wie eine Grammatik ...

Dieser kleine Ausschnitt ist für sich genommen schon so bedeutungstragend, dass sich eine nähere Erläuterung damit fast überflüssig macht. Der höhere Behaltenseffekt – wahrgenommen als unerwarteter Nebeneffekt der Katalogisierung – wird auch an anderer Stelle verschiedentlich thematisiert (G St, Z. 407-413). Insbesondere der Nutzen der individuell unterschiedlichen Gestaltung durch die Lernenden scheint hier neben der persönlichen Einbindung in den Lernprozess eine wichtige Rolle zu spielen.

Um jedoch von diesem Lerneffekt wirklich profitieren zu können, müsste nach Aussagen der Lernenden eine Reihe an Hindernissen überwunden werden. Hier sei insbesondere die Beständigkeit in der Erarbeitung der Lernnotizen von Nöten (G St, Z. 385-394), da die grundsätzliche Unsicherheit hinsichtlich der zu beachtenden Kategorien und der allgemeinen Gestaltung (G St, Z. 111-118, G St, Z. 363-364, G S Z. 82-102) diese Tätigkeit äußerst zeit- und arbeitsintensiv mache (G St, Z.137-155). Diese Orientierungslosigkeit bei der Ausarbeitung sowie die grundlegenden Zweifel gegenüber der eigenen Katalogisierung seien mögliche Gründe, die sich negativ auf die Motivationshaltung auswirken könnten (G St, Z. 224-237, G St, Z. 1271-1272).

Auch an dieser Stelle wird erneut deutlich, wie scheinbar wenig sich die Teilnehmerinnen der Funktion des Übungsbuches bewusst sind. So lässt sich insgesamt feststellen,

dass die mangelnde Vertrautheit mit der für die Lernenden ungewohnten Arbeitsweise ein zentrales Problem darstellt: Die fehlenden Kriterien bei der Bewertung der eigenen Fähigkeiten und das Festhalten an alten Lerngewohnheiten, wie beispielsweise das Memorisieren des Wortschatzes oder das ziellose Notieren aller sprachlichen Aspekte sind klarer Ausdruck für das Zusammenspiel investierter Mühe und grundsätzlicher Hilflosigkeit (G St, Z. 224-237, G St, Z. 241 -49). Deutlich zeigt sich diese mühevollen Suche nach Kriterien in nachfolgender Aussage, die zugleich ein klares Beispiel für das in Kapitel 2 erörterte Konzept einer mangelhaft ausgeprägten metakognitiven Sensitivität darstellt.

Gruppendiskussion, St (Z. 232-242):

St: (...) Que no es como otras lenguas que yo pienso: Vale, para el examen tengo que estudiar. Pero ya me... Yo, cuando estudio, ya veo lo que sé un poco, ya sé decir... Pero para alemán, no, como no tienes que estudiar pues es un poco...

St: No te obligas.

St: No te obligas... Entonces... Te crees que no sabes nada.

St: (...) Das ist nicht so wie bei anderen Sprache, wo ich denke: Ok, ich muss jetzt für die Prüfung lernen. Aber ich hab' schon ... Ich, also wenn ich lerne, merk' ich ja schon ein bisschen, kann ich schon sagen ... Aber in Deutsch nicht, weil du nicht lernen musst, ist es ein bisschen ...

St: Du zwingst dich nicht dazu.

St: Du zwingst dich nicht dazu ... und dann ... hast du das Gefühl, dass du gar nichts kannst.

Dass bei dieser fehlenden Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und einer grundsätzlich positiv ausgerichteten Lernhaltung die Benotung anhand der Abschlussklausur eine zusätzliche Relevanz bekommt, ist vor diesem Hintergrund verständlich. Inwieweit jedoch die angeführten Tipps der Teilnehmerinnen, nämlich Geduld, Fleiß, Beständigkeit, innere Ausgeglichenheit, Sprachgefühl und der kritische Umgang mit dem Wörterbuch (G Z. 1566-1579¹¹²) allesamt einen direkten Bezug zur Abschlussklausur aufweisen, muss offen bleiben.

5.4.5 Fazit

Warum genau sich bei der Mehrheit der Teilnehmerinnen zum Ende des Studienjahres

¹¹²Hierbei handelt es sich um die Kommentare mehrerer Teilnehmerinnen, so dass bewusst auf das Kürzel 'St' verzichtet wird.

die Motivation verstärkt hat, bleibt anhand der Datenanalyse unklar. Dass jedoch den einzelnen Aussagen Glauben geschenkt werden darf und es sich nicht dabei um reine Gefälligkeitsaussagen handelt, ist stark anzunehmen. Denn sowohl der Verlauf vereinzelter Themeninitiierungen (G Ca, Z. 1698-1709), als auch die nicht gering zu schätzende Anführung unterschiedlichster Lerninhalte, einzelner Erfolgsbezeugungen durch die Lernenden weisen zudem darauf hin, dass der Grund für die sich zum Ende des Studienjahres steigende Motivation nicht vordergründig im Bestehen des Faches verankert liegen kann.

Im Hinblick auf persönliche Motivationsentwicklungen dagegen lässt die vorab mehrfach erwähnte generelle Unschärfe der Daten keine genaueren Aussagen zu.

Das Ziel der Gruppendiskussion liegt jedoch in erster Linie in der Aufdeckung möglicher Parallelen zu den Daten der beiden Interviewphasen. Wie in der nachfolgenden Zusammenschau der Ergebnisse noch aufzuzeigen sein wird, findet sich der Großteil der hier angeführten Argumente auch in den beiden Interviews wieder. Interessant sind insbesondere die durch die Gruppendiskussion herbeigeführten neuen Perspektiven, die zum Teil in direkter Verbindung mit den Studieninhalten der weiterführenden Semester stehen. Als aufschlussreich erweist sich so beispielsweise die neu eingebrachte Perspektive durch Carmen, die bereits durch die übersetzungsspezifischen Fächer des zweiten Studienjahres mit der zugrundeliegenden Problematik vertraut ist und vor diesem Hintergrund den Nutzen von *Collage* erkennt.

Gruppendiskussion, Ca (Z. 152-155):

Ca: (...) Que después el método que... Para que... O sea, durante muchos años, pues que a la hora de traducir, te ayuda mucho.

Ca: (...) Also am Ende, die Methode, die ... damit ... Also, ich meine, über mehrere Jahre hinweg, also wenn du übersetzen willst, ist sie wirklich hilfreich.

Ebenso wird dem bei *Collage* zunächst vernachlässigten Lernziel der mündlichen Fertigkeit, welches die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion wiederholt als demotivierende Variable nennen (G St , Z. 157-167, G St, Z. 508-515, G St, Z. 1331-1342), angesichts des bevorstehenden Erasmus-Aufenthalts und der damit verbundenen Ängste eine interessante Hypothese entgegengehalten, welche die Relevanz der

rezeptiven Fertigkeiten im Fremdsprachenlehr- und lernprozess fokussiert.

Gruppendiskussion, St (Z. 541-557):

St: Pues eso, que a lo mejor llegamos allí y mira, me desenvuelvo...

St: A mí, hay un alumno... Nosotros conocimos a un intérprete que eso, que no sabía nada y que había ido a Alemania. Y cuando volvió dice que sí, hombre..., que después de un año, algo... O sea, dice: Yo no tengo estructuras claras, porque no te puedo decir. Pero sé hablar y entiendo, más que nada, entendía mucho. Y hombre ¡Sin saber nada! Y dice que sí, que aprendió mucho, que le faltaba pues eso... Base de gramática o escribir y eso. Pero vocabulario sabía un montón y entendía un montón de cosas, o sea que...

St: Yo creo que es el primer paso, con cualquier idioma, además. Antes de lo que es hablar... Lo primero es entender.

(Se hace un silencio durante unos segundos)

St: Wer weiß, vielleicht kommen wir ja an und ... ich komm' klar ...

St: Bei mir, ich kenn' einen Studenten ... Wir haben einen Dolmetscher kennengelernt, der, also, der gar nichts wusste und nach Deutschland gegangen war. Und als er zurückkam, sagt er, Mensch ... nach einem Jahr, irgendwas ... Also, er sagt 'Ich hab' keine klaren Strukturen, das kann ich wirklich nicht sagen. Aber ich kann sprechen und ich versteh' was, also eher ich verstand viel'. Und, Mann, ohne was zu können! Und er sagt, dass er echt viel gelernt hat, dass er nicht die Strukturen und so ... Grundstruktur oder Schreiben und so konnte. Aber Vokabular wusste er 'ne Menge und verstand total viel Sachen, also, d.h.

**St: Ich glaube, das ist außerdem der erste Schritt in jeder Sprache. Vor dem Sprechen das erste, was du lernst, ist zu verstehen.
(kurze allgemeine Ruhe)**

Inwieweit dieser hypothetische Trost dazu beitragen kann, das vermehrt anklingende Verlangen nach mündlicher Kommunikation in der deutschen Sprache zu relativieren, sei dahingestellt. Dass der fremdsprachlichen Produktion jedoch neben ihrer rein kommunikativen Komponente sicherlich auch eine wichtige Funktion als Kontrollinstanz bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zukommt, könnte womöglich angesichts der vorab angedeuteten mangelnden Handlungskontrolle der Lernenden eine zentrale Rolle bei der individuellen Motivationsentwicklung spielen.

Ob und in welcher Form die mit der Gruppendiskussion neu aufgezeigten Sichtweisen dem Verständnis der individuellen Interviewpassagen beitragen, zeigt sich in der nachfolgenden Zusammenschau der Ergebnisse.

Ergebnisse von Lernkontext 1: Zusammenschau der Interviews

6 Ergebnisse von Lernkontext 1: Zusammenschau der Interviews

In der nachfolgenden Darstellung und Interpretation der Gesamtergebnisse des Lernkontextes 1 soll die bereits in Kapitel 5 angewandte Systematisierung bei der Bezugnahme auf die Teilnehmer und Transkriptionen in der gleichen Form fortgeführt werden. Das heißt, die Abkürzungen der Forschungsteilnehmer folgt der gleichen auf Seite 144 aufgeführten Ordnung und auch die wörtliche Zitierung der Teilnehmer sowie die Angabe der Transkriptionsposition ausgewählter Passagen ändern sich nicht. Ebenso soll die Darstellungsform der wörtlichen Zitate und ihrer deutschen Paraphrasierungen für eine bessere Lesbarkeit beibehalten werden.

Die acht Forschungsteilnehmer wurden bereits vorab in Kapitel 5 vorgestellt¹¹³; dies geschah unter Angabe ihres Alters und der von ihnen gewählten Fremdsprachen an der Fakultät sowie des Kursjahres, in dem sie sich befinden. Die im gleichen Zusammenhang vorab präsentierte Metapher soll hier durch den ihr zugrundeliegenden Kerngedanken Vorbote für die nachfolgenden Erörterungen sein und zugleich dazu dienen, die Teilnehmer auch namentlich nochmal in Erinnerung zu rufen und (Abb. 6-1).

Name	Metapher
SARA	TEILNAHME: Jeder trägt etwas zum Lernen bei - idem
PATRICIA	AUF DEN BERUF AUSGERICHTET - idem
SILVIA	ANDERS: Man lernt auch die Muttersprache - ANDERS u. sehr zufriedenstellend
ANDREA	Witzig - Immer noch witzig, aber etwas weniger
REBECA	WENIG KONVERSATION u. VIEL WORTSCHATZ - idem
CRISTIAN	Ein WIRRWARR an Hypothesen - Immer noch ein WIRRWARR, aber viele Meinungen sind bereichernd
PEPE	MERKWÜRDIG u. ÜBERRASCHEND - MERKWÜRDIG, aber man lernt dabei
MARMIRIL	LEBENDIG (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken) - Etwas WENIGER LEBENDIG

(Abb 6-1): Forschungsteilnehmer der Interviews mit Metaphern

¹¹³Vgl. hierzu Kapitel 5, Abbildung 5-1.

Im Unterschied zu den Darstellungen der Einzelfälle und der Gruppendiskussion in Kapitel 5 orientiert sich die vorliegende Zusammenschau der Ergebnisse¹¹⁴ nur noch indirekt an den Leitfragen der Interviews und weist aus einer fallübergreifenden Perspektive einen direkten Bezug zu den beiden anschließend aufgeführten Forschungsfragen der Studie auf:

1. Welche äußeren und lernerinternen Faktoren bestimmen die grundlegende Bereitschaft gegenüber Lernerautonomie fördernden Arbeitsformen¹¹⁵?
2. Wie kann von außen positiv auf die Bereitschaft der Lernenden eingewirkt werden?

Beide Forschungsfragen fokussieren die Bereitschaft der Lernenden, zielen also unmittelbar auf die Lernerpsychologie unter vorgegebenen Rahmenbedingungen¹¹⁶ ab; Forschungsfrage 2 ergibt sich dabei aus der Beantwortung der ersten Forschungsfrage und führt überdies direkt zum theoretischen und praxisbezogenen Erkenntnisinteresse der Studie. Während die theoretischen Ausführungen noch als Teil dieses Kapitels zu verstehen sind, sollen die für die Unterrichtspraxis relevanten Schlussfolgerungen gesondert in Kapitel 8 behandelt werden.

6.1 Äußere und lernerinterne Einflussvariablen

Bei dem nachfolgenden Überblick, der die gesamte Palette der verschiedenen Codes der Forschungsteilnehmer umfasst, werden die einzelnen Motivationsvariablen in Einklang mit den herausragendsten Vergleichsdimensionen der Studie dargestellt¹¹⁷. Das heißt, die sich aus der Gegenüberstellung der Daten ergebenden Gruppierungen von entweder Gemeinsamkeiten oder Unterschieden einzelner Wesensmerkmale dienen hier als Richtlinie für die nachfolgend darauf aufbauenden fallübergreifenden Vergleiche. Obwohl es sich bei dieser Darstellung vorrangig um die Ergebnisse der beiden Interviewphasen handelt, werden – wenn dies als sinnvoll erachtet wird – stellenweise auch ergänzende Passagen aus der Gruppendiskussion in die Interpretation integriert.

¹¹⁴Vgl. hierzu auch die in tabellarischer Form dargestellten Ergebnisse, die eine direkte Bezugnahme der Forschungsteilnehmer zu den Fragen der Interviews erkennen lassen (Anhang 6).

¹¹⁵Unter diesen Oberbegriff wird die Gesamtheit der zuvor in Kapitel 3 ausgeführten Aufgaben und Teilkompetenzen gefasst, die mit dem Lehrwerk *Collage* in Verbindung stehen.

¹¹⁶Siehe hierzu ausführlich Kapitel 3.

¹¹⁷Siehe hierzu ausführlich die theoretischen Erörterungen in Kapitel 4.

6.1.1 Affektive Variable: Gegenspiel von Angst und Freude

Die anfängliche erste Reaktion in der Auseinandersetzung mit *Collage* ruft bei der Gesamtheit der Lernenden das Gefühl einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Verwirrung hervor, das sich nicht selten auch als Angst bemerkbar macht (I 1 A, Z. 294-307, I 2 M Z. 1929-1938, I 1 Pe, Z. 1918-1925, I 1 Si, Z. 255-265, I 1 P Z. 951,957, I 1 R Z. 82-85, I 1 C, Z. 680-687, I 1 S, Z. 1505-1513). Der Grund für diese Unsicherheit ist vermutlich in direkter Verbindung mit den bisherigen gesteuerten Fremdsprachenerfahrungen der Teilnehmer zu sehen. Den Aussagen der Teilnehmer zufolge kennzeichnet sich ihr schulischer Fremdsprachenunterricht durch den verstärkten Aufbau insbesondere grammatikalischer Kenntnisse sowie generellen Regelwissens und einer gewissen Monotonie (I 1 S, Z. 406-412, I 1 Pe, Z. 131-136, I 1 Si, Z. 58-75, I 1 P, Z.110-120, I 1 C, Z. 465-475, I 1 A, Z. 786-791). Es scheint, dass die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz im Unterricht tendenziell eher vernachlässigt wurde oder zumindest eine sekundäre Funktion im Unterrichtsgeschehen ausübte. Auch die Arbeit mit fremdsprachlichen Texten war zumeist Gegenstand bereits fortgeschrittener Kurse, so dass sich vor diesem Hintergrund annehmen lässt, dass der bewussten Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz nur wenig oder sogar gar nicht entgegengekommen wurde. Das bedeutet, die Teilnehmer verfügen vermutlich nur äußerst eingeschränkt über eine metakognitive Sensitivität, welche ihnen dazu verhelfen könnte, ihre metakognitiven Empfindungen¹¹⁸ bei der Ausführung einer Tätigkeit angemessen einzuschätzen.

Dadurch ist gut nachvollziehbar, dass den Teilnehmern die Arbeit mit ausschließlich authentischem Textmaterial in der Auseinandersetzung mit *Collage* – dies zudem mit der Auflage, die grammatikalische und lexikalische Progression selbst zu bestimmen – vorerst als ein kaum zu bewerkstellendes Unterfangen erscheinen muss. Denn die Aussicht auf Lernerfolg lässt sich aus dieser Perspektive heraus zunächst nicht einschätzen, womit sich das Ausmaß der eigenen Selbstwirksamkeit entsprechend verringert. Die anfängliche Verwirrung und das damit einhergehende Erstaunen über die neuartige Konzeption des Fremdsprachenlernens stellt sich anschaulich an der Aussage Silvias dar, in welcher sie die vorherige Sicht- und Arbeitsweise mit der aktuellen vergleicht.

¹¹⁸Vgl. hierzu die theoretischen Ausführungen in Kapitel 2.

Interview 1, Si (Z.218-231):

Si: Malo en el sentido de que... no estás acostumbrado a eso.

E: Y ESO ¿QUÉ PASA SI NO ESTÁS ACOSTUMBRADA?

S: Que igual, muchas veces caemos en una misma rutina, en un... o en un mismo esquema de trabajo de... pues ahora, cuando dé esto pues lo voy a, no sé, lo voy a poner..., por ejemplo, en lo de las fichas, pues igual antes tú tenías como otra forma de estudiar... gramática por un lado, de... luego, no lo unías tanto como... como... A ver, no sé, por ejemplo aquí, la gramática va también muy ligada a... al vocabulario o así, porque a la vez que una preposición... aprendes la preposición... la aprendes dentro del contexto que, que es... En cambio, antes, con el otro método tendías a... *esta preposición significa tal*, y luego..., luego en otro contexto igual es otra cosa pero siempre has relacionado: no, eso es eso.

Si: Negativ im Sinn, dass du bist da nicht daran gewöhnt.

I: Und was geschieht, wenn du nicht daran gewöhnt bist?

Si: Also vielleicht, normalerweise gehen wir immer der gleichen Routine nach, verfolgen ein ... also denselben Arbeitsgang von ... na ja und jetzt, wenn das kommt, also dann mach' ich, keine Ahnung, das und das ..., zum Beispiel bei den Lernnotizen, also vielleicht hattest du vorher eine andere Art zu lernen ... Grammatik auf der einen Seite, auf jeden Fall, also das hat man alles nicht so viel miteinander verbunden ... wie, wie. Mal sehen, ich weiß nicht, zum Beispiel hier, hier verbindet man die Grammatik ganz stark mit ... mit dem Wortschatz oder so, weil eine Präposition ... du lernst eine Präposition ... die lernst du im Kontext, der, der ist ... Dagegen vorher, mit der anderen Methode hast du eher gedacht 'diese Präposition heißt das und das, und jetzt ..., jetzt in einem anderen Kontext hat sie vielleicht eine andere Bedeutung, aber du hast immer gedacht: 'nein, das entspricht dem'.

Wie sich diese spürbare Stimmung der Verunsicherung stellenweise auch im Unterrichtskontext bemerkbar macht, zeigt sich anhand der Beschreibung von Patricia, als sie den Ratschlag eines ehemaligen Studenten im Hinblick auf die neue Lehrmethode schildert.

Interview 1 P (Z. 871-883):

P: Sí, porque todo el mundo dijo lo mismo: ¡Madre mía, que hago yo viendo un texto ya en alemán si no tengo ni idea de cómo se dice hola! (entre risas), y claro, a mí también me asustó. Dije: joder... Pero... ¡Bueno...! También me habían hablado del método... amigos míos que ya habían dado, un amigo mío de segundo me dijo: tú no te preocupes, que te vas a asustar mucho el primer día pero que no pasa nada (la entrevistadora se ríe), que yo..., mira con lo torpe que soy yo y mira que ahora sé alemán...Digo: bueno, pues ya está. Pero eso que...

P: Ja, weil alle Leute das Gleiche gesagt haben: Hilfe, was mach' ich eigentlich schon mit einem deutschen Text, wenn ich noch nicht einmal weiß, wie man 'Hola' sagt (lachend) und klar, ich hab' natürlich auch Angst bekommen. Und mir gesagt: Mist ... aber ... ok! Ich wusste schon vorher von der Methode ... Freunde von mir, die damit schon gearbeitet

haben, ein Freund aus dem zweiten Jahr sagte mir: 'Du mach' dir erstmal keine Sorgen, am ersten Tag wirst du erstmal einen großen Schreck bekommen, aber das ist nicht so schlimm (Interviewerin lacht), ich hab' ... Mann, selbst ich, so schusselig wie ich bin, und guck', jetzt kann ich Deutsch ...!

Die vorherigen Fremdsprachenlernerfahrungen als Ursache für diesen (scheinbar kollektiven) Motivationsverlust lässt auch Rosa – selbstinitiiert – gleich zu Beginn in der Gruppendiskussion anklingen.

Gruppendiskussion, Rosa (Z. 75-79):

Ro: No estamos acostumbrados y tienes tú que ordenar las cosas y tú lo haces, los textos y vale, sí. Pero también te agobias muchísimo. Y por eso creo que mucha gente se echa atrás.

Ro: Wir sind nicht daran gewöhnt und du bist es, die alles ordnen musst und du machst es, die Texte, ok, das geht. Aber das stresst dich wirklich total. Und deshalb glaube ich, dass viele Leute den Mut verlieren.

Anhand der zitierten Passagen lässt sich zum Teil schon das Potenzial gruppendynamischer Effekte in ihrer Funktion erahnen, bestimmte Positionen zu polarisieren. Welche zentrale Rolle jedoch diese soziale Komponente auch als „Gegenspieler“ in dem bislang eher als angespannt zu beschreibenden Szenarium in der anfänglichen Auseinandersetzung mit *Collage* spielt, sollen die nachfolgenden Überlegungen verdeutlichen.

So fällt anhand der Ergebnisse auf, welche Relevanz die Forschungsteilnehmer ihren Mitlernenden in der gesamten Unterrichtsdynamik und im Hinblick auf den gemeinsamen Lernfortschritt mit *Collage* zuschreiben. Das Bild der Mitlernenden aus der Außenperspektive steht ganz im Kontrast zu dem eigenen Gefühl der Hilflosigkeit im Umgang mit der deutschen Sprache (I 1 M, Z. 2062-2068). Patricia drückt zudem ihr Erstaunen über das den Texten zugrundeliegende Potential in der Textarbeit aus und die allgemeine Kreativität im Unterrichtsgeschehen (I 1 P, Z. 2000 – 2005), wobei sie stellenweise nicht den gemeinsam erörterten Verstehensprozess nachvollziehen kann.

Interview 1, Patricia (Z. 1579-1580).

P: Sí, eso es lo que yo me pregunto, y digo: ¿y de dónde lo han sacado?

¿no? Y cómo se...

P: Ja, genau das frag' ich mich auch und ich denke mir 'Wie haben die das denn nur rausbekommen? Oder? Und wie man ...

Das Unterrichtsgeschehen wird durch die Beiträge und vielfältigen Ideen der Kommilitonen jedoch nicht nur als lebendig und anregend erlebt, sondern anhand der gemeinsam aufgestellten Reflexionen der Lernenden zugleich als äußerst effizient. Dieser Eindruck hat sich schon vorab in den Einzelfallanalysen von Marmiril und Sara, ebenso wie auch in der Gruppendiskussion erkennen lassen. Auch in den restlichen Daten kann man diesbezüglich weitgehend Konsens feststellen.

Die aktive Beteiligung wird von den meisten als zentrale Komponente angesehen, die den Unterricht weniger „langweilig“ (I 1 M, Z. 1163-1172) und „spaßiger“ (I 1 A, Z. 294-307, I 1 C Z. 671-676) gestalte; die Mitlernenden nähme man in ihren Meinungen ernster, da sie insgesamt ein wichtiger Bestandteil des Unterrichtsgeschehens seien (I 1 S, Z. 762 – 767, I 1 Pe, Z. 1836-1844, I 1 Pe, Z. 1001-1017). Zudem stünden alle Lerner, selbst die mit Vorkenntnissen der deutschen Sprache, durch die andere Methode mehr oder weniger auf der gleichen Stufe (I 1 P, Z. 1271-1277, I 1 P, Z. 1287-1290). Man lerne gegenseitig voneinander, d.h. nicht nur durch die Dozentin, sondern ebenso durch die Kommilitonen (I 1 Si, Z. 1135-1140, I 1 R, Z. 942-950). Aus diesen Gründen sei das Fremdsprachenlernen zugleich mit weniger Angst verbunden (I 1 S, 762-773).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die in der Gruppe erlebte Freude durch das kooperative Experimentieren mit der Fremdsprache in Klein- oder Großgruppen ein wichtiges Gegengewicht zu den negativen Gefühlen der Angst und Unsicherheit darstellt. Die Antwort von Cristian macht dieses kollektiv anmutende Zusammenspiel von Angst und Freude gut sichtbar.

Interview 1, Cristian (Z. 707-713):

C: Claro... Uff... ¡Hombre! Motivado sí estoy, lo que pasa es que es eso, que las clases son... Porque, en verdad, te lo pasas mejor que en una clase normal. Sí, porque estás que si hablando..., que si habla uno, que si habla el otro... Y te lo pasas mejor pues en ese sentido... Pero a la vez tú luego te enfrentas a un texto y... Es muy chungo eso.

C: Klar, uff ... Mann, klar! Motiviert bin ich schon, was los ist, ist, dass

der Unterricht ... Weil, echt, du hast echt mehr Spaß als in einem normalen Unterricht. Klar, weil du redest ..., wenn nicht der eine, dann der andere ... Und du hast mehr Spaß in dieser Hinsicht ... Aber gleichzeitig, wenn du dann allein vor einem Text sitzt und ... Das ist echt hart.

Vorab wurde im Zusammenhang mit den vorherigen Fremdsprachenlernerfahrungen der Teilnehmer bereits kurz erwähnt, dass davon auszugehen ist, dass diese nur sehr eingeschränkt über eine metakognitive Kompetenz verfügen, die sie dabei unterstützen könnte, die metakognitiven Empfindungen in der Auseinandersetzung mit einer fremdsprachlichen Aufgabe zunächst angemessen zu interpretieren, um sie in einem nächsten Schritt durch die Zuhilfenahme geeigneter Strategien entsprechend zu bearbeiten. Auch wenn sich anhand der empirischen Daten diese Begrenzung der metakognitiven Entwicklung grundsätzlich nur schwerlich aussagekräftig belegen lassen kann, so geben die Forschungsteilnehmer in den Interviews doch immerhin Hinweise, die diesbezüglich zumindest entsprechende Vermutungen anstellen lassen.

Interview 1, Silvia (Z- 255-265):

Si: Sí, bueno, yo, los primeros días... O sea, digo: no pued..., no... no puede ser, no entiendo nada..., no voy a aprender nada de alemán porque... digo, ahora mismo me dicen: estás estudiando alemán, dime "Hola, me llamo Silvia". No sé decir eso. Entonces pues... como que, la sensación de... no voy a poder con ello, no voy a aprender, estoy aquí para... Sí, un texto, una foto..., me sugiere cosas en español... y pienso en español de... Sí, esto puede ser esto pero... Bueno, pero ¿será...? Y luego igual... cuando dices el verdadero significado, pues no es nada de lo que había pensado entonces..., y te sientes mal.

Si: Ja, gut, ich, in den ersten Tagen ... also, da sag' ich 'Ich kann ..., nein, ..., nein das geht nicht, ich kapiert' gar nichts, ..., Deutsch werde ich hier nicht lernen, weil, ..., klar, wenn ich gefragt werde: 'Ah, du lernst Deutsch, sag' doch mal 'Hola me llamo Silvia'. Das kann ich nicht. Also dann ... das ist so wie, so ein Gefühl, nicht damit klarzukommen, nichts zu lernen und ich bin hier, um ... Ok, ein Text, ein Foto ... das erinnert mich an spanisch... und ich denke auf Spanisch, dass ... Ja, das kann das und das sein ... Gut, aber, 'was ist das denn?' Und vielleicht danach, ... wenn die richtige Bedeutung gesagt wird, dann ist es nicht das, was ich vorher gedacht habe, und dann ..., dann fühlst du dich schlecht.

Gruppendiskussion, St (Z. 639-642):

St: Yo creo que es mucha imaginación, también. No sé. Hay veces que sí, lógica, es lógica. Hay veces que te... O sea, que funciona, pero luego otras veces, no. No te...

St: Ich glaube, das ist auch eine Frage der Phantasie. Keine Ahnung. Ok, manchmal ist es logisch, manchmal ja. Es gibt Male, wo du ... also, wo es funktioniert, aber danach andere Male, nein, das gelingt...

Interview 1, Patricia (Z. 1610-1616):

P: Para... Sí, para ver cómo ve la gente, la forma de ver las cosas que tienen los demás... Pero, yo hay veces que no sé explicar cómo se me ha ocurrido algo, entonces... quizás también entiendo que alguien no me lo sepa explicar. A lo mejor pues dice: No, pues mira... ¡se me ha venido! No sé.

S: Zum ... Ja, um zu sehen, wie die anderen das sehen, also die Art, wie die anderen dahin ... Aber, es passiert manchmal, dass ich nicht erklären kann, wie mir etwas eingefallen ist, dann ... vielleicht versteh' ich dann, dass jemand mir das auch nicht erklären kann. Vielleicht sagt er einfach 'nein, also ... das ist mir irgendwie eingefallen. Keine Ahnung'.

Folgt man somit den Bewertungen der Forschungsteilnehmer im Hinblick auf die verschiedenen, ausnahmslos positiven Wirkungen im Zusammenhang mit den kooperativen Arbeitsformen, wird deutlich, dass diese eine entscheidende Einflussvariable zur Nivellierung der bisher angesprochenen Ängste und Negativgefühle der Lernenden sein muss. Denn unabhängig von den weiteren personalen motivationalen Einflussvariablen wird anhand der aufgeführten Daten die Einmütigkeit offenbar, mit der die Forschungsteilnehmer sowohl die Empfindung der Angst als auch die direkt mit der gemeinsamen Arbeitsweise in Zusammenhang stehende Freude und Effizienz bezeugen. Ähnlich wie sich im Verlauf des ersten Studienjahres mit *Collage* erkennen lässt, muss dagegen davon ausgegangen werden, dass diese motivationsstärkende Variable lediglich *vorübergehend* von Relevanz sein kann. Trotzdem mag sie aber wenigstens zeitweise dazu beitragen, die anfänglichen Unsicherheiten und Ängste infolge einer mangelnden Selbstwirksamkeit zu kompensieren und im gleichen Atemzug den Ausbau der metakognitiven Entwicklung zu unterstützen, sozusagen als Nebeneffekt der gemeinsam angestellten Reflexionen.

6.1.2 Sinnzuschreibungen und Selbstwirksamkeit

Dass die kooperativen Arbeitsformen mitsamt ihrer gemeinschaftlich angestellten

Reflexionen im Unterrichtsgeschehen eine relevante Komponente im anfänglichen Umgang mit der unbekanntem Lehrmethode sind und eine motivationsstärkende Funktion gegenüber den ersten Ängsten und Unsicherheiten ausüben, zeigt sich deutlich in den vorangegangenen Ausführungen. Vor dem skizzierten Hintergrund anfänglicher Unsicherheiten in der Auseinandersetzung mit *Collage* stellt sie eine Art „Erste-Hilfe-Funktion“ dar, die zudem durchaus fruchtbar zu sein scheint. Da sie aber in einem großen Ausmaß insbesondere den Beiträgen (und der Bereitschaft) der Lernenden unterliegt, kann sie in diesem Sinne lediglich als eine höchst sensible und instabile Einflussvariable verstanden werden.

Diese fehlende Stabilität macht sich im ersten Jahr mit *Collage* in den gemeinschaftlich erlebten Motivationsschwankungen der Gruppe deutlich und schlägt sich zudem in einigen der vorab präsentierten Metaphern der Forschungsteilnehmer nieder:

- ANDREA: Witzig - immer noch witzig, aber etwas weniger.
- MARMIRIL: Lebendig (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken – etwas weniger lebendig.

Auch in den Interviews wird stellenweise retrospektiv auf diesen Wandel verwiesen.

Interview 2, Patricia (Z. 797-813):

P: Sí, yo creo que sí. Yo, reconozco que nos hemos vuelto muy vagos todos desde el primer cuatrimestre al segundo fue un cambio que el primer cuatrimestre, yo me acuerdo aquí... Hablamos muchísimo más y... A lo mejor dábamos ideas que... Que a lo mejor no tenían que ver pero por lo menos hablábamos y no estábamos calentando la silla, porque vamos, pero que... Y quizás yo también me he callado mucho más pero porque llega un momento que era como, no sé... era la impresión que yo tenía: Como de que todo el mundo sabía más que yo y que entonces iba a hacer una pregunta que o no venía a cuento o que era algo que ya a lo mejor se había hablado y era yo la única que no lo sabía, como que me daba miedo preguntar, no sé. Porque, vaya, que sobraba la pregunta o algo así.

P: Ja, ich glaub' ja. Ich geb' zu, dass wir alle fauler geworden sind, vom ersten Semester bis zum zweiten, da war eine Veränderung, im ersten Semester erinnere ich mich hier ... alle haben wir viel mehr gesagt und ... vielleicht waren das Ideen, die ... Vielleicht hatten sie kein besonderes Fundament, aber wenigstens sagten wir was und haben nicht die Stühle angewärmt, weil klar, aber ... Und ich war auch viel stiller, aber, weil es kommt ein Moment, der war, keine Ahnung ... das war der Eindruck, den ich hatte: So als ob alle mehr wüssten als ich,

und dann, wenn ich eine Frage gestellt hätte, dann hätte das vielleicht gar nichts damit zu tun gehabt oder wär' was gewesen, über das man schon vorher geredet hat und ich die Einzige, die keine Ahnung hatte, also da war so die Angst, zu fragen, keine Ahnung. Weil, na ja, als wenn die Frage eben zuviel wäre oder so.

In der Aussage von Patricia lassen sich neben dem Hinweis auf die Gruppenstimmung schon deutliche Anzeichen auch eines eigenen Motivationsverlusts erkennen. Dass sie nicht die Einzige ist, die im Laufe des ersten Jahres Motivationsschwankungen – in diesem Falle motivationsreduzierend – unterliegt, zeigt sich bereits deutlich sowohl an den fallimmanenten Darstellungen von Sara und Marmiril als auch in den Beiträgen der Gruppendiskussion.

Welche Motivationsveränderungen bei den Forschungsteilnehmern in der fortschreitenden Arbeit mit *Collage* zu beobachten sind und worauf sich diese begründen, soll jetzt anhand des Zusammenspiels der eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden und der Sinnzuschreibung gegenüber den einzelnen Komponenten der Methode genauer erörtert werden. Während also die vorab dargelegten Argumente in erster Linie die motivationalen Einflussfaktoren im Hinblick auf die ersten Ängste im Umgang mit *Collage* fokussieren, stehen nun diejenigen moderierenden Variablen im Vordergrund, die die Beständigkeit in der Arbeit mit *Collage* gewährleisten. Der besseren Übersicht halber richtet sich die nachfolgende Darstellung nach den beiden zentralen Komponenten dieser Studie im Zusammenhang mit *Collage*, dem authentischen Textmaterial und der verstehenden Sprachverarbeitung.

6.1.2.1 Authentisches Textmaterial

Ähnlich einstimmig wie sich die Anerkennung der Gruppeneffizienz als wichtige moderierende Einflussvariable zeigt, finden sich anhand der empirischen Daten zwei weitere relevante Motivationsvariablen, die nahezu bei allen Forschungsteilnehmern eine tragende Rolle spielen: der Kontakt mit authentischem Textmaterial und die Bedeutung der mündlichen Fertigkeit. Während der Erstgenannten eine motivationsstärkende Wirkung zugesprochen wird, macht sich die verspätete Ausbildung der mündlichen Kommunikation bei *Collage*¹¹⁹ in den Aussagen der Lernenden in negativer Hinsicht

¹¹⁹Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 3.

bemerkbar (I 2 C, Z. 983-989, I 2 R, Z. 2437-2438, G St, Z. 508-515, I 2 A, Z. 21-37, I 2 P, Z. 1511-1524, I 2 Pe, Z. 1952-1962, I A Z. 1701-1705, I 1 Si, Z. 174-197, I 1 P, Z. 1038-1058, I 2 S, Z. 397-398, I 2 A, Z. 887-896).

Der Umgang mit authentischem Textmaterial wird von den meisten als angemessene Vorbereitung auf das spätere Berufsziel des Übersetzers betrachtet, so dass der höhere Schwierigkeitsgrad gegenüber angepassten Lehrbuchtexten von der Mehrheit der Lernenden ohne größere Probleme hingenommen wird. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Texte bei *Collage* üblicherweise vollständig und in ihrem Originalformat präsentiert werden. Da das Lehrbuch nur eine äußerst begrenzte vorgegebene Progression anbietet und der Lernfortschritt in diesem Sinne in unmittelbarer Verbindung mit dem von den Lernenden *eigenständig* zu erreichenden Textverständnis steht, sind die authentischen Texte eine Schlüsselkomponente für den gesamten Lernprozess¹²⁰.

Trotz der anfänglich zu beobachtenden Widerstände fällt auf, wie rasch vereinzelte Forschungsteilnehmer dem authentischen Material einen bisher für sie weitgehend unbekanntem positiven Sinn abgewinnen. Neben der eher rational begründeten Sinnzuschreibung aufgrund des starken Fokus auf zukünftige berufliche Aufgabenfelder erkennen vereinzelte Lernende wie Silvia schon früh den Nutzen des kontextgerechten Lernens für eine adäquate Verwendung lexikalischer und ebenso grammatikalischer Aspekte.

Interview 1, Silvia (174 – 197):

E: MÁS COSAS... QUE TÚ PIENSAS QUE PUEDEN AYUDAR A HACER EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA MÁS EFECTIVO, PARA TI, PERSONALMENTE...

S: Eh... pues... (Se calla, duda. Habla muy bajo), no sé (ríe tímidamente y calla de nuevo unos segundos) Yo creo que ahora, pensando así, bueno, comparando el método que tenemos ahora mismo de alemán, yo creo que..., el hecho de... saber lo que..., saber el tipo de texto de que se trata siempre te da pie a saber el vocabulario que necesitas para determinados textos, entonces, para ver eso, pues... si tú ves un texto y hay un determinado vocabulario pero luego... Como que tú misma quieres saber más vocabulario relacionado con eso... Entonces aprendes más vocabulario que después te da pie a desenvolverte mejor a la hora de hablar o expresarte en una determinada situación... Entonces... No sé. Lo, lo... Eso. Trabajar con, con textos que no estén hechos especialmente para... para el aprendizaje de un..., o sea de... la lengua extranjera a uno que quiera aprender esa lengua... pues, yo creo que..., que es mejor porque, si está hecho para ellos... pues como que igual las estructuras son más forzadas, eh..., son más simples porque, porque el alumno no va a compren..., todavía no ha dado ese... esa estructura o..., entonces pues, yo creo que... eso. Después las

¹²⁰Vgl. hierzu ausführlicher die Darlegungen in Kapitel 3.

estructuras simples son más fáciles de comprender, igual.

I: Was noch? Was fällt dir noch ein, was das Lernen einer Fremdsprache effektiver für dich machen kann, also für dich persönlich?

S: Äh, ... also ... (ist eine Weile still, zweifelt und spricht ganz leise), keine Ahnung (lacht schüchtern und schweigt für ein paar Sekunden). Ich glaube, das jetzt, wenn ich mir das so überlege, also wenn ich die Methode, die wir jetzt im Unterricht benutzen, ich glaube, dass ... die Tatsache, dass ... die Textsorte, die Textsorte, um die es geht, dir hilft, den Wortschatz, den du für bestimmte Texte brauchst, zu erkennen. Also dann, um das zu sehen, also ... wenn du einen Text siehst und da ein bestimmter Wortschatz ist, aber danach ... Also du selbst willst mehr Wortschatz dazu finden ... Dann lernst du mehr Wortschatz, den du dann später leichter benutzen kannst, wenn du sprichst oder dich in einer bestimmten Situation ausdrücken möchtest ... Dann ... keine Ahnung ... also, mit Texten, die nicht extra für das Lernen von ..., ich meine von einer Fremdsprache, also für jemanden, der die Fremdsprache lernen möchte ..., also, ich glaube, dass ... dass es besser ist. Wenn sie angepasst sind, ... also dann sind vielleicht die Strukturen forcierter, äh, sie sind einfacher, weil, weil der Student nicht verstehen ... also er kennt eine Struktur noch nicht, dann, also ich glaube, dass ... ja eben. Danach sind vielleicht die einfachen Strukturen sowieso leichter zu verstehen.

Bei der Schilderung während ihres „lauten Denkens“ scheint Silvia stellenweise selbst Zweifel zu bekommen, inwieweit ihre Aussage einen Sinn macht, wenn sie behauptet, dass authentische Texte nicht nur adäquatere (weil kontextgerechte) sprachliche Mittel zu bieten hätten, sondern zudem auch durch die Textsorte eine ergänzende Hilfestellung im Verstehensprozess gegeben werde. Diesen zum Teil mit Zweifeln behafteten Gedanken-gang führt Silvia im Weiteren (I 1 Si, Z. 200-213) noch detaillierter aus. Zur unmittelbaren Verstärkung der vorangegangenen Aussage wiederholt sie jedoch vorab erneut die Kernaussage.

Interview 1, Silvia (Z. 199):

Si: Partir de lo complicado para después llegar a lo sencillo.

S: Vom Schwierigen ausgehen, um nachher zum Leichten zu kommen.

Nur wenige Lernende erkennen bereits so früh – d.h. nach den ersten sechs Wochen diese von Silvia genannte Funktion der authentischen Texte. Im Laufe des ersten Studienjahres finden sie aber ergänzend zu den Vorteilen aufgrund der berufsspezifischen Ausrichtung durchaus auch andere den herkömmlichen Lehrwerktexten überlegene

Wesensmerkmale. So wird beispielsweise die größere sprachliche Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Mittel hervorgehoben (I 2 R, Z. 1727-1738), sowie auch der *thematische* Bezug zur Arbeitswelt eines Übersetzers (I 2 A, Z. 132-138). Als weiterer Pluspunkt wird ebenso das zugrundeliegende Potential der authentischen Texte erwähnt, das eine steilere Progression erlaube:

Interview 2, Cristian (Z. 1034-1041):

C: Yo pienso que... no sé, hay cuestiones que hemos aprendido... que son bastante de nivel a lo mejor, no sé, y... y ya las hemos aprendido en el primer curso.

E: AL PRINCIPIO NO TE HE OÍDO, ¿QUÉ HAS DICHO?

C: Que, a lo mejor, tú esas cosas que has dado ya, el otro... por ejemplo, el otro grupo, que están con un método normal, ¿no? Pues no sé, la subordinada, o cualquier cosa así más difícil, la pasiva... pues no la han dado.

C: Ich glaube, dass ... keine Ahnung, es gibt Sachen, die wir gelernt haben, ... die sind vielleicht schon anspruchsvoller, ich weiß nicht, und ... und die haben wir schon im ersten Jahr gesehen.

I: Am Anfang hab' ich dich nicht richtig verstanden, was hast du gesagt?

C: Dass, vielleicht, die Sachen, die du schon durchgenommen hast, die andere ... z.B. die andere Gruppe, die arbeiten mit einer normalen Methode, oder? Also, ich weiß nicht, die Nebensätze oder irgendwas anderes, was schwieriger ist, das Passiv ... das kennen die noch nicht.

Dieser Vergleich mit dem Lehrwerk der Nachmittagsgruppe¹²¹ wird ähnlich auch von Pepe angestellt, als er sich über den Nutzen der authentischen Texte äußert und dabei sein Gefühl der Überlegenheit ausdrückt (I 2 Pe, Z. 1952-1962). Im gleichen Zusammenhang – und damit sind Pepe und Cristian nicht alleine, führen sie jedoch auch den Gegenwert der intensiven Textarbeit über den Verlauf des ersten Studienjahres an, nämlich den Verzicht auf die Ausbildung der mündlichen Fertigkeit. Das heißt, sie bringen in ihren Bewertungen das Lernziel einer *konzentrierten* Förderung der Lesekompetenz zum Teil in unmittelbare Verbindung mit dem Wesensmerkmal der *Authentizität* der Texte. Aus dieser Perspektive heraus stellt sich die Verwendung authentischer Texte für einige Lerner als direkter Gegenspieler der mangelnden Förderung mündlicher Kompetenzen dar

¹²¹Aufgrund der großen Nachfrage gibt es üblicherweise zwei Gruppen, die Deutsch als Lengua C lernen. Zumeist kennen sich die Studenten untereinander, da zum Teil auch einige Fächer in größeren Gruppen unterrichtet werden. Im Jahr des Lernkontextes 1 wurde in der Nachmittagsgruppe mit dem Lehrwerk *Stufen I* gearbeitet.

und verliert auf diese Weise an entsprechender Wertschätzung.

Interview 2, Cristian (Z. 1012-1020):

C: Hombre, vas más rápido, ¿no? Con un texto original tú ya vas viendo las subordinadas, te van introduciendo, por ejemplo, las subordinadas, que es un tema que, a lo mejor con el método tradicional ves en el segundo libro, en el tercero, no en el primero. En este caso vas más rápido. Pero, por otra parte, el método tradicional tiene... conlleva el listening, el...

E: SÍ. LO QUE SON LAS DISTINTAS DESTREZAS.

C: Claro, la parte de hablar y... Que es muy importante.

C: Mann, das ist viel schneller, oder? Mit einem authentischen Text siehst du die Nebensätze, die benutzt werden, also z.B. die Nebensätze, die vielleicht als Thema bei einem herkömmlichen Lehrwerk im zweiten Band behandelt werden, im dritten, aber nicht im ersten. Und in diesem Sinn geht es schneller. Aber auf der anderen Seite haben die herkömmlichen Lehrwerke, die haben ... beinhalten auch das 'Listening, das ...'

I: Ja. Die verschiedenen Fertigkeiten.

C: Klar, das Mündliche ... Das ist superwichtig.

Interview 2, Patricia (Z. 1692-1705):

P: No... Y que... No sé. Yo creo que mitad y mitad sería perfecto porque...

E: A VER... ¿A QUÉ TE REFIERES CON MITAD Y MITAD?

P: Pues que lo de los textos es muy..., yo lo veo muy necesario porque si no luego llegas con esa carencia y no, y te... Se nota bastante. Pero que si no eres capaz de decir algo, eso te afecta a lo demás. Porque por lo menos a mí, me afect... Llega un momento en que te planteas: Pero lo sé o no sé, he aprendido algo o no. Porque quizás es la forma más rápida de demostrar lo que sabes...

P: Nein... Ich ... keine Ahnung, ich glaube Halb und Halb wäre perfekt, weil ...

I: Mal sehen ... was meinst du mit 'Halb und Halb'?

P: Na, das mit den Texten ist sehr ..., ich finde das wichtig, weil sonst hast du später echte Lücken und kannst nicht ... Das merkt man. Aber wenn du nichts sagen kannst, dann hat das auch Einfluss auf den Rest. Weil, wenigstens bei mir, mich beeinflusst das. Es kommt einfach ein Moment, wo du dir sagst: 'Also, kann ich jetzt was oder nicht, hab' ich was gelernt oder nicht. Weil vielleicht ist es einfach die schnellste Art zu zeigen, dass du was kannst...

Mit dieser Aussage scheint Patricia geradezu „ins Schwarze zu treffen“; denn nicht nur für sie ist die mündliche Fertigkeit ein Prüfstein zum Messen der eigenen

fremdsprachlichen Fähigkeiten (I 2 M, Z. 1253-1256). Der Ausbildung rezeptiver Fertigkeiten wird – scheinbar unabhängig davon, welchen Tätigkeiten im Einzelnen dabei nachgegangen wird – eine grundsätzlich geringere Relevanz zugeschrieben. Dass jedoch der Mangel an mündlicher Kommunikation im Unterricht des ersten Studienjahres nicht nur infolge seiner kommunikativ ausgerichteten Komponente, sondern zudem auch in seiner Funktion als Messinstrument zur Selbsteinschätzung der erlangten Fähigkeiten vermisst wird, ist in diesem Kontext klares Indiz für eine zu geringe Selbstwirksamkeitserwartung. Welche Reichweite die fehlende Entwicklung der mündlichen Kompetenzen somit auch als moderierende Variable bei *Collage* zukommt, wird so gut deutlich. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle – sozusagen das Thema ausleitend – die Metapher von Rebeca und der Ratschlag Andreas zitiert werden.

„Rebeca: Wenig Konversation und viel Wortschatz“

Interview 2, Andrea (Z. 1365-1368):

A: Uf... a ver. Es que lo que le vaya a... Le diría que no intente entender el texto al cien por cien, que... no sé... que sea constante, que... no sé... que acuda a tutorías, no sé, a mí me ha ayudado bastante, y que... no sé... que no se desanime porque no sepa hablar... (se ríe) vamos, lo que me diría a mí misma, no sé, yo qué sé.

A: Uff ... mal sehen. Also, was ich ... ich würde ihm (dem Lerner) sagen, dass er nicht versuchen soll, den Text hundertprozentig zu verstehen, dass ... keine Ahnung ... dass er beständig sein soll, dass .. ich weiß nicht, dass er in die Sprechstunde gehen soll, keine Ahnung, mir hat das sehr geholfen, und ... weiß nicht ... dass er den Mut nicht verlieren soll, wenn er nicht sprechen kann ... (lachend), egal, dass, was ich mir selbst sagen würde.

Trotz der vorab aufgezeigten Unschärfen bei der Bewertung des authentischen Materials vereinzelter Lerner und der sich damit womöglich relativierenden Begünstigung authentischer Texte, lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Forschungsteilnehmer zum Ende des Jahres die Auseinandersetzung damit als zufriedenstellend und bereichernd erlebt (I 2 S, Z. 620-622). Dies wird zudem in den fallimmanenten Beschreibungen von Sara und Marmiril ersichtlich, ebenso wie in vereinzelt Kommentaren der Gruppendiskussion. Eine Ausnahme unter den Interviewteilnehmern

stellt Patricia dar, die sich den eigenen Bezeugungen zufolge immer noch nicht ausreichend sicher im Umgang mit den Texten fühlt.

Interview 2, Patricia (Z. 2019-2027):

P: Yo ya..., no sé, yo ya... Eso, que a mí, sobre todo mucho miedo, pero miedo de inseguridad...

E: DE NO SABER ORIENTARTE ¿NO?

P: Y el examen, que si quitaran los exámenes, se te quitarían muchos problemas. En ese sentido de inseguridades. Porque llega el examen y ya no sabes ni qué contar... No sé, la verdad.

P: Ich also ... ich weiß nicht, ich eh ... Ich meine, ich hab' wirklich Angst, aber Angst aus Unsicherheit.

I: Weil du nicht weißt, wie du vorgehen kannst?

P: Und die Klausur, die sollte am besten abgeschafft werden, dann wären eine Menge Probleme gelöst. In diesem Sinn Unsicherheiten. Weil klar, die Klausuren beginnen und dann kannst du schon nicht mehr richtig zählen ... Keine Ahnung, wirklich.

Hält man sich die Persönlichkeitsvariablen von Patricia vor Augen, die sich selbst als Menschen mit festen Vorstellungen bezeichnet (I 1 P, Z. 732-734) und einem nur geringen Ausmaß an Geduld (I 1 P, Z. 1341-1350), ließe sich als mögliche Ursache für den vorab verschiedentlich angeführten Motivationsverlust insbesondere die für sie unzureichende Benotung der Zwischenklausur zum Ende des Wintersemesters vermuten. Die nur geringe Selbstwirksamkeitserwartung und der vorerst ausbleibende Erfolg in der Auseinandersetzung mit *Collage* stellen vor diesem Hintergrund zu starke Einflussvariablen dar. Als Lernerin, die den Aussagen der beiden Interviews zufolge eher an Erfolg gewöhnt zu sein scheint und sich zudem gern mit den Kommilitonen misst (I 1 P, Z. 1221-1226), wird ihr die Rolle der Unterlegenen so nur wenig gelegen sein. Inwieweit sie die Unterrichtsmethode oder sich selbst für den Misserfolg verantwortlich macht, lässt sich nicht aussagekräftig an den Daten ablesen.

6.1.2.2 Entdeckende Sprachverarbeitung

Auch an dieser Stelle soll zunächst Gebrauch von den Metaphern der Forschungsteilnehmer gemacht werden, denn die komprimierte Kernaussage ist gut dazu geeignet,

um auf die nachfolgenden Erörterungen direkt aus der Perspektive der Lernenden einzustimmen. Durch den Bezug zur Thematik stellt sich Cristians Metapher in diesem Zusammenhang als die Passendste heraus.

„Cristian: Ein Wirrwarr an Hypothesen/ immer noch ein Wirrwarr, aber viele Meinungen sind aufschlussreich.“

Inwieweit diese Metapher von Cristian motivationsstärkende oder -schwächende Komponenten beinhaltet, ist auf den ersten Blick nur schwer erkennbar. Aufschlussreich ist zunächst der Begriff „Wirrwarr“. Cristian, der sich in seiner Haltung gegenüber der Unterrichtsmethode von Beginn an als organisiert und vergleichsweise gelassen zeigt, empfindet Verwirrung und zugleich Spaß an dem gemeinsamen Aufstellen von Hypothesen (I 1 C, Z. 1431-1437, I 1 C, Z. 558-566). Damit begründe sich zunächst die etwas ambivalente Konnotation des Begriffs „Wirrwarr“. Zum Ende des Studienjahres rechtfertigt er die anfängliche Metapher folgendermaßen.

Interview 2, Cristian (Z. 1367-1379):

C: Creo que dije caos, me parece.

E: Sí.

C: Pero porque... sí, eso te parece al principio, ¿no?

E: ¿Y AHORA NO LA MANTIENES?

C: Hombre, un poco sí.

E: UN POCO SÍ. A VER, EXPLÍCALO UN POCO.

C: Porque al principio no es... Y es que no es lo mismo. No sé, ya, después de... no sé, después de entender algo los textos, no es lo mismo que al principio que no entiendes nada. Entonces, uno dice una cosa, un disparate, el otro otra... siempre te vas... tus hipótesis a lo mejor no son correctas, no sé qué. Pero, a lo mejor, son más fundadas que antes, porque tienes más idea, yo creo.

C: Ich glaube, ich sagte 'Wirrwarr'.

I: Ja.

C: Ja, weil ... ja, am Anfang ist das doch so, oder?

I: Und jetzt, willst du diese Metapher aufrechterhalten?

C: Ein bisschen schon.

I: Ein bisschen schon, mal sehen, kannst du das vielleicht mal erklären?

C: Weil, am Anfang ist es ... also das ist nicht genauso. Keine Ahnung, also, nachdem ... ich weiß nicht, jetzt, wo wir ein bisschen mehr die Texte verstehen, ist es nicht genauso wie am Anfang, wo du gar nichts mitkriegst. Und dann, einer sagt eine Sache, totalen Quatsch, der andere was anders ... immer gehst du ... deine Hypothesen sind vielleicht nicht richtig, keine Ahnung. Aber, vielleicht haben sie mehr Fundament als vorher, weil du jetzt mehr verstehst, glaube ich.

Im weiteren Verlauf dieser Interviewpassage fügt er dieser neu gewonnenen positiven Nuance trotzdem auch eine eher kritische Komponente hinzu. In ihm bliebe stellenweise ein Gefühl der Unordnung zurück, wenn bei der Textarbeit nicht grundsätzlich *alle* unbekanntem Aspekte behandelt würden (I 2 C, 1380-1394). Dies mag die Ursache dafür sein, dass sich Cristian trotz der mehrfach bekundeten Anerkennung eines größeren Lerneffekts durch die aktive Einbindung in den Verstehensprozess zuweilen mehr Hilfestellung wünscht. Eine vorgegebene Auswahl insbesondere der grammatikalischen Aspekte sei hier vorteilhaft. Dass jedoch die Regelfindung in erster Linie durch die Lernenden stattfindet, sieht Cristian als grundsätzlich positiv an. Denn seiner Auffassung nach sei der Lern- und Behaltenseffekt durch die eigenständige Teilnahme bedeutend größer.

Interview 2, Cristian (Z. 536-547):

C: No es lo mismo que a ti te den un libro donde te den todas las formaciones. Tú te las lees, pero se te puede olvidar, o, en el momento que veas un texto se te puede pasar. Pero, si tú en un texto estás leyendo una frase, y tú mismo has averiguado que el presente vale para hábitos o no sé qué, pues eso ya lo tienes en cuenta tú siempre.

C: Das ist anders, wenn du ein Buch hast, wo dir alles vorgegeben wird. Du guckst es dir an, aber du kannst es schnell vergessen oder in dem Moment, wo du einen Text siehst, übersiehst du es. Aber wenn du in einem Text einen Satz siehst und du selbst erkannt hast, dass das Präsens Gewohnheiten ausdrückt oder was weiß ich, also dann vergisst du es nicht mehr.

Demgegenüber könnte die Präsentation vorgegebener Regeln bei ihm eine eher demotivierende Wirkung hervorrufen, da er so nicht wüsste, wie er anfangen solle, die entsprechenden Strukturen zu interpretieren (I 2 C, Z. 497-503). Trotzdem lassen sich bei Cristians Aussagen stellenweise auch Widersprüchlichkeiten auffinden, die insbesondere den Wunsch nach einer gründlicheren und zugleich kontrollierteren Erfassung der neu entdeckten sprachlichen Aspekte hinweisen (I 2 C, Z. 455-464, I 2 C, Z. 520-529). Diese Unsicherheit wird zum Teil auch von den anderen Forschungsteilnehmern bekundet: mangelndes Verständnis gegenüber der neuen Unterrichtsmethode und das Fortführen gewohnter Arbeitsformen sind dabei die zentralen, jedoch nicht alleinigen Ursachen.

Bei der Analyse der Daten lässt sich zunächst eine große Ungleichheit im Hinblick auf die Sinnzuschreibungen des eigenständigen Entdeckens durch die Lernenden und der eigenständigen Verarbeitung aufdecken. So fällt auf, dass der eigenständigen Erarbeitung

eine vergleichsweise große Anzahl an Vorteilen attribuiert wird, während es scheint, dass die „Minuspunkte“ und der erkannte Nutzen der eigenständigen Katalogisierung ein eher ungünstiges Kosten-Nutzen-Verhältnis entstehen lassen. Da die Prozesse des Entdeckens und Verarbeitens eng mit einander in Verbindung stehen und zum Teil wenig trennscharf sind, soll die nachfolgende Analyse diesem Umstand entsprechend Rechnung tragen und so das Augenmerk im weiteren in erster Linie auf die aus Lernericht als grundlegend nützlich oder irrelevant wahrgenommenen Tätigkeiten richten. Das heißt, die Unterscheidung der eher sprachentdeckenden oder -verarbeitenden Komponenten spielt hier eine sekundäre Rolle.

Da es sich bei den anschließenden Aufführungen um eine Reihe unterschiedlicher Beobachtungen oder Argumente handelt, die auf die einzelnen Individuen und Sichtweisen Bezug nehmen und zumeist separat voneinander geäußert werden, soll sich dies auch sprachlich dem Umstand entsprechend niederschlagen. Das heißt, der jeweiligen Lernerperspektive soll an dieser Stelle weitestmöglich entgegengekommen werden, so wie dies üblicherweise durch das direkte Zitieren einzelner Passagen geschieht. Anhand der ergänzenden deutschen Paraphrasierungen wäre diese Darstellungsform jedoch hier zu umfangreich. Demgegenüber hinterlasse eine zusammenfassende Darbietung im Fließtext leicht eine manipulierende und damit verfremdende Wirkung. Aus diesem Grund wird sich hier für eine Mischform entschieden: Die separat angeführten Beobachtungen sollen weiterhin unabhängig von einander bleiben und in paraphrasierter Kurzform mit Hinweis auf die im Anhang aufgeführten Passagen vorgestellt werden; die Auflistung folgt keiner hierarchischen Ordnung.

Im Zusammenhang mit dem eigenständig zu vollziehenden Entdeckens- oder Verstehensprozess vermerken die Lernenden zum Ende des ersten Studienjahres folgende Pluspunkte.

- Größerer Behaltenseffekt: „**Die Sachen werden so besser behalten**“ (G St, Z. 450-453, I 2 R, Z. 150-162).
- Förderung der strategischen Kompetenz: „**Wichtige von unwichtigen Wörtern unterscheiden**“ (I 2 C, Z.258-265); „**Das Textformat, Fotos, Textsorte und Aufbau des Textes helfen beim Verstehen.**“ (I 2 P, Z. 1462-1474)

- Entwicklung der metakognitiven Kompetenz durch die Mitlernenden: „**Den Verstehensprozess der anderen kennenlernen**“ (I 2 M, Z. 1402-1408).
- Größere Selbstständigkeit: „**Lieber jetzt die Probleme haben und lernen als später hilflos im Beruf sein**“ (I 2 Pe, 1054-1065).
- Eigenes Kriterium beim Katalogisieren entwickeln: „**Beim Wortschatz nicht immer gleich alles notieren**“ (I 2 S, Z. 92-99)
- Begünstigung des Lern- und Behaltenseffektes durch eigenständiges Erkennen grammatikalischer Aspekte: „**Wenn man selbst die Sachen findet, weiß man schon ein bisschen, wie sie funktionieren**“ (I 2 Si, Z. 295-306).
- Förderung der Selbstständigkeit: „**Wortschatz oder Grammatik: lieber so früh wie möglich die Probleme kennenlernen**“ (I 2 Pe, Z. 1054-1065).
- Grenzen der Wörterbücher: „**Wörterbücher haben ihre Grenzen: Man muss das Leben innerhalb eines Satzes selber suchen**“ (I 2 Pe, Z. 728-729).
- Unterstützung der metakognitiven Fähigkeiten: „**Zuerst achtest du nur auf den Wortschatz, aber langsam interessierst dich auch die Grammatik und du siehst immer mehr**“ (I 2 Si, 337-346).
- Aktive Einbindung ist lernförderlich: „**Du guckst dir den Text so oft an, dass du automatisch die Sachen behältst.**“ (I 2 C, 282-291).
- Suche nach eigenen Strukturen fördert den Behaltenseffekt: „**Wenn du selber die Sachen notierst, lernst du die Strukturen leichter**“ (I 2 Pe, Z. 1186-1201)
- Konzept der *Kommunikativen Intentionen* ist nur schwer vermittelbar: „**Die kannst du nur alleine lernen**“ (I 2 S, Z. 554-561).

Die Ansicht der Lernerbewertungen erscheint auf den ersten Blick vielversprechend. Durch die komprimierte Darstellungsform scheint die positive Wirkung sogar fast ein wenig überzogen zu sein. An dieser Stelle soll daher auch die eher problematische Seite, die „Kehrseite der Medaille“ nicht verschwiegen werden. Der besseren Lesbarkeit zuliebe soll diese wieder im Fließtext erfolgen, um auf diese Weise die zugrundeliegende Interpretation der Einzelfakten besser herauszustellen und mit den vorab aufgeführten „Pluspunkten“ kontrastieren zu können.

Trotz des einstimmig anerkannten Lerneffekts durch die aktive Einbindung in den Verstehens- und Verarbeitungsprozess anhand der individuell zu gestaltenden Katalogisierung, wird ebenso einstimmig die Problematik dieser Tätigkeit bekundet. Sie macht gegenüber dem Erschließungsprozess ein zusätzliches Investieren an Lernanstrengung nötig, das zumeist individuell und nicht kollektiv ausgeführt wird. Da es sich hierbei zudem um eine für die Lernenden unbekannte Aktivität handelt, kann nicht ohne weiteres davon ausgegangen werden, dass die Lernenden den Sinn der Aufgabe unmittelbar durchschauen und diese von Anfang an angemessen ausführen. Die Katalogisierung setzt somit ein erhöhtes Maß an Energie voraus, das nicht alle Lernenden bereit sind zu investieren. Denn selbst die bewusste Entscheidung, zunächst die „Normen“ der Methode zu folgen, so wie dies bei Silvia zu beobachten ist (I 1 Si, Z. 294-301), kann unter Umständen nur über Umwege zum gewünschten Erfolg führen. Dass die Lernenden somit die eigenständige Katalogisierung als sehr arbeitsaufwendig bezeichnen, ist leicht nachvollziehbar. Der Prozess dieser immer wieder neu zu initiierten Lernanstrengung wird sehr anschaulich von einer Teilnehmerin der Gruppendiskussion skizziert.

Gruppendiskussion, St (Z. 385-394):

St: También... A base de equivocarte y de ir a las tutorías, tú llegas, todo ilusionado... (Ríen todas) Es que aquí... Joder, me he matado, todos los días, la ficha... Y llegas y te dicen: No, esto está mal; esto lo tienes que poner aquí, esto lo tienes que poner allí. Pues a base de equivocaciones... Y vuelves a ir y te vuelve a decir: Cambia esto, cambia lo otro y así ya vas aprendiendo. Que bueno, que está bien. Que es que si no... No hay otra manera. Pero bueno, que es mucho trabajo.

St: Auch ... aufgrund vieler Irrtümer und regelmäßigen Sprechstunden, du gehst hin, total freudig ... (alle lachen), also hier, ... Mann, ich hab' mich echt totgemacht, jeden Tag, die Lernnotizen ... Ok, und du gehst hin und dann wird dir gesagt: Nein, das hier ist nicht richtig; das hier musst du dahin tun, das da. Also aufgrund vieler Irrtümer ... Und du gehst wieder hin und wieder wird dir gesagt: Mach' das hier anders, das

da auch und so lernst du am Ende. Also na ja, das ist ok. Das, also wenn nicht... Das geht nicht anders. Aber klar, 'ne Menge Arbeit.

Den Aussagen der Forschungsteilnehmer zufolge bestünde eine große Unsicherheit in Bezug auf die Auswahl der als notwendig erachteten sprachlichen Mittel. Häufig – dies machen die Interviews deutlich – fühlen sich die Lernenden dazu veranlasst, zunächst alle Informationen zu notieren und beginnen in mühseliger Arbeit, regelrechte Wörterbücher zu konstruieren (I 2 S, Z. 491-505) oder Grammatiktabellen zu kopieren. Trotz der regelmäßigen Hinweise im Unterrichtsgeschehen, lediglich die in der gemeinsamen Arbeit erkannten neuen sprachlichen Mittel zu ordnen und nach Themenfeldern, Kommunikativen Intentionen und den bisher behandelten grammatikalischen Themen zu katalogisieren, zeigt sich anhand der Daten auf, wie sehr die Lernenden zumeist an bekannten Arbeitsformen festhalten. So stellt sich die Suche nach dem Genus der Substantive für Rebeca als unverhältnismäßig zeitaufwendig dar (I 2 R, Z. 131-145); auch versteht sie nicht recht – wie viele ihrer Kommilitonen – das eigentliche Ziel dieser Aufgabe, sondern glaubt, diese auswendiglernen zu müssen (I 2 R, Z. 1473-1482). Ähnlich wird zumeist auch mit den grammatikalischen Themen verfahren. Vor diesem Hintergrund wird die Haltung von Patricia gut nachvollziehbar, die sich im Verlauf des zweiten Semesters dazu entschließt, „insgesamt alles etwas lockerer anzugehen“, dabei jedoch scheinbar kein spezifisches Kriterium verfolgt. Denn wie sie selbst im Gespräch verdeutlicht, sei ihr eigentlich der Sinn der Lernnotizen nicht klar (I 2 P, Z. 1326-1329, I 2 P, Z. 1074-1075).

Die Ausführung dieser Katalogisierung wird somit von einigen Lernenden nur unzureichend ausgeführt und eher als Last empfunden, was stellenweise durch die eigene Unzufriedenheit über das Resultat – die individuellen Lernnotizen – noch potenziert wird. Sind diese anfänglichen Hürden jedoch erstmal überwunden, d.h. erleben die Lernenden den Nutzen der Lernnotizen in der Arbeit mit *Collage*, vermittelt sich ihnen neben dem Gefühl des Stolzes auf die eigene Leistung zugleich der Eindruck, tatsächlich Lernfortschritte zu machen.

Interview 2, Silvia (Z. 578-591):

Si: Claro, trabajado... Es como un segundo trabajo del texto, pero no del texto, sino de la lengua en sí. O sea, porque con el texto, no sólo estás trabajando la lengua, sino también... Bueno, sí, la lengua, pero... la gramática, la no sé qué, el vocabulario... Y, con las fichas, pues es como una segunda visión de... si no, seguramente... un texto, vale, ya lo hemos visto, seguimos, y... a la hora de aprender, si lo has machacado tanto con textos como haciendo las fichas, pues es más fácil aprender.

Si: Klar, gearbeitet ... Das ist so wie die zweite Arbeit mit dem Text, aber nicht mit dem Text, sondern mit der Sprache an sich. Ich meine, weil mit dem Text, da arbeitest du ja nicht nur mit der Sprache, sondern auch ... Also, ja mit der Sprache, aber ... mit der Grammatik, mit was weiß ich, mit dem Wortschatz ... Und mit den Lernnotizen, also, das ist wie eine zweite Sichtweise von ... äh, ja ... von einem Text, ok, den haben wir schon gesehen, wir machen weiter und ... beim Lernen, wenn du das alles tausendmal durchgegangen bist mit den Texten und Lernnotizen, also dann ist es leichter zu lernen.

Die fehlende Sinnzuschreibung der Katalogisierung, die zudem durch den vorläufigen Verzicht auf die Ausbildung der mündlichen Fertigkeit noch unterstützt wird, und der vergleichsweise hohe Arbeitsaufwand führen dazu, dass einige Lernende sich eine größere Kontrolle wünschen. Diese könnte beispielsweise in der Vorgabe des zu erschließenden Materials bestehen.

Infolge des hier dargelegten eher negativ gezeichneten Spektrums und ungeachtet der vorab vielfach anerkannten Vorteile einer eigenständigen Einbindung in den eigenen Lernprozess besteht bei einigen Lernenden der Wunsch nach mehr Instruktion. Zentrale Gründe hierfür scheinen in der geringen Selbstwirksamkeitserwartung und der notwendigen Leistungskontrolle (I 2 P, Z. 618-627) zu liegen, sowie in der geschätzten Kosten-Nutzen-Relation bezüglich des individuell zu vollziehenden Verarbeitungsprozess (I 2 M, Z. 1710-1718, I 2 A, Z. 189-202).

Welche theoretischen Implikationen die hier aufgeführten Ergebnisse in Bezug auf mögliche externe Einflussvariablen für die Bereitschaft der Lernenden haben können, soll im nachfolgenden Abschnitt näher untersucht werden. Demgegenüber werden die praxisrelevanten Überlegungen zur Erörterung möglicher Mittel und Wege, um der hier aufgeführten Problematik zu entgehen, gesondert in Kapitel 8 behandelt.

6.2 Positive externe Einflussvariablen auf die Bereitschaft der Lernenden

Verfolgt man den Verlauf des ersten Studienjahres, machen die empirischen Daten die grundlegende Mehrdimensionalität des Konstrukts der Motivation deutlich. Nicht nur die einzelnen Lernenden sind infolge ihrer stabilen Persönlichkeitsvariablen mehr oder weniger starken Motivationsschwankungen ausgesetzt, sondern zugleich zeichnet sich auch ein scheinbar kollektiv erlebter Motivationswandel ab.

Die Potenzierung der in der Gruppe erlebten Wahrnehmungen spielen über den Verlauf des ersten Studienjahres eine Schlüsselrolle. So trägt das zu Beginn zu beobachtende Gegenspiel von gemeinsam empfundenen Ängsten und Freuden dazu bei, den Mangel an metastrategischen Kenntnissen, die in der Auseinandersetzung mit *Collage* unverzichtbar sind, vorerst zu kompensieren. Trotz des ungewohnten Unterrichtskonzepts und den stellenweise daraus resultierenden Negativgefühlen scheint es, als sei auch die Neugierde und der Spaß an der neuen Lernerrolle als ernstzunehmendem und wichtigem Bestandteil des Unterrichtsgeschehens ein wichtiger Grund, um zunächst nicht aufzugeben. Denn dass einige Lernende tatsächlich mit dem Gedanken spielen, die gewählte Fremdsprache zu wechseln, belegen die Daten.

Ebenso geben die Daten auch Aufschluss über die Bedeutung der bisherigen Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht als Schlüsselvariable zur Bereitschaft gegenüber der neuen Methode. Da die Erfahrungen des gesteuerten schulischen Fremdsprachenunterrichts sich tendenziell eher auf einen Grammatik orientierten Unterricht berufen, stellt die Unterrichtsmethode für die Lernenden eine Herausforderung dar. Denn die Notwendigkeit, den eigenen Lernfortschritt fast ausschließlich eigenständig zu bestimmen, dies zudem ausnahmslos auf Grundlage authentischen Textmaterials in der Zielsprache, lassen die Selbstwirksamkeitserwartungen zunächst nur gering erscheinen.

Obwohl es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine interventionalistische Studie handelt und die Daten keine wirklich aussagekräftigen Auskünfte über die metakognitiven Fortschritte der Lernenden geben kann, lassen sich trotzdem begründete Vermutungen im Hinblick auf das Vorhandensein metastrategischen Wissens anstellen. Denn anhand der Daten zeigt sich, dass die Mehrheit der Forschungsteilnehmer im Verlauf des ersten Studienjahres durch den bewussten oder teils unbewussten Einsatz von Strategien zunehmend an Sicherheit im Umgang mit dem authentischen Textmaterial gewinnt. Da die

Teilnehmenden jedoch lediglich über Strategien *sprechen*, ist nicht feststellbar, inwieweit sie tatsächlich die erforderlichen metakognitiven Kompetenzen zum angemessenen Einsatz der Strategien im Verstehens- und Verarbeitungsprozess ausgebildet haben.

Als aufschlussreich stellt sich die Weise dar, in der die Forschungsteilnehmer ihre ersten Schritte hin zu einer fortschreitenden metakognitiven Entwicklung machen. Die Daten belegen das große Potenzial kooperativer Arbeitsformen, hier zentrale Einflussvariable für die metakognitive und zugleich motivationale Entwicklung. Denn das gemeinsame Nachdenken über Sprache und die regelmäßige, gemeinsam angestellte Reflexion über den Nutzen eingesetzter Strategien sind fester Bestandteil des Unterrichtsgeschehens. Die Gelegenheit und durch die Arbeitsaufträge zugleich auch Notwendigkeit, in der Kleingruppen- oder Partnerarbeit implizit vorhandenes Wissen in explizites Wissen zu verwandeln – so wie dies Little (1997: 41f) argumentiert – ist für den weiteren metakognitiven Fortschritt ausschlaggebend. Auch über das Ausmaß der metakognitiven Entwicklung können die Daten keine verlässliche Auskunft geben; dass sich dieser jedoch nur sehr langsam entwickelt, lässt sich anhand der hier vorgestellten Ergebnisse mit großer Wahrscheinlichkeit annehmen.

Eine fast ebenso relevante moderierende Variable ist in der Auseinandersetzung mit *Collage* die mündliche Fertigkeit. Wie bereits anlässlich der Darstellung der Ergebnisse ausgeführt wurde, geht das Verlangen nach der Entwicklung der mündlichen Fertigkeit in diesem Kontext über das – leicht nachvollziehbare – Bedürfnis nach mündlicher Kommunikation hinaus: Hier ist es in erster Linie als geeignetes Instrument zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten zu verstehen.

Somit stellt sich abschließend die Frage danach, welche äußeren Einflussvariablen positiv auf die Bereitschaft der Lernenden einwirken können. Angesichts der vorab ausgeführten Argumente ließe sich anhand der empirischen Daten im Zusammenhang des dargelegten Lernkontextes mit *Collage* vermuten, dass die zentrale Komponente in der Entwicklung der metakognitiven Kompetenz in der gemeinschaftlichen Reflexion zu suchen ist. Wie vorab bereits erörtert, handelt es sich hierbei um eine relativ sensible Einflussvariable, die unmittelbar zur zweiten Hypothese überleitet: Die Ausbildung der mündlichen Fertigkeit stellt eine Schlüsselvariable dar, die eine notwendige Selbsteinschätzung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten erlaubt. Das Fehlen jeglicher Instrumente zum Messen der eigenen Fähigkeiten und die Abhängigkeit einer

ausschließlich fremdbestimmten Bewertung vermindern die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen – folgt man den empirischen Belegen dieser Studie – beträchtlich.

Wie diesen theoretischen Implikationen in der Unterrichtspraxis nachgegangen werden kann, ist Gegenstand von Kapitel 8.

Ergebnisse von Lernkontext 2: Zusammenschau

7 Ergebnisse von Lernkontext 2: Zusammenschau

Wie bereits in Kapitel 3 und 4.3.2 ausführlich dargelegt wurde, lässt sich aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen davon ausgehen, dass das Erkenntnisinteresse dieser Studie nach wie vor aktuell ist. Inwieweit dies ebenso aus der persönlichen Sicht der heutigen Lerner zutrifft, das heißt, ob die verstärkte eigenständige Einbindung der Lernenden in ihren Lernprozess und der Umgang mit authentischem Textmaterial nach wie vor Punkte sind, die sich zeitweise motivationsschwächend auswirken können oder überhaupt grundsätzlich von Belang sind, soll hier mithilfe der Forschungsteilnehmer aus Lernkontext 2 untersucht werden.

Einschränkend sei an dieser Stelle zunächst darauf verwiesen, dass aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen der Lernenden aus Lernkontext 1 und 2 auch die Aussagekraft der nachfolgenden Daten als vergleichsweise begrenzt angesehen werden muss. Denn der Hintergrund, auf dem die Lernenden aus Lernkontext 2 beispielsweise die Arbeit mit authentischem Textmaterial bewerten, ist ein grundlegend anderer. Der Lernfortschritt ist hier nicht unmittelbar an die eigenständige Festlegung der Progression gebunden. Positive Bewertungen gegenüber weitgehend unbekanntem Tätigkeiten hingegen können sich auf diese Weise als tendenziell „theoriegeleitet“ darstellen.

Trotz der hier angeführten Relativierungen mögen die Ergebnisse jedoch sicherlich dazu beitragen, die empirischen Daten aus Lernkontext 1 zu „aktualisieren“ und können auf diese Weise ergänzend zu den theoretischen Ausführungen in Kapitel 3 dem aktionsforschungsorientierten Ziel dieser Arbeit ein Stück weit entgegenkommen.

Bedingt u.a. durch die hier dargestellte relative Vagheit der Aussagekraft erfolgt die anschließende Darstellung in fallübergreifender resümierender Form und richtet sich dabei in erster Linie an den Forschungsfragen der Studie aus. Den Leitfragen, die die kooperativen Arbeitsformen und den Grad der Zufriedenheit mit dem Lehrwerk *Studio 21* fokussieren¹²², kommt insbesondere die Funktion zu, das Gesamtverständnis durch diese Hintergrundinformation zu garantieren. Berufen sich die Lernenden im Weiteren auf die eigenständige Erarbeitung sprachlicher Mittel, ist das – wie zuvor in Kapitel 4 dargelegt – häufig auf die Auseinandersetzung mit den sogenannten „Analysewikis“ im Portal *daf-collage.eu* zurückzuführen, welche üblicherweise Hand in Hand geht mit der nachfolgenden individuellen Katalogisierung der sprachlichen Mittel.

¹²²Vgl. S. 130.

Die Bezugnahme auf die Forschungsteilnehmer folgt hier den gleichen Prinzipien wie zuvor in Kapitel 5 und 6; der Anfangsbuchstabe des fiktiven Namens der Forschungsteilnehmer, angeführt in Abbildung (Abb. 7-1,) lässt jeweils die Referenz zu den Lernenden erkennen. Aufgrund des eher sekundären Charakters dieser Ergebnisse wird weitgehend auf direkte Zitate verzichtet und stattdessen direkt zu den Passagen der Transkription verwiesen. Damit jedoch die Forschungsteilnehmer durch diese eher dokumentarisch ausfallende Darstellungsweise nicht zu sehr in den Hintergrund gedrängt werden, sollen sie hier zunächst anhand einer dem Interview entnommenen paraphrasierten Kernaussage vorgestellt werden, die zugleich Ausdruck ihrer Erwartungshaltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht ist (Abb. 7-1).

Name	Erwartungshaltung
ISABEL	ICH FINDE ES GUT, IMMER NOCH EIN BISSCHEN MEHR ZU SUCHEN
PASCUAL	ICH GLAUBE, WIR HABEN LUST, IMMER NOCH MEHR ZU WISSEN
EVA	SO WIE WIR ENGLISCH GELERNT HABEN, LIEBER NICHT
MÓNICA	MEIN WUNSCH IST, VOLL UND GANZ IN DIE SPRACHE EINZUTAUCHEN, VOLLKOMMEN, IN ALLE FERTIGKEITEN, SCHRIFTLICH, MÜNDLICH, ÜBER DAS BUCH HINAUS

(Abb. 7-1): Forschungsteilnehmer aus Lernkontext 2 (mit fiktiven Namen)¹²³

7.1 Einstellungen zu authentischem Textmaterial

Die Präsentation der Forschungsteilnehmer anhand ihrer Erwartungshaltung gegenüber Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlernen lässt bereits auf den ersten Blick deutlich die Zielstrebigkeit und zugleich Engagiertheit von Isabel, Pascual, Eva und Mónica erkennen. Allen gemeinsam scheinen ihnen zudem die klaren Vorstellungen zu sein, die sie bezüglich des Nutzens bestimmter Tätigkeiten oder Lernaufgaben im Fremdsprachenlernprozess haben.

Im Hinblick auf die Bewertung des Lehrwerks *Studio 21* fällt so auf, dass ihnen trotz

¹²³Die in Kapitel 4 bereits erwähnten Metaphern, um welche die Lernenden zur Beschreibung des DaF-Unterrichts gebeten wurden, ähneln sich allesamt und lauten wie folgt: *Colaboración* (Isabel), *Trabajo en equipo* (Eva), *Debate* (Mónica), *Interacción* (Pascual).

Anerkennung zahlreicher Vorzüge wie *Ebook* und Multimedia-Materialergänzungen die Progression insgesamt niedrig erscheint, dies insbesondere in Anbetracht der von ihnen angestrebten berufsspezifischen Ziele (E Z. 103-107; M Z. 21-22; P Z. 341-433). Zudem kritisieren sie die „häppchenweise“ angebotene Vorstellung grammatikalischer Aspekte (P Z. 25-26), die ihrem Lernstil nur wenig entgegenzukommen scheint, da sie es üblicherweise vorzögen, spezifische Grammatikthemen als Einheit zu lernen. Auch die angebotenen Texte unterschieden sich zumeist deutlich von Texten „der realen Welt“, da sie dem Stand der Lerner angepasst seien (E Z. 150-158). Demgegenüber vermittelten die authentischen Texte häufig den Eindruck, insgesamt mehr aus den Texten lernen zu können (I Z. 92-93), was zugleich als Antrieb erlebt würde. Fast im gleichen Atemzug werden trotz des anerkannten Wertes authentischer Texte auch Einschränkungen gemacht. Isabel glaubt so, dass der Schwierigkeitsgrad dem Sprachstand der Lernenden angepasst sein sollte (I Z. 82-83) und nimmt dabei direkten Bezug auf das Lehrwerk *Collage*, das ihr von früher noch bekannt ist. Eva bezeugt ähnlich wie Isabel trotz des vermuteten höheren Lerneffektes die Problematik, die entstehen kann, wenn nicht genug verstanden würde. In ihren Ausführungen bezieht sie sich auf einen ergänzend im Unterricht behandelten Text anlässlich der Oskar-Verleihung, bei dem sie „abgeschaltet“ hätte und der ihr ein Gefühl von Unfähigkeit vermittelt habe (E Z. 335).

Das Meinungsspektrum der Forschungsteilnehmer ist somit recht weit gefasst und die Benutzung authentischen Materials kann den Aussagen der Lernenden zufolge rasch entweder eine motivationssteigernde, jedoch scheinbar ebenso schnell auch eine motivationsschwächende Wirkung ausüben. Inwieweit Eva, Isabel, Pascual und Mónica über metakognitive Strategien verfügen, lassen sich keine Vermutungen anhand der Daten anstellen. Dass jedoch die schulischen fremdsprachlichen Erfahrungen ähnlich grammatikorientiert und wenig effizient gewesen sein müssen wie die der Lernenden aus Lernkontext 1, führen sowohl Mónica (M Z. 121-122) als auch Eva (E Z. 109) an, so dass man annehmen kann, dass die metakognitive Entwicklung zumindest in der Schule nur wenig gefördert wurde.

7.2 Einstellungen zur entdeckenden Sprachverarbeitung

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels angedeutet wurde, stellt sich der eigenständige

Erschließungs- und Verarbeitungsprozess in der Lernumgebung mit *Studio 21* insofern ganz anders dar, als dass das Textangebot, welches den Forschungsteilnehmern zufolge erst zum Ende des ersten Studienjahres interessanter und weniger künstlich sei, grundsätzlich wenig komplexe Erschließungsstrategien nötig macht. Damit reduzieren sich zugleich die Möglichkeiten, diese im Unterricht gemeinsam zu erkunden und darüber zu reflektieren. Das bedeutet, dass auch die sprachverarbeitende Komponente eine weniger zentrale Rolle als bei *Collage* spielt. Wie dies bereits in Kapitel 4.3.2 vorab ausführlicher beschrieben wurde, werden die Lernenden trotzdem von Beginn an mit den Konzepten der *Kommunikativen Intentionen* vertraut gemacht bzw. auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, den Wortschatz besser kontextgerecht und wenn möglich in Wortkombinationen zu systematisieren. Den „Analyse-Wikis“ im Unterricht kommt im Lernkontext 2 daher eine wichtige Rolle zu.

Alle vier Forschungsteilnehmer können den Wikis unterschiedliche Funktionen, die sie als sinnvoll erachten, zuschreiben. So sieht Pascual darin ein nützliches Werkzeug, was den eigenen Lernprozess unterstütze und zugleich eine Hilfe für die Nachbereitung sei. Eva erkennt zudem den Nutzen der Wikis durch die verschiedenen Sichtweisen der Mitlernenden an, die den Lernfortschritt insgesamt beschleunige (E Z. 201-203). Dagegen sieht Isabel insbesondere in der Kategorie des „Lieblingsausdrucks“ eine interessante Rubrik; es mache ihr Spaß, die Ausdrücke ihrer Kommilitonen zu lesen (I Z. 235-239). Wikis scheinen in der Form, wie sie im Unterricht eingesetzt wurden, somit fast durchweg bei allen vier Forschungsteilnehmern als ein den Lernfortschritt begünstigendes Instrument anerkannt zu werden (E Z. 313-314).

Von den vier Lernenden gehören Pascual, Mónica und Eva zu denjenigen Lernern, die seit Beginn des Sommersemesters auch mit den kognitiven Lernwerkzeugen von *daf-collage* arbeiten. Sie machen scheinbar regelmäßig von den Werkzeugen Gebrauch und sehen darin nicht nur eine Hilfe für die eigene Organisation anhand der thematischen Felder beispielsweise bei der Planung und Ausführung der schriftlichen Produktion. Zugleich erkennen sie in der Katalogisierung der sprachlichen Mittel einen höheren Lerneffekt und bereuen dabei, diese Werkzeuge nicht bereits im ersten Semester kennengelernt zu haben. Auffallend an den Ausführungen von Pascual, Mónica und Eva ist dabei, wie unterschiedlich die einzelnen Werkzeuge von den vier Lernenden jeweils eingesetzt (M 309) und ebenso wertgeschätzt werden.

Ergebnisse von Lernkontext 2: Zusammenschau

Aus den hier dargelegten Aufführungen der Lernenden wird erkenntlich, dass die eigenständige Verarbeitung anhand der Katalogisierung der sprachlichen Mittel als eine nützliche Tätigkeit anerkannt wird. Zugleich wird anhand der Interviews ebenso ersichtlich, welche – verständlicherweise – geringe Rolle die Erschließungsstrategien im Vergleich zu den Lernenden des Lernkontextes 1 aufweisen. Hier ließe sich die Frage stellen, inwieweit die in Lernkontext 1 durchaus positiv erlebte Einschätzung in der Arbeit mit authentischen Texten, die zumeist auch eine intensive Verarbeitungsphase umfasst, auch für den Lernkontext 2 optimal genutzt werden könnte.

Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Aussichten

8 Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Aussichten

8.1 Unterrichtspraktische Implikationen der empirischen Ergebnisse

Die im Folgenden dargestellten *kognitiven Lernwerkzeuge* von *daf-collage.eu*¹²⁴ sind in Anlehnung an die in der empirischen Studie dargelegten Problemfelder der Lernenden konzipiert worden. Das heißt, sie verstehen sich als praxisorientierter Vorschlag für den DaF-Unterricht und sollen u.a. dazu dienen, die metakognitive Entwicklung der Lernenden zu unterstützen. In den in Kapitel 5 und 6 aufgeführten empirischen Ergebnissen wird deutlich, dass die Lernenden durchaus Gefallen an dem eigenständig zu entwickelnden Verstehens- und Verarbeitungsprozess finden können. Vereinzelt empfinden zum Ende des ersten Studienjahres – trotz der vernachlässigten Ausbildung der mündlichen Fertigkeit – ein Gefühl des Stolzes über die vollbrachte eigene Leistung und erkennen den großen Nutzen der eigenständigen Katalogisierung. Insbesondere die Verknüpfung der üblicherweise separat behandelten Kategorien des *Wortschatzes*, der *Grammatik* und der *Kommunikativen Intentionen* erscheint den Lernenden, die zunächst diesen mühsamen Weg des Auffindens passender Systematisierungen eingegangen sind, als nützlich für den eigenen Lernfortschritt.

Jedoch zeigt sich, dass nicht alle Forschungsteilnehmer gleichermaßen in den Genuss kommen und von den Vorzügen der eigenständigen Katalogisierung profitieren¹²⁵. Die mangelnde Kenntnis der zu berücksichtigenden Kategorien, insbesondere im Bereich der zu beachtenden grammatikalischen Aspekte oder generell Unerfahrenheit in Bezug auf das Konzept der *Kommunikativen Intentionen* stellen sich so als zentrales Hindernis auf dem Weg zur ansonsten durchaus befürworteten eigenständigen Regelfindung und Verarbeitung der sprachlichen Aspekte dar. Das Kosten-Nutzen-Verhältnis fällt so für einige Lernende negativ aus; die eigene Unsicherheit führt schließlich dazu, trotz des anerkannten Nutzens einer aktiven und verstärkten Einbindung in den eigenen Lernprozess das Format herkömmlicher Arbeitsweisen zu bevorzugen.

¹²⁴Lehrinnovationsprojekt *daf-collage.eu: La enseñanza y el aprendizaje de la lengua alemana en la red* (finanziert von der Universität Granada unter der Leitung von Ruth Burbat seit Oktober 2010 – lfd.). Projektmitarbeiter: Andrea Bies, Julia Möller Runge, Antonio Salmerón Matilla y Karin Vilar Sánchez der Universität Granada, sowie Inmaculada Almahano Güeto, Blanca Rodríguez Gómez und M^a José Varela Salinas der Universität Málaga. Programmentwicklung: Francisco Javier Rodríguez López und Simeón Ruíz Romero. Bei den im April und Mai 2012 in Spanien inszenierten universitären Wettbewerben zur freien Software hat *daf-collage.eu* den ersten Preis sowohl auf lokaler Ebene, als auch auf nationaler Ebene in der Kategorie Bildung und Freizeit erhalten.

¹²⁵Vgl. hierzu beispielsweise die Ausführungen zu Marmiril in Kapitel 5.2.3.7.

Anlässlich dieser aufgezeigten Problematik ist so die Konzeption der nachfolgend darzustellenden *kognitiven Lernwerkzeuge* von *daf-collage.eu* entstanden. Diese dienen zugleich als Unterstützung für den sprachentdeckenden und sprachverarbeitenden Lehr- und Lernprozess. Obgleich die Entstehung der zugrundeliegenden Konzeption von *daf-collage.eu* einer konkreten Lernumgebung zu verdanken ist und dabei den Bedürfnissen einer spezifischen Zielgruppe nachgegangen wurde, sind die *kognitiven Lernwerkzeuge* flexibel einsetzbar, so dass sie sich an alle erwachsenen DaF-Lerner wenden. Dies soll anhand der anschließenden ausführlicheren Beschreibung verdeutlicht werden.

8.2 Kognitive Lernwerkzeuge von *daf-collage.eu*

8.2.1 *daf-collage.eu*: Überblick zu den Hauptfunktionen

Der hier dargelegte Überblick zu den Hauptfunktionen von *daf-collage.eu* entspricht im Wesentlichen den allgemeinen Informationen auf der Webseite *daf-collage.eu*¹²⁶. Dabei ist zu beachten, dass an dieser Stelle nicht nur die *kognitiven Lernwerkzeuge* vorgestellt werden, sondern auch die geplanten und sich zum aktuellen Zeitpunkt noch im Aufbau befindlichen Anwendungen des Übungsgenerators. Zur besseren Übersicht wird hier jedoch auf das gesamte Projekt von *daf-collage.eu* Bezug genommen.

daf-collage.eu ist ein Portal, das sich sowohl an Dozenten, als auch an Lerner und Lernerinnen der deutschen Sprache wendet.

Es bietet zwei Hauptlehr- und lernwerkzeuge an: die **Kognitiven Lernwerkzeuge** zur Anwendung für die Lerner/innen und den **Übungsgenerator** für eine anwenderfreundliche Erstellung unterschiedlichster Lernaktivitäten für die Lehrenden.

Die **Kognitiven Lernwerkzeuge** der **Digitalen Lernnotizen** sollen den Lernern und Lernerinnen bei der Organisation und Systematisierung aller verstandenen Aspekte der deutschen Sprache behilflich sein. Das heißt, sie umfassen den Prozess des eigenständigen Entdeckens sprachlicher Regelmäßigkeiten und unterstützen gleichzeitig den Verlauf der Sprachverarbeitung über insgesamt fünf Hauptkategorien:

- Lexikalische Themenfelder
- Grammatikalische Aspekte
- Kommunikative Intentionen
- Texttypologie
- Lernstrategien

Jede einzelne Kategorie verfügt über eine Dropdown-Liste, welche jederzeit verändert und

¹²⁶Siehe hierzu [<http://daf-collage.eu>], Zugang über das *Cuaderno Digital* (Digitale Lernnotizen).

erweitert werden kann. Der Aufbau der einzelnen Informatikvorlagen der fünf Kategorien orientiert sich an den jeweiligen Aspekten, die im Lernprozess zu berücksichtigen und entsprechend in den unterschiedlichen Feldern der Informatikvorlagen zu vermerken sind. Durch die Möglichkeit, die notierten Aspekte innerhalb der fünf Hauptkategorien miteinander zu verlinken, wird gewährleistet, dass den Lernern und Lernerinnen schon zu Beginn ihres Lern- und Lehrprozesses ein Gesamtbild der deutschen Sprache aus einer funktional-pragmatischen Perspektive vermittelt wird. Die je nach Lernziel einsetzbaren Suchfilter der eigenen Wordcloud, sowie die als PDF-Dateien auszudruckenden Lernhilfen überbieten dabei herkömmliche Lehr- und Lernmethoden: Mit nur ein paar Klicks öffnen sich zweisprachige kontextorientierte Wortschatzlisten, Grammatiktabellen, sowie ein Verzeichnis sprachlicher Mittel mitsamt ihrer kommunikativen Funktionen.

Die offene Gestaltung der **Kognitiven Lernwerkzeuge** zur Erstellung der **Digitalen Lernnotizen** berücksichtigt die jeweiligen Bedürfnisse unterschiedlichster Zielgruppen im Lehr- und Lernprozess der deutschen Sprache inner- und außerhalb des Klassenraums. **daf-collage.eu** regt die Lernenden zur Konstruktion ihrer individuellen Kenntnisse an und unterstützt sie dabei, so dass dieses Portal ein unentbehrliches Instrument im Kontext eines Lernerautonomie fördernden Unterrichts darstellt.

Der **Übungsgenerator** oder die **Werkzeuge zur Aufgabengestaltung** umfassen eine Reihe an digitalen Formularen, welche den Lehrenden die Erstellung eigener didaktisierter und ggf. interaktiver Aufgaben unterschiedlichster Art erlaubt. Dabei können diese Aufgaben Text-, Audio-, Bild- oder Videodateien einbeziehen. Selbst die Gestaltung komplexerer und umfangreicherer Aufgabenkombinationen ist hier möglich durch ein Filtersystem, mit welchem die Bearbeitung einzelner Teilaufgaben in unterschiedlichen Sequenzen festgelegt wird: So kann erst nach erfolgreicher Erledigung einer Teilaufgabe zur nächsten übergegangen werden. Alle fertig ausgearbeiteten Aufgaben werden den eigenen Lernern oder Lernerinnen zur Verfügung gestellt (privater Zugang) oder auch anderen registrierten Besuchern von **daf-collage.eu** (öffentlicher Zugang). Das Endergebnis dieses Portals ist ein umfangreiches Angebot verschiedenster didaktisierter Aufgaben für alle, die sich mit dem Lehren oder Lernen der deutschen Sprache beschäftigen: eine Collage für **Deutsch als Fremdsprache – daf-collage**.

Die bei *daf-collage.eu* künftig bereitgestellten Hauptwerkzeuge sollen also insgesamt zwei Module umfassen: den *Übungsgenerator* und die *kognitiven Lernwerkzeuge*, die zudem direkt miteinander verknüpft sein werden. Während der *Übungsgenerator* eher den Prinzipien des *situativ-technischen* Autonomiekonzepts¹²⁷ folgt, orientieren sich demgegenüber die *kognitiven Lernwerkzeuge* der *Digitalen Lernnotizen* an den prozessorientierten Autonomieauffassungen¹²⁸. Sie verstehen sich als Anregung zur Optimierung des affektiven und kognitiven Leistungsvermögens bei dem sich stufenweise vollziehenden Aufbau einer metakognitiven Kompetenz.

Vom technischen Standpunkt aus gesehen handelt es sich bei den Lernwerkzeugen von *daf-collage.eu* um Instrumente, die sich in Form eines Moduls in die Plattform *Moodle* integrieren lassen. Auf diese Weise lässt sich zugleich von den *Moodle*-eigenen Anwendungen wie *Chats*, *Wikis*, *Foren*, usw. profitieren, die allesamt optimal für die

¹²⁷Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 1.2.1.

¹²⁸Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 1.2.3, 1.2.4, 1.2.5 sowie Abbildung 1-5 auf Seite 42.

kooperativen und konstruktivistisch Arbeitsformen ausgerichtet sind¹²⁹. Seit Februar 2012 wird das Modul der *kognitiven Lernwerkzeuge* an der Universität Granada in unterschiedlichen DaF-Sprachkursen eingesetzt; dank der regelmäßigen Kommunikation und Rückmeldung von Seiten der Lernenden konnten die einzelnen Funktionen von *daf-collage.eu* weitestgehend den unterschiedlichen Ansprüchen angepasst und so kontinuierlich verbessert werden¹³⁰. Es gibt – wie vorab bereits erwähnt – einen öffentlichen Zugang¹³¹ anhand der Webseite *daf-collage.eu*. Alternativ besteht zudem die Möglichkeit, das gesamte Modul in eine eigene Moodle-Plattform zu integrieren.

Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Funktionen von *daf-collage.eu* würde den Rahmen und zugleich das eigentliche Erkenntnisinteresse dieser Studie sicherlich übersteigen. Dem Stellenwert der *kognitiven Lernwerkzeuge* im Hinblick auf den Aufbau einer metakognitiven Kompetenz soll jedoch im weiteren Verlauf stattgegeben werden.

8.2.2 Kognitive Lernwerkzeuge zur Förderung einer Sprachlernbewusstheit

Wie bereits in Kapitel 2 zur Bedeutung und Entwicklung der Sprachlernbewusstheit näher ausgeführt, befähigt laut Neuner-Anfindsen (2005: 40)

„[...] die Strategievermittlung die meisten Lerner nicht, den Erfolg, den sie mit der Verwendung einer Lernstrategie erzielen, zu evaluieren oder zu wissen, wann und wie sie die Strategie auf eine andere Lernaufgabe übertragen können.“

Mißler stellt hinsichtlich der Entwicklung der Lernstrategien fest, dass sich diese in Abhängigkeit von der Quantität und ebenso Qualität der Vorerfahrungen vollzieht (1999: 305). So vermutet sie anhand der Daten ihrer empirischen Untersuchung, die mit Probanden durchgeführt wurde, die größtenteils den fremdsprachlichen Methoden der achtziger Jahre ausgesetzt waren, eine eher negative Einflussnahme durch die (mutmaßliche) Dominanz eines formorientierten Fokus im gesteuerten Fremdsprachenunterricht (vgl. ebd.). Mit zunehmender Fremdsprachenlernerfahrung gingen sowohl der Aufbau des metakognitiven Wissens, als auch Veränderungen in Verbindung mit Gefühlen und Einstellungen einher (vgl. ebd. S. 304). Dabei verweist sie jedoch darauf, dass „[...]

129Vgl. hierzu das grundlegende Verständnis von Moodle: [<http://docs.moodle.org/20/en/Philosophy>]. Zugriff am 25.07.2015.

130Seit Mai 2015 gibt es die Software *DaF-Collage* für die Moodle-Versionen 1.9, 2.6 und 2.8.

131Der öffentliche Zugang zu den *Digitalen Lernnotizen* ist hier gekennzeichnet als *Cuaderno Digital*,

aus den bisherigen Forschungsergebnissen nicht hervorgeht, wie die verschiedenen Konsequenzen aus den Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen miteinander verzahnt sind.“ (ebd.).

In den empirischen Erkenntnissen dieser Studie lässt sich aufzeigen, dass die Entwicklung hin zu einem metakognitiven Wissen und Können nicht nur ein langwieriges Unterfangen ist, sondern dass auch die Auseinandersetzung der Lernenden mit den für sie unbekanntem Konzepten einem Prozess unterworfen ist. Wie sich zum Teil gezeigt hat, sind vereinzelte Lerner zwar durchaus zu einem größeren Arbeitsaufwand bereit, benötigen jedoch auch kurzfristig erkennbare Resultate.

Möchte man die Entwicklung hin zu einem metakognitiven Wissen und Können unterstützen und zudem das Strategieninventar der Lerner im Unterrichtsgeschehen nach und nach aufbauen, ist es daher nötig, dass die Lernenden in der Auseinandersetzung mit einer für sie unbekanntem Arbeitsmethode möglichst von Beginn an einen zusätzlichen Nutzen, einen „Mehrwert“ erkennen können. Auf diese Weise kann dem Problem des soziokulturellen Erfahrungshintergrunds der Lerner entgegengekommen werden, worin nach Chan (2000: 183) viele „[...] Forscher und Unterrichtspraktiker [...] Hindernisse für methodisch-didaktische Innovationen im Fremdsprachenunterricht [...]“ sehen und die sich auch in dieser Studie als relevante moderierende Variable gezeigt hat. Da der Aufbau eines Sprachlernbewusstseins ein langwieriges Unternehmen darstellt und der eigentliche Wert des Strategiegebrauchs häufig nicht unmittelbar für den Lerner zu erkennen ist, kann so leicht Ablehnung in der Lernerhaltung entstehen.

Bei der Konzipierung der *kognitiven Lernwerkzeuge* von *daf-collage.eu* wird versucht, dieser Problematik von Anfang an Rechnung getragen. Denn anhand der Verwendung der *kognitiven Lernwerkzeuge*, die größtenteils schon den Rückgriff auf Lernstrategien implizit unterstellt, wird hier für den Lerner – meist schon von Anfang an – ein zusätzlicher Gewinn anhand der Erstellung der *digitalen Lernnotizen* leicht erkennbar. Dieser aus der Lernerperspektive anfänglich wahrgenommene „Mehrwert“ bezüglich der eigenen Lernorganisation hat zwar zunächst eine vorrangig pragmatische Relevanz, kann jedoch andererseits den Beginn der Ausbildung eines metakognitiven Wissens und Könnens bedeuten. Wie dies vonstatten gehen kann, soll anhand des folgenden Beispiels kurz verdeutlicht werden, welches sich auf die eher sprachverarbeitende Lernphase in der Wortschatzarbeit bezieht.

Möchte ein Lerner etwa mit den *kognitiven Lernwerkzeugen* den gelernten Wortschatz notieren, kann er dies entweder nur auf der reinen Wortebene unter Bezugnahme auf seine Muttersprache tun oder kontextgebunden, indem u.a. feste Wortverbindungen oder Kollokationen ebenso berücksichtigt werden. Die im Vergleich mit herkömmlichen Methoden schnelle Handhabung bei der Vervollständigung und Gestaltung des eigenen Lexikons, sowie die große Bandbreite an unterschiedlichen Suchfiltern, die die grundsätzliche Planung im Zusammenhang mit den produktiven Fertigkeiten enorm vereinfacht, können wahrscheinlich selbst Lerner, die eine gewisse Skepsis gegenüber digitalen Hilfsmitteln empfinden, überzeugen. Insbesondere sei hier auf die *Interaktive Wortwolke* verwiesen, mit deren Hilfe kurzerhand alle zuvor vom Lerner eingetragenen Kombinationsmöglichkeiten zu einzelnen Wörtern angezeigt werden können. Auch die rasch zu generierende Wortschatzliste im Pdf-Format kann vermutlich unterschiedlichsten Lernansprüchen gerecht werden und übertrifft herkömmliche Listen, die – bei gleichem Zeitaufwand – so nur schwerlich zu erstellen sind. Selbst ein wenig sprachlernbewusster Lerner, der vorerst lediglich an der eigenen Wortschatzorganisation interessiert sein mag, wird wahrscheinlich auf diese Weise die *kognitiven Lernwerkzeuge* mit ihren zahlreichen Optionen recht bald schätzen lernen und so zugleich mit den implizit vorhandenen Lernstrategien von *daf-collage.eu* vertraut gemacht.

Über die eher sprachverarbeitende Funktion hinaus sollen die *kognitiven Lernwerkzeuge* indes auch Unterstützung bei den sprachentdeckenden Tätigkeiten leisten. Diesbezüglich sind die *kognitiven Lernwerkzeuge* in erster Linie als ergänzendes Hilfsmittel zum begleitenden Präsenzunterricht zu sehen, verteilt über die fünf Kategorien *Lexikalische Themenfelder*, *Grammatikalische Aspekte*, *Kommunikative Intentionen*, *Texttypologie* und *Lernstrategien*. Initiiert durch eine – meist in der Unterrichtsdynamik präsentierte – Lernaufgabe sollen die Lernenden anhand der unterschiedlichen digitalen Formulare, welche die jeweiligen Kategorien der *kognitiven Lernwerkzeuge* anbieten, dazu angeregt werden, möglichst eigenständig die sprachlichen Regeln zu entdecken und im Anschluss die entsprechend dafür vorgesehenen Felder ausfüllen. In Abbildung (8-1) zum Possessivartikel sieht man beispielsweise, wie schon die grundlegenden Formen über die unterschiedlichen Personen verteilt zuvor (von einem potentiellen Lerner) ausgefüllt wurden. Ist dieser bereits mit den grundlegenden Prinzipien der Deklination vertraut, braucht der Lerner die leeren Felder der sich weiter unten befindenden Tabelle nicht mehr

zu ergänzen. In jedem Fall erhält er hier jedoch den Verweis auf die Deklination des bestimmten Artikels, so dass er hier gegebenenfalls auf schon bekannte Information zurückgreifen kann.

Possessivartikel ohne Deklination									
	ich	du	er	es	sie	wir	ihr	sie	Sie
Nominativ	mein	dein	sein	sein	ihr	unser	euer	ihre	Ihre

Endungen siehe auch 4.2 Indefinitartikel außer Pluralformen, sowie 4.4 Negationsartikel

Editor tabla

Deklinationendungen				
	Maskulin	Neutrum	Feminin	Plural
Nominativ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Akkusativ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Dativ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Genitiv	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

!

Abb. 8-1: Digitales Formular zum grammatikalischen Aspekt der Possessivartikel

Die weiteren Kategorien folgen dem selben Grundprinzip, den Reflexionsprozess der Lernenden anhand der digitalen Formulare und betreffenden freien Felder zu initiieren. Dabei heben sich die Formulare der Kategorie *Grammatikalische Aspekte* insofern von den anderen Kategorien ab, als dass sie in Anlehnung an die zu beachtende Information des jeweiligen grammatikalischen Aspekts unterschiedlich gestaltet sind. Demgegenüber sind die Formulare der Kategorien *Lexikalische Themenfelder*, *Kommunikative Intentionen*, *Texttypologie* und *Lernstrategien* innerhalb der gleichen Kategorie immer einheitlich wie in den Abbildungen beispielsweise zur *Textsorte*¹³² „*Zeitungsbericht*“ (8-2)

¹³²Einer der vielen Autoren, die sich der Unterscheidung zwischen „Texttyp“ und „Textsorte“ gewidmet haben ist Kautz (2002: 75ff). Im deutschsprachigen Raum ist die Abgrenzung für gewöhnlich auch eindeutig. Hingegen ist dies in anderen Sprachen durchaus problematisch und nicht gar so einfach. Vgl. z.B.

und *Kommunikativen Intentionen* zum Ausdruck von „Gefallen“ (8-3) ersichtlich.

Mis tipologías textuales **Menú principal**

Tipo de texto específico
Texto informativo-periodístico

Ejemplo 1

¿Quién transmite?
periodista

¿Con qué finalidad?
informar

¿A quién?
lector

¿A través de qué medio?
texto escrito

¿Dónde?
periódico (aquí versión digital)

¿Cuándo?
15.11.2012

¿Con qué motivo?

¿Con qué función?
informar

¿Sobre qué?
aumento de inmigración en Alemania

¿Qué?

¿En qué orden?

¿Con qué medios no verbales?

¿Con qué palabras?

¿Con qué frases?

¿En qué tono?
objetivo

Abb. 8-2: Zeitungsbericht – Analyse nach textinternen und -externen Kriterien¹³³

Vargas Sierra (2005). Aus unterrichtspragmatischen Gründen wird der Klassifizierung allerdings keine weitere Beachtung geschenkt.

¹³³Vgl. hierzu die Analyse der textinternen und textexternen Faktoren nach Nord 1995.

Mis intenciones comunicativas**Menú principal**

Seleccionar un campo:

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS Y SENTIMIENTOS

Expresar gustos y preferencias

Descripción

Recurso	Descripción Teórica	Ejemplo	Véase también
gern	adverbio	Ich lerne gern Fremdsprachen.	
gefallen	verbo que se utiliza mucho menos que en español	Mir gefällt die Wohnung gut.	
finden + adv.	verbo finden + adverbio	Ich finde die Stadt super!	

Abb. 8-3: Mittel zum Ausdruck der Kommunikative Intention 'Gefallen'

Die letzte der insgesamt fünf Kategorien – *Lernstrategien* – bietet schließlich keine festen Felder anhand des zugehörigen digitalen Formulars an, sondern lediglich das digitale Äquivalent zu einem unbeschriebenen und (fast) endlosen offenen Blatt. Hier können die Lernenden – den eigenen individuellen Bedürfnissen entsprechend – spezifische für sie interessante und überzeugende Lernstrategien protokollieren und einer von ihnen zuvor angelegten Unterkategorie zuordnen. Diese Unterkategorie kann entweder einen eigenen Strategientyp umfassen oder sich auch auf eine bestimmte Lernaufgabe beziehen. Die Art der Zuordnung oder Verknüpfung hängt einzig und allein von der Systematisierung und auch Sprachlernbewusstheit eines jeden Lerners ab.

Anhand der hier aufgeführten Funktionen und Einsatzmöglichkeiten der *kognitiven Lernwerkzeuge* von *daf-collage.eu* mag das dem Konzept zugrundeliegende Potential als digitales Hilfsmittel in der Ausbildung einer metakognitiven Kompetenz deutlich geworden sein, selbst wenn an dieser Stelle nicht in aller Ausführlichkeit auf die Gesamtheit der einzelnen Funktionen und Verknüpfungsmöglichkeiten eingegangen werden kann. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass dem von Lernerseite her recht früh wahrgenommenen „Mehrwert“ der *kognitiven Lernwerkzeuge* eine besondere Bedeutung zukommt. Diese helfen dem Lerner, die eigene Lernorganisation zu optimieren, machen ihn aber darüber hinaus zugleich mit dem konzeptionellen Entwurf an sich vertraut, der entscheidend für eine Veränderung in der Lernerhaltung sein kann. Beispielhaft seien hier

genannt:

- die holistische Sprachbetrachtung, welche sich aus den zahlreichen Verknüpfungsmöglichkeiten innerhalb der fünf Hauptkategorien ergibt,
- der funktional-kommunikativen Ansatz anhand der Kategorie der *Kommunikativen Intentionen*¹³⁴ sowie
- das zugrundeliegende Konzept der allgemeinen Wortschatzorganisation, welches stets Wortkombinationen und den übergreifenden Kontextes mit berücksichtigt.

Trotzdem sei darauf verwiesen, dass die *kognitiven Lernwerkzeuge* nicht als „Selbstgänger“ zu verstehen sind. Das heißt, dem Präsenzunterricht, in dem autonomie-fördernde Arbeitsformen im Vordergrund stehen, die zugleich Anlass zur gemeinsamen Reflexionen bieten, kommt weiterhin eine wichtige Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz zu; die *kognitiven Lernwerkzeuge* üben hier eine die Reflexion unterstützende Funktion aus. Was jedoch die Frage nach der Vermittlungsmethode der Lernstrategien zum Aufbau eines metakognitiven Wissens und Könnens betrifft, bieten die *kognitiven Lernwerkzeuge* neue Möglichkeiten. Als „Ermittlungsinstrumente“ gegenüber „Vermittlungsmethoden“ beteiligen sie die Lernenden von Anfang an aktiv in der eigenen Wissenskonstruktion, welches sowohl fremdsprachliches Wissen als auch metakognitives Wissen umfasst. Durch diese aktive Mitwirkung der Lernenden werden jedoch erst die nötigen Voraussetzungen für die Entwicklung hin zu einem metakognitiven Können geschaffen.

In welchem Ausmaß und unter welchen Voraussetzungen die metakognitive Entwicklung letztlich von den *kognitiven Lernwerkzeugen* vorangetrieben wird, kann erst anhand einer weiteren qualitativ orientierten Studie aussagekräftig verdeutlicht werden¹³⁵. Die im nächsten Abschnitt folgenden quantitativ erfassten Erfahrungsdaten zum Umgang mit den *kognitiven Lernwerkzeugen* verfolgen jedoch ein anderes Ziel und geben Aufschluss zu einer ersten globalen Bewertung seitens der Lerner.

¹³⁴Siehe hierzu ausführlich Vilar Sánchez (2004) und Nord (2003).

¹³⁵Die Daten des Lernkontextes 2 (Kapitel 7) geben hierzu nicht genügend Information.

8.2.3 Bewertung anhand erster Erfahrungen mit *daf-collage.eu*

Obwohl die kognitiven Lernwerkzeuge von *daf-collage.eu* eigentlich schon seit dem Sommersemester 2012 zur Verfügung stehen, gibt es die aktuelle und dank der Rückmeldungen optimierte Version erst seit Beginn des Sommersemesters 2015¹³⁶. Eine erste mehr oder minder aussagekräftige Bewertung konnte somit auch erst mit Beendigung des gleichen Semesters durchgeführt werden.

Bei den Probanden handelt es sich um zukünftige Übersetzer oder Dolmetscher des ersten Studienjahres der Universität Granada, die zumeist unter der Leitung einer Kollegin als Nullanfänger mit dem Lernen der deutschen Sprache im vorhergehenden Wintersemester begonnen hatten. Wenngleich im Sommersemester die Arbeit mit dem unterrichtstragenden Lehrwerk *Studio 21* fortgeführt wird, bringt die Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lernenden kleine Veränderungen mit sich. So wird regelmäßig von den *Moodle*-Anwendungen Gebrauch gemacht und über die Plattform von *daf-collage.eu* ebenso ergänzendes authentisches Material angeboten. Die außerhalb des Unterrichtsgeschehens geführte Kommunikation zwischen Lehrkraft und Studenten bedient sich der von *Moodle* dafür zur Verfügung stehenden Funktionen. Das gemeinsame Ausarbeiten von *Wikis*, sowie die Benutzung der *kognitiven Lernwerkzeuge* von *daf-collage.eu* entwickeln sich für die Lernenden im Laufe dieses Sommersemesters zu einem festen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses.

Anlässlich einer zum Ende des Semesters durchgeführten Tutorierung, in welcher die individuellen *digitalen Lernnotizen* erörtert wurden, die die Studenten mithilfe der *kognitiven Lernwerkzeuge* von *daf-collage.eu* im Laufe des Sommersemesters erstellt hatten, wurde zum Abschluss eine quantitativ orientierte Datenerhebung mit einem Online-Fragebogen der *Google*-Werkzeuge durchgeführt. Bei der Tutorierung ging es in erster Linie darum, den Studenten anhand ihrer *digitalen Lernnotizen* beratend zur Seite zu stehen, sowie gleichzeitig mögliche Fehler der *kognitiven Lernwerkzeuge* auszumachen, die entweder programminternen Ursprungs waren oder auf eine falsche Bedienung des Programms zurückzuführen waren.

Die Arbeit mit den *kognitiven Lernwerkzeugen* zur Erstellung der *digitalen Lernnotizen* war von den Studenten freiwillig ausgeführt worden; die insgesamt 26 Probanden stellten

¹³⁶Neben Verbesserungen inhaltlicher Beschaffenheit ist in diesem Zusammenhang auch das entsprechende Modul für die *Moodle*-Versionen 2.6 und 2.8 angepasst worden, welche neben anderen Vorzügen auch die Arbeit mit Tablets und Mobiltelefonen begünstigt.

ungefähr die Hälfte aller Studenten der beiden Gruppen dar. Im Weiteren soll kurz näher auf diese ersten Bewertungen eingegangen werden, selbst wenn diese in Bezug auf die Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz keine Relevanz haben.

Die Darstellung erfolgt in resümierender Form und fokussiert insbesondere die zuvor erläuterten Vermutungen zu den Vorzügen der *kognitiven Lernwerkzeuge*¹³⁷. Der Zeitpunkt für den Einsatz eines qualitativen Messverfahrens wäre zwangsläufig mit dem Beginn der allgemeinen Prüfungsphase zusammengefallen, so dass diese Option von vornherein gar nicht ins Auge gefasst worden war.

8.2.3.1 Verwendungshäufigkeit der *kognitiven Lernwerkzeuge*

Aus Gründen der Reliabilität wurde zunächst nach der Häufigkeit der Benutzung der *kognitiven Lernwerkzeuge* gefragt, um die nachfolgend erfassten Daten dementsprechend besser interpretieren zu können. Wie aus Abbildung (8-4) ersichtlich, machen die *kognitiven Lernwerkzeuge* einen mehr oder minder festen Bestandteil im Lehr- und Lernprozess aus, so dass sich vermuten lässt, dass auch die weiteren Daten des Fragebogens entsprechend bedeutungstragend sind. Vergleicht man Abbildung (8-5) und (8-6) zur Benutzung der Kategorien *Lexikalische Themenfelder*, *Grammatikalische Aspekte* und *Kommunikative Intentionen*, spiegelt sich deutlich die Relevanz der drei erstgenannten gegenüber den letztgenannten wider, denen zu diesem Zeitpunkt auch im Unterrichtsablauf so gut wie keine Beachtung geschenkt wurden.

¿Cuántas veces has hecho uso del CUADERNO DIGITAL?

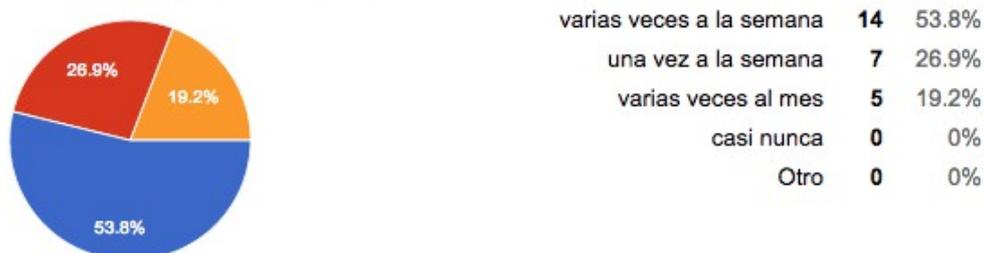
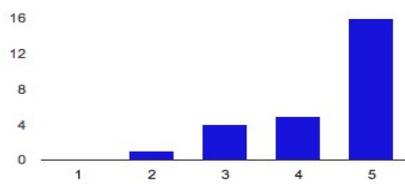


Abb. 8-4: Allgemeine Nutzungshäufigkeit der „Digitalen Lernnotizen“

137 Vollständiger Fragebogen zur Bewertung nach *kognitiven Lernwerkzeuge* unter: (https://docs.google.com/forms/d/1eBArhziFhY2zdjrxK0k9w_-5JfEqUoWY6aYpgXxi2o/viewanalytics)

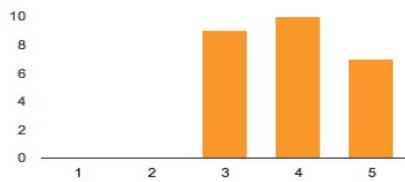
Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Aussichten

Nueva Palabra y Mis Palabras



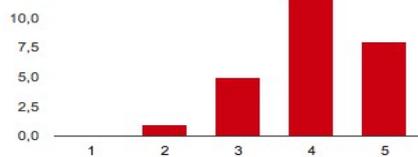
nunca:	1	0	0%
	2	1	3.8%
	3	4	15.4%
	4	5	19.2%
frecuentemente:	5	16	61.5%

Mi Gramática



nunca:	1	0	0%
	2	0	0%
	3	9	34.6%
	4	10	38.5%
frecuentemente:	5	7	26.9%

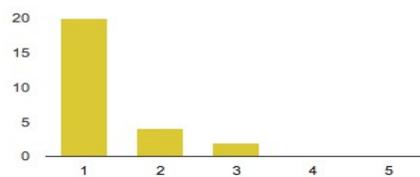
Mis Intenciones Comunicativas



nunca:	1	0	0%
	2	1	3.8%
	3	5	19.2%
	4	12	46.2%
frecuentemente:	5	8	30.8%

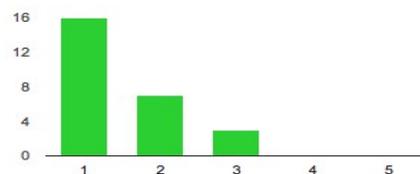
Abb. 8-5: Nutzungshäufigkeit der „Lexikalischen Themenfelder“, „Grammatikalischen Aspekte“ und „Kommunikativen Intentionen“

Mis Tipologías Textuales



nunca:	1	20	76.9%
	2	4	15.4%
	3	2	7.7%
	4	0	0%
frecuentemente:	5	0	0%

Mis Estrategias de Aprendizaje



nunca:	1	16	61.5%
	2	7	26.9%
	3	3	11.5%
	4	0	0%
frecuentemente:	5	0	0%

Abb. 8-6: „Texttypologie“ und „Lernstrategien“

Interessante Schlüsse lassen sich vor allem zu der Benutzung der *Lernstrategien* (Abb.

8-6 unten) vermuten: Trotz der gelegentlich im Unterricht explizit durchgeführten gemeinsamen Reflexionen zu spezifischen Lernstrategien wurde diese Kategorie von den meisten wenig oder gar nicht benutzt.

Ebenfalls auffällig stellt sich die Nutzungshäufigkeit der *Kommunikativen Intentionen* anhand der *kognitiven Lernwerkzeuge* dar: Fast die Gesamtheit der 26 befragten Lerner macht regelmäßig von ihnen Gebrauch.

Hinsichtlich der Begründung zur häufigen oder seltenen Benutzung einzelner Lernwerkzeuge, die als offene Antwort formuliert wurde, ergibt sich folgendes Spektrum¹³⁸.

Als Argumente zu der am häufigsten frequentierten Kategorie des Wortschatzes wird deren grundsätzlich große Bedeutung in quantitativer und qualitativer Hinsicht aufgeführt, sowie die Vorzüge der entsprechenden Informatikformulare, welche die kontextgerechte Organisation des Wortschatzes, die Berücksichtigung von Kollokationen und Verlinkung mit Kommunikativen Intentionen begünstigt. Ebenso wird in diesem Kontext die bessere Lernbarkeit des Wortschatzes positiv vermerkt.

Die Kategorie Grammatik betreffend werden positiv die lernunterstützende Funktion anhand der Gestaltung der Grammatikformulare genannt, bzw. die grundlegende Tragweite grammatikalischer Aspekte beim Fremdsprachenlernen allgemein.

Selbst die *Kommunikativen Intentionen* führt ein Lerner explizit in diesem Zusammenhang als das meist benutzte Werkzeug auf und schreibt dies der (im Unterrichtsgeschehen) regelmäßigen Thematisierung und grundsätzlich herausragenden Bedeutung zu.

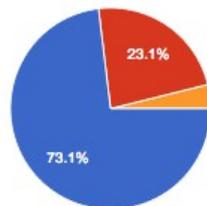
Bezüglich der gar nicht oder nur selten benutzten Lernwerkzeugen der Kategorien *Texttypologie* und *Lernstrategien* ähneln sich die Argumente sehr. Hinsichtlich der *Texttypologie* wird zumeist die fehlende Notwendigkeit im Zusammenhang mit dem Sprachniveau angeführt, während bei den *Lernstrategien* einige Lerner mangelnde Kenntnis zu deren Funktionsweisen nennen oder deren grundsätzlichen Nutzen anzweifeln. Ebenso gibt es einen Lerner, der angibt, die Strategien in der Kategorie der Grammatik in dem jeweils offenen Feld eines jeden Grammatikformulars zu notieren.

¹³⁸Siehe hierzu Fragebogen mit offenen Fragen, Abschnitt e 2.6 und 2.7.

8.2.3.2 Bewertung der Wortschatzlisten

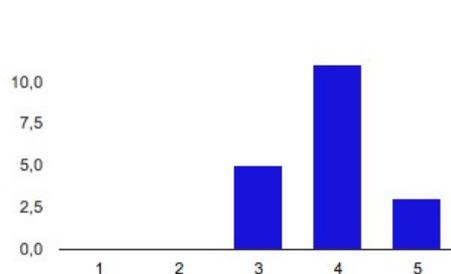
Die zuvor angestellte Vorannahme bezüglich des allgemeinen Nutzens der kurzerhand zu generierenden Wortschatzliste in Pdf-Format lässt sich in den Daten bestätigen (Abb. 8-7).

4.1 ¿Has hecho uso de la FICHA DE ESTUDIO para aprender el vocabulario?



Sí	19	73.1%
No	6	23.1%
No me acuerdo	1	3.8%

4.2 En caso afirmativo: Indica el grado de utilidad de la FICHA DE ESTUDIO

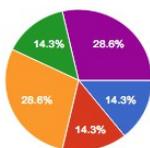


poco útil: 1	0	0%
2	0	0%
3	5	26.3%
4	11	57.9%
muy útil: 5	3	15.8%

Abb. 8-7: Wortschatzliste – Benutzung und Nutzen

Von den insgesamt 73,1 % wird der Nutzen im Teilbereich von 3 (mittelmäßig) bis 5 (sehr hoch) angegeben. Demgegenüber geben 7 von den 26 Studenten an, die Wortschatzlisten nicht benutzt zu haben, wobei davon 28,6 % als Begründung anführten, das Vokabular nicht lernen zu müssen oder lieber andere Methoden zu verwenden. Weitere 28,6 % nannten als Grund das für sie unschöne Design der Wortschatzliste, während 14,3 % die Wortschatzliste zwar als positiv einstufen, zugleich aber eine fehlerhafte Bedienung bei der Eingabe des Wortschatzes angaben, welche direkte Konsequenzen auf die Darstellung der Pdf-Dateien hatte. Insgesamt 28,6 % markierten 'Andere Gründe' (Abb. 8-8).

En caso negativo: ¿Sabrías decir por qué no has usado la FICHA DE ESTUDIO?



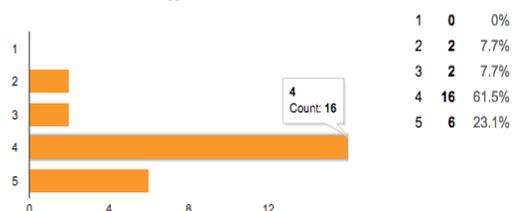
No me hacía falta estudiar las palabras	1	14.3%
Prefiero estudiar las palabras de otra manera	1	14.3%
Me gusta la opción de la ficha de estudio pero no me gusta tanto el diseño para estudiar	2	28.6%
Me gusta la ficha de estudio pero no había rellenado bien los campos correspondientes en el Cuaderno Digital	1	14.3%
Otro	2	28.6%

Abb. 8-8: Gründe für die Nichtbenutzung der Wortschatzliste

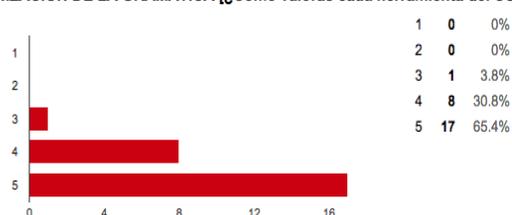
8.2.3.3 Nutzen einzelner Lernwerkzeuge hinsichtlich des Lernprozesses

Der Nutzen der am häufigsten verwendeten Kategorien für den eigenen Lernprozess wird auffallend hoch eingestuft und verteilt sich über die einzelnen Kategorien relativ einheitlich.

ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO [¿Cómo valoras cada herramienta del CUADERNO DIGITAL con respecto a tu aprendizaje? ¿Constituyen un apoyo?]



ORGANIZACIÓN DE LA GRAMÁTICA [¿Cómo valoras cada herramienta del CUADERNO DIGITAL con respecto a tu aprendizaje? ¿Constituyen un apoyo?]



ENFOQUE A LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS [¿Cómo valoras cada herramienta del CUADERNO DIGITAL con respecto a tu aprendizaje? ¿Constituyen un apoyo?]

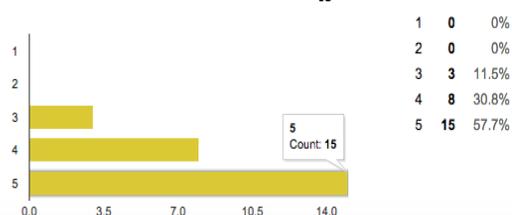


Abb. 8-9: Nutzen der Kategorien „Lexikalische Themenfelder“, „Grammatikalische Aspekte“ und „Kommunikative Intentionen“

Obwohl diese ausgesprochen positiven Bewertungen zweifelsohne animieren, wäre es hier besonders interessant, die einzelnen Gründe näher zu erforschen. Während der Tutorierung zu den *Digitalen Lernnotizen* waren bei den Studenten individuell ganz unterschiedliche Präferenzen für die eine oder andere der drei Kategorien explizit genannt worden, die sich in Abbildung (8-9) so nicht widerspiegeln können.

In Bezug auf die von den meisten nicht benutzten Lernwerkzeuge der Kategorien *Texttypologie* und *Lernstrategien* fällt hingegen die insgesamt mehr oder minder gleichmäßige Distribution von 'wenig nützlich' bis 'sehr nützlich' auf (Abb. 8-10). Diese ist möglicherweise auf eine grundsätzliche Inkohärenz der Fragestellung an sich zurückzuführen, da die Lerner diese Kategorien zumeist nicht benutzt haben (siehe hierzu Abb. 8-6) und hier womöglich lediglich Vermutungen eines potentiellen Nutzens angaben.

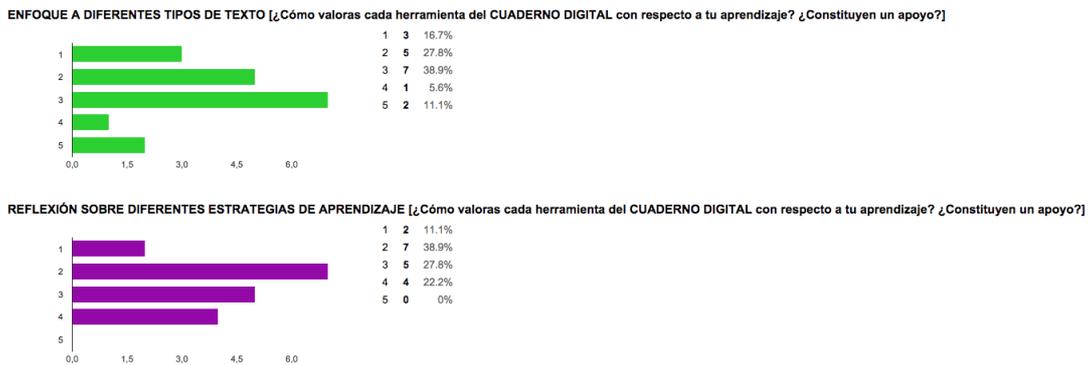
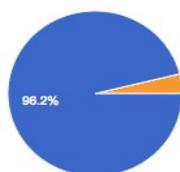


Abb. 8-10: Lerneffekt der Kategorien „Texttypologie“ und „Lernstrategien“

8.2.3.4 Gesamtbewertung der *Digitalen Lernnotizen*

Auch die abschließende Gesamtbewertung gibt so wie die Eingangsfrage Auskunft zur Reliabilität der Daten. Der zuvor hoch eingeschätzte Nutzen der einzelnen Kategorien (Abb. 8-9) drückt sich auch hinsichtlich der Gesamtheit der *kognitiven Lernwerkzeuge* im Vergleich zu traditionellen Lernmethoden aus (Abb. 8-11).

¿Consideras que el Cuaderno Digital aporta un valor añadido con respecto a las formas tradicionales de estudio?

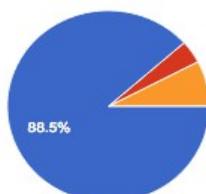


Sí	25	96.2%
No	0	0%
No sé	1	3.8%

Abb. 8-11: „Mehrwert“ gegenüber traditionellen Lernformen

Die Frage schließlich, ob die Lernenden die Benutzung der *Digitalen Lernnotizen* an Freunde weiterempfehlen würden (Abb. 8-12), entspricht weitgehend den Bewertungen zum „Mehrwert“ der *kognitiven Lernwerkzeuge* (Abb. 8-11). Lediglich 11,5 % der befragten Studenten konnten dies nicht eindeutig bejahen.

Recomendarías el Cuaderno Digital a un amigo/ una amiga?



Sí	23	88.5%
No	1	3.8%
No sé	2	7.7%

Abb. 8-12: Weiterempfehlen der „Digitalen Lernnotizen“ an Freunde

8.2.4 Konsequenzen der Bewertung für die metakognitive Kompetenz

Trotz der zuvor erwähnten begrenzten Aussagekraft dieser ausgesprochen positiven Bewertungen in Bezug auf den Aufbau einer metakognitiven Kompetenz lassen sich bereits durchaus Einflussfaktoren, welche diesen Prozess begünstigen können, annehmen.

So zeigt sich eindeutig der hier von den meisten Lernern wahrgenommene Nutzen der *kognitiven Lernwerkzeuge* für den eigenen Lernprozess. Wie zuvor in Kapitel 8.2.2 näher ausgeführt stellt diese unmittelbar als „Mehrwert“ eingestufte Bewertung eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau metakognitiven Wissens und Könnens dar. Interessanterweise übertrifft diese positive Bewertung insofern die eigene Erwartung, als dass sie sich nicht nur auf die Kategorie des Wortschatzes bezieht, sondern auch die Kategorien *Grammatikalische Aspekte* und *Kommunikative Intentionen* umfasst. Im Zusammenhang mit der Tutorierung der *digitalen Lernnotizen* hatten einige Studenten bereits sehr positive Äußerungen hinsichtlich des Nutzens der Kategorien *Grammatikalische Aspekte* und *Kommunikative Intentionen* für den eigenen Lerneffekt explizit verlauten lassen. Dieser wurde vorrangig der Benutzung der einzelnen digitalen Formulare zugeschrieben, aber auch in Verbindung gebracht mit der Möglichkeit, die entsprechend generierten Pdf-Dateien als Lernunterstützung zu benutzen. Damit werden bereits Hinweise auf die – bisher hauptsächlich vermutete – begünstigende Funktion der *kognitiven Lernwerkzeuge* als Ermittlungsinstrumente für den Aufbau einer metakognitiven Kompetenz gegeben, die es näher zu untersuchen gilt.

Die zuvor in Kapitel 8.2.3 zusammenfassende Darstellung der ersten Bewertungen von Seiten der Studenten wurde besonders im Hinblick auf das Potential der *kognitiven Lernwerkzeuge* zur Ausbildung von Sprachlernbewusstheit betrachtet. Andere Themenfelder des Fragebogens, die nicht unmittelbar mit der metakognitiven Kompetenz in Verbindung gebracht werden können, sind nicht aufgeführt worden, jedoch im kompletten Online-Fragebogen ersichtlich. Auch auf die zum Abschluss offen gestellte Frage¹³⁹ nach möglichen Anregungen zur Verbesserung der *kognitiven Lernwerkzeuge* wurde aus dem gleichen Grund nicht näher eingegangen, da diese in erster Linie die eher technische Komponente betraf. Eine Ausnahme bildeten dabei zwei Vorschläge, die die vorab dargelegten Ausführungen zweifelsohne nur bestärken können und somit als direkte

¹³⁹Wörtlich lautete die Frage „¿Tienes alguna sugerencia que hacernos?“ (auf Deutsch paraphrasiert: *Hast du vielleicht eine Anregung, die du machen möchtest?*).

ausformulierte Zitate das Kapitel beenden sollen.

„Seguir trabajando para otras lenguas.“ (Student 1)

„Auch für andere Fremdsprachen entwickeln.“

„Hubiera sido conveniente haber comenzado el curso con él y no en el segundo cuatrimestre para poder haber incluido lo del cuatrimestre pasado.“

(Student 2)

„Es wäre besser gewesen, wenn wir schon den Kurs damit angefangen hätten und nicht erst im zweiten Semester, denn so hätte auch alles aus dem ersten Semester mit aufgeführt werden können.“

Schlussfolgerungen

9 Schlussfolgerungen

¿Viva la autonomía? – *Si, pero*, ja, aber... So könnten sich komprimiert die Resultate der vorliegenden Studie auf ein Minimum zusammenfassen lassen. Was hat sich bei den DaF-Lernenden im Verlauf des ersten Jahres im Kopf abgespielt, als sie sich von Beginn bis Ende des ersten Studienjahres die Regeln und Worte der fremden Sprache selbst aus den authentischen Texten suchen sollten? Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie geht dieser Frage nach und untersucht, welche externen und internen moderierenden Variablen die Bereitschaft der Lernenden in der Auseinandersetzung mit kognitiv-konstruktivistischen Arbeitsformen bestimmen. Dabei werden die Lernenden über den Zeitraum von neun Monaten sozusagen begleitet. Denn jeweils zu Beginn und Ende des ersten Studienjahres geben Pepe, Andrea, Silvia, Sara, Marmiril, Rebeca, Rafa und Patricia in halboffenen Leitfadeninterviews Aufschluss über den Veränderungsprozess, den sie in der Auseinandersetzung mit dem für sie neuen kognitiv-konstruktivistischen Lehrkonzept durchlaufen. Ergänzend werden ebenso die Sichtweisen von Victoria, María, Rosa, Betina, Tania und Carmen in der Gruppendiskussion vorgestellt.

Anhand der Motivationsprofile der Lernenden über den Verlauf des ersten Studienjahres hat sich aufzeigen lassen, dass die Motivation diversen Schwankungen unterliegt, die sowohl auf externe, als auch interne und zumeist stabil in der Persönlichkeit verankerte Variablen zurückzuführen ist. Es wurde herausgefunden, dass einer der zentralen Einflussfaktoren, der sich vor allem zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses als hinderlich ausweist und sich in der Regel über den gesamten Verlauf des Jahres erstreckt, in den vorherigen Fremdsprachenerfahrungen begründet liegt. Dies tritt zum Teil selbst dann auf, wenn die Lernenden grundsätzlich wenig zufrieden mit der bisherigen Fremdsprachenausbildung sind. Durch die zumeist damit einhergehende fehlende metakognitive Kompetenz stellt sich bei den Lernenden in der Arbeit mit dem ausschließlich auf authentischen Texten beruhenden Lehrwerk *Collage* häufig zu Beginn ein Gefühl der Unsicherheit dar. In Abhängigkeit eines mehr oder weniger ausgebildeten Selbstvertrauens kann diese geringe Selbstwirksamkeitserwartung häufig zu einem Motivationsverlust führen.

Wie sich anhand der empirischen Daten hat ableiten lassen, kommt den kooperativen Arbeitsformen auf diesem Hintergrund eine Doppelfunktion zu. Zum einen lassen sie durch die gemeinsam angestellten Reflexionen aufgrund der Notwendigkeit, auf einer

Metaebene gemeinsam über Sprache zu sprechen, implizites Wissen zu explizitem Wissen werden. Dies ließe sich als erster Schritt in dem üblicherweise langwierigen Prozess einer metakognitiven Entwicklung verstehen. Zum anderen trägt die Gruppendynamik dazu bei, durch fehlende Handlungskontrolle entstehende Ängste und Unsicherheiten vorübergehend zu kompensieren, denn die Lernenden – zumindest des vorliegenden Untersuchungskontextes – fühlen sich üblicherweise durch die aktive Beteiligung und Einbindung in den eigenen Lehr- und Lernprozess durchaus wohl.

Eine weitere motivationale Schlüsselkomponente lässt sich in der Bedeutung der mündlichen Fertigkeit erkennen. Denn neben dem Wunsch nach mündlicher Kommunikation in der Fremdsprache stellt diese zugleich ein wichtiges Instrument in der Selbsteinschätzung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten dar. Daher lässt sich annehmen, dass bei der Einführung Lernerautonomie fördernder Konzepte besser kleinschrittiger und behutsamer vorgegangen werden sollte als dies hier geschieht. Auf diese Weise könnte eher gewährleistet werden, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden nicht zu stark reduziert würden wie dies zum Teil in der Auseinandersetzung mit *Collage* der Fall ist. Dass jedoch die Lernenden durchaus dazu bereit sind, sich verstärkt in den Lehr- und Lernprozess einzubinden und Verantwortung zu übernehmen, ist aus den Beobachtungen ebenso abzuleiten.

Sicherlich kritisch zu bemerken ist der womöglich zweifelhafte Gegenwartsbezug aufgrund der zugrundeliegenden Daten des Lernkontextes 1, des Forschungskontextes. Anhand der ergänzenden Daten aus Lernkontext 2 werden diese jedoch kontrastiert und können so untermauert werden. In diesem Zusammenhang, d.h. unter verstärkter Fokussierung auf den Lernkontext 2, bekommen zugleich die kognitiven Lernwerkzeuge von *daf-collage.eu* eine besondere Relevanz. Herauszufinden, inwieweit diese tatsächlich in der Förderung der Lernerautonomie und zugleich der Metakognition hilfreich sind, könnte so Fragestellung einer Folgestudie sein. Da die Lernwerkzeuge von *daf-collage.eu* ein in Moodle integrierbares Modul sind, wäre auf dem Hintergrund dieser Studie ebenso denkbar, verstärkt den Umgang mit authentischen Materialien zu fördern wie dies schon zum Teil in Lernkontext 2 geschieht. Dass der vermehrte Umgang mit authentischem Material nicht nur förderlich ist, sondern zugleich auch von den Lernenden durchaus befürwortet wird, haben die empirischen Daten von Lernkontext 1 zeigen können. Somit lässt sich abschließend wünschen: ¡viva la autonomía!

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

- AGUADO, K. (2000): „Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung“. Ein Plädoyer für mehr Transparenz“. In: AGUADO, K. (HG.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler, 119–131.
- AGUADO, K., RIEMER, C. (2001): „Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung“. In: AGUADO, K., RIEMER, C. (HG.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. 245–257.
- ALTMAYER, C. (2002): „Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines ‚konstruktivistischen‘ Fremdsprachenunterrichts“, *Babylonia*, 2, 20-25.
- APELTAUER, E. (2001). „Stereotype als Voraussetzung interkultureller Kommunikation: Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht“. In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt*, Heft 28/29.
- ARNTZ, R., KRINGS, H. P., KÜHN, B. (HG.) (2011): *Autonomie und Motivation. Erträge des 2. Bremer Symposions zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS.
- BANDURA, A. (1982): „Self efficacy mechanism in human agency“. In: *American Psychology*, Nr. 37, 747-755.
- BANDURA, A. (1994): „Self-Efficacy“. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Hg.): *Encyclopedia of human behaviour*. New York: Academic Press 4, 71–81.
- BENSON, P. (1996): „Concepts of autonomy in language learning“. In: R. PEMBERTON; E. LI; W. OR; H. PIERSON: *Taking control. Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 27-34.
- BENSON, P. (1997): „The philosophy and politics of learner autonomy“. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Hg.): *Autonomy and Independence in language learning*. New York: Longman, 18–34.
- BENSON, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- BENSON, P. (2006): „Autonomy in language teaching and learning. State of the art“. In: *Language Teaching*, Jg. 40, Nr. 1, 21–40.
- BELLINGRODT, L. C. (2011): *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- BERGER, P. (2001). Forschungsdesign. In: *Computer und Weltbild*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 113-170.
- BIGGS, J.B (1985): „The role of metalearning in study processes“. In: *British Journal of Educational Psychology*, Nr. 55, 185–212.
- BIMMEL, P. (1995): „Lernstrategien im Deutschunterricht–Funktionen und Vermittlungsfragen“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 16–21.
- BIMMEL, P. (2002): „Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache“. In: *ZFF. Zeitschrift für Fremdspracheforschung*, 13, 113–141.
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- BLOG ELSEVIER: <http://www.generacionelsevier.es/el-plan-bolonia-desde-el-punto-de-vista-de-nuestros-profesores/> zuletzt aktualisiert am 15.01.2015.
- BOHNSACK, R. (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Cham: Springer Verlag.
- BÖHM, A. (2000): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory“. In: FLICK, U. et al (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 475–485.

- BREDELLA, L. (2002): „Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Jg. 13, Nr. 2, 109–129.
- BREEN, M. P., MANN, S. J. (1997): „Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy“. In: BENSON, P., VOLLER, P. (HG.): *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, S. 132–149.
- BRINKER, K. (1988). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden*. 2. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- BROWN, A.L (1977): „Development, schooling, and the acquisition of knowledge about knowledge“. In: ANDERSON, R.C. SPIRO R.J. MONTAGNE W.E (HG.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsday: Erlbaum.
- BROWN, A.L (1978): „Knowing when, where, and how to remember“. In: GLASER, R. (Hg.): *Advances in instructional psychology*. Hillsdale: Erlbaum.
- BRU PERAL, K. (2009): *Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch-Spanisch); und die Lernenden wissen jetzt, was sie beim Lernen tun...? Doktorarbeit, Universität Wien*.
- BURBAT, R. MÖLLER RUNGE J. (2003). „La enseñanza de una segunda lengua extranjera en la formación del traductor: el método Collage“. In: DURÁN ESCRIBANO, P./AGUADO DE CEA, G. U.A. (HG.): *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento/Languages for specific purposes and the knowledge society*. Universidad Politécnica de Madrid, 287-301.
- BURBAT, R. MÖLLER RUNGE, J. (2007): „Das Lehren und Lernen einer zweiten und/ oder weiteren Fremdsprache in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung“. In: *Babel*, Jg. 53, Nr. 4, 303–320.
- BUSCHMANN-GÖBELS, A.; BORNICKEL, M. C.; NIJNIKOVA, M. (2015): „Meet the Needs–Lernberatung und tutorielle Lernbegleitung heterogener Lerngruppen zwischen individuellen Bedürfnissen und fachlichen Anforderungen“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1).
- BUTTARONI, S., KNAPP A. (1988): *Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- BUTTARONI, S. (1997): *Fremdsprachenwachstum: Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Ismaning: Hueber.
- CASPARI, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr.
- CANGA ALONSO, A. (2007): „An experience with the ELP in Spain“. In: *Perfiles*, enero-febrero 2007, 28, 45-61.
- CHAMOT, A. U. (2005). „Language learning strategy instruction: Current issues and research“. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- CHAN, W. M. (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner. Möglichkeiten und Grenzen*. Münster: Waxmann.
- CHUDAK, S. (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- CLÉMENT, R. ; KRUIDENIER B.G (1983): „Orientations and Second Language Acquisition: 1. The Effects of Ethnicity, Milieu and their Target Language on their Emergence“. In: *Language Learning*, Nr. 33, 273–291.
- DA SILVA, D. (2002): „Autonomy, motivation and achievement“. In: MACKENZIE, A. S. & MCCAFFERTY, E. (HG.): *Developing autonomy: Proceedings of the JALT CUE Conference 2001*. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College & University Educators Special Interest Group, 65–72.
- DICKINSON, L. (1995): „Autonomy and motivation: A literature review“. In: *System* 23 (2), 165–174.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York u.a: Plenum Press (Perspectives in social psychology).

- DECI, E. L.; RYAN, R. M. (1993): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Nr. 2, 224–238.
- DIETRICH, I. (HG.) (1995): *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2005): *The psychology of the language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z.; OTTÓ I. (1998): „Motivation in action: a process model of L2 motivation“. In: *Working Papers in Applied Linguistics*, Jg. 4, 43–69.
- DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (2009) (HG.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z.; IBRAHIM, Z.; MUIR, C. (2015): „Directed Motivational Currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges“. In Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (EDS.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 95-105.
- DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. (2015): *The psychology of the language learner revisited*. 1. Aufl. New York u.a.: Routledge (Second language acquisition research series).
- ECKERTH, J.; RIEMER, C. (2000): „Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens“. In: RIEMER, C. (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr, S. 228–246.
- EDMONDSON, W. J. (1997): „Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Jg. 26, 88 - 110.
- EDMONDSON, W. (2004): „Individual Motivational Profiles: The Interaction between External and Internal Factors“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, Jg. 9, Nr. 2.
- ENDRIZZI, L. (2015): *Lernerautonomie. Selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen*. München: Grin Verlag.
- FINKBEINER, C. (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen: Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- FLAVELL, J.H (1987): „Speculations about the nature and development of metacognition“. In: WEINERT, F.E.; KLUWE R.H (HG.): *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 21-29.
- FLICK, U.; VON KARDOFF, E., STEINKE, I. (HG.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- FLICK, U. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.
- FUNK, H.; KUHN, C. (2013): *Studio 21*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- GARCÍA, M.; ARANZAZU, M. (2014): *Incidencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold (The social psychology of language, 4).
- GARDNER, R. C. (2005): *Integrative motivation and second language acquisition. Joint Plenary Talk, Canadian Association of Applied Linguistics/ Canadian Linguistics Association*. Online verfügbar unter <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>, zuletzt aktualisiert am 28.09.2015.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. (1959): „Motivational variables in second language acquisition“. In: *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. 1. Aufl. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

- GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. (1991): „An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GUTTACK, M. (2015): *Individuelle Wege zur interkulturellen Kompetenz - Eine empirische Untersuchung im Rahmen von Schülerpraktika in Spanien*. Dissertation. Christian-Albrechts Universität Kiel.
- HALLET, W. (2015): „Mehrsprachiges Lernen im Fremdsprachenunterricht: Ebenen und Arten des sprachenvernetzenden Lernens". In: STORK, S.; HOFFMANN, S.: *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 33-44.
- HASSELHORN, M. (1992): „Metakognition und Lernen". In: NOLD, G. (Hg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr, 35-63.
- HÄUPTLE-BARCELÓ, M. (1999): „Lernstrategien und autonomes Lernen". In: Edelhoff, C.; WESKAMP, R.: *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 50-62.
- HECKHAUSEN, H. (1991): *Motivation and Action*. Berlin: Springer.
- HERMANN, G. (1980): „Attitudes and success in children's learning of English as a second language. The motivational vs. the resultative hypothesis". In: *English Language Teaching Journal*, Nr. 34, 247–254.
- HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomy and foreign language learning*. Council of Europe Modern Languages Project. Oxford: Pergamon Press.
- HOUSE, J. (2002): „Developing pragmatic competence in English as a lingua franca". In: KNAPP, K.; MEIERKORD, C. (HG.): *Lingua Franca communication*. Frankfurt am Main: Lang.
- KALLENBACH, C. (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr.
- KAUTZ, U. (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Goethe Institut.
- KELLE, U. (2000): „Computergestützte Analyse qualitativer Daten". In: FLICK, U. u.a. (HG.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 485-502.
- KELLE, U.; KLUGE, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Cham: Springer Verlag.
- KELLERMAN, E. (1991): „Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom." In: PHILIPSON, R., KELLERMAN, E., SELINKER, M., SHARWOOD SMITH, M., SWAIN, M. (HG.): *Foreign/ Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 142–62.
- KELLY, G. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- KIRCHNER, K. (2004): „Motivation beim Fremdspracherwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, Jg. 9, Nr. 2, 32 Seiten.
- KLEPPIN, K. (1995): „Fehler als Chance zum Weiterlernen". In: *Fremdsprache Deutsch - Sondernummer*, S. 22–26.
- KLUGE, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- KUCKARTZ, U. (1997): „Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software". In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (HG.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, 584–595.
- LAMB, T. E. (2001): „Metacognition and motivation: Learning to learn". In: CHAMBERS, G. (HG.): *Reflections on motivation*. London: CILT (Reflections on practice, 6), 85–91.

- LAMNEK, S. (2002): „Qualitative Interviews“. In: KÖNIG, E.; ZEDLER, P. (HG.): *Qualitative Forschung*. Weinheim: Beltz, 157–193.
- LARRAZ ANTÓN, R. (2014). "Laberintos para aprender y enseñar lenguas". In: Cuaderno Intercultural. <http://www.cuadernointercultural.com/laberintos-para-aprender-y-ensenar-lenguas/> zuletzt aktualisiert am 04.02.2015.
- LITTLE, D. (1994): „Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application“. In: *Die Neuen Sprachen*, 93(5), 430-442.
- LITTLE, D. (1995): „Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy“. In: *System, International Journal of Educational Technology*, Jg. 23, Nr. 2, 175–181.
- LITTLE, D. (1997): „Autonomy and self-access in second language learning: some fundamental issues in theory and practice“. In: MÜLLER-VERWEYEN, M. (HG.): *Neues Lernen - selbstgesteuert - autonom*. München: Goethe-Institut.
- LITTLE, D. (1997): „Lernziel: Kontrastive Sprachbewusstheit - Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht“. In: *Fremdsprache und Hochschule*, Nr. 50, 37–49.
- LITTLE, D. (1999): „Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications“. In: EDELHOFF, C.; WESKAMP, R. (HG.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. München: Max Hueber Verlag, 22–36.
- LITTLE, D. (2000): „Autonomy and autonomous learners“. In: BYRAM, M. (HG.): *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 69–72.
- LITTLEWOOD, W. (1996): „'Autonomy': An anatomy and a framework“. In: *System, International Journal of Educational Technology*, Nr. 24, 427–435.
- MACARO, E., ERLER L. (2008): „Raising the achievement of young beginner readers of French through strategy instruction“. In: *Applied Linguistics*, Jg. 29, 90-119.
- MARTÍNEZ, M. J. I.; CABEZAS, I. L.; RUIZ, M. Á. M. (2013): „La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior“. In: *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351.
- MEJÍA CASAS, A. (2013): *Wenn und wie Lernerrollen ausgehandelt werden. Eine Studie zu den Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen der Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht in Kolumbien* (Dissertation). Universität Bielefeld.
- MISSLER, B. (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenberg (Tertiärsprachen, 3).
- MÖLLER RUNGE, J. (2001a): *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Salobreña: Alhulia.
- MÖLLER RUNGE, J. (2001b): *¿Innovamos? La enseñanza de una segunda lengua extranjera*. Salobreña: Alhulia.
- MÖLLER RUNGE, J.; BURBAT, R. (2005): „DaF Lernen und Lehren im neuen Millennium: konstruktiv, kommunikativ und kohärent“. In: *Info DaF* 4/2005, 359-369.
- MÖLLER RUNGE, J.; BURBAT, R. (2007): *Collage 1 A. Manual de enseñanza del alemán*. Granada: Universidad de Granada.
- MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER-V. DITFURTH, M. (HG.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr.
- NAIMAN, N.; FRÖHLICH, M.; STERN, H.; TODESC, H.A. (1978): *The good language learner*. Toronto: Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- NEUNER-ANFINDSEN, S. (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- NOELS, K. A., PELLETIER L. G., CLÉMENT R., VALLERAND R. J. (2000): „Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory“. In: *Language Learning*, Jg. 50, 57–85.

- NOELS, K. A. (2001a): „Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style". In: *Language Learning*, 51, 107–144.
- NOELS, K. A. (2001b): „Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation". In: DÖRNYEI, Z. SCHMIDT R. (HG.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center Univ. of Hawai'i at Manoa (Technical report / Second Language Teaching & Curriculum Center, 23), S. 43–68.
- NOLD, G. / HAUDECK, H./SCHNAITMANN, G. W. (1997): „Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (1), 27-50.
- NOLTING, H.P. PAULUS P. (1992): *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer (20).
- NORD, C. (1995): „Text-functions in translation: Titles and headings as a case in point". In: *Target*, 7(2), 261-284.
- NORD, C. (2003): *Kommunikativ handeln auf Spanisch und Deutsch. Ein übersetzungs-orientierter Sprach-und Stilvergleich*. Wilhelmsfeld (Egert).
- OHM, U. (2004). „Archimedes im Bade. Moraltheorietische und pädagogische Überlegungen zur Didaktik des Einsatzes digitaler Medien". In: BARKOWSKI, H., FUNK, H. (HG.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 36–60.
- OLLER, J., HUDSON A., LIU P. (1977): „Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in United States". In: *Language Learning*, 27, 1–2.
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- OSWALD, H. (1997): „Was heißt qualitativ forschen?" In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (HG.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, 71–87.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. L. (2003): „Toward a more systematic model of L2 learner autonomy". In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. (HG.): *Learner Autonomy Across Cultures. Language Education Perspectives*. Palgrave: Macmillan, 75–91.
- OXFORD, R. L., BURRY-STOCK, J. A. (1995): „Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)". *System*, 23 (1), 1-23.
- RASOULIFARD KASHANI, M. (2014): *Förderung der Lernerautonomie im universitären DaF-Unterricht im nahöstlichen Raum am Beispiel des Iran* (Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- REES-MILLER, J. (1993): „A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications". *TESOL Quarterly* 27/4: 679–89.
- RIEGER, C. L. (1999): „Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 1/1999. 12–14.
- RIEMER, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Die Wechsel-wirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Hohengehren: Baltmannsweiler.
- RIEMER, C. (2000): „Zur Rolle der selbstevaluativen Wahrnehmung des Lernenden". In: BÖRNER, W.; VOGEL, K. (HG.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 229–249.
- RIEMER, C. (2002): „Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung". In: SCHREIBER, R. (HG.): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg: FaDaF, 129–143.
- RIEMER, C. (2003): „'Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans'. Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, Jg. 8, Nr. Sondernummer 2, 3, 72–96.

- RIEMER, C. (2004): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung“. In: BÖRNER, W.; VOGEL, K. (HG.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Reinbek: Gunter Narr, 35–65.
- RIEMER, C. (2006): „Der Faktor Motivation in der empirischen Fremdsprachenforschung“. In: KÜPPERS, A.; QUETZ, J.; SOLMECKE, G. (HG.): *Motivation revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: LIT (Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik, 12), 35–48.
- RÖSLER, DIETMAR (2010): *E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung*. 3. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg-Einführungen, 18).
- ROMERO LACAL, J.L. (2011): „¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés?“ In: *Innovación y experiencia educativas* (CSI-CSIF), n.º 41, April 2011, 1–12.
- RUBIN, J. (1975): „What the Good Language Learner can teach us“. In: *TESOL Quarterly* 9 (1), 41-51.
- RÜSCHOFF, B. (2003): „Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien“. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (HG.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 426–430.
- SAALBACH, M. (1999a): „DaF auf den Kopf gestellt. Versuch einer Neustrukturierung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Universität“. In: *Info DaF*, Nr. 26, 327–347.
- SAALBACH, M. (1999b): „Leseverstehen als Basis für den DaF-Erwerb“. In: *Germanistentreffen Deutschland-Spanien-Portugal 13. - 18.09.1998*, 333–342.
- SALABURU, P., HAUG, G., & MORA, J. G. (2011): *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Edit. Academia Europea de Ciencias y Artes. <http://www.academia-europea.org/pdf/Espana%20y%20el%20proceso%20de%20Bolonia.pdf>, consultado el 16.01.2015.
- SALINAS, J. G.; CABRERA, A. F.; RÍOS, S. M. (2012): „Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología“. In: *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (25), 15-50.
- SANDÍN VÁZQUEZ; RÍO SÁNCHEZ; LARRAZ ANTÓN (2007): „Diseño de un catálogo de recursos online para la mejora de la comunicación sanitario – paciente inmigrante“. In: *Rev. Esp. Comun. Salud*. 2012; 3 (1): 38-48.
- SANZ GIL, M. (2003): „Aprender francés a través de la red: los retos del aprendizaje en autonomía“. In: *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. Universidad de La Rioja, 717-730. Chu
- SCHART, M. (2001): „Aller Anfang ist Biografie - Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung“. In: MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER-V. DITFURTH, M. (HG.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, 40–61.
- SCHLAK, T. (2001): „Zur Bestimmung grammatischer Lernziele für den Fremdsprachenunterricht“. In: *Journal of Language and Culture* (Graduate School of Language and Culture, Osaka University), 10, 145-161.
- SCHLAK, T. (2003): „Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise“. In: *Info DaF*, 30 (6), 594-607.
- SCHMENK, B. (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- SCHMENK, B. (2010): „Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxis-orientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie“. In: *Profil - Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht*, Nr. 2, 11–26. Online verfügbar unter <http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2010/4978/>.
- SCHMIDT, C. (1997): „'Am Material'. Auswertungstechniken für Leitfadenterviews.“ In: FRIEBERTSHÄUSER, B., PRENGEL, A. (HG.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa, 544-567.
- SCHMIDT, S. J. (2000): „Kommunikation und Verstehen“. In: WENDT, M. (HG.): *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 143-152.

- SPRATT, M.; HUMPHREY, G.; CHAN, V. (2002): „Autonomy and motivation: Which comes first?“ In: *Language Teaching Research*, Jg. 6, Nr. 3, 245–256.
- STEINKE, I. (2000): „Gütekriterien qualitativer Forschung“. In: FLICK, U. ET AL (HG.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, 319–331.
- STERNBERG, R.J. (2002): „The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing“. In: ROBINSON, P. (HG.): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins, S. 13–43.
- STORK, A. (2012): „Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern - Überlegungen zur Datenauswertung“. In: CERRI, C.; JENTGES, S.; STORK, A. (HG.): *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*. Göttingen, Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen; Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek (Universitätsdrucke Göttingen, 88). 69–82.
- STRÜBING, J. (2004): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch beründeten Theoriebildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- TAIE, M., AFSHARI A. (2015): „A critical review on the Socio-educational model of SLA“. In: *Theory and Practice in Language Studies*, Jg. 5, Nr. 3, 605–612. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0503.21>, zuletzt aktualisiert am 13.11.2015.
- TASSINARI, M. G. (2011): „Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung“. In: *Profil* 2, 119-142.
- TÖNSHOFF, W. (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- TÖNSHOFF, W. (2003): „Lernerstrategien“. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (HG.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen, Basel: Franke, 331–335.
- TSCHICHOLD, C. (2007): „Fremdsprachenlernen mit neuen Medien“. In: STOLZ, M., GISI, L.M. , LOOP, J. (HG.): *Literatur und Literaturwissenschaft auf dem Weg zu den neuen Medien*. Bern: germanistik.ch, 14 S. http://www.germanistik.ch/publikation.php?id=Fremdsprachenlernen_mit_neuen_Medien, zuletzt aktualisiert am 27.01.2015.
- USHIODA, E. (1996): *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik. Language Learning Resources (Learner autonomy).
- USHIODA, E. (2003): „Motivation as a socially mediated process“. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J. ; USHIODA, E., (EDS.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin, Ireland: Authentik, pp. 90-102.
- USHIODA, E. (2007): „Motivation, autonomy and sociocultural theory“. In: BENSON, P. (HG.): *Learner Autonomy 8: Teacher and learner perspectives*. Dublin: Authentik Language Learning Resources (Learner autonomy), 5–24.
- VARGAS SIERRA, C., (2005). „A pragmatic model of text classification for the compilation of special-purpose corpora“. In: MATEO, J., YUS, F. (HG.): *Thistles: a homage to Brian Hughes. Alicante: Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante, 2005. Vol. II. Essays in memor*
- VILAR SÁNCHEZ, K. (2004). „Diccionario de sinónimos funcionales,“. In: *Léxico especializado y comunicación interlingüística*, 297-322.
- VOGT, K. (2000): *Fremdsprachenlernen mit dem Internet: Untersuchung zum lernfördernden Potenzial des Internet bei der Einbindung in einen lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen* (Dissertation). Universität Düsseldorf.
- WENDEN, A. (1997): „Developing materials for informed self-learning: Frameworks for planning and intervention“. In: MÜLLER-VERWEYEN, M. (HG.): *Neues Lernen - selbstgesteuert - autonom*. München: Goethe-Institut.
- WENDT, M. (2002): „Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Jg. 13, Nr. 1, S. 1–62.

- WENDT, M. (2003): „Am Anfang war die Konstruktion... Eine Erwiderung“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Jg. 14, Nr. 2, 263–282.
- WESTHOFF, G. J. (1991): „Strategies - some tentative definitions“. In: BIDDLE, M.; MALMBERG, P. (HG.) *Learning to learn: Investigating learner strategies and learner autonomy. Report of work-shop 2a (p.44)*. Strasbourg: Council of Europe.
- WESTHOFF, G. J. (2001): „Lernstrategien–Kommunikationsstrategien–Lerntechniken“. In: HELBIG, G., GÖTZE, L., HENRICI, G., KRUMM, H.-J. (HG.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 684-692.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINTER, A. (1992): *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Gunter Narr.
- WOLFF, D. (2001): „Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht“. In: MEIXNER, J.; MÜLLER, K. (HG.): *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht*. Neuwied: Luchterhand, 187–208.
- WOLFF, D. (2002): „'The proof of the pudding is in the eating' oder warum ich nicht als radikalkonstruktivistischer Mitstreiter von Michael Wendt verstanden werden möchte“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Jg. 13, Nr. 2, 181–186.
- WOLFF, D. (2003): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick“. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (HG.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 321–326.

Anhang 1

Datos personales:

Nombre: Apellidos: `.....

Edad:

Curso FTI:

Lugar de residencia familiar:

Nacionalidad:

E-mail:

Teléfono de contacto en Granada:

Lenguas:

1. Lengua materna: _____

2. Otra/s lengua/s materna/s: _____

3. Lenguas extranjeras:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

4. ¿Tienes conocimientos de Latín? Sí No

5. Calificaciones curso/s anterior/es:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

6. ¿Has pasado algún tiempo en el extranjero? Sí No

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

7. ¿Tienes amigos / conocidos extranjeros con los que mantienes un contacto regular? Sí No

¿De qué nacionalidad?

8. Lenguas extranjeras en la Facultad:

- a) Lengua B:
- b) Lengua C:
- c) Lengua C²:
- d) Lengua C³:

9. Lengua Alemana:

- a) ¿Tienes conocimientos previos (aunque sean pocos)? Sí No
- b) En caso de que sí ¿dónde has aprendido alemán?
 - en un curso
 - por mi cuenta
 - en clase particular
- c) ¿Has estudiado el alemán con algún manual didáctico? ¿Cuál?

- d) ¿Cuánto tiempo aproximadamente has estudiado alemán antes de matricularte en nuestra facultad? _____
- e) ¿Tienes alguna relación personal con la lengua alemana o con Alemania (p.ej. amigos, familiares, estancias en Alemania, cultura alemana etc.)
Sí No
- f) ¿Sabes ya cuál de las dos especialidades te interesaría más en relación con la lengua alemana?
 - Traducción
 - Interpretación
 - No sé

10. ¿Generalmente, cuándo te vendría bien realizar las entrevistas?

Horario	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
11 – 13					
13 - 15					
15 - 17					
17 – 19					
19 - 21					
Otro:					

1.

Anhang 2

Datos personales:

Nombre: Apellidos: `.....

Edad:

Curso FTI:

Lugar de residencia familiar:

Nacionalidad:

E-mail:

Teléfono de contacto:

Lenguas:

1. Lengua materna: _____

2. Otra/s lengua/s materna/s: _____

3. Lenguas extranjeras:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

4. ¿Tienes conocimientos de Latín? Sí No

5. ¿Has pasado algún tiempo en el extranjero? Sí No

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

6. ¿Tienes amigos / conocidos extranjeros con los que mantienes un contacto regular? Sí No

¿De qué nacionalidad?

7. Lenguas extranjeras en la Facultad:

Lengua B:

Lengua C:279279

Lengua C²:279279

Lengua C³:

8. Lengua Alemana:

- a) ¿Has tenido conocimientos previos (aunque sean pocos) al incorporarte en las clases de alemán con *Collage*? Sí No
- b) En caso de que sí ¿dónde has aprendido alemán?
en un curso
por mi cuenta
en clase particular
- c) ¿Has estudiado el alemán con algún manual didáctico? ¿Cuál?

- d) ¿Cuánto tiempo aproximadamente has estudiado alemán antes de matricularte en nuestra facultad? _____
- e) ¿Tienes alguna relación personal con la lengua alemana o con Alemania (p.ej. amigos, familiares, estancias en Alemania, cultura alemana etc.)
Sí No
- f) ¿Sabes ya cuál de las dos especialidades te interesaría más en relación con la lengua alemana?
Traducción
Interpretación
No sé

Anhang 3

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Verkürzte Version (Spanisch)

R. Oxford, 1992

Version for Speakers of Other Languages Learning a Foreign / Second Language

Advertencia

Esta versión del STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (*SILL*) se dirige a personas que están aprendiendo una lengua extranjera. Encontrarás distintos comentarios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Léelos primero y elige a continuación la respuesta que mejor se adecúe a tu realidad, marcando los números 1, 2, 3, 4 ó 5 en la columna derecha.

- | | |
|----|--|
| 1. | Nunca o casi nunca es cierto en mi caso. |
| 2. | Por norma general no es cierto en mi caso. |
| 3. | De vez en cuando es cierto en mi caso. |
| 4. | A menudo es cierto en mi caso. |
| 5. | Siempre o casi siempre es cierto en mi caso. |

NUNCA o CASI NUNCA significa que este comentario muy raras veces es cierto en mi caso.

POR NORMA GENERAL significa que este comentario es cierto en menos de un 50 % de los casos.

DE VEZ EN CUANDO significa que este comentario es cierto para tí en aproximadamente un 50 % de los casos.

A MENUDO significa que el comentario es cierto para tí en más de un 50 % de los casos.

SIEMPRE o CASI SIEMPRE significa que este comentario es cierto para tí casi siempre.

Cuando reflexionas sobre los distintos comentarios piensa siempre cuál de ellos es él que mejor refleja tu propia realidad. ¡No contestes lo que piensas que deberías contestar porque te parece más adecuado a tí o a otras personas! No hay ni falso ni correcto en este cuestionario. Intenta contestar cuanto antes pero sin ser superficial. Normalmente se tarda entre 15 y 20 minutos para rellenar el cuestionario. Si tienes alguna pregunta, coméntaselo en seguida a tú profesor/a.

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

1. Nunca o casi nunca es cierto en mi caso.
2. Por norma general no es cierto en mi caso.
3. De vez en cuando es cierto en mi caso.
4. A menudo es cierto en mi caso.
5. Siempre o casi siempre es cierto en mi caso.

Parte B

10. Pronuncio o escribo las palabras nuevas varias veces.	1	2	3	4	5
11. Intento imitar la pronunciación de los nativos.	1	2	3	4	5
12. Practico los sonidos de la lengua extranjera.	1	2	3	4	5
13. Utilizo las palabras conocidas en contextos diferentes.	1	2	3	4	5
14. Comienzo conversaciones en alemán.	1	2	3	4	5
15. Veo algunos programas de la tele en alemán.	1	2	3	4	5
16. Leo textos en alemán para entretenerme.	1	2	3	4	5
17. Escribo mensajes cortos, cartas o informes en alemán.	1	2	3	4	5
18. Primero leo el texto de forma global y después lo leo más detenidamente.	1	2	3	4	5
19. Busco palabras en mi lengua materna que se parecen a las palabras nuevas del alemán.	1	2	3	4	5
20. Intento encontrar regularidades en la lengua alemana.	1	2	3	4	5

21. Averiguo el significado de una palabra por descomponerla en partes que entiendo.	1	2	3	4	5
22. Intento no traducir palabra por palabra.	1	2	3	4	5
23. Hago resúmenes de informaciones que he escuchado o leído en alemán.	1	2	3	4	5

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

1. Nunca o casi nunca es cierto en mi caso.
2. Por norma general no es cierto en mi caso.
3. De vez en cuando es cierto en mi caso.
4. A menudo es cierto en mi caso.
5. Siempre o casi siempre es cierto en mi caso.

Parte C

24. Procuero averiguar el significado de una palabra desconocida.	1	2	3	4	5
25. Si en una conversación no se me ocurre una palabra determinada en alemán hablo por señas.	1	2	3	4	5
26. Invento palabras nuevas si me faltan en alemán.	1	2	3	4	5
27. Leo textos en alemán sin mirar todas las palabras en el diccionario.	1	2	3	4	5
28. En una conversación en alemán intento averiguar lo que puede decir el otro después.	1	2	3	4	5
29. Si no se me ocurre una palabra utilizo otra palabra o una frase para decir lo mismo.	1	2	3	4	5

Parte D

30. Intento aprovechar al máximo las posibilidades para usar los conocimientos de alemán.	1	2	3	4	5
31. Me doy cuenta de mis fallos en alemán e intento aprender de ellos.	1	2	3	4	5
32. Escucho con mucha atención si alguien está hablando alemán.	1	2	3	4	5
33. Intento averiguar cómo puedo mejorar en el aprendizaje del alemán.	1	2	3	4	5
34. Intento organizar mi horario para que me quede suficiente tiempo para estudiar alemán.	1	2	3	4	5
35. Busco oportunidades para aprovechar al máximo la lectura de textos en alemán	1	2	3	4	5
36. Tengo los objetivos muy claros para mejorar mis destrezas en alemán.	1	2	3	4	5
37. Reflexiono sobre mis progresos en la lengua alemana.	1	2	3	4	5

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

1. Nunca o casi nunca es cierto en mi caso.
2. Por norma general no es cierto en mi caso.
3. De vez en cuando es cierto en mi caso.
4. A menudo es cierto en mi caso.
5. Siempre o casi siempre es cierto en mi caso.

Parte E

39. Intento relajarme si siento miedo al hablar alemán.	1	2	3	4	5
40. Me animo para hablar alemán aunque tenga miedo de cometer fallos.	1	2	3	4	5
41. Me premio a mi mism@ cuando progreso en el aprendizaje del alemán.	1	2	3	4	5
42. Me observo si estoy tens@ o nervios@ cuando estudio o utilizo el alemán.	1	2	3	4	5

43. Apunto mis sentimientos y miedos relacionados con el aprendizaje del alemán en un diario.	1	2	3	4	5
44. Hablo con alguien sobre mis sentimientos relacionados con el aprendizaje del alemán.	1	2	3	4	5

Parte F

45. Si en una conversación hay algo que no entiendo, pido que se hable más despacio o que se repita.	1	2	3	4	5
46. Pido a l@s nativ@s que me corrijan los fallos que cometo hablando alemán.	1	2	3	4	5
47. Practico el alemán con otr@s compañer@s.	1	2	3	4	5
48. Pido a l@s nativ@s que me ayuden.	1	2	3	4	5
49. Hago preguntas en la lengua alemana.	1	2	3	4	5
50. Procuero aprender algo sobre la cultura de la lengua alemana.	1	2	3	4	5

Nombre: _____ Apellidos: _____

PERFIL DE LOS RESULTADOS DEL *STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING*:

Después de haber rellenado el cuestionario el profesor / la profesora te dará este perfil que sumará tus resultados del *SILL* y te mostrará los tipos de estrategias a que estás recurriendo habitualmente en alemán. ¡Recuerda que en este cuestionario no hay ni falso ni correcto ni la mejor media de estrategias de cada una de las partes, ya que cada uno aprende una lengua extranjera de una manera diferente e individual!

Con el fin de completar este perfil apunta la media que has conseguido en cada parte así como también la media total.

Parte Tipo de estrategias

Media de cada parte

- B Procesos mentales utilizados: Repasar; practicar con sonidos y sistemas de escribir; utilizando reglas y normas; combinar palabras familiares en otros contextos; lectura global para averiguar la idea principal... _____
- C Estrategias de compensación: recurrir a los conocimientos previos para averiguar el significado de una palabra; intentar concentrarse en la idea global y no en la comprensión de cada palabra... _____
- D Organizar y evaluar tu proceso de aprendizaje: averiguar cómo se aprende mejor una lengua extranjera; ponerse objetivos; identificar el objetivo de una tarea; prestar atención a los propios errores para aprender de ellos... _____
- E Comprobar y controlar los sentimientos relacionados con el aprendizaje: animarse; arriesgarse; hablar con alguien sobre el aprendizaje... _____
- F Estudiar con otr@s: darse cuenta de los pensamientos y sentimientos de otr@s; cooperar con otr@s... _____

MEDIA TOTAL DE ESTRATEGIAS _____

1. Primero suma los números de cada parte y apúntalos aquí.

Suma parte B: _____

Suma parte C: _____

Suma parte D: _____

Suma parte E: _____

Suma parte F: _____

2. Divide ahora por el número específico de cada parte que está entre paréntesis para averiguar la media de cada una.

Parte B (dividir entre 14) = _____

Parte C (dividir entre 6) = _____

Parte D (dividir entre 9) = _____

Parte E (dividir entre 6) = _____

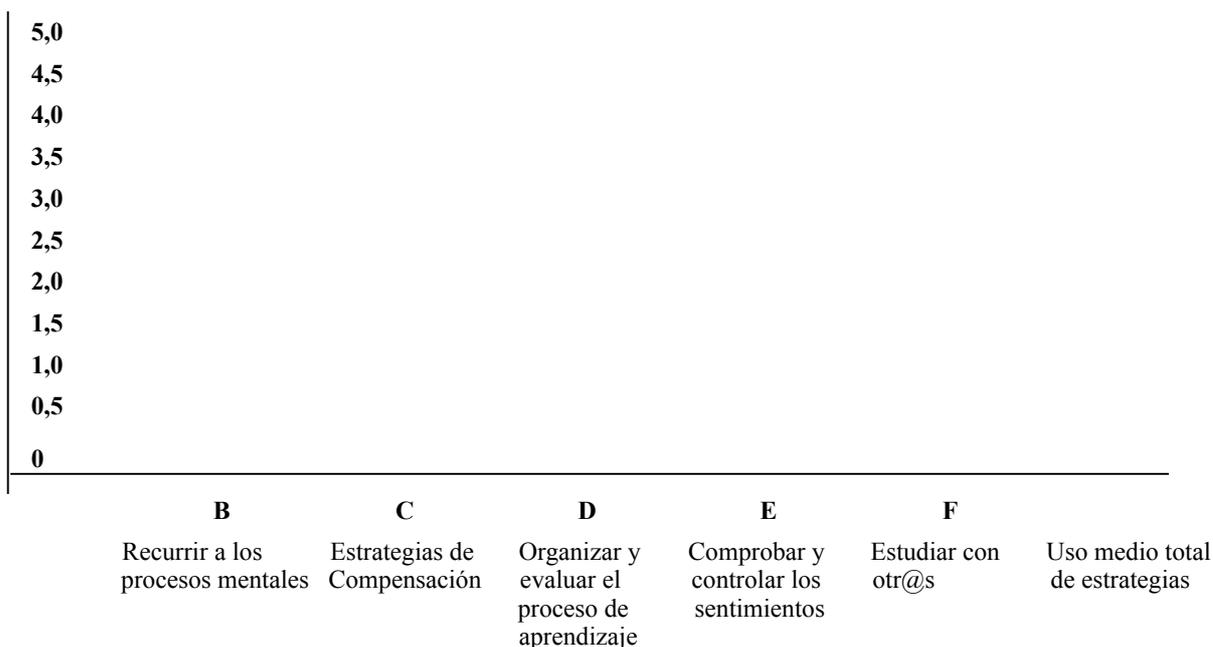
Parte F (dividir entre 6) = _____

3. Calcula la media del total de estrategias. Para ello suma los resultados del punto 1 de las partes B a F. Divide este número entre 41.

CLAVE PARA ENTENDER TU MEDIA

USO DE ESTRATEGIAS

Alto	}	Se recurre a las estrategias siempre o casi siempre	4,5 a 5,0
		a menudo	3,5 a 4,4
Medio		de vez en cuando	2,5 a 3,4
Bajo	}	generalmente no	1,5 a 2,4
		nunca o casi nunca	1,0 a 1,4



A través del uso medio total de estrategias sabrás la frecuencia con la que recurres a ellas en el aprendizaje del alemán. La media de cada parte te muestra tus preferencias personales. El mejor uso de las estrategias depende de tu edad, tu personalidad y los objetivos que te han llevado a estudiar la lengua alemana. Si tienes una media muy baja en una o varias partes del *SILL* puede ser conveniente que recurras a algunas estrategias que no usas o desconoces; para ello habla con tu profesor /profesora.

Anhang 4

LEITFADEN – INTERVIEWS:

Información del cuestionario:

- Lengua materna:
- Lenguas extranjeras:
- Calificaciones:
- Estancia en el extranjero:
- Amigos/ as extranjeros/ as:
- Lenguas en la Facultad:
- Especialidad en la FATH:

- Muchos estudiantes quisieran estar en esta Facultad. Tú llevas aquí desde... ¿qué tal? (¿contento? → ¿sí? ¿no? ¿por qué?

APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

→ ¿EXPERIENCIAS Y PUNTOS DE VISTA GENERALES?

- ¿qué tal? (¿buenas / malas – preferencias para actividades? ...)
- ¿tiempo de aprendizaje?
- ¿dominio? ¿Auto-evaluación → calificaciones coherentes con dominio?
- ¿Facilidad para aprender una lengua extranjera? → ¿existe? / ¿la tienes?
- ¿Hay una forma óptima para aprender una lengua extranjera?
- Dicen que hay **lenguas difíciles / fáciles**... (¿en que se nota?)

APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

→ ¿PUNTOS DE VISTAY EXPECTATIVAS EN LA FATH?

- ¿elección de la lengua alemana comoª lengua extranjera?
- Hay muchos estudiantes que desde el principio se declinan por una u otra **especialidad** (traductor / intérprete)
- ¿Has reflexionado alguna vez sobre los **objetivos generales** y/o específicos? ¿Las clases de lenguas extranjeras tendrían que ser diferentes a las clases del instituto/colegio? ¿enfocadas a la fut. profesión?
- ¿diferentes / iguales según la lengua, especialidad?
- ¿nivel?
- ¿gramática? ¿léxico? ¿cuatro destrezas?

- A menudo tenemos unas **expectativas** más o menos concretas si pensamos en una determinada carrera. Esto puede influir de manera sutil en nuestro punto de vista a la hora de enfrentarnos con la realidad.
- cómo deberían estar organizadas las **clases**
- las funciones del **profesor**
- las funciones del **alumno** dentro y fuera del aula

APRENDIZAJE DE LA LENGUA ALEMANA con Collage:

¿PUNTOS DE VISTA?

¿EMOCIONES?

- ¿Algunas **expectativas especiales** acerca de la lengua alemana?
- ¿Se te ocurre de **forma espontánea alguna palabra** / título de película / de música para describir nuestras clases? (razonar...)

Habría **aspectos** en nuestras clases que tal vez son **nuevos** o que no cumplen tus expectativas que tenías antes...

- manual / papel del profesor / papel del alumno / autonomía / estrategias de aprendizaje
- ¿Dicen algunos alumnos que el **método** es muy **exigente** y difícil?...

¿Cómo sueles **reaccionar** ante lo **desconocido**? - ¿ejemplos? (miedo / ansiedad / pérdida de motivación...)

¿Definición **autonomía**? ¿Cómo describirías el grado de autonomía de nuestras clases? (razonar) ¿Has **trabajado** alguna vez en clase de forma más **autónoma**? /

¿Qué efecto tiene el fomento de autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿ motivos responsables del grado de autonomía?

¿Qué tal llevas esta **autonomía**? (sentirse perdido / animado / bloqueado ...)

Habrá **actividades que te gustan** y otras que tal vez **preferes evitar** o que incluso te producen **ansiedad**... (describir y explicar el motivo y las reacciones / más o menos **facilidad** para una actividad en concreto?)

Hablar sobre el aprendizaje de una lengua en clase de lengua - ¿qué te parece? / ¿hablar sobre procedimientos / reflexiones sobre el proceso de aprendizaje?

Algunas veces los **alumnos dicen que aquí hay mucha competencia** entre los alumnos mientras que otros **alumnos antiguos** tienen muy buenos recuerdos de la Facultad y la consideran como su casa....

ESTILO COGNITIVO: (estilo de aprendizaje: para organizarse en el estudio para que sea más efectivo el aprendizaje

¿qué tal tus experiencias en el trabajo con los textos?

- ¿preferencias? / ¿capacidades específicas?
- ¿fase auténtica / analítica / fichas
- ¿hacer conjeturas / hipótesis? ¿(paciencia / agobio / curiosidad?)
- ¿qué te parece el trabajo con los textos adjuntos?
- ¿algunas dificultades específicas?

¿Trabajo en grupo?

Dicen algunos que los textos auténticos en clase de lengua son especialmente buenos mientras que otros dicen que pueden desmotivar a los alumnos ...

¿fomento principal de la comprensión lectora? (¿sensación de renunciar a algo importante?

Anhang 5

LEITFADENTHEMEN JUNI

- METAPHER (November)
 - Contexto de Alemán: ¿cómo te ves como alumno al principio del curso y como alumno ahora ?
1. Einstellungen, Emotionen und Erfahrungen im entdeckenden Sprachverstehen auf lexikalischer Ebene
 - En el libro no hay listas de vocabulario. Tanto la cantidad de vocabulario como también los significados etc. dependen de los descubrimientos de los alumnos. ¿Qué piensas acerca de este aspecto?
 - Obras de referencia: ¿Qué piensas acerca de la necesidad de introducir en clase el uso de obras de referencia?
 2. Einstellungen, Emotionen und Erfahrungen im entdeckenden Sprachverstehen auf grammatikalischer Ebene
 - Sois los alumnos, los que determináis los temas gramaticales principalmente, y los que descubrirís habitualmente regularidades, particularidades etc.
 3. Einstellungen, Emotionen und Erfahrungen in der individuell zu gestaltenden Sprachverarbeitung
 - ¿Qué te parecen ahora las fichas? ¿Han cambiado? ¿Por qué?
 - Imaginate que me pongo en contacto con todos los alumnos con el fin de buscar una fórmula para publicar las fichas elaboradas por ellos. ¿Qué te parecería? ¿Qué consecuencia tendría tener las fichas elaboradas para las clases para los futuros alumnos?
 4. Bewertung der Authentizität der Texte
 - ¿Cómo evaluáis ahora la autenticidad de los textos?

Falls noch nicht genannt:
 5. Einschätzung der erlernten Fähigkeiten
 6. Bewertung der Lernerkapazitäten (eigene und die der anderen)
 - ¿Los alumnos son capaces de enfrentarse a esta forma de trabajar o se les exige demasiado?
 7. Einflussfaktoren für ein erfolgreiches Lernen mit Collage (d.h. mit den zuvor genannten autonomiefördernden Elementen des ersten Kursjahres)
 - ¿Qué aspectos facilitan o dificultan el aprendizaje autónomo? ¿Para tener éxito – qué hace falta? (actitud / características)
 - ¿Qué aspectos pueden influir para mejorar (características personales / enfoque hacia la futura profesión / otros alumnos / profesor / nota/ experiencias anteriores en el aprendizaje de una LE....)
 - ¿Qué consejos les darías a los futuros alumnos?
 - ¿Qué me aconsejas a mi como profesora?
 8. Metáfora, palabra clave de la primera entrevista para describir las clases de alemán (): ¿Qué piensas ahora acerca de esta palabra clave?

Anhang 6

PATRICIA: Auf den BERUF ausgerichtet - idem

SARA: TEILNAHME: Jeder trägt etwas zum Lernen bei - idem

SILVIA: ANDERS: Man lernt auch die Muttersprache/ Anders und sehr zufriedenstellend

PERÖNLICHKEITS-VARIABLEN

FS an der Schule: Englisch, Französisch; FS an der Universität: Englisch, Chinesisch, Deutsch; bezeichnet sich als tendenziell ungeduldig; Neigung sich zu verschließen; stellt ungern im Klassengeschehen Fragen; zielstrebig (Motivationsfaktor: Vergleich mit anderen; Schwierigkeit d. Aufgabe als intellektuelle Herausforderung); Notwendigkeit für Motivation: eigene Erfolgserlebnisse

FS an der Schule: Englisch, Französisch und Latein; FS an der Universität: Englisch, Deutsch, Arabisch; emotionale Abhängigkeit von den anderen; geringes Selbstwertgefühl (besonders im Vergleich zu anderen); hält sich im Klassengeschehen tendenziell lieber zurück; bezeichnet sich als arbeitsscheu und wenig konstant; Zuwachs an Selbstvertrauen (im Verlauf des Kurses)

FS an der Schule: Englisch, Französisch; FS an der Universität: Englisch, Deutsch, Französisch; zeigt im Unterrichtsgeschehen und im Interview trotz Schüchternheit große Sicherheit und ausgeprägtes Reflexionsvermögen; kommt aus Nordspanien; positive Einstellung gegenüber Gruppenarbeit und generellem Austausch mit Mitlernenden; zeigt bei Problemen gewisse Ruhe u. grundsätzliche Offenheit

LERNZIELE & ERWARTUNGEN:
FS- ODER BERUFSSPEZIFISCH

Deutsch als 3. FS (Berufsaussichten); Studienwunsch Übers.: seit 15. Lj.; Lernziel D: Grundkenntnisse zur Verständigung;

teilw. enttäuscht v. FSU: wenig berufsspezifische Ausrichtung u. zu große Ähnlichkeit mit schul. FSU;

Chin. u. D.: Neugierde u. Spaß an Neuem

Angst vor Noten; Leistungsdruck (Ruf der Fakultät und Stipendium); Angst vor Geistesverlust; Deutsch wird positiv als einziges Fach mit berufsspezifischer Ausrichtung betrachtet; positive Einstellungen zur deutschen Sprache und Kultur (u.a. durch die Familie); Interesse Deutschland kennenzulernen; wichtige Rolle Deutschlands in der Europäischen Union; Lernziel Deutsch: sich problemlos in Deutschland zurechtfinden;

Berufswunsch bis ein Jahr vor Studienbeginn unklar (Wahl zwischen Sozialarbeit u. Übersetzung); Übersetzung wg. besserer Berufschancen;

empfindet es als Glück, an der Übersetzerfakultät in Granada studieren zu dürfen (ist Eltern dankbar);

AUFFASSUNGEN VON FS UND FSU

FSU: hauptsächlich Grammatik und wenig Kommunikation;

Erfahrungen FS-Lernen: im Ausland (Notwendigkeit der Kommunikation); Nutzen von Fernsehen, Musik, Lesen; Tandem;

FS-Lerntheorie: Auslandsaufenthalt (mit grammatikalischen Grundkenntnissen), Notwendigkeit d. Kommunikation; Schwierigkeitsgrad einer Sprache abhängig von Einstellung u. Interesse;

Vorlieben: mündliche Kommunikation

Auslandserfahrung: England

Schule: wenig Spaß an Französisch; Uni: Freude an Chinesisch

Vor der Uni: 6 Wochen Deutsch mit Austauschschülerin

Wichtig: Kontrolle durch Lehrkraft (die möglichst motiviert sein sollte!)

Familie: Präsenz des Englischen

FSU: zuviel Grammatik und zu wenig Kommunikation (Ausnahme: die letzten 2 Jahre vor dem Abitur); anfänglich kein Bewusstsein bzgl. Strategien, was sich jedoch bald ändert; Auslandserfahrung: England, Frankreich; Freude am Umgang mit L2 (Musik, Fernsehen etc.): stellt gern das eigene Verständnis auf die Probe; Angst, im FSU Fehler zu machen; großes Interesse an FS; Vorliebe für rezeptive Fertigkeiten; Vergleich des Aufstellens von Hypothesen bei Collage mit Auslandserfahrung; eigene Fremdsprachenlerntheorie: im Ausland und im direkten Umgang mit der FS;

positive Einstellungen gegenüber Fremdsprachen und grundsätzliche Neugierde; FS allgemein: nützlich u. wichtig in heutiger Gesellschaft;

FS-Lerntheorie: Auslandsaufenthalt (mit grammatikalischen Grundkenntnissen); Notwendigkeit der Kommunikation; authentische Texte vorteilhaft, da Sprache im Kontext erfasst werden kann; beim FS-Lernen lernt man zugleich die eigene Muttersprache

Erfahrungen FS-Lernen: Auslandserfahrung: Austausch in Frankreich u. Aufenthalt in USA; Kontakt zu amerikanischen u. französischen Staatsbürgern

Kontakt mit FS: französische Lektorin in Familie; Vater Französischlehrer

Schule: trotz geringerer Stundenzahl Französisch- u. Englischkenntnisse auf dem gleichen Stand; Englisch: mehr Grammatik als Konversation; Französisch aufgrund kleinerer Gruppe auch Konversation

Spaß FS als außenstehender Zuhörer zu verstehen

PATRICIA: Auf den BERUF ausgerichtet - idem

SARA: TEILNAHME: Jeder trägt etwas zum Lernen bei - idem

SILVIA: ANDERS: Man lernt auch die Muttersprache/ Anders und sehr zufriedenstellend

BEWERTUNG: AUTHENTISCHES TEXTMATERIAL

Positiv: unmittelbarer Bezug zum späteren Beruf (insbesondere zu Beginn des Kurses)
Negativ: schwierig, arbeitsintensiv; zuviel Textarbeit (auf Kosten anderer Fertigkeiten); keine oder nur wenig Handlungskontrolle, so dass üblichen Lehrbuchtexten Vorzug gegeben wird; anfängliches Angstgefühl wird nicht vollständig abgebaut; Gefühl der Überforderung u. schlechter als Mitlernende zu sein;

Grundsätzlich positive Bewertung, da unmittelbarer Bezug zum späteren Beruf; zunehmende Sicherheit in der Textarbeit und Gefühl der Befriedigung; Textarbeit: Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden;

Authentisches Textmaterial begünstigt kontextgerechtes Lernen (Lexik, Grammatik) und angemessene Verwendung; durch Bekanntheitsgrad der Textsorten, Textstrukturen u. Funktionen leichteres Erkennen von Lexik (und z.T. Grammatik); dadurch insgesamt größerer Lerneffekt; Vorbereitung auf späteres Arbeitsfeld; Gewinn an Selbstsicherheit

COLLAGE: WIRKUNG DES LEHR- UND LERNKONZEPTS

Anfänglicher Schock durch Andersartigkeit u. Gefühl der Verunsicherung (trotz „Vorwarnung“ und Beruhigung durch ehemalige Lerner); Spaß durch positive Stimmung in Gruppe, in der es wenig Konkurrenz untereinander gibt; Angst u. Blockadegefühl bei Alleinarbeit als stark
er Kontrast zur gemeinsamen Arbeit im FSU hohe Beteiligung der Lerner verringert eigene Ängste im FSU u.

Anfänglicher Schock durch Andersartigkeit der Methode, der sich durch Gruppe potenziert; Gefühl der Ablehnung; Methode ist arbeitsintensiv für die Lerner; grundsätzliches Misstrauen gegenüber der Methode; Bereitschaft, trotz negativer Gefühle nicht aufzugeben; Erfolgserlebnisse in der Textarbeit (die z.T. bewusst alleine ausgeführt werden) verringern die Angst (Resultativhypothese); grundsätzlich weniger Angst, Fehler zu machen (da Mitlernende auf dem gleichen Stand); weniger Angst aufgrund der hohen Beteiligung aller Lerner; Sicherheit im Umgang mit authentischem Textmaterial;

Anfängliche Angst durch Andersartigkeit der Methode, welche zunächst Demotivation hervorruft (Überlegungen zum Wechsel der FS); Unverständnis der Eltern unterstützt Gefühl der Verunsicherung; Blockadegefühl u. grundsätzliches Misstrauen gegenüber der Methode; Hilflosigkeit wird z. T. durch erste Misserfolge unterstützt; bewusste Entscheidung, sich auf die Methode 'einzulassen und deren Normen zu folgen'; durch frühzeitigen Beginn in Gestaltung der Lernnotizen erste kleine Erfolgserlebnisse ('Wiedererkennen bekannter Strukturen')

EIGENSTÄNDIGES ENTDECKEN SPRACHL. REGELMÄßIGKEITEN

Grammatik: trotz Anerkennung eines größeren Behaltens- und Lerneffekts durch eigenst. Arbeit Vorzug herkömmlicher Verfahren (Grund: fehlende Handlungskontrolle, große Unsicherheit und Leistungsbewertung); **Lexik:** Neigung zu vorschnellem Nachschlagen im Wörterbuch (Sicherheit); trotz größeren Bewusstseins zur grundsätzlichen Problematik von Wörterbüchern überwiegt das Argument der eigenen Bequemlichkeit; Anerkennung der **kommunikativen Intentionen** als wichtigem Konzept; Nachteil: arbeitsintensiv

Lexik: Förderung der Selbstständigkeit (Beruf!) und gleichzeitiges Profitieren kooperativer Arbeitsformen; Erkennen grundsätzlicher Problematik des Wortschatzes (wenig 1:1 Entsprechungen); **Grammatik:** grundsätzlich nützlich, jedoch mit Einschränkung: konzeptionelle Unterstützung wäre vorteilhaft; Anerkennung der **kommunikativen Intentionen** als Schlüsselkomponente beim Erlernen einer FS (nur progressiv zu erlernen);

Positive Bewertung (**Grammatik/ Lexik**), da Lerneffekt größer (durch eigenes Erkennen als fundamentalem Schritt); eigenständiges Entdecken fördert strategische Kompetenz; Hilfe und Anregungen durch gemeinsames Reflektieren mit anderen Lernern (auch der Lehrer lernt mit!); 'leichtere' Strukturen werden besser gelernt (durch Lernen lernen); gesteigertes Selbstwertgefühl; **Lexik:** anfänglich vorschnelle Neigung zum Nachschlagen im Wörterbuch wird bewusst unterlassen; Grenzen des Wörterbuchs werden früh erkannt; Anerkennung der **kommunikativen Intentionen** als Konzept, welches 'Türen gegenüber der Zielsprache öffnet' (nur progressiv zu erlernen)

PATRICIA: Auf den BERUF ausgerichtet - idem

SARA: TEILNAHME: Jeder trägt etwas zum Lernen bei - idem

SILVIA: ANDERS: Man lernt auch die Muttersprache/ Anders und sehr zufriedenstellend

EIGENSTÄNDIGE SPRACH-
VERARBEITUNG

Unsicherheit in der Katalogisierung bis zum Ende des Kursjahres; anfänglich positive Bewertung der Erstellung der Lernnotizen (höherer Lerneffekt; Anregung zum Nachdenken); jedoch im Verlauf des Jahres fehlende Sinnzuschreibung (Lexik), da nicht erkannt wird, dass nur das erste Jahr vorwiegend die rezeptiven Fertigkeiten gefördert werden (16: 1074 – 1093); Einschätzung der eigenen Lernnotizen als wenig 'verlässlich' (**Grammatik**); **Lexik** dagegen besser, jedoch sinnlos, da nicht in FS produziert wird; insgesamt zu großer Arbeitsaufwand

Anfängliche Probleme in der Katalogisierung der Lexik (alphabetisch statt nach Kategorien) und Grammatik; Zuschreibung eines größeren Lerneffekts; Stolz auf die eigene Leistung (Resultativhypothese); Veränderung des anfänglich unkritischen Umgangs mit dem Wörterbuch; zunehmendes Bewusstsein für Relevanz des Kontextes; funktional-pragmatischer Ansatz: zunehmende Fokussierung der kommunikativen Intentionen u. Anerkennung der Nützlichkeit;

Anfängliche Verunsicherung in der Katalogisierung (Suchen nach Konzepten) u. Tendenz, alles zu notieren; größerer Lerneffekt durch eigenständige Suche nach Konzepten; zum Ende des Jahres vermehrte Subkategorien und größere Gelassenheit beim Notieren insbesondere der Lexik; durch Erstellung der Lernnotizen Förderung des Verarbeitungsprozesses („como un segundo trabajo de texto“); Wiedererkennen bestimmter Strukturen in nachfolgenden Texten motivationssteigernd (Sinngelalt!);

COLLAGE: RATSCHLÄGE FÜR
ZUKÜNFTIGE LERNER

Nicht den Mut verlieren und Offenheit gegenüber Neuem zeigen und die grundlegende Erwartungshaltung gegenüber Fremdsprachenlernen ändern (alles ist anders!);

Lexik: regelmäßige Nachbereitung; sich nicht von der ersten Angst verunsichern lassen und sich Zeit geben und dabei bleiben;

Vertrauen u. Geduld zeigen und sich nicht von vorherigen FS-lernerfahrungen zu sehr beeinflussen zu lassen; Vorteile der Methode sind gegenüber herkömmlichen Methoden erst langfristiger zu erkennen; über Ängste sprechen und baldmöglichst mit der Gestaltung der Lernnotizen beginnen;

ANDREA: Witzig/ immer noch witzig, aber etwas weniger

REBECA: Wenig Konversation u. viel Wortschatz/ idem

CRISTIAN: Ein Wirrwarr an Hypothesen/ immer noch ein Wirrwarr, aber viele Meinungen sind aufschlussreich

PERÖNLICHKEITSVARIABLEN

FS an der Schule: Englisch, Französisch; FS an der Universität: Englisch, Deutsch, Arabisch; bezeichnet sich als perfektionistisch, **zielstrebig** und **konstant** beim FS-Lernen u. leidet unter dem eigenen Druck; hat großes Interesse an FS allgemein, was sich u.a. in der Lernhaltung u. Gewissenhaftigkeit ausdrückt; selbstkritisch mit starkem Wunsch nach Kontrolle u. ggf. Korrektur (z.B. durch Lehrer); emotional sehr von der Familie abhängig; reflexiv veranlagt; motiviert durch eigenes Interesse an der Sache (sonst eher nachlässig nach eigenen Angaben)

FS an der Schule: Englisch, Französisch, Latein, Griechisch; FS an der Universität: Englisch, Deutsch u. Französisch; großes Interesse an FS (Lernen wie ein Hobby [Kreuzworträtsel]); sehr introvertiert und wenig mitteilbar; selbstdisziplinierte Haltung auch bei Problemen; lernt Wortschatz gerne kontextgerecht durch wiederholendes Lesen

FS an der Schule: Englisch, Französisch, Latein u. Griechisch; FS an der Universität: Englisch, Deutsch, Französisch; selbstsicher und systematisch in der eigenen Organisation; gewissenhaft; lässt sich auf der emotionalen Ebene nicht so schnell aus der Ruhe bringen; arbeitet lieber in Kleingruppen als sich aktiv im Unterrichtsgeschehen zu beteiligen;

LERNZIELE & ERWARTUNGEN:
FS- ODER BERUFSSPEZIFISCH

stolz auf den Eintritt in der Uni; hohe Erwartungen, was das zu erreichende Niveau angeht (allgemein);

anfängliches Gefühl von Leistungsdruck und geringes Selbstwertgefühl gegenüber Mitlernenden;

trotzdem allgemeine Zufriedenheit nach ersten 6 Wochen wg. Studienwahl (mag kosmopolite Stimmung an der Fakultät);

Bewusstsein über die Kürze der fremdsprachlichen Ausbildung (im Vergleich zu den bisher gelernten FS); diesbezüglich Überlegung, die fremdsprachliche Ausbildung außerhalb der Uni. fortzusetzen;

Zweifel, ob die Entscheidung an der Fakultät in Granada zu studieren, richtig war, da sie zu den wenigen Lernern gehört, die Englisch (1. Fremdsprache) **nicht** zusätzlich außerhalb der Schule gelernt haben (in Privatschulen oder der Escuela Oficial de Idiomas);

Zweifel werden durch Leistungsdruck verstärkt (gute Noten für Beibehaltung des staatlichen Stipendiums)

Wahl der deutschen Sprache: bessere Berufsaussichten (als beispielsweise in Französisch); anfängliche Vorstellung, dass deutsche Sprache, nicht schön klingt; komplizierter als bisher bekannte Sprachen; Anregung, die deutsche Sprache zu wählen durch ehemaligen Griechischlehrer verstärkt

Unabhängig von der Spezialisierung auf Dolmetscher oder Übersetzer sollten FS (auch Deutsch!) in allen Fertigkeiten gefördert werden;

Ursprünglicher Wunsch: Anglistik; dank überraschend besserer Abiturnote Vorzug des Studiengangs f. Übersetzung u. Dolmetschen;

bereits zu Beginn des Studiums grundsätzliche Zufriedenheit mit der Situation;

ist sich noch nicht darüber im Klaren, ob er lieber als Übersetzer/ Dolmetscher arbeiten möchte oder als FS-Lehrer;

glaubt, dass ein zukünftiger Übersetzer/ Dolmetscher für alle kommunikativen Fertigkeiten und in allen sprachlichen Registern ausgebildet sein sollte; FSU sollte vergleichsweise anspruchsvoller sein;

hat nach den ersten Wochen den Eindruck, Fortschritte in den Sprachen zu machen, obwohl er sich darüber wundert, dass z.T. in einigen Fächern verstärkt Grammatikunterricht gegeben wird, ähnlich wie in der Schule;

Motive zur Wahl der deutschen Sprache: bessere Berufsaussichten, Interesse an deutscher Kultur u. grundlegend positive Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache; Vorstellung der deutschen Sprache als schwieriger Sprache;

AUFFASSUNGEN VON FS UND FSU

Nur gesteuerte FS-Lernerfahrungen (aus Angst kein Auslandsaufenthalt während der Schulzeit u. beim 2. Mal zu niedrige Note);

Positive Einstellungen zu FS allgemein;

FSU an der Schule hat zwar Spaß gemacht, jedoch insgesamt zu flache Progression (glaubt in 8 Jahren wenig gelernt zu haben, da viele Inhalte wiederholt wurden);

Wichtig: Lehrkraft sollte viel verlangen

eigene FS-Lerntheorie: Auslandsaufenthalt (Notwendigkeit der Kommunikation);

Erfolg beim FS-Lernen bedingt durch: kontinuierliches Arbeiten; wichtig: Wortschatz gut behalten zu können, was üblicherweise leichter ist, wenn die Grundkenntnisse der Grammatik beherrscht werden;

Vorliebe: Sprache analysieren

Positive Einstellungen zu FS allgemein u. großes Interesse;

große Freude (besonders am Englischunterricht); grundsätzlich zufrieden mit schulischem Fremdsprachenunterricht, bei dem sie üblicherweise zu den Besten gezählt hat

3-wöchiger Auslandsaufenthalt in England;

Erfolg beim FS-Lernen bedingt durch: kontinuierliche regelmäßige Arbeit und eigenem Interesse

Fremdsprachliche Begabung hängt in erster Linie von eigenem Interesse ab;

Auslandsaufenthalt in England u. Kontakt zu englischsprachigen Freunden;

obwohl C. dies nicht explizit: großes Interesse an FS hat (Humanistischer Zweig);

hält den FSU an den Schulen für zu theoretisch u. schlechter als an den EOIs

glaubt, dass in Spanien der FSU schlechter als in anderen europäischen Ländern ist;

hat Freude an authentischen Materialien wie Filmen, Musikstücken, etc., da hier auch kolloquiale Ausdrücke verwendet werden;

Englandsaufenthalt: Feststellung, dass sein Englisch in vielen Situationen zu 'künstlich' war;

Erfolg beim FS-Lernen: Interesse u. Motivationshaltung u. so für jedermann möglich

eigene FS-Lerntheorie: Auslandsaufenthalt (Notwendigkeit der Kommunikation); FS-Lernen mit Lehrbüchern sehr eingeschränkt;

sich auf der Metaebene über effektives Sprachenlernen nützlich, aber lieber begrenzen (L. sehr unterschiedlich)

ANDREA: Witzig/ immer noch witzig, aber etwas weniger

REBECA: Wenig Konversation u. viel Wortschatz/ idem

CRISTIAN: Ein Wirrwarr an Hypothesen/ immer noch ein Wirrwarr, aber viele Meinungen sind aufschlussreich

Authentisches Textmaterial begünstigt kontextgerechtes Lernen (Lexik u. Grammatik); positiv als Vorbereitung für späteren Beruf
Problemfelder: durch intensive Textarbeit Verzicht auf die Förderung des Mündlichen (Gefühl, nur wenig gelernt zu haben); anfängliche Problematik in Textarbeit, alle Worte verstehen zu wollen

Authentisches Textmaterial als gute Vorbereitung für späteren Beruf, so dass auch hoher Schwierigkeitsgrad der Texte akzeptiert wird;
Problemfelder: durch intensive Textarbeit wird die Förderung des Mündlichen vernachlässigt; vereinzelt Texte sehr schwierig

Authentisches Textmaterial als gute Vorbereitung für späteren Beruf, so dass auch hoher Schwierigkeitsgrad akzeptiert wird; ebenso gute Vorbereitung für weitere Fächer des Studiengangs;
effizienter (höherer Behaltenseffekt durch aktive Auseinandersetzung)
Einsatz authentischer Texte leichter, nachdem gewisse grammatikalische Grundkenntnisse eingeführt wurden; Kleingruppen- u. Partnerarbeit u. gemeinsames Besprechen der Hypothesen nützlich
Problemfeld: durch intensive Textarbeit wird die Förderung des Mündlichen vernachlässigt; (wird eher nebenbei erwähnt, ist jedoch trotzdem klar spürbar)

Spaß am DaF-Unterricht durch die aktive Teilnahme, hohe Beteiligung u. das gemeinsame Hypothesenaufstellen;
anfängliche Angst der ersten Stunde hält nicht lange vor (retrospektiv definiert als „Angst vor dem Unbekannten“);
Eindruck, dass jeder Lerner mit seiner persönlichen Meinung angehört und ernstgenommen wird;
positive Stimmung in der Gruppe ohne Konkurrenz untereinander, die Lernfortschritt unterstützt;

Gelassenheit gegenüber der Methode, die damit begründet wird, dass sie sich auch in der Schule mit unterschiedlichen Methoden auseinandergesetzt hat (auf Nachfrage stellt sich heraus, dass sich der Unterschied auf lebende Sprachen und Latein bezieht);
Gelassenheit da Neubeginn mit der deutschen Sprache;
vermisst mündliche Kommunikation;
vergleichsweise viele Inhalte gegenüber herkömmlichen Methoden (auf lexikalischer u. grammatikalischer Ebene);

Spaß am DaF-Unterricht durch die aktive Teilnahme, hohe Beteiligung u. das gemeinsame Hypothesenaufstellen;
Unsicherheit u. Hilflosigkeit gegenüber den Texten (großer Unterschied zwischen Allein- u. U.-geschehen);
vermisst üblichen Ablauf des FSU u. ist zugleich erstaunt über die zahlreichen Ideen im Unterricht;
z.T. gespannte Stimmung durch andere Mitlerner (auch ehemalige L.), die sich positiv und negativ zu Collage äußern

Anfänglich mehr Spaß am Aufstellen von Hypothesen; im Verlauf des ersten Jahres ändert sich diese Einstellung z.T.: Zeit, die investiert wurde, selbstständig die grammatikalischen u. lexikalischen Mittel eigenständig zu entdecken, hätte besser genutzt werden können, beispielsweise für produktive Fertigkeiten;

Lexik: z.T. widersprüchliche Einstellungen: **nützlich** zur Förderung der Recherchierkompetenz (Wörterbücher u. andere Alternativen wie Internet), sowie zum Kennenlernen der Problematik in der Benutzung von Wörterbüchern allgemein; **arbeitsaufwendig** (Zeit könnte besser für mdl. Produktion genutzt werden); anerkannter höherer Lerneffekt beim eigenständigen Nachschlagen wird so relativiert;

Grammatik: Probleme beim Nachschlagen in Grammatiken; trotz einer möglicherweise höheren Lerneffizienz hätte die Zeit besser für gezieltes und intensiveres Üben grammatikalischer Aspekte genutzt werden können;

Anerkennung des größeren Lerneffekts beim eigenständigen Entdecken; dieser relativiert sich zum Teil durch dafür nötigen Zeit- u. Arbeitsaufwand (**Lexik** u. **Grammatik**) und gleichzeitiger Sorge, dass die Lernnotizen nicht komplett genug bzw. nicht korrekt sind (Kontrolle anhand des Übungsbuches scheinbar nicht genug, da z.T. von Lernern mehr erkannt wird als im Buch vorgeschlagen)

Recherchiermittel: **nützlich** zur Förderung der Recherchierkompetenz

Lösungsvorschlag (**Grammatik**): Nennung der spezifischen grammatikalischen Themen, um entsprechende Regeln selbst zu suchen; (**Lexik**): Nennung des eher problematischen Wortschatzes zur eigenständigen Suche u. Klärung des restlichen Wortschatzes im Unterrichtsgeschehen (¿mangelndes Verständnis der U.-methode? Weshalb wird das Wörterbuch soviel benutzt?);

Anerkennung des größeren Lerneffekts bei eigenständiger Erarbeitung; demgegenüber **Unsicherheit bei grammatikalischen Themen**; mögliche Hilfestellung durch Vorgeben der grammatikalischen Themen, die Lerner anschließend weiter untersucht oder durch stärkere Orientierung durch Lehrkraft (z.T. nicht ganz klar, ob in Bezug auf Selektion oder Ausführung der Themen); Hilfestellungen sollten insbesondere zu Beginn in der Arbeit mit Collage gegeben werden;

Lexik: Wörterbücher als unmittelbares und zunächst einziges Hilfswerkzeug, deren Nutzen im Laufe des Jahres relativiert wird; Kennenlernen anderer Recherchiermittel, die als nützlich angesehen werden; ebenso auch regelmäßiger Gebrauch von Grammatiken;

Anerkennung des Konzepts der **Kommunikativen Intentionen**, als Hilfestellung zum Verständnis der FS (u. entsprechenden Organisation)

ANDREA: Witzig/ immer noch witzig, aber etwas weniger

REBECA: Wenig Konversation u. viel Wortschatz/ idem

CRISTIAN: Ein Wirrwarr an Hypothesen/ immer noch ein Wirrwarr, aber viele Meinungen sind aufschlussreich

EIGENSTÄNDIGE SPRACH-
VERARBEITUNG

Widersprüchliche Meinung: hoher Zeitaufwand mit anerkanntem Lerneffekt gegenüber Wunsch, die Zeit z.B. besser für das intensivere Üben zu nutzen (Grammatik u. Lexik); lässt wenig Vorteile der eigenständigen Katalogisierung verlauten;

Veränderung in der Vorgehensweise: im zweiten Semester vergleichsweise **weniger Berücksichtigung des Vokabulars** zugunsten grammatikalischer Aspekte;

Anfängliche Unsicherheit bei der Gesamtorganisation der Katalogisierung, die sich im Verlauf des Jahres ändert;

Grundsätzliche Funktion der Lernnotizen wird zwar anerkannt (größerer Lerneffekt), jedoch Unsicherheit, inwieweit Lernnotizen tatsächlich komplett und korrekt sind (Grammatik, kommunikative Intentionen u. z.T. Lexik); Auswahlkriterium bei Lexik verändert sich (nur spezifischem Vokabular wird besondere Beachtung geschenkt), aber auch hier Unsicherheit mit Genus etc.;

aufgrund großer Unsicherheit steht Zeitaufwand in keinem Verhältnis zum Nutzen

Anfängliche Unsicherheit bei der Katalogisierung, die sich im Laufe des Jahres verändert: **Lexik** wird weniger als zu Beginn notiert, da z.T. sehr speziell; grundsätzlich ist Rafa im Vergleich zu anderen Mitlernenden schon sehr früh mit der Ausarbeitung der Lernnotizen beschäftigt;

grundsätzlich wird **Grammatik** mehr Bedeutung zugeschrieben, was sich u.a. darin zeigt, dass R. von Anfang an grammatikalische Tabellen komplett macht (und sich nicht nur auf das Übungsbuch verlässt);

empfindet Arbeit mit Lernnotizen nicht als extrem zeitaufwendig und ist stolz auf seine Resultate, sowie die Quantität u. Qualität der notierten Inhalte;

COLLAGE: RATSCHLÄGE FÜR
ZUKÜNFTIGE LERNER

Regelmäßig arbeiten und vermeiden, die Texte grundsätzlich hundertprozentig verstehen zu wollen; regelmäßig die Sprechstunde aufsuchen u. nicht enttäuscht sein, wenn man im ersten Jahr nicht sprechen lernt;

Durchhalten und sich nicht beunruhigen lassen; bei der Organisation des Wortschatzes von Anfang an den Genus notieren (?);

Durchhalten und sich nicht entmutigen lassen;

PEPE: Merkwürdig und überraschend/
Merkwürdig, aber man lernt was

MARMIRIL: Lebendig (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken/
etwas weniger lebendig

GRUPPENDISKUSSION:

PERÖNLICHKEITSVARIABLEN

FS an der Schule: Englisch, Französisch, Latein; FS an der Uni: Arabisch, Deutsch, Englisch; obwohl ihm FS allgemein sehr gefallen (bis auf Englisch), hält er sich für weniger begabt als andere; ist üblicherweise wenig selbstdiszipliniert u. erledigt alles im letzten Moment; ist stolz darauf, an der Uni zu sein u. fühlt sich dadurch reifer; mag nicht, dass andere über ihn lachen, lässt sich jedoch grundsätzlich nicht so schnell beirren; ist selbstkritisch mit sich (kennt seine eigenen Fehler) u. sehr humorvoll veranlagt; kommt gut bei anderen Mitlernenden an; da grundsätzlich arbeitsscheu, hat er im ersten Jahr an der Uni (aufgrund der fehlenden Kontrolle?) recht wenig Erfolg;

FS an der Schule: Englisch; FS an der Uni: Arabisch, Deutsch. 23 Jahre alt u. abgeschlossenes Jurastudium;

bezeichnet sich als begabt für FS;

Lernhaltung: nach eigenen Aussagen arbeitsscheu, unorganisiert; braucht Druck von außen, um besser zu arbeiten; hält sich für durchschnittlich intelligent und hat Spaß daran, Hypothesen aufzustellen;

schreibt sich Misserfolgserlebnisse im FSU selbst zu; Vergleich mit anderen u. scheinbar besseren Mitlernenden im FSU gibt ihm **kein Gefühl der Unterlegenheit**;

fühlt sich grundsätzlich ungern unter Druck (auch nicht von den eigenen Erwartungshaltungen)

Victoria (19), Französisch, Deutsch, Englisch (1. Kursjahr)

María (18), Englisch, Deutsch, Arabisch (1. Kursjahr)

Rosa (19), Französisch, Englisch, Deutsch, Niederländisch 82. Kursjahr)

Betina (18), Englisch, Deutsch, Polnisch (1. Kursjahr)

Tania (21), Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch, (3. Kursjahr)

Carmen (20), Französisch, Englisch, Deutsch, Niederländisch (2. Kursjahr)

LERNZIELE & ERWARTUNGEN:
FS- ODER BERUFSSPEZIFISCH

stolz auf den Eintritt in die Uni (Gefühl von größerer Reife)

bezieht sich vergleichsweise **wenig auf akademisch ausgerichtete Ziele**, sondern eher auf der persönlichen Ebene (keine Kontrolle durch die Eltern, Verhältnis zu Gleichaltrigen etc.);

grundsätzlich zufrieden mit FSU an der Fakultät; stellt großen Unterschied zur Schule fest (intensiveres Programm u. Betrachtung des Studenten als gleichrangig gegenüber Lehrenden);

Studium als **intellektuelle Beschäftigung ohne spezifische Ziele**, die direkt mit Studiengang verbunden sind (ist u.a. einer der letzten Studenten, die aufgenommen wurden [Arabisch]);

lässt sich von den Umständen treiben (nachdem er vergeblich das Aufnahmeverfahren als Polizist bewerkstelligt hat);

Wahl der **deutschen Sprache** im Sinne eines **Ausschlussverfahrens** (mag Französisch nicht u. beherrscht bereits englische Sprache); keine besonderen Beziehungen zur deutschen Sprache u. Einstellung eher neutral (Distanz); im Laufe des Jahres **Verbesserung zu positiverem Bild** (u.a. verursacht durch das Lesen von Texten im Internet);

(Nur in Bezug auf die deutsche Sprache):

Erwartungshaltung der Lerner: *herkömmliche Methode mit üblichen Lerninhalten der kommunikativen Methode wie in anderen FS;*

Lernziel: *Mündliche Fertigkeit wird (vorerst) nicht ausgebildet*

Problem: *mangelndes Verständnis der Lehrmethode u. Lernziele gegenüber unveränderter Arbeitsweise (Zitat 82-102); ebenso zu erkennen in der Betrachtung der Benutzung v. Lernnotizen u. Wörterbüchern in der Abschlussklausur als Garanten für das Bestehen;*

AUFFASSUNGEN
VON FS UND FSU

mag FS, fühlt sich aber nicht besonders begabt im Vergleich zu anderen Lernern; findet schwierige FS besonders interessant;

Deutsch: angeregt durch den eigenen Vater, der selbst schon seit 6 Jahren Deutsch lernt u. seine Neugierde geweckt hat; mag den Klang der Sprache u. sieht das Lernen der deutschen Sprache u.a. als intellektuelle Herausforderung an;

hat ein Schuljahr in Belgien verbracht (Abitur über Fernstudium) und ist stolz darauf, wie er eigene Ängste dabei überwunden hat u. die FS gut gelernt hat;

eigene FS-Lernhypothese: Auslandsaufenthalt (Notwendigkeit der Kommunikation) mit einem Minimum an Grundkenntnissen der FS;

Erfahrungen gesteuerter FSU an der Schule: unzufrieden (**zuviel Grammatik** und sich zuviel wiederholende Inhalte; nur von eher engagierten Lehrern wurden auch HV-Übungen durchgeführt; über Methoden der Wörterbucharbeit wurde nicht gesprochen;

mag FS u. betrachtet sich selbst als FS-begabt;

gesteuerter FSU: Englisch an der Schule (wenig Textarbeit); schätzt das schulische FS-Lernen als Beschränkung ein aufgrund der generellen vorherrschenden Disziplin; ungesteuertes FS-Lernen: 2 Jahre in Griechenland;

eigene FS-Lernhypothese: Im Ausland beweist sich, ob man tatsächlich geeignet ist, eine FS zu erlernen (im Gegensatz zum gesteuerten FSU); je mehr FS man beherrscht, desto leichter fällt das Lernen einer weiteren FS;

fremdsprachliches Ungeschick zeigt sich in dem Glauben an die 1:1 Äquivalenz von Mutter- und Zielsprache;

Veränderung des Konzepts von FS-Lernen anhand der Betrachtung der Lerninhalte des ersten Jahres (Sicherheit im Umgang mit authentischen Texten, z.B. im Zusammenhang mit der Organisation des bevorstehenden Erasmusjahres, kritischer Umgang mit Recherchiermitteln, Stolz auf die eigenen Lernnotizen etc.) u. Vergleich mit Lernen in der Muttersprache (553-557), womit das natürliche Bedürfnis nach mündlicher Produktion relativiert wird);

PEPE: Merkwürdig und überraschend/
Merkwürdig, aber man lernt was

MARMIRIL: Lebendig (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken/
etwas weniger lebendig

GRUPPENDISKUSSION:

BEWERTUNG: AUTHENTISCHES TEXTMATERIAL

Authentisches Textmaterial als gute Vorbereitung für späteren Beruf, so dass auch höherer Schwierigkeitsgrad der Texte akzeptiert u. den Lehrbuchtexten vorgezogen wird (größere Sicherheit im Textumgang im Vergleich zu der Nachmittagsgruppe, die mit *Stufen* gearbeitet hat);

Authentisches Textmaterial **grundsätzlich gute** u. adäquatere Vorbereitung für später; **Nachteil** gegenüber den Lehrbuchtexten: Man kann möglicherweise nicht alles verstehen, was negative Auswirkungen auf die Motivation haben kann; mehr Sicherheit mit deutschen Texten: z.T. mehr Nähe u. Zugang zur deutschen Sprache durch Lesen von deutschen Texten im Internet;

Authentisches Textmaterial als gute Vorbereitung für den späteren Beruf; nach anfänglicher Hilflosigkeit in der Textarbeit zum Ende des Jahres Sicherheit im Umgang mit Texten und Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (Zuwachs an metakognitivem Wissen u. Können);

COLLAGE: WIRKUNG DES LEHR- UND LERNKONZEPTS

Merkwürdig u. zugleich interessant; anfänglicher Schock durch die Methode durch Andersartigkeit; (negative Aspekte der Methode werden z.T. bestärkt durch Gruppendynamik u. eigenen Vater); Gefühl der Hilflosigkeit in der Alleinarbeit mit Texten; Sicherheit durch die Kommilitonen; trotz wiederholter Erklärungen durch die Lehrkraft bleibt Methode unverständlich; **Spaß** durch die gute Atmosphäre u. die Beteiligung der Lerner;

Lebendig durch die aktive Teilnahme der Lernenden u. das gemeinsame Erschließen der Texte; **keine Hierarchie zwischen Lehrkraft u. Lernern** (Gefühl, von Lehrer zu Lehrer zu reden); **Neugierde** durch die Methode (des gemeinsamen Hypothesenaufstellens), so dass Deutsch als eines der wenigen Fächer an der Uni bis zum Ende regelmäßig von Angel besucht wird; anfängliche Unsicherheit im Umgang mit den Texten u. Gefühl der Abhängigkeit von der Gruppe; Gefühl der Verunsicherung u. z.T. Wunsch nach mehr Instruktion (Problem der fehlenden Ausarbeitung der Lernnotizen?); gleichzeitige Anerkennung der Wirksamkeit des eigenständigen Entdeckens durch die Lerner; (1, 2, S. 34 – 40);

MOTIVATIONSAUSPROFILE:

Erfolgsenergebnisse: im Umgang mit authentischem Textmaterial, Verstehen von Musiktexten verursachen ein Gefühl von Stolz;

Betina: anfängliche Angst u. zum Ende des Kursjahres (1667 – 1669)

Victoria: zunächst Erstaunen aufgrund der Andersartigkeit der Methode, sich abwechselnde Gefühle der Motivation u. Demotivation; zum Ende des Kurses Zufriedenheit u. Stolz bei der Betrachtung der Lernerhalte

María: anfänglicher Spaß durch die neuartige Unterrichtsform u. die Neuheit der Methode wechseln sich ab mit Phasen einer geringeren Motivation aufgrund ausbleibenden Lernerfolgs; zum Ende des Kurses Bewusstsein über den Lerneffekt aufgrund der eigenständigen Arbeit u. Zufriedenheit (Motto: Lernprozess ist langsam aber sicher)

Tania: weder gut angefangen noch aufgehört; Einstellungen zum FS-Lernen müssen sich wohl der Methode entsprechend anpassen;

Carmen: am Anfang mit großem Spaß u. viel aktiver Beteiligung am FSU; am Ende u.a. im Zusammenhang mit dem Bestehen der Klausur Bewusstsein über die gelernten Inhalte (nützlich für Übersetzung!) u. Empfindung, dass sie womöglich mehr gelernt hat, als ihr in diesem Moment bewusst ist; ist davon überzeugt, dass die Methode über einen längeren Zeitraum angewandt sehr nützlich u. effizient ist;

Rosa: ähnlich wie bei Marisa, d.h. nach anfänglich großer Motivation folgt eine Phase, in der sie sich weniger motiviert fühlt; zum Ende hin nicht nur aufgrund der bestandenen Abschlussklausur, hat R. ein Gefühl der großen Zufriedenheit, da sie davon überzeugt ist, viel gelernt zu haben;

EIGENSTÄNDIGES ENTDECKEN SPRACHL. REGELMÄßIGKEITEN

Trotz größeren Arbeitsaufwandes Befürwortung des eigenständigen Entdeckens als guter Vorbereitung auf spätere berufliche Tätigkeit (erlebt diesen Erfolg jedoch eher indirekt im Vergleich zu den Mitlernenden, bzw. als Misserfolg an sich selbst);

durch regelmäßige Teilnahme am FSU wird sich Juanlu der grundsätzlichen Problematik des Verstehensprozesses bewusst; da er sich allein eher überfordert fühlt, möchte er auf den regelmäßige Teilnahme nicht verzichten; für den Misserfolg macht er in erster Linie seine eigene Arbeitsscheu verantwortlich;

Recherchiermittel: Wörterbuch ist das erste Hilfsmittel, an das sich Juanlu klammert und dessen Grenzen er schnell kennenlernt; daher befürwortet er grundsätzlich das Einführen von Wörterbüchern u. auch Internet im FSU (etwas später); mit Grammatiken selbst hat er sich nicht auseinandergesetzt;

Bewertung des Prozesses des eigenständigen Entdeckens **positiv** (große Hilfe durch das gemeinsame Reflektieren in Kleingruppen oder im Unterrichtsgeschehen), da gut für eigene Selbstständigkeit; Hilfe durch Erschließungsstrategien;

Nachteil: zu oberflächliche Behandlung theoretischer Aspekte, so dass er den Wunsch nach mehr Instruktion verspürt (versteckter Wunsch nach produktiven Fertigkeiten!);

ausgeglicheneres Verhältnis von Instruktion u. eigenständigem Entdecken gäbe mehr Sicherheit, so dass diesbezüglich instruktivistischen Formen der Vorzug gegeben wird (**Widerspruch** zum Aufstellen von Hypothesen?);

Recherchiermittel: Grenzen der Wörterbücher grundsätzlich bewusst; durch Erfahrungen des ersten Jahres gezielterer u. vorsichtigerer Umgang; Anerkennung der notwendigen Identifizierung von Schlüsselwörtern;

Problem: grammatikalisches Regelwissen ist schwer eigenständig zu erschließen; daher Wunsch nach Unterstützung durch vorgegebene Regeln (Funktion des Übungsbuches wird nicht erwähnt); z.T. wird gegen Ende des Jahres auf deutsche Grammatik (mit funktionalem Ansatz) zurückgegriffen;

Entdecken lexikalischer Mittel grundsätzlich leichter durch Kennenlernen von Erschließungsstrategien u. vorsichtigerem Umgang mit Wörterbüchern und Recherchiermitteln (Bewusstsein macht sich auch in anderen FS bemerkbar); Aufbau einer interkulturellen Kompetenz;

PEPE: Merkwürdig und überraschend/
Merkwürdig, aber man lernt was

MARMIRIL: Lebendig (am besten finde ich den Weg hin zum Entdecken/
etwas weniger lebendig

GRUPPENDISKUSSION:

EIGENSTÄNDIGE SPRACH-
VERARBEITUNG

Auch das teilweise Kopieren der Lernnotizen anderer Mitlernenden im Hinblick auf die Abschlussklausur hilft Juanlu nur begrenzt; aus diesem Grund schreibt er der selbstständigen u. individuellen Erarbeitung einen entsprechend **hohen Lerneffekt** zu, den er jedoch bisher noch nicht an sich selbst hat wahrnehmen können;

Veränderung in der Sinnzuschreibung von **Lexik** u. **Grammatik** im Laufe des ersten Jahres; Vorrangstellung der Lexik kehrt sich um, was vermutlich mit der Erfahrung von Texterschließungsstrategien zu tun hat: Analyse der Textstruktur wurde hier eine bedeutende Rolle zugeschrieben;

Anerkennung des größeren Lerneffekts beim Erstellen der Lernnotizen (die nach eigenen Angaben verbesserungswürdig sind);

Unsicherheit bzgl. der Vollständigkeit u. Korrektheit, so dass Wunsch nach **vorgegebenen Wortschatzliste u. Grammatikregeln** den **Vorrang** gegeben wird;

notiert im Laufe des Jahres immer weniger spezifische Informationen (Lexik u. Grammatik) (**Widerspruch zum Wunsch nach mehr Theorie** im Lehrbuch, bzw. zum Wunsch nach den produktiven Fertigkeiten!!)

Geschlossene Anerkennung des höheren Behaltens- u. Lerneffektes generell (Z. 1462 - 1474) und der **Notwendigkeit der individuellen Gestaltung** (1481 -); auch *scheinbar gut ausgearbeitete Lernnotizen helfen nicht zwangsläufig beim Verstehen eines Textes (Metakognition nötig!);*

anfängliche Unsicherheit bei der Organisation der Lernnotizen u. Anerkennung der Relevanz einer möglichen Strukturierung durch Hilfe eines ehemaligen Studenten (mangelnde Kenntnis zu analoger Info im FSU);

Unsicherheit gegenüber zu notierenden Inhalten (mangelnde Kenntnis der Funktion des Übungsbuches); anfängliches Notieren aller Inhalte; Hilflosigkeit verursacht Demotivation;

Notwendigkeit eines kontinuierlichen Arbeitens über das gesamte Jahr;

COLLAGE: RATSCHLÄGE FÜR
ZUKÜNFTIGE LERNER

Regelmäßiges Nacharbeiten trotz größeren Arbeitsaufwandes durchführen; sich nicht von dem Blockadegefühl und der Angst der ersten Wochen einnehmen lassen, die in der Zusammenarbeit mit anderen Mitlernenden schnell vorübergehen;

Beständigkeit im Lernen zeigen u. der Methode mit Ruhe entgegenkommen, da man langsam u. allmählich Grundkenntnisse aufbaut, selbst wenn es so scheint, als würde man zunächst nichts lernen;

Geduld haben, viel und beständig arbeiten; sich nicht aus dem Gleichgewicht bringen lassen, kein blindes Vertrauen in Wörterbücher haben u. stattdessen auch auf das eigene Gefühl hören (ebenso in anderen FS)

Anhang 7

I 1S, Z. 25-41

S: Porque yo estaba nada más que tantos años traductores, traductores, traductores... que he llegado aquí... (es interrumpida).

E: O SEA QUE LO TENÍAS CLARO DESDE HACE MUCHO TIEMPO, ¿SÍ?

S: Sí.

E: ¿CUÁNTO?

S: Tres años o así hace...

E: VALE..., AJÁ.

S: Y nada, y ahora que estoy aquí digo bueno, vamos a esperarnos, a ver cómo va la cosa.

E: UM HUM, ENTONCES... ENTRASTE Y QUE YA HAY COMO DECEPCIONES, ¿NO? POR LO QUE...

S: No sé, es que yo lo tenía como muy idealizado.

E: AJÁ.

S: Esto es lo que quiero, esto es lo que quiero, y en verdad no sabía ni de qué se trataba.

I 1S, Z. 47- 50

S: No sé, que que era distinto, que yo me tenía otra imagen creada, pero no sé cómo explicarlo (bajando la voz), que era como un sueño y a ver si llego, y a ver si llego y, ahora que estoy aquí, digo pues no era para tanto.

I 1S, Z. 1481-1491

S: Ahora ya menos, pero los primeros día yo me moría. Y de todas maneras, todavía no ha llegado el examen...

E: ENTONCES, A VER, ¿QUÉ ES LO QUE HA CAMBIADO?

S: Que el primer día nunca me había enfrentado yo a... bueno, me había enfrentado con el latín, pero yo tenía otra idea de la forma de la clase de alemán.

E: ¿CUÁL ERA TU IDEA?

S: Lo de siempre.

E: VALE.

S: Al encontrarme lo contrario, pues te choca, y dices: madre mía, yo esto cómo lo voy a hacer yo en alemán.

I 1S, Z. 80-99

S: Sí (se ríe). A la hora de los idiomas, no sé, que, yo sé que es una tontería, pero me da miedo meter la pata (baja la voz).

E: ¿QUÉ PASA SI METES LA PATA?

S: No, no pasa nada, pero yo qué sé, si soy yo.

E: SÍ, PERO, ¿A QUÉ ES?, ¿A QUÉ TIENES MIEDO?

S: A eso (en voz muy baja). Como aquí la gente sabe tanto, que sabe mucho (entre risas).

E: O SEA, ESTÁS EN VERDAD COMPARÁNDOTE ENTONCES CON LOS COMPAÑEROS, ¿NO? Y, ¿QUÉ DICES DE LOS COMPAÑEROS?

S: Yo qué sé, que casi siempre me siento inferior y esas cosas.

E: ¿SÍ? Y...

S: Aquí todo el mundo sabe tanto y todo el mundo lo ve todo y yo no veo nada y no sé.

E: Y, ¿EN QUÉ SE NOTA... QUE SABEN TANTO?

S: No sé (entre risas), en que todos hablan mucho y... yo cuando sé algo que estoy segura lo digo. Pero como no sé, no digo nada nunca (se ríe).

I 1 S, Z. 98-99

S: No sé (entre risas), en que todos hablan mucho y... yo cuando sé algo que estoy segura lo digo. Pero como no sé, no digo nada nunca (se ríe).

I 1S, Z. 38-50

S: No sé, es que yo lo tenía como muy idealizado.

E: AJÁ.

S: Esto es lo que quiero, esto es lo que quiero, y en verdad no sabía ni de qué se trataba.

E: ¿UM HUM?

S: Sí.

E: DIJISTE YA COMO CONTROLANDO 'IDEALIZADO'.

S: Sí (se ríe).

E: A VER, ¿QUEÉ QUÉ ILUSIONES TENÍAS?

S: No sé, quee que era distinto, que yo me tenía otra imagen creada, pero no sé cómo explicarlo (bajando la voz), que era como un sueño y a ver si llego, y a ver si llego y, ahora que estoy aquí, digo pues no era para tanto.

I 2 S, Z. 869-880

S: Es que yo, este año, es la asignatura que veo más enfocada a la profesión. Porque yo me esperaba otra cosa. A mí la carrera este año como que no me ha gustado mucho.

E: ¿POR QUÉ NO TE GUSTA?

S: No sé, porque yo me esperaba otra cosa.

E: ¿QUÉ TE ESPERABAS? TÚ DICES, EN GENERAL...

S: Asignaturas que tuviesen que ver con la traducción.

E: ¿Y ES...?

S: Y alemán es la única asignatura en la que intentamos nosotros sacar un texto, nosotros solos. En las demás a mí me siguen dando una gramática... que yo luego, si me encuentro un texto, pues a lo mejor no sé...

I 1 S, Z.178-183

S: No, si yo la ciudad es lo de menos porque la ciudad es lo de menos y que yo esté aquí sola es lo de menos porque siempre he sido muy independiente, que no he estado nunca... yo es esto, lo de estudiar y tener que hacer los exámenes y luego que si la beca, que tienes que aprobar el ochenta por ciento, que si...

I 1 S, Z. 1180-1189

S: A poder comunicarme.

E: A PODER COMUNICARTE.

S: Con alguien en alemán.

E: LA COMUNICACIÓN PUEDE SER MUY VARIADA: PUEDE SER HABLANDO, PUEDE SER POR ESCRITO...

S: No, pero digo yo estar en Alemania y saberme valer por mí misma y que, al menos lo mínimo que necesitas. Porque si tienes menos vocabulario intentas explicarlo de otra manera. Pero, no sé, un conocimiento medio, que te permita más o menos...

I 1 S, Z. 1133-1144 S: A mí me parece más difícil.

E: ¿EL ALEMÁN?

S: Sí.

E: BUENO, PERO DE TODAS MANERAS... O SEA QUE LO CONSIDERAS UNA LENGUA DIFÍCIL.

S: Sí.

E: PERO, A PESAR DE ESO NO TE IMPIDE ESTUDIAR O ELEGIR AQUÍ EL ALEMÁN COMO...

S: ¿No he cogido árabe? (entre risas).

E: ¿CÓMO?

S: ¿No he cogido árabe? (entre risas).

E: ESO.

I 1 S, Z. 630-638

S: (Pausa) Yo eso, que me veo aquí con mucha presión, entre los exámenes y la gente...

I 1 S, Z. 406-423

S: Yo donde más he aprendido ha sido en Inglaterra. He estado allí y no me han dado gramática (entre risas).

E: AJÁ.

S: Que con todos los años que llevo, como más se aprende es estando en un sitio donde tienes que hablar ese idioma por... porque sí, porque si no es que no...

I 1 S, Z. 499-504

S: No sé, a mí es que los idiomas me gustan mucho... y a mí me gusta todo desde que tengo catorce. Pero me gusta más que nada que alguien esté hablando y yo escuchando para ver si entiendo lo que dice. Eso me pasa con las canciones, me pongo con las canciones y digo: uy, que me entero (se ríe).

I 1 S, Z. 1154-1159

S: O sea, me llama la atención el alemán, y lo que es Alemania y... como también lo he estudiado en Historia y...

E: O SEA, ¿TE INTERESA LA CULTURA?

S: Sí, y además, como también está así más des..., bueno, dicen, que está así más desarrollada, y en la Unión Europea también tiene mucha importancia...

I 1 S, Z. 1505-1513

S: De rechazo.

E: DE RECHAZO. ¿TAMBIÉN DE MIEDO?

S: Mucho.

E: PERO ANTES HAS MENCIONADO, HAS DICHO QUE ESO YA HA CAMBIADO UN POCO, ¿NO?

S: Sí, un poco sí, porque ya lo tengo asimilado, ya me ha dado tiempo a mí a pensar y a sacar conclusiones. Y también hemos trabajado con más textos, y vas viendo que sí, que ya... que puedes.

I 1 S, Z. 642-667

S: A lo mejor... yo... te voy a poner un ejemplo del alemán: cuando empezamos con el método digo yo ay, madre mía, que no, que es que no, con más miedo que nada. Y el otro día, porque es que es eso, que soy muy vaga, escribí el texto y me puse yo sola a pensar y a hacer las cosas, y digo... bueno...

E: PERDONA, ¿SABES CON QUÉ TEXTO HA SIDO?

S: Sí, con el del agua fresca, con el del Papa.

E: AH, SÍ... SÍ, SÍ, SÍ, HACE MUY POCO, ¿NO?

S: Sí, el último día. Y en principio me puse así a mirar y dije: contra, que es que más o menos me voy enterando, y es verdad porque nada más que buscamos dos o tres palabras, que no buscamos más.

I 1 S, Z. 918-927

S: A mí me ha ayudado el latín.

E: EL LATÍN, ¿EN QUÉ SENTIDO?

S: Porque nosotros el latín no lo hemos trabajado estudiando vocabulario, que no creo que nadie lo haya trabajado así, sino que lo hemos trabajado... eso, con el diccionario... Había cosas que se sabía, pero luego tú tienes que deducir la estructura, y era lo mismo, hacíamos hipótesis porque nosotros de los textos no entendíamos nada. Que en latín nosotros hemos estado traduciendo también y... mucha imaginación y muchas veces te has equivocado...

I 2 S, Z. 637-649

S: Hombre, traba... es que dependiendo, hay textos auténticos y textos auténticos. Si a mí me ponen un texto de... de economía el primer día que llego a clase, pues no, eso no te enteras de nada. Pero, como hemos ido poquito a poco... también los textos están seleccionados, no son textos ahí a...

E: O SEA, AL PRINCIPIO, ¿CÓMO TIENEN QUE SER LOS TEXTOS AUTÉNTICOS? PORQUE TE REFIERES AL TEMA, ¿NO? A LA TEMÁTICA.

S: Sí, textos en los que te pueda hacer... a lo mejor te sirvan más las imágenes, que lo que es el texto en sí. O el tema del texto. Hay textos que son todos iguales, en español, en alemán... los de la encuesta.

I 2 S, Z. 104-105

S: No, sí te da más seguridad y es más fácil... bueno, más fácil... más cómodo.

I 1 S, Z 1011-1020

S: Además, es más difícil de olvidar.

E: O SEA, MÁS... (es interrumpida).

S: Si te lo dan hecho lo lees y dices bueno, pero si tú has estado ahí y dices: uy, mira, es esto... luego ya hasta le das vueltas a la cabeza, mira que bien, que hoy he...

E: O SEA, LA SENSACIÓN DE HABER APRENDIDO ALGO CUANDO...

S: El haber sacado algo por ti mismo, que no te lo han dado hecho, pues siempre sienta mejor y es más difícil que se te olvide

I 2 S, Z. 176-180

S: No sé, es que un traductor siempre tiene que tener obras de referencia. Y, si te las van introduciendo y te va aconsejando alguien que ya las conoce o ya sabe de ellas, pues mucho mejor. Si tú vas a la aventura puedes meter la pata si no conoces...

I 2 S, Z. 202-214

S: No sé. Yo creo que ahora me paro más a mirar todos los significados de las palabras.

E: O SEA, SI TÚ ENCUENTRAS, SI TIENES LA SUERTE DE ENCONTRARLA. (Se ríen)

S: O, si no, divido la palabra, busco una o busco otra. Antes, a lo mejor, cogía el diccionario, pim, el primer significado lo apuntaba. Luego, a lo mejor, llego y no me cuadra, y tengo que buscar otra vez la palabra.

I 2 S, Z. 115-125

S: Por eso, porque siempre te vas a encontrar con cosas que no conozcas y tendrás que apañarte la vida... tú solo.

E: Y ENTONCES, HACERLO EN CLASE, ¿QUÉ ASPECTO TIENE?

S: ... Que estamos todos juntos. Que lo que no sabe un lo sabe el otro y así vas aprendiendo también de los demás a sacar conclusiones y...

E: ¿TÚ CONSIDERAS QUE EN ESE SENTIDO EN NUESTRA CLASE HAS APRENDIDO TAMBIÉN DE... DE LOS DEMÁS?

S: Claro que sí... mucho. En verdad, es que éramos nosotros los que decíamos las cosas.

I 2 S, Z. 710-718

S: Sí, ahora sí. Pero yo creo que me he dado cuenta muy tarde... porque lo de la intención comunicativa la última vez que vine a una tutoría fue cuando me había dado cuenta. Y de eso hará un mes... o por ahí, ¿no?

E: ¿Y POR QUÉ FUE QUE TE DISTE CUENTA? ¿TE ACUERDAS?

S: ... Al ver las fichas estas de otros alumnos, que tenían todos los temas, y yo digo bueno, yo tengo estos temas por todos lados, si están en el mismo sitio me va a ser mucho más fácil.

I 2 S, Z. 959-970

S: La gramática sí he dejado un apartado para gramática, y eso. Pero luego, lo otro es que lo que hago es que copio la frase y pongo debajo el significado y lo voy... eso, si es que tengo un follón en la ficha, a ver si el próximo día te lo enseño.

E: ¿HAS PENSADO...? SÍ, PERDONA.

S: Que tengo un follón muy grande.

E: Y NO ESTÁS CONTENTA.

S: ¿Qué?

E: ¿NO ESTÁS CONTENTA?

S: Sí, mejor que antes sí porque... mejor que con el diccionario sí.

I 2 S, Z. 67-73

S: Yo que sé, hay que llevarlo al día, cosa que yo no hago. Porque a lo mejor me dejo un tema y luego se me han quedado palabras ahí que... debería de saber, pero voy al diccionario y ,me encuentro otro significado que digo: bueno, esto no es lo que... Que eso hay que llevarlo... vamos, salir de clase y coger el diccionario o apuntarlo en la clase, que no se te pase.

I 2 S, Z. 926-927

S: Los que nos daba tú a nosotras. Que no nos desanimemos, que...

I 1 S, Z. 762-767

S: Porque sí, porque si estamos intentando sacar un texto y el método es mediante hipótesis, pues tenemos que ver y unas veces estarán bien y otras mal... ahí no me da a mí tanto miedo meter el patazo.

E: AH, ¿NO? ¿POR QUÉ NO?

S: Eah, por eso, porque lo hacemos todos (se ríe).

I 1 M, Z. 36-39

M: Yo creo que me he metido de chiripa, de suerte. Porque, vamos a ver, yo eché la matrícula casi al final... no sé, suerte, yo suerte más que nada. Por eso estoy aquí, no por otra cosa.

I 1 M, Z. 92-93

M: Y, además, las lenguas creo que se me dan fáciles, se me dan bien quiero decir.

I 1 M, Z. 1789-1810

M: Una presión, un poco de presión no es mala tampoco.

E: O SEA, QUE OTRA VEZ... ¿LA PRESIÓN DE DÓNDE TIENE QUE VENIR?

M: Del control.

E: DEL CONTROL, ¿POR PARTE DE?

M: Del profesor.

E: DEL PROFESOR, Y NO POR PARTE TUYA.

M: Hum.

E: O SEA, QUE DICES TÚ: PUES MIRA, VOY MAL, ES MI CULPA, PERO, EN REALIDAD, NO TE...

M: O sea, es culpa mía, pero...

E: PERO ASÍ SE QUEDA Y...

(Se ríen)

M: No, hombre, es culpa mía porque tengo que estudiar.

E: AJÁ. ¿Y TE PONES A ESTUDIAR?

M: Inmediatamente no.

E: INMEDIATAMENTE NO. ¿CUÁNDO TE PONES A ESTUDIAR?

M: Cuando la presión es demasiada presión?

E: O SEA, CUANDO ACABA EL PROFESOR REGAÑANDO, CONTROLANDO.

M: Sí, controlando, mejor.

E: VALE, BIEN.

I 1 M, Z. 1093-1094

M: Yo, si yo fuer... en tu caso, yo hubiera pedido la ficha. O, por lo menos revisarla, eso lo mínimo.

I 1 M, Z. 1112-1114

M: Por otra parte, claro, el... a ver si me explico, sí. El profesor controla para que el alumno aprenda. Si no controla el alumno no aprende.

I 1 M, Z. 1125-1134

M: Si tú me vas a pedir la ficha, me vas a putear, me vas a poner un cero, eso ¿qué va a hacer? Me va a motivar. Me va a meter presión. Coño, estamos aprendiendo, tiene que haber una ciertas presiones, en las clases el profesor está arriba y tú estás abajo, y tú estás ahí para aprender. Pues eso, en cierto modo me va a motivar a mí también para que haga las fichas, para que yo me ponga a hacer eso. Y eso va a ser productivo para mí. Yo creo que eso hace, bueno, por un lado está bien, por otro lado no quiero y por otro lado no lo quiero. A largo plazo...

I 1 M, Z. 1790-1810

E: ¿LA PRESIÓN DE DÓNDE TIENE QUE VENIR?

M: Del control.

E: DEL CONTROL, ¿POR PARTE DE?

M: Del profesor.

E: DEL PROFESOR, Y NO POR PARTE TUYA.

M: Hum.

E: O SEA, QUE DICES TÚ: PUES MIRA, VOY MAL, ES MI CULPA, PERO, EN REALIDAD, NO TE...

M: O sea, es culpa mía, pero...

E: PERO ASÍ SE QUEDA Y... (Se ríen)

M: No, hombre, es culpa mía porque tengo que estudiar.

E: AJÁ. ¿Y TE PONES A ESTUDIAR?

M: Inmediatamente no.

E: INMEDIATAMENTE NO. ¿CUÁNDO TE PONES A ESTUDIAR?

M: Cuando la presión es demasiada presión?

E: O SEA, CUANDO ACABA EL PROFESOR REGAÑANDO, CONTROLANDO.

M: Sí, controlando, mejor.

E: VALE, BIEN.

I 2 M, Z. 165-166

M: Quizás las fichas deberías hacerlas obligatorias, no sé, es una sugerencia.

I 2 M, Z. 175-184

M: Entonces por eso, pues ya les obligo, además de tener la teoría, pues que me hagan fichas también, que no sea exactamente lo que hay en el libro, pero que se apoyen en ello, y si hay alguna laguna pues que puedan echar mano al libro y no pues..., qué sé yo, en cada clase preguntando una cosa: esto cómo es, esto cómo era. O a lo mejor no hay tiempo siempre de responder a todas las preguntas... Por eso se echa en falta siempre un poco de teoría.

I 2 M, Z. 383- 386 (existe una entrevista 385-386)

E: YO CONTROLO LAS FICHAS.

M: Ah..., en las tutorías. Pero yo me refiero a obligar a la gente a hacer las fichas.

I 2 M, Z. 2238-2242

S: No. esta muchacha... ¿Cómo se llamaba? Andrea. Sabía mucho alemán... ¿No? Se llamaba Andrea ¿No? Pero no, para nada. O sea, que haya alguien que sepa más o alguien que sepa menos... Yo, lo que me importa es yo mismo.

I 1 M, Z. 90-95

ENTONCES, ¿QUÉ ES LO QUE TE HA TRAIIDO AQUÍ?

S: No lo sé. El ansia de conocer algo nuevo, de conocer algo más. Me gusta aprender. Y, además, las lenguas creo que se me dan fáciles, se me dan bien quiero decir. Por eso y no por otra cosa. Y aprender siempre viene bien, además, a mí me gusta aprender.

I 1 M, Z. 105-117

S: Por ejemplo, sabiendo inglés, y además, sabiendo griego, ya tienes dos parámetros de cómo se construye una lengua. Y, conociendo más parámetros, luego te es más fácil conocer los parámetros por los que se mueve o se mide otra lengua que estás aprendiendo. Porque ya tienes más conocimiento, ya sabes cómo se estructura y tienes dos lenguas para comparar. Por ejemplo, las declinaciones, yo no sabía lo que eran las declinaciones ni los casos de genitivo, [...] y todas esas cosas hasta que no aprendí griego. Y ya me es muchísimo más fácil, aquí en alemán y en las clases, me es muchísimo más fácil, conocer un caso o una declinación. Por ejemplo, a eso me refiero, que del griego, sabiendo las declinaciones, me es mucho más fácil.

I 1 M, Z. 1154-1160

M: Bueno, la verdad hay mucha interacción con la gente... se... A lo mejor, lo único estático que tiene la clase es que siempre nos tiramos dos horas sobre un mismo texto. Pero que sí es dinámico. Intervienes, tú dices una cosa, dices una información, la otra muchacha habla, el otro habla. Eso, y no estás tú todo el rato hablando. Y eso... no, eso es muy... por lo menos para mí.

I 1 M, Z. 1163-1172

M: Bien, bien. O sea, la intervención... es que si... una cosa... deberías de... como si estuviéramos hablando de profesor a profesor, porque quizás es una cosa que se debería de... de conseguir, que es incentivar. Pues... de... digamos motivar a la gente para que hable. Las intervenciones en la clase son muestras también de que te estás enterando y a un... eh, ¿cómo decirlo yo?... Un barómetro para que veas que los alumnos también lo van comprendiendo y lo van... el dinamismo de la clase, además que se pone... se hace más amena.

I 2 M, Z. 2368-2375

M: Sí... Había textos que nos tiramos tres días con el texto, pero eso también dependería del alumno, porque a veces estábamos nosotros también un poco más espesos, se hacía la clase más espesa... Por parte de los alumnos, en general, las cosas como son. Pero no es tan dinámicas como yo creía, mucho más tranquilona, poco a poco. Poco a poco. Eso sí me ha gustado, ese aspecto.

I 1 M, Z. 1201-1206

M: No es lo mismo una cabeza pensante que cuarenta cabezas pensantes, que somos todos los que estamos allí. Y claro, eso está bien, porque somos muchos puntos de vista. Cosas que un tío, a lo mejor, no había creído en una cosa, la otra muchacha sí lo dice, dice el otro sí, es verdad. A eso se deben las intervenciones.

I 1 M, Z. 1692-1698

M: Sí. Hombre, pues la parte buena que tiene hacerlo en la clase está en lo que te dije

antes, somos muchas cabezas pensantes y, a lo mejor, una persona cae en algo que otra persona no ha pensado. Y lo bueno de estar... y lo malo es que, a lo mejor, tú no te centras tanto. En tu casa vas a estar solo tú, y va a estar nada más que tu cabeza, vas a estar muchísimo más centrado. Eso es lo bueno.

I 1 M, Z. 2115-2122

M: Pero que sí, sí algo más independiente, pero que dependo mucho... de lo que se diga también en clase, de lo que diga la gente. Por el simple hecho de que, siento volver sobre lo mismo, aunque tenga que ser un pesado, pero es que no es lo mismo una cabeza pensante que varias cabezas pensantes. Y es una cosa que yo quiero usar a mi favor, el que haya más gente pensando por mí. Y por eso, autónomo... prefiero ser no autónomo.

I 2 M, Z. 880-890

M: En esto que estamos hablando, en que no es lo mismo una persona, que piense una persona, a que piensen treinta y cuatro o treinta y siete, las que estuviesen. Pero que el... Sí, el sistema éste de preguntarnos, de tener nosotros que reconocer si es un adverbio, si es un adjetivo..., yo lo veo bastante bien.

E: ¿PARA QUÉ?

M: Para buscar las palabras importantes.

I 2 M, Z. 1855-1858

M: ¿En clase? Bueno, que a veces trabajar... En idiomas, con lo que se refiere a trabajar en pareja, mucho mejor que solo. O en grupo, muchísimo mejor.

I 2 M, Z. 815-818

M: Pues porque me he dado cuenta de que... ¡Pues realmente eso funciona! ¿no? O sea, centrarte en unas palabras que pueden ser más importantes que otras es una táctica que funciona.

I 2 M, Z. 1725-1732

M: No tengo que estar tan pendiente de todos los posibles significados. Porque en clase... en casa... en clase, por ejemplo, hay mucha más gente pensando. Y en mi casa tengo que cubrir todos... O sea, todas las lagunas tienen que estar cubiertas, tengo que intentarlo. Eso también lo veo bien porque tampoco viene nada mal esforzarse un poco y incentiva el esfuerzo. Pero una cosa es mucho más fácil que la otra y una cosa es mucho más... cómodo.

I 1 M, Z. 2062-2068

M: En relación con la dependencia que se tiene con el grupo. Yo, autónomo, por mí mismo, yo solo, que pueda llegar a saber lo que significa un texto, por ejemplo, por mi cuenta no podría hacerlo. A eso es a lo que yo me refiero. El grupo, sí, yo necesito del grupo para enterarme. Eso, entonces, no soy autónomo. Pero el grupo es autónomo porque... sí, dentro del grupo, sí entienden y conocen.

I 2 M, Z. 1756-1770

M: Bien, me ha parecido bien, sí. Me ha gustado. Porque pasar un texto para un alumno es... adulterarlo. Y ya no sería una cosa tan real, no sería tan... un alemán tan... Además e solo que tú dices, es que tenemos que estar preparados para cualquier cosa, aunque

los textos que nos has puesto tampoco son unos textos extremadamente difíciles o complicados. Yo he visto algunos más que otros, sencillos, difíciles, yo qué sé... pero acorde a nuestro nivel. Eh... ¿Qué me has preguntado?

E: POR LA AUTENTICIDAD DE LOS TEXTOS...

M: Ahh... Sí, sí. Mucho mejor que un texto hecho para un alumno, sí.

I 2 M, Z. 2070-2076

M: Es una dualidad, porque a lo mejor para una cosa, el hecho de que haya una cosa, que un texto sea más difícil de la cuenta, pues a una persona le desmotiva, porque dice: Nunca sabré lo que es. En cambio, para otra persona dice: Hay muchas cosas que no sé, voy a ponerme en seguida a ver qué es lo que es.

I 1 M, Z. 1248-1250

M: Quizás lo que motive o lo que desmotive más a la hora de estudiar un texto puede ser el tema. No la forma, sino el fondo. Puede ser.

I 2 M, Z. 543-546

M: un texto en alemán me lo encuentro por internet y a lo mejor me paro a leer, porque a lo mejor algo saco, algo... Me enseña algo, no sé.

I 2 M, Z. 1059-1082

M: Yo... Toda la información que he sacado del alemán, así en plan teórico, ha sido siempre de los libros de ejercicios, de... Es que no sé cómo se llama ahora, de rellenar huecos y hacer oraciones y todas esas cosas, y que luego venían las soluciones al final. De ahí es de donde...

E: SÍ ¿Y ESO TE PARECE, COMO HAS DICHO, DEMASIADO POCO?

M: Sí...

E: ¿SÍ? ¿POR QUÉ?

M: Ufff...

E: UNA PREGUNTA, PARA QUE QUEDE CLARO ¿TE PARECIERON POCOS LOS TEMAS GRAMATICALES EN GENERAL?

M: No, no... Los temas en general no me... Me pareció poco el, el trato que se les daba.

E: EL TRATO.

I 2 M, Z. 101-107

E: ¿A QUÉ TE REFIERES? ES QUE NO SÉ DE QUÉ ESTÁS HABLANDO ¿A QUÉ TE REFIERES EN EL LIBRO CON LA TEORÍA?

M: Teoría... A que haya una lista de verbos que tengamos que estudiar, a que haya una lista de preposiciones más amplia, a esos aspectos.

I 2 M, Z. 1700-1705

M: ¿Sí vale la pena hacer fichas?

E: SÍ, ESO TE PREGUNTO.

M: Sí, claro. O sea, pierdes tiempo pero no es una pérdida, no es un desperdicio de tiempo...

I 1 M, Z. 969-973

E: ¿NO? CLARO. NUNCA SALIÓ UNA LISTA, ESO ES VARDAD. O SEA, QUE SÍ TE ENTIENDO, SI LA ECHAS DE MENOS. PERO TE PREGUNTO UNA COSA ¿TÚ HAS HECHO, POR EJEMPLO, LAS FICHAS?

M: No, no he hecho las fichas (bajando mucho, mucho la voz).

E: ¿Y POR QUÉ NO TE HACES, POR EJEMPLO?

M: No, si tengo que hacer millones de fichas pero no...

I 1 M, Z. 1093-1094

M: Yo, si yo fuer... en tu caso, yo hubiera pedido la ficha. O, por lo menos revisarla, eso lo mínimo.

I 1 M, Z. 998-1011

E: PERO, ¿QUÉ SENSACIÓN TE TRANSMITE? PORQUE HAS EMPEZADO A DECIR PUES, LO ECHO EN FALTA UN POCO.

M: Yo creo que así lo memorizas mejor y se te queda mucho mejor. Yo creo. Porque lo escribes tú, lo comparas tú, lo buscas tú, en detrimento del tiempo. Luego, el tiempo... yo es que... sinceramente no he hecho nada de eso porque es que, básicamente, no tengo tiempo para nada. Pero para nada. Pero que sí, tienes toda la razón del mundo.

E: PERO QUE NO, NO LO DIGO ASÍ POR CONTROLAR NI NADA, SINO LA PREGUNTA ES QUE SI TÚ ESTARÍAS ENTONCES TRANQUILO.

M: Sí, sí, sí.

E: AJÁ, PUES ENTONCES DEBERÍAS HACERLO.

M: Sí, sí, sí.

I 2 M, Z. 1431-1449

M: Sí, ahora son mucho menos... Tampoco es que me hinchase yo a hacer fichas, las cosas como son, pero las últimas que tenía mucho más sencillitas y no, no...

E: ¿A QUÉ TE REFIERES? LAS ÚLTIMAS, O SEA, LA ÚLTIMA VERSIÓN DE TUS FICHAS...

M: Sí...

E: DICES QUE SON MÁS... SENCILLAS.

M: Sí... Porque las otras eran más... ¿Cómo se dice esta palabra? Más... Eh... ¿Cómo es esta palabra? Completas, no...

E: ¿COMPLEJAS?

M: Complejas, sí

I 2 M, Z. 165-166

M: Quizás las fichas deberías hacerlas obligatorias, no sé, es una sugerencia.

I 2 M, Z. 2198-2199

M: Yo no soy constante, por desgracia. Lo acepto. Pero el alumno ideal debería ser constante.

I 2 M, Z. 2178

S: Constancia.

G V Z. 1671-1677

V: Yo soy Victoria y bueno, llegas a la clase pensando que el método va a ser normal y al final todo es distinto. Al principio, motivación... Luego, desmotivación y todo el año entrando en una o en otra pero... al final de curso te das cuenta de lo que has aprendido. Y eso, satisfactorio y muy gratificante.

G Ca Z. 1696-1708

Ca: Yo me llamo Carmen y yo pienso que... Yo, al principio estaba super ilusionada porque además... Me gustaba. Porque estaba todo el día hablando en clase y eso... Me iba mucho el método. Después la última parte, cuando llegas al examen y ves los resultados pues dices: Bueno, ya está, pues no es tan... Pero bueno, al final, yo me di cuenta de que inconscientemente yo he ido aprendiendo. Que yo ni creo que tengo... Sé más de lo que creo y de lo que opino. Y yo pienso que a la larga, si este método fuera más largo y se dedicaran más horas y durara más tiempo, yo creo que es muy bueno, y se aprende mucho. Pero eso...

G Mi Z. 1679-1687

Mi: Yo soy María y la verdad yo veo como etapas. En la primera crees que muy bien, no sé, era la novedad y me parecía muy bien la forma de hacer...

Luego me desilusioné un poco porque veía que no avanzaba, que era todo lo mismo, que... Y mi última etapa que me gustó mucho, me ha parecido muy bien. Porque es algo original y es algo en que te metes, que de verdad aprendes. ES lento, pero aprendes.

G Ro Z. 1710-1717

Ro: Pues yo me llamo Rosa y un poco como María: Pues al principio estaba muy contenta, después tuve una etapa de desilusión y al final ya contenta pero no ya sólo porque haya aprobado, sino porque... veo que me voy a enfrentar a muchas cosas que me va a venir muy bien [...] Pues yo creo que he aprendido bastante y que me gusta el método.

G B 1667-1669

B: Yo soy Betina y al principio, frustración, pero luego al final llega un momento que la verdad... Yo estoy bastante contenta.

G T Z. 1689-1654

T: Yo soy Tania y no sé, yo la verdad estoy un poco... Empecé regular, acabé regular y... Pues al final, yo creo que más que nada es estructurarte la cabeza de otra forma a la hora de aprender un idioma y... No sé. Ver las cosas desde tu punto de vista.

G Ro Z. 104-111

Ro: Y también, a la hora de subrayar... Cuando dice: Subraya lo que sepas de... Yo es que, en el primer cuatrimestre apenas subrayaba nada, porque es que no... Si nunca he dado alemán entonces... ¡Es que no sabía nada...! Hay que deducir pero... Y te agobias porque ves que todo el mundo está ahí subrayando... Porque hay gente que viene con una base y yo no tenía ninguna.

G St Z. 1344-1360

Es que también la gente... Se cree que porque estás estudiando ya aquí, aquí... Estés ya

tres meses ya sabes... ¡Venga..., dime...! Que dices: ¡Por favor! Y te sientes ya, que cuando te preguntan te sientes como tonta... No es que claro, que el método dice que tengo que... Pero en francés llevamos un año y ya todos podemos hablar y eso y decir: Dime no sé qué... Y tú lo dices. Y es la satisfacción esa... Es lo típico, cuando tú aprender una lengua quieres... Que ya empiezas a hablar... También con el francés, en el colegio, el primer día... Estábamos todos flipando con el francés y creíamos que íbamos a salir hablando francés, pero que esto es un tiempo, entonces... Es eso. Que el primer día dices: Ay... Alemán...Voy a salir de aquí hoy y voy a hablar y no sé qué... Y no es así ¿Sabes?

G V Z. 1671-1677

V: Yo soy Victoria y bueno, llegas a la clase pensando que el método va a ser normal y al final todo es distinto. Al principio, motivación... Luego, desmotivación y todo el año entrando en una o en otra pero... al final de curso te das cuenta de lo que has aprendido. Y eso, satisfactorio y muy gratificante.

G T Z. 1689-1694

T: Yo soy Tania y no sé, yo la verdad estoy un poco... Empecé regular, acabé regular y... Pues al final, yo creo que más que nada es estructurarte la cabeza de otra forma a la hora de aprender un idioma y... No sé. Ver las cosas desde tu punto de vista.

G B Z. 1667-1669

B: Yo soy Betina y al principio, frustración, pero luego al final llega un momento que la verdad... Yo estoy bastante contenta.

G V Z. 1671-1677

V: Yo soy Victoria y bueno, llegas a la clase pensando que el método va a ser normal y al final todo es distinto. Al principio, motivación... Luego, desmotivación y todo el año entrando en una o en otra pero... al final de curso te das cuenta de lo que has aprendido. Y eso, satisfactorio y muy gratificante.

G Mi Z. 1679-1687

Mi: Yo soy María y la verdad yo veo como etapas. En la primera crees que muy bien, no sé, era la novedad y me parecía muy bien la forma de hacer... Luego me desilusioné un poco porque veía que no avanzaba, que era todo lo mismo, que... Y mi última etapa que me gustó mucho, me ha parecido muy bien. Porque es algo original y es algo en que te metes, que de verdad aprendes. ES lento, pero aprendes.

G T Z. 1689-1694

Yo soy Tania y no sé, yo la verdad estoy un poco... Empecé regular, acabé regular y... Pues al final, yo creo que más que nada es estructurarte la cabeza de otra forma a la hora de aprender un idioma y... No sé. Ver las cosas desde tu punto de vista.

G Ca Z. 1696-1708

Ca: Yo me llamo Carmen y yo pienso que... Yo, al principio estaba super ilusionada porque además... Me gustaba. Porque estaba todo el día hablando en clase y eso... Me iba mucho el método. Después la última parte, cuando llegas al examen y ves lo resultados pues dices: Bueno, ya está, pues no es tan... Pero bueno, al final, yo me di

cuenta de que inconscientemente yo he ido aprendiendo. Que yo ni creo que tengo... Sé más de lo que creo y de lo que opino. Y yo pienso que a la larga, si este método fuera más largo y se dedicaran más horas y durara más tiempo, yo creo que es muy bueno, y se aprende mucho. Pero eso...

G Ro Z. 1710-1717

Ro: Pues yo me llamo Rosa y un poco como María: Pues al principio estaba muy contenta, después uve una etapa de desilusión y al final ya contenta pero no ya sólo porque haya aprobado, sino porque... veo que me voy a enfrentar a muchas cosas que me va a venir muy bien [...] Pues yo creo que he aprendido bastante y que me gusta el método.

G Ro Z. 61-79

Ro: Bueno, pues yo me llamo Rosa y opino lo mismo que Victoria lo que pasa es que yo no creo que haya que tomar apuntes, sino que hay que dar unas estructuras, tú no puedes estar con un texto sin saber dónde están los... cuántas, qué... que tipo de verbo hay, tiempo... Eso es una locura. Entonces yo ahora sé porque he buscado en un libro, he mirado, pero no porque nadie me haya dicho: pues que sepas que en alemán no hay condicionales. Es que ya no sé si hay que conjugar todos los verbos, si esto es no sé qué... Esto es no sé cuánto. Entonces creo que tiene que haber... Porque sino después nosotros... Porque cuando llega la hora de la verdad, nuestra autonomía es un poco... Y más en alemán porque... No estamos acostumbrados y tienes tú que ordenar las cosas y tú lo haces, los textos y vale, sí. Pero también te agobias muchísimo. Y por eso creo que mucha gente se echa atrás.

G Mo Z. 1604-1606

Mo: Y LOS TEXTOS ¿QUÉ OS HAN PARECIDO, EN GENERAL, LOS TEXTOS? Y TODOS, PORQUE HAY MUCHÍSIMOS ¿NO?

G St Z. 1610-1628

St: Que quite los del "Chip".

St: Y la impresora...

St: La impresora (Ríen)

St: Es verdad... Es que hubo un texto de una impresora que es que fue...

St: [...] HP

St: Qué es una impresora, qué consta, qué tiene, que... Y nos quedamos todos ya...

St: Y textos de la gastronomía que se hicieron muy pesados...

St: Yo creo que hay que ir intercalando, que no sea tan...

G St Z. 475-483

St: Sí... ¡Pero te das cuenta al final del curso! Yo ahora sí pienso que hemos aprendido bastante. Yo por ejemplo, el año que viene me voy a Alemania y me están mandando todos los papeles en alemán y en plan: No entiendo nada, porque es que no les entiendes... Lo que pasa es que te pones a hacer el formulario y bueno: Pues aquí va a poner... Aquí va a poner "Nombre", luego la calle... Y te das cuenta y dices: Joder... He aprendido.

G St Z. 485-494

St: Eso es lo que pasa, que te sabes defender. Aunque no entiendas nada, pero sabes qué es lo importante. Por ejemplo: Yo también me voy a ir a Alemania y también me han mandado información y eso, y yo cojo ahora los folios y no digo: ¡Dios..., no entiendo nada! Sino que cojo y digo: Venga, pues allí eso, pondrá eso aquí esto se supone que es importante, lo que me piden que les lleve es el DNI, el pasaporte, no sé qué... Y sabes realmente las cosas importantes.

G St Z. 1259-1269

St: Pero bueno, nosotros hemos visto muchos textos distintos...

St: Y aunque no hayas visto, pero el traducir tantos textos a mí me hace estar más segura.

St: Eso sí es verdad.

G St Z. 475-483

St: Sí... ¡Pero te das cuenta al final del curso! Yo ahora sí pienso que hemos aprendido bastante. Yo por ejemplo, el año que viene me voy a Alemania y me están mandando todos los papeles en alemán y en plan: No entiendo nada, porque es que no les entiendes... Lo que pasa es que te pones a hacer el formulario y bueno: Pues aquí va a poner... Aquí va a poner "Nombre", luego la calle... Y te das cuenta y dices: Joder... He aprendido.

G St Z. 913-928

St: A mí me gustaría que, si en un texto aparece el futuro en nuestra clase... Mira, esto es el futuro, vamos a explicar el futuro. Bueno, aunque sea una explicación muy breve, pero: Mira, esto se forma así y así y así. Pues mira, tú tienes ahí... Y ahora, sigues traduciendo. Aparece... un marcador discursivo, pues nómbralo: Marcadores discursivos o de qué trata o... Pero no: ¿Esto qué es? Esto es un marcador discursivo. Pues tú puedes decir: Marcadores discursivos y en realidad nunca has visto un marcador discursivo. A mí me gustaría que en cada... en cada texto, lo que fuera apareciendo, en plan de reglas gramaticales, que se fueran explicando. Y luego después de cada texto, cada tres textos, pues unos ejercicios... Pero preguntas simples.

G St Z. 48-51

St: Las reglas gramaticales, no sé, si no tienes ninguna base del alemán concreta, creo que es un tanto difícil.

G St Z. 63-66

St: hay que dar unas estructuras, tú no puedes estar con un texto sin saber dónde están los... cuántas, qué... que tipo de verbo hay, tiempo... Eso es una locura.

G St Z. 923-927

St: A mí me gustaría que en cada... en cada texto, lo que fuera apareciendo, en plan de reglas gramaticales, que se fueran explicando. Y luego después de cada texto, cada tres textos, pues unos ejercicios... Pero preguntas simples.

G St Z. 678-683

St: Es muy importante saber a quién va dirigido un texto, además. Ella insiste mucho en

clase. A mí eso me ha ayudado un montón, porque si tú, en función de eso, eliges unas palabras u otras. Y a la hora de traducir es muy importante. A mí eso me ha ayudado.

G St Z. 701-716

St: Y entonces estábamos todos un poco... Tu... Tuvimos que ir a internet a buscarlo, páginas de pesca, en alemán y luego... No sé, cosas muy raras. Pero es cuando son especializadas las palabras, entonces... tuvimos que ir a internet a...

Mo: EL PROBLEMA ERA QUE NADIE SABÍA MÁS QUE NADA EN CASTELLANO ESE PESCADO...

St: Claro, claro...

St: Sí, sí, sí...

St: Hay muchas cosas que tú las buscas en el diccionario y dices: Es que no sé lo que es, en español, en castellano.

G St 845-849

St: Yo creo que te das cuenta al final del curso que has aprendido [...] A mí me ha servido muchísimo tener como primera lengua el [...] porque se parecen muchísimo y porque te dan una estructura muy organizada.

G St Z.1593-1596

St: Además es que eso te ayuda no sólo en alemán, sino en todas las lenguas me ayuda a mí. La intuición... A... Con independencia de la estructura del texto pues a ver qué te está preguntando...

G St Z. 407-413

St: Había gente que de ir a clase se sabía el vocabulario y te decía: Esta palabra aparecía..., yo me quedaba sorprendida porque...

G St Z. 385-394

St: También... A base de equivocarte y de ir a las tutorías, tú llegas, todo ilusionado... (Ríen todas) Es que aquí... Joder, me he matado, todos los días, la ficha... Y llegas y te dicen: No, esto está mal; esto lo tienes que poner aquí, esto lo tienes que poner allí. Pues a base de equivocaciones... Y vuelves a ir y te vuelve a decir: Cambia esto, cambia lo otro y así ya vas aprendiendo. Que bueno, que está bien. Que es que si no... No hay otra manera. Pero bueno, que es mucho trabajo.

G St Z. 111-118

St: Y... Y respecto a las fichas, creo que sería un poco... Umm, dejar un poco las fichas en copistería o que una vez al cuatrimestre dejaras unas fichas del año anterior y que comentaras tus fichas para tener una cierta idea de cómo ordenarlas las cosas, porque todos los días en clase aparecen un montón de cosas y no sabes cómo colocarlas, ni...

G St Z. 363-364

St: Cómo organizarlas, cómo... Es que yo no sabía ni por dónde empezar.

G St Z. 82-102

St: creo que el problema que tiene sobre todo este método es que no sabes cómo tienes, a la hora de las fichas, no sabes cómo se hacen las fichas, entonces es... Ponte, en base a nada, porque tampoco tienes conocimientos de alemán para, para poder decir: Bueno,

pues venga, la gramática es así, el vocabulario es de este estilo... No tienes no idea, entonces ése es el principal problema, que no sabes cómo hacer las cosas, y tienes que ir, pues no sé cómo, ir haciéndolo y conforme va avanzando el curso pues ya vas dándote cuenta también de lo que el profesor o la profesora quiere de ti, con este método, porque yo al principio pues... Veía un texto y decía: Vale y... ¿Qué quiere que haga con este texto? Entonces, ya conforme vas avanzando pues te vas dando cuenta de lo que, de lo que con un texto pues se te pide, yo qué sé, que no es sólo el entenderlo todo, entonces... Tienes que ir... ¡Yo qué sé! Espabilándote tú más o menos conforme va avanzando el curso.

G St Z. 137-155

St: yo creo que también, este método al principio te lo tomas con ilusión porque dices: Sin saber nada, algunas cosas te van sonando y... Pero yo creo que necesitas mucho tiempo y en una facultad, que los profesores te tengan... Por lo menos yo que estoy en segundo, y he cogido alemán de segundo. Yo me he quitado mucho tiempo de muchas traducciones que tengo que entregar [y a lo mejor a alemán no puedo dedicarle todo el tiempo que quisiera. Porque es que tienes que estar buscando, tienes que estar ordenando cada dos por tres las fichas, de los apuntes y todo eso. Entonces, yo creo que requiere mucho tiempo que por las circunstancias de cada uno no todo el mundo tiene el tiempo para dedicarle. Y yo creo que... No sé, que eso también es muy importante. Que después el método que... Para que... O sea, durante muchos años, pues que a la hora de traducir, te ayuda mucho.

G St Z. 224-237

St: Yo también creo que el problema del método es que, como no tienes que estudiar para el examen, porque tienes que hacer tus fichas, que es un trabajo diario, pues por eso crees que no sabes nada, porque es verdad, porque está todo en unos papeles... Y tú, sin esa carpeta yo no sé alemán. O sea, a mí me ponen un texto y yo no tengo mi carpeta o el diccionario y yo no sé alemán, entonces yo creo que también... Que no es como otras lenguas que yo pienso: Vale, para el examen tengo que estudiar. Pero ya me... Yo, cuando estudio, ya veo lo que sé un poco, ya sé decir... Pero para alemán, no, como no tienes que estudiar pues es un poco...

G St Z. 1271-1272

St: Pero también insegura porque nadie te los corrige. Es que tampoco puedes ir...

St: Pero bueno, vas a tutorías y...

St: Bueno, ya, pero... Pero tampoco puedes ir todos los días a tutorías...

G St Z. 224-237

St: Yo también creo que el problema del método es que, como no tienes que estudiar para el examen, porque tienes que hacer tus fichas, que es un trabajo diario, pues por eso crees que no sabes nada, porque es verdad, porque está todo en unos papeles... Y tú, sin esa carpeta yo no sé alemán. O sea, a mí me ponen un texto y yo no tengo mi carpeta o el diccionario y yo no sé alemán, entonces yo creo que también... Que no es como otras lenguas que yo pienso: Vale, para el examen tengo que estudiar. Pero ya me... Yo, cuando estudio, ya veo lo que sé un poco, ya sé decir... Pero para alemán, no, como no tienes que estudiar pues es un poco...

G St Z. 241 -49

St: No te obligas... Entonces... Te crees que no sabes nada. Yo he intentado ponerme a estudiar lo que es en alemán, vocabulario y yo supongo que llegaré a pensar, a saber... Bueno, no sé, pues sé algo más de lo que creía. Pero ya estudiando. Y después también creo que el método ya, con tantos textos se hace un poco pesado, para mí, personalmente, yo creo que hay que intercalar más...

G Z. 1566-1579

Paciencia...

G Ca 1698-1709

Ca: Yo me llamo Carmen y yo pienso que... Yo, al principio estaba super ilusionada porque además... Me gustaba. Porque estaba todo el día hablando en clase y eso... Me iba mucho el método. Después la última parte, cuando llegas al examen y ves lo resultados pues dices: Bueno, ya está, pues no es tan... Pero bueno, al final, yo me di cuenta de que inconscientemente yo he ido aprendiendo. Que yo ni creo que tengo... Sé más de lo que creo y de lo que opino. Y yo pienso que a la larga, si este método fuera más largo y se dedicaran más horas y durara más tiempo, yo creo que es muy bueno, y se aprende mucho. Pero eso...

G Ca Z. 157-167

Ca: Y el tema de... de lección oral... Yo es que... Yo no sé pronunciar un texto, yo lo leo, lo entiendo algo, pero yo no sé pronunciarlo, entonces eso también te frustra un poco porque... El año que viene tú sabes que te van a exigir que tienes que hablar y no puedes porque es que no sabes... Cosas esenciales como: Hola, me llamo Carmen... Yo no sé decirlo en alemán, yo sé cómo se dice "ventana", yo sé una marca de revista muy famosa allí o... "Cosmético". Pero no sé cómo se dice "hola". Entonces para mí es frustrante.

G St Z. 508-515

St: Oral no sabes nada (varias voces se superponen)

St: Oral nada...

St: Yo creo que ése es el mayor problema del método que no... No aprendes a hablar, no aprendes a hablar nada. Porque estás todos los días con los textos y de ahí no sales.

G St Z. 1331-1342

St: Si alguien dice: María dime... ¿Cómo se dice no sé qué en alemán?

Pues dices tú: Pues madre no... Porque yo no... Pues a lo mejor tus amigos: Ah... ¿Estudias alemán? ¡Dime algo, dime algo! ¿Cómo...? Dime cómo me llamo y en todos los idiomas... Como estás estudiando idiomas... ¿Y en alemán cómo es? Y ya porque te lo han dicho, porque había un alemán... Pero no porque tú lo hayas visto en clase... Porque ya tal, he dicho: Bueno... Voy a buscarlo porque si alguien me dice dime algo en alemán, tú puedas decírselo. Entonces ya empecé a buscar y al final...

I 1 A, Z. 294-307

A: Sí. Pero, si te digo la verdad, venía más asustada de lo que estoy ahora, venía... bueno, la verdad es que el miedo a lo desconocido, que no sabía lo que me iba a encontrar, pero no sé, me... sobre todo la primera clase que di, salí muy contenta. Vamos,

de hecho, alemán es la asignatura que más me gustó, alemán y lingüística, que en el cuatrimestre que viene no lo doy, lingüística aplicada a traducción. Son las que más me gustan, y yo pensaba que era inglés el que más me iba a gustar, porque claro, yo vengo por inglés, y claro, como me siento tan atrasada en ese aspecto, pues no me gusta tanto. Y alemán, pues sí, porque no sé, me gusta... bueno, la verdad es que el método es más difícil que el habitual, pero lo veo las clases más amenas, más activas, y no sé, me gusta.

I 2 M Z. 1929-1938

M: Pues yo, en comparación con el principio de curso, ahora no le tengo tanto miedo, o sea, de hecho no tengo miedo: Un texto, realmente un texto... No sé, suele tener muchas cosas, no me preocupa las cosas que no entiendo. Y el nivel, yo creo que la gente se ha entretenido mucho en tonterías en las clases a veces, se han preguntado cosas que a lo mejor no tenían ninguna importancia, pero bueno, supongo que sería el afán de... curiosidad de algunos compañeros ¿no?

I 1 Pe, Z. 1918-1925

Pe: Hombre... Sobre todo el despiste, el primer día estás despistadillo y dices: ¿Qué hago aquí? Yo, estoy aquí... ¿Para qué me he metido yo...? (con voz como de llorar)

E: ¿QUERÍAS IRTE? (SE RÍE)

Pe: ¡Casi que sí!

E: ¿CASI?

Pe: Sobre todo un poco por lo que hemos estado hablado antes un poco del... método.

I 1 Si, Z. 255-265

Si: Sí, bueno, yo, los primeros días... O sea, digo: no pued..., no... no puede ser, no entiendo nada..., no voy a aprender nada de alemán porque... digo, ahora mismo me dicen: estás estudiando alemán, dime "Hola, me llamo Silvia". No sé decir eso. Entonces pues... como que, la sensación de... no voy a poder con ello, no voy a aprender, estoy aquí para... Sí, un texto, una foto..., me sugiere cosas en españ... y pienso en español de... Sí, esto puede ser esto pero... Bueno, pero ¿será...? Y luego igual... cuando dices el verdadero significado, pues no es nada de lo que había pensado entonces..., y te sientes mal.

I 1 P Z. 951-957

P: Entonces llegas, te lo lees y dices: bueno, pues aquí sólo veo que los que tienen mayúsculas son sustantivos... (entre risas) pero poco más... Y... y te asustas muchísimo, yo es que me cierro, en cuanto veo una mínima dificultad digo: nada. Entonces... pufff, noo, y cuando estamos en clase...

I 1 R Z. 82-85

R: Claro, francés sí, con la base que llevo voy bien y alemán, como estamos empezando de cero..., pues voy bien, no voy tan agobiada. Por lo menos sabes que hay eso y es lo que tienes que aprender.

I 1 C, Z. 680-687

C: Pues que yo me pongo a leer un texto y... Y yo digo: No sé nada.

E: ¿TE BLOQUEAS?

C: ¡Claro! Por mucho que separe el verbo, el sujeto y todo... ¡No sé lo que significan!

E: ENTONCES... ¿ESO TE PRODUCE UNA SENSACIÓN DE... NO SÉ, DE AGOBIO O DE...?

C: ¡Claro! De coger el diccionario ¡Ya!

I 1 S, Z. 1505-1513

S: De rechazo.

E: DE RECHAZO. ¿TAMBIÉN DE MIEDO?

S: Mucho.

E: PERO ANTES HAS MENCIONADO, HAS DICHO QUE ESO YA HA CAMBIADO UN POCO, ¿NO?

S: Sí, un poco sí, porque ya lo tengo asimilado, ya me ha dado tiempo a mí a pensar y a sacar conclusiones. Y también hemos trabajado con más textos, y vas viendo que sí, que ya... que puedes.

I 1 S, Z. 406-412

S: Yo donde más he aprendido ha sido en Inglaterra. He estado allí y no me han dado gramática (entre risas).

E: AJÁ.

S: Que con todos los años que llevo, como más se aprende es estando en un sitio donde tienes que hablar ese idioma por... porque sí, porque si no es que no...

I 1 Pe, Z. 131-136

Pe: El aprendizaje nunca es bueno en los institutos ni en los colegios. Porque es que es un problema que no es un... El sistema está hecho de una manera que no es... No es un aprendizaje de progresión, sino que es un aprendizaje de: estás un año estudiando lenguas, pero al año siguiente vuelves a empezar otra vez con lo que empezaste el año pasado.

I 1 Si, Z. 58-75

Si: Pues en el colegio empezamos pues... en tercero de primaria, que creo que es cuando tienes nueve años, nueve o diez años, pues empiezan a..., empezaron a enseñarnos inglés pero... muy, muy, muy básico, más que nada también pues... los animales, listas de... cosas de la casa o... vocabulario muy de la rutina, de... Y bueno, y luego pues, de formas verbales, pues ser primero el presente o, vamos, muy sencillo, como: Hola ¿qué tal? Lo primero que..., normalmente... son las..., vamos, el esquema que tienen todas las lenguas a la hora de aprender. Y luego, bueno, luego eso, cuatro años en el colegio y bueno, luego en quinto y en sexto tuve suerte de que me tocó un profesor con el que..., yo creo que es con el que más aprendí, sí, porque después me di cuenta, de que hasta cuarto de la eso..., desde que entré en el instituto, no había aprendido nada nuevo. Había aprendido lo mismo en quinto y en sexto con ese profesor que nos dio bastantes estructuras verbales, bueno, muchos tiempos, pero..., la verdad, muy dinámico, y luego hasta cuarto, lo que más aprendí fue vocabulario...

I 1 P, Z.110-120

P: Pero que yo considero que he aprendido inglés bien desde que me fui fuera, al extranjero.

E: AJÁ.

P: Y... padre puso satélite y entonces, desde que veía la tele en inglés y desde que me

iba fuera, realmente es cuando creo que he aprendido, porque antes, lo básico del colegio sí..., pero yo creo que con eso no tienes suficiente base. Y francés..., por eso francés no sé tanto, porque no le he puesto tanto empeño.

I 1 C, Z. 465-475

C: Y yo creo que quienes... Por ejemplo, yo creo que en otros países se hará eso porque... Todos los extranjeros que vienen de Erasmus y todo... Pues hablan perfectamente por ejemplo el inglés... Y yo creo que será por eso. Los españoles en general, el nivel de... educ... A la hora de aprender idiomas... No es que haya muy buen nivel.

E: ¿Y DIRÍAS QUE LOS ESTUDIANTES QUE VIENEN DE FUERA TRAEN MEJOR NIVEL?

C: Yo creo que sí. Por ejemplo, yo he coincidido con italianos y con franceses y la verdad es que... de su inglés al mío o al de...al de muchos... Nos dejan así de chicos.

I 1 A, Z. 786-791

A: Claro, tiene... porque claro, por supuesto, si he estado ocho años y no he aprendido tanto, es porque he estado en un nivel muy básico y siempre sobre lo mismo, y nunca... no sé, hasta...yo hasta el año pasado, por ejemplo, en inglés no he aprendido cosas nuevas. Y de esos ocho años, he estado siete con lo mismo, no sé, muy repetitivo.

I 1 M, Z. 2062-2068

M: En relación con la dependencia que se tiene con el grupo. Yo, autónomo, por mí mismo, yo solo, que pueda llegar a saber lo que significa un texto, por ejemplo, por mi cuenta no podría hacerlo. A eso es a lo que yo me refiero. El grupo, sí, yo necesito del grupo para enterarme. Eso, entonces, no soy autónomo. Pero el grupo es autónomo porque... sí, dentro del grupo, sí entienden y conocen.

I 1 P, Z. 2000 – 2005

P: A mí me gusta más la fase auténtica porque la veo más entretenida y eso... Porque, luego, también me gusta ver que de un texto puedes sacar tantas... Me sorprende. Eso es lo que... me sorprendió y me gusta, porque yo no hubiera pensado que de eso se pudieran sacar tantas reglas y tantas cosas...

I 1 M, Z. 1163-1172

M: Bien, bien. O sea, la intervención... es que si... una cosa... deberías de... como si estuviéramos hablando de profesor a profesor, porque quizás es una cosa que se debería de... de conseguir, que es incentivar. Pues... de... digamos motivar a la gente para que hable. Las intervenciones en la clase son muestras también de que te estás enterando y a un... eh, ¿cómo decirlo yo?... Un barómetro para que veas que los alumnos también lo van comprendiendo y lo van... el dinamismo de la clase, además que se pone... se hace más amena.

I 1 A, Z. 294-307

A: Sí. Pero, si te digo la verdad, venía más asustada de lo que estoy ahora, venía... bueno, la verdad es que el miedo a lo desconocido, que no sabía lo que me iba a encontrar, pero no sé, me... sobre todo la primera clase que di, salí muy contenta. Vamos, de hecho, alemán es la asignatura que más me gustó, alemán y lingüística, que en el

cuatrimestre que viene no lo doy, lingüística aplicada a traducción. Son las que más me gustan, y yo pensaba que era inglés el que más me iba a gustar, porque claro, yo vengo por inglés, y claro, como me siento tan atrasada en ese aspecto, pues no me gusta tanto. Y alemán, pues sí, porque no sé, me gusta... bueno, la verdad es que el método es más difícil que el habitual, pero lo veo las clases más amenas, más activas, y no sé, me gusta.

I 1 C Z. 671-676

C: Claro... Uff... ¡Hombre! Motivado sí estoy, lo que pasa es que es eso, que las clases son... Porque, en verdad, te lo pasas mejor que en una clase normal. Sí, porque estás que si hablando..., que si habla uno, que si habla el otro... Y te lo pasas mejor pues en ese sentido... Pero a la vez tú luego te enfrentas a un texto y... Es muy chungo eso.

I 1 S, Z. 762 – 767

S: Porque sí, porque si estamos intentando sacar un texto y el método es mediante hipótesis, pues tenemos que ver y unas veces estarán bien y otras mal... ahí no me da a mí tanto miedo meter el patazo.

E: AH, ¿NO? ¿POR QUÉ NO?

S: Eah, por eso, porque lo hacemos todos (se ríe).

I 1 Pe, Z. 1836-1844

Pe: Obedecemos pero... Yo qué sé que... la clase se... Da la impresión, a lo mejor después me equivoco, da mucha impresión de que tenemos bastante peso, y eso siempre yo qué sé... Siempre... Aunque sepamos que la última palabra siempre la va a tener el profesor... Pero que...

E: QUIZÁS NO... NO SIEMPRE... YA VEREMOS...

Pe: Sí sabes... Sí sabes... (ríe) Quizás, aunque sepamos que la última palabra siempre la va a tener el profesor normalmente... que... vemos que tenemos como más peso.

I 1 Pe, Z. 1001-1017

Pe: Pero yo creo que es muy bueno, eh..., o sea, me refiero... Es también raro en el sentido del método: Estamos la clase y tú vas sacando, o sea, yo creo que se hace también lo de..., lo que yo decía antes del profesor... mantiene el interés de la clase porque va preguntando. Va diciendo..., va haciendo participación en clase: Oye, y tú ¿Qué me dirías de este texto? Y tú, te quedas así y dices: Pues no me entero de nada. O sea, yo veo un tío ahí con una calva increíble pero ya está ¿Sabes? O... Unos dicen: Pues mira yo, tengo así un poco de conocimiento de alemán y yo creo que eso es tal cosa. O mira, yo sé un poquito de inglés y eso significa tal cosa en inglés... ¿Tiene algo que ver? Y yo qué sé... Es como una reacción en cadena: Yo saco esto, después saco esto, después saco esto, después tú sacas esto y después tú me dices esto. Entonces ¿Qué pasa? Pues que haces: Tas, tas, tas, tas... Vas uniendo eslabones y al final te sale una frase toda bonita. Y dices: ¡Anda, me ha salido una frase...!

I 1 P, Z. 1271-1277

P: no sé, yo noto como mucha igualdad entre todo el mundo, que al principio yo tenía mucho en la cabeza eso de que había gente que sabía ya y tal y cual..., y que lo iban a imponer, pero es que me he dado cuenta de que esa gente no se da, no se da... aires de grandeza por decir: yo es que ya lo sé y...

I 1 P, Z. 1287-1290

P: Que en la clase de Alemán me da la impresión de que se... se guardan más lo que saben, como para dejar que los demás, que no sabemos, hablemos más...

I 1 Si, Z. 1135-1140

Si: Si todo el mundo no formulase sus hipótesis, ya no es si sería entretenida o no... sino que..., que no, no sabrías... no avanzarías. Ya te he dicho que para mí el haber hablado con otros compañeros, haber discutido a cerca de hipótesis... eso... me ha ayudado a la hora de ir comprendiendo mejor el método y aprendiendo el alemán...

I 1 R, Z. 942-950

R: Sí... Es que hay veces que dices: Pues tiene que ser esto por el contexto o por otro idioma que se parece... Hay palabras que se parecen si no es al español, al francés y sino, al inglés. Y hay palabras en las que te falta algo, que a lo mejor con la palabra lleva algo más añadido, y entonces intentas buscar si es igual que otra palabra anterior [...] Pues entonces..., o intentas buscar y si no preguntas. Siempre hay algún compañero que lo dice, que lo estás pensando tú y dice: ¿Esto puede ser esto? Ah..., pues sí.

I 1 S, 762-773

S: Porque sí, porque si estamos intentando sacar un texto y el método es mediante hipótesis, pues tenemos que ver y unas veces estarán bien y otras mal... ahí no me da a mí tanto miedo meter el patazo.

E: AH, ¿NO? ¿POR QUÉ NO?

S: Eah, por eso, porque lo hacemos todos (se ríe).

E: AJÁ. O SEA QUE TE PUEDES... DEJAR LLEVAR POR TRATARSE DE HIPÓTESIS.

S: Claro, como nadie sabe nada y todos estamos aquí intentando averiguarlo... estamos todos igual. Pero en otros sitios hay veces que tú dices una cosa y el otro ya lo sabe y dice: uh, esto no me gusta.

I 2 C, Z. 983-989

C: Claro, a la traducción. Pero también deja a un lado, a mí me parece que la parte de hablar no... nada.

E: HASTA AHORA.

C: Vale.

E: SÍ, PRQUE ES UNA COSA... PERO ES VERDAD. TÚ ECHAS DE MENOS ESO, ¿NO?

C: Sí.

I 2 R, Z. 2437-2438

R: Conversación..., seguimos también sin hacer esta cuatrimestre.

G St, Z. 508-515

St: Oral no sabes nada (varias voces se superponen)

St: Oral nada...

St: Yo creo que ése es el mayor problema del método que no... No aprendes a hablar, no aprendes a hablar nada. Porque estás todos los días con los textos y de ahí no sales.

I 2 A, Z. 21-37

A: Y ahora es que, si te digo la verdad, es que... como si yo me pongo a hablar con una persona alemana... este año, en realidad, no hemos practicado nada hablar. Entonces, tengo la sensación de que..., aunque haya aprendido mucho, porque yo he aprendido. Si yo cojo un texto sé manejarlo. Pero tengo la sensación de que no sé nada. Porque si me pongo a hablar con alguien no sé qué decirle, me tengo que parar mucho para poder pensar una frase, para poder decirle o poder iniciar una conversación. O no le entiendo, simplemente, si alguien me habla no sé si le entendería. Y no sé, aunque... si me paro a pensar en un texto al principio de curso y me das el mismo texto ahora, yo al principio de curso no hubiera sabido, vamos, ni la mitad no, nada de lo que hay aquí. Que soy consciente de que sé cosas, pero en la práctica, a la hora de hablar con una persona, creo que no estoy preparada, no estoy preparada para hablar (bajando la voz).

I 2 P, Z. 1511-1524

P: Sí. Porque a ver, sacas unas cosas , pero a la vez no... Yo, por ejemplo, creo que... A lo mejor veo un texto y digo: Ah..., ahora lo veo y digo: Ah, pues mira, no sé qué... Le puedo sacar cosas, pero a mí me ponen a un alemán a hablar con él y es que no sé qué decirle. Y me sale decirle que si la calva es tan atractiva... Y no me sale decirle otra cosa, entonces, a la hora de decir cosas básicas como: Buenos días, me llamo Julia y vivo no sé dónde. Nada. Y ahí ya es cuando ya te deprimes. A mí eso me ha pasado mucho porque la gente, a lo mejor: Eh... Que está estudiando alemán, dime algo en alemán... Y decía: Madre, que no me pregunten eso porque no, porque yo no sé. Ahora...

I 2 Pe, Z. 1952-1962

Pe: Sí, hombre ya... Una vez que te acostumbras, pues ya no. Ya no... Pues ya lo ves un método bastante normal, claro. Lo comparas con el otro curso de por la tarde de alemán y dices... ¿Sabes? Bueno, su método es normal, pero yo sinceramente, no son... Yo creo, que..., de cara a los textos, a la comprensión escrita... Nosotros, de aquí a Pekín y vuelta... Les aventajamos. A lo mejor estamos más pillados en comprensión oral, pero en comprensión escrita yo creo que nosotros, perdona por la expresión, pero los meamos, los meamos...

I 1 A Z. 1701-1705

A: Yo creo que son buenos porque, al fin y al cabo, cuando termines la carrera, tú vas a trabajar con textos auténticos, no te van a poner un texto para que tú lo puedas hacer. Tú tienes que ser realista y trabajar con lo que más tarde te vas a encontrar.

I 1 Si, Z. 174-197

E: MÁS COSAS... QUE TÚ PIENSAS QUE PUEDEN AYUDAR A HACER EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA MÁS EFECTIVO, PARA TI, PERSONALMENTE...

Si: Eh... pues... (Se calla, duda. Habla muy bajo), no sé (ríe tímidamente y calla de nuevo unos segundos) Yo creo que ahora, pensando así, bueno, comparando el método que tenemos ahora mismo de alemán, yo creo que..., el hecho de... saber lo que..., saber el tipo de texto de que se trata siempre te da pie a saber el vocabulario que necesitas para determinados textos, entonces, para ver eso, pues... si tú ves un texto y hay un determinado vocabulario pero luego... Como que tú misma quieres saber más vocabulario relacionado con eso... Entonces aprendes más vocabulario que después te da pie a

desenvolverte mejor a la hora de hablar o expresarte en una determinada situación... Entonces... No sé. Lo, lo... Eso. Trabajar con, con textos que no estén hechos especialmente para... para el aprendizaje de un..., o sea de... la lengua extranjera a uno que quiera aprender esa lengua... pues, yo creo que..., que es mejor porque, si está hecho para ellos... pues como que igual las estructuras son más forzadas, eh..., son más simples porque, porque el alumno no va a compren..., todavía no ha dado ese... esa estructura o..., entonces pues, yo creo que... eso. Después las estructuras simples son más fáciles de comprender, igual.

I 1 P, Z. 1038-1058

P: Eso, que te tengas que enfrentar tú sólo, bueno, aunque llega un momento en que no vas a estar..., no vas a hacer el texto en grupo, llegará un momento en que tengas que decir: lo tengo que hacer sola porque yo algún día lo tengo que hacer. Y eso... sacar tantas cosas tú solo no me... Pero bueno, no me veo yo, pero vamos, que sí, que algún día ya... empezará... A mí lo que sobre todo me gusta es eso: que ya ves un texto en sí. Porque yo creo que tú puedes dar un mes entero de clase de un idioma que... que luego ves un texto y no te enteras de nada. De nada porque... se ve la forma de construir las frases y mucho matices que... que si lo ves directamente en un texto... lo vas pillando, aunque sea poco a poco, y ahora mismo no sabemos construir una frase o lo que sea... pero, pero tenemos más experiencia a la hora de ver un texto, que es lo que..., a lo que te vas a enfrentar... después. Entonces, eso ya lo tenemos ¿no?

I 2 S, Z. 397-398

S: Porque es lo que te vas a encontrar. Si te acostumbras a ello desde primera hora, pues mucho mejor.

I 2 A, Z. 887-896

A: Pues, muy bien, porque que trabajemos con textos... en realidad, lo que nosotros... nuestro fin es traducir textos auténticos. A nosotros no nos van a poner un texto facilito para que lo hagamos en la vida real. Y supongo que es que... eso sí, eso es uno de los aspectos que más me ha gustado de este método porque es que, en realidad, es lo que vamos a ver... lo que vamos a ver en la vida real, y tenemos que estar preparados para el futuro. Y supongo que eso es... es muy positivo, que hayamos visto textos auténticos en lugar de... textos preparados para lo que nosotros queremos ver.

I 1 S, Z. 200-213

Si: Lo considero por una parte bueno y por otra malo. Yo creo que al principio es malo porque el alumno todavía no está..., está descolocado porque él está acostumbrado a..., o bueno, yo... estoy, estaba acostumbrada a... trabajar con otro... otro formato, totalmente diferente. Pero ahora, a medida que voy... el texto y eso, yo creo que estoy aprendiendo más porque...

E: ¿Sí?

Si: Sí, o estoy yendo más rápido en el aprendizaje, igual, porque... parece que... luego igual, ahora..., alemán..., bueno, ahora mismo no, pero igual al haber visto tantos... temas, como que tienes más... luego más conversación a la hora de... después, de querer ponerte a hablar vas a saber pues... No sé.

Es que no sé si me entiendes... (ríe)

I 2 R, Z. 1727-1738

R: Que el texto original no lo han hecho específicamente para el nivel dos, por ejemplo. Supongo, estará..., no sé. Está para nuestro nivel, bueno, algunas cosas ¿no? Porque no... No nos enteramos, pero... Yo creo que utiliza estructuras que de verdad se usan en alemán, mientras que si te dan uno hecho especialmente para nosotros, cosas no las pondrán. Entonces, luego, cuando te salgan más adelante, como nunca lo has visto, no... No lo podrás reconocer.

I 2 A, Z. 132-138

A: Y, además, también los temas que hemos dado este año son bastante interesantes, esos temas nos pueden servir en el futuro mucho. El turismo, o la cocina o... es que, en realidad, si vamos a trabajar en esto es en lo que más podemos... vamos, es lo que más ofertas puede haber, en ese tipo de campos. No sé, por eso también me interesaba empezar a... no sé, empezar a saber vocabulario.

I 2 Pe, Z. 1952-1962

Pe: Sí, hombre ya... Una vez que te acostumbras, pues ya no. Ya no... Pues ya lo ves un método bastante normal, claro. Lo comparas con el otro curso de por la tarde de alemán y dices... ¿Sabes? Bueno, su método es normal, pero yo sinceramente, no son... Yo creo, que..., de cara a los textos, a la comprensión escrita... Nosotros, de aquí a Pekín y vuelta... Les aventajamos. A lo mejor estamos más pillados en comprensión oral, pero en comprensión escrita yo creo que nosotros, perdona por la expresión, pero los meamos, los meamos...

I 2 M, Z. 1253-1256

M: Entender el alemán es mucho más fácil que producirlo. Luego yo, por lo menos yo, a la hora de escribir alemán sé cuatro cosas. Entenderlo, sí, pero es que siempre es más difícil producir que entender.

I 2 S, Z. 620-622

E: ¿Y VALE LA PENA TRABAJAR TANTO?

S: Claro. Luego ves lo que has hecho tú y te sientes realizada.

I 1 P, Z. 732-734

P: Es que yo tengo la manía de hacerme a la idea de las cosas, y luego me llevo muchas decepciones por eso...

I 1 P, Z. 1341-1350

P: Sí, a mí al principio me... me atrae mucho y mee..., me motiva porque... cuando lo veo... Sí, me anima. Pero, si a lo mejor... me da dos o tres decepciones eso... cuando ya lo voy conociendo... Entonces ya... Es, es muy súbito, o sea, muy, muy repentino: me gusta mucho y me deja de gustar mucho. Entonces pues..., eso, al principio mucho interés, mucho interés... y todo muy bien no sé cuánto... pero si no sigue interesándome, uff, para abajo todo ya...

I 1 P, Z. 1221-1226

P: Y digo: no, Patricia, no, eh..., que no, que no te puedes dormir, que hay mucha gente y que no, entonces pues más o menos eso te ayuda a... No sé, yo... será que soy demasiado competitiva pero no me gusta que haya nadie delante, entonces... tengo que... no sé.

I 1 C, Z. 1431-1437

C: A mí en parte... Sí.

E: EN PARTE... ¿Y LA OTRA PARTE?

C: Verás... ¡Por eso! porque hay tanta diversidad que... ¡Que es un caos! Sí, sí que lo es... Para mí, resulta...

E: ¿A QUÉ TE REFIERES CON DIVERSIDAD?

C: De opiniones y de cosas... Que está bien, también... En parte.

I 1 C, Z. 558-566

C: Un caos.

E: (SE RÍE A CARCAJADAS) BIEN, ESA ESPONTANEIDAD... TE HA SALIDO DEL ALMA... ¿NO?

C: Sí porque... ahí cada uno piensa una cosa y claro, muchas veces no te atreves a hablar pero es ya por... Miedo a meter la pata...

E: ¿SÍ?

C: ¡Claro! Y mucha gente sí, se ha lanzado, pero... Y hay mucha... Mucha variedad de hipótesis pero... ¡A saber cuál es!

I 2 C, 1380-1394

ENTONCES, NO MANTIENES CAOS.

C: En parte, no sé.

E: EN PARTE. EN PARTE NO LO MANTIENES.

C: No.

E: PERO EN OTRA PARTE SÍ.

C: Sí, porque hay mucha diversidad de opiniones.

E: SÍ.

C: Pero no sé, eso también es bueno.

E: ¿SE ENCUENTRA UN ORDEN AL FINAL? ¿O NO?

C: Hay veces que no.

E: HAY VECES QUE NO.

C: No sé, hay veces que los textos se quedan a... Que a lo mejor tú no lo has entendido entero. Bueno, entero no, que... no sabes decir todo... todas las ideas principales... no sabes todo. Todo lo que te gustaría saber a lo mejor.

I 2 C, Z. 497-503

C: Pues que... no sé, te ayuda más, ¿no? Y si tú tienes... es que ya no es lo mismo porque si tú tienes una gramática... ya... Eso también te desanima bastante.

E: ¿TENER LA GRAMÁTICA HECHA?

C: Tenerlo todo, todo, todo, sí.

E: ¿POR QUÉ TE DESANIMA?

C: Porque ves tanto que dices: ¿por dónde le meto mano?

I 2 C, Z. 455-464

C: No sé. Eso te ayuda a reflexionar sobre el texto y todo. Te hace ver muchas cosas del texto si te das tú mismo cuenta o se da un compañero cuenta y lo dice en clase. Pero... no sé, yo considero más útil tener una noción básica y luego ya pues...

E: ¿Y CUÁLES SON LAS NOCIONES BÁSICAS QUE VES TÚ, POR EJEMPLO, EN ESE SENTIDO NECESARIAS?

C: No sé, las que vamos a dar. Por ejemplo, si vamos a dar el futuro, pues... tiempos, pues el futuro, el presente, perfecto... y ya vas sobre aviso, ¿no?

I 2 C, Z. 520-529

C: Pero... la formación...

E: AHÍ ESTÁ. A VER, EXPLÍCATE UN POCO, QUE NO LO TENGO CLARO.

C: La formación, pero no.... La formación pero no todo. Y luego ya, por ejemplo, el uso de ese tiempo, que eso ya se va diciendo en clase. Aquí en este texto, ¿qué función cumple el presente?

E: AJÁ, SÍ.

C: Pero después de haber explicado pues... no sé... tiene esta desinencia final o.

G St, Z. 450-453

St: Pero yo también... Vamos, yo..., el método, sí me ha gustado bastante ¿No? Y lo que veo de positivo es que las cosas que aprendes yo creo que no se te van a olvidar...

I 2 R, Z. 150-162

R: Sí. Y por otro: Yo creo que de buscarlo, se te queda antes, de buscar las palabras. No sé (baja mucho la voz)

I 2 C, Z. 258-265

C: Eso... eso me parece positivo, porque luego ya, a lo largo que va pasando el curso, tú eso, ya... Al principio no, pero luego sí eres más capaz de decidir qué palabra es más importante que otra.

E: ¿PARA QUÉ ES IMPORTANTE ESO?

C: Para no tener que buscar tanto en el diccionario y también para... no sé, para ayudarte... eso, para ayudarte, básicamente. Para entender el sentido de la frase.

I 2 P, Z. 1462-1474

P: De las fotos o el formato de un texto... Eso. Yo nunca lo había valorado, no sé, no pensaba que eso fuera tan importante y llega un momento en que te das cuenta de que la mitad del texto, es que hay textos que la mitad lo has sacado del formato. Y las encuestas, pero si es que ves que todas las encuestas son iguales, incluso en alemán Y las respuestas te las sabes ya y no hace falta que te pongas a buscar en el diccionario ni nada. Entonces pues... No sé, son muchas cosas que me sorprendían, pero claro, también tiene su parte mala de... Que al principio..., el primer contacto con el texto es... Horrible.

I 2 M, Z. 1402-1408

M: Y luego la otra, el otro compañero, que me dice que eso significa, pues él me está enseñando su otro punto de vista y me está enseñando su otro, cómo decirlo, proceso mental que le ha llevado a pensar que esa palabra significa lo otro. Y eso está bien para

contrastar y también puedes comparar la táctica que tiene el compañero a la hora de llegar al conocimiento de una palabra.

I 2 Pe, 1054-1065

Pe: ¡Hombre! Es como antes lo del vocabulario, si está la gramática ahí... Y te lo va diciendo todo, te lo dice y te lo da como mascadito y no tienes que descubrirlo tú pues está bien. En cuanto salgas de la carrera te vas a quedar así: te van a presentar un texto y vas a hacer tú: Que venga una profesora a ayudarme. Te van a presentar el texto y vas a decir: Uff. Hombre..., que sabrás bastante más alemán pero... Eh, cuidado. Yo supongo que es mejor que te peguen el palo ahora a que te lo pegues cuando acabes la carrera.

I 2 S, Z. 92-99

S: Yo lo veo muy bien, porque siempre no nos vamos a encontrar, aunque sepas un idioma, no te vas a encontrar siempre con palabras que tú sepas. Habrá muchas que no sepas y unas en las que tendrás que centrar la atención, que... no sé, nunca vas a saber todo de un idioma, siempre vas a tener cosas nuevas. Y así pues te vas acostumbrando a encontrarte con cosas que no conoces. Siempre es bueno, pero... incluso en tu idioma.

I 2 Si, Z. 295-306

Si: Es que no sé... no sé, yo sí que valoro positivamente el ir sacando la gramática por mí. Hombre, hay gramática que es mejor que nos la hagan... O sea, por ejemplo, las declinaciones, por mucho que hayamos visto en los textos, tampoco sabemos cómo funcionan. Entonces, eso nos lo tienen que explicar. Pero igual estructuras que estás acostumbrada a ver en español o en inglés, dices: pues mira en alemán es así. Entonces, pues no está mal que la hayas encontrado tú porque ya sabes cómo funciona, porque la comparas con... éste es el tiempo en el español, o esto es la estructura es así, así, que es así en inglés... lo comparas mucho.

I 2 Pe, Z. 1054-1065

Pe: ¡Hombre! Es como antes lo del vocabulario, si está la gramática ahí... Y te lo va diciendo todo, te lo dice y te lo da como mascadito y no tienes que descubrirlo tú pues está bien. En cuanto salgas de la carrera te vas a quedar así: te van a presentar un texto y vas a hacer tú: Que venga una profesora a ayudarme. Te van a presentar el texto y vas a decir: Uff. Hombre..., que sabrás bastante más alemán pero... Eh, cuidado. Yo supongo que es mejor que te peguen el palo ahora a que te lo pegues cuando acabes la carrera.

I 2 Pe, Z. 728-729

Pe: la vida dentro de las frases te la tienes que buscar tú.

I 2 Si, 337-346

Si: O sea, la capacidad que vas adquiriendo es una cosa que vas adquiriendo. Que, al principio, yo no veía... igual me centraba más entiendo el texto, más o menos lo que quiere decir, no me centraba en los aspectos gramaticales, o... En ese sentido, igual lo que quería aprender del texto sólo era vocabulario, vocabulario... que estructuras no... era lo que menos o la gramática. Y luego ya, a medida que vas trabajando textos sí que vas: ah, pues, a ver esto... te vas interesando más. Y... y yo creo que tu capacidad va aumentando.

I 2 C, 282-291

C: Pero, si tú sacas una palabra de un texto y todo, y en el texto ahí... machacando, pues algo se te va a quedar, algo de vocabulario se te va a quedar.

E: AUNQUE, FÍJATE TÚ, NUNCA HEMOS DICHO ESO, ¿NO? QUE TENGAS QUE APRENDER VOCABULARIO.

C: Yo qué sé, la palabra de la calva...

E: LA PALABRA DE LA CALVA SE OS HA QUEDADO A TODOS, ¿NO? (Riéndose).

C: Porque ese era el primer día y... (riéndose también).

I 2 Pe, Z. 1186-1201

Pe: Puff... Tener que hacerla tú mismo se te van quedando las estructuras, así, básicamente.

E: Y SI TE QUITAS LAS ESTRUCTURAS...

Pe: Claro. Y después tardas mucho menos, la verdad, a la hora de hacer el examen tardas mil veces menos en hacerlo. Porque claro, no es lo mismo una cosa que no has visto jamás a una cosa que la has tenido tú que ir haciendo, poco a poco. Después había... había en el examen, sobre todo en éste del segundo cuatrimestre, había cosas que yo no tenía ni idea, pero ni idea. Que yo decía por ejemplo: Emm... Lo del cambio de la oración, que..., la última pregunta de todas, la de hacer cambios de la oración...

I 2 S, Z. 554-561

S: Que eso te das cuenta tú solo.

E: O SEA, HAY QUE DARSE CUENTA... ¿Y CÓMO TE HAS DADO CUENTA?

S: Como te he dicho, que tenía por todos lados, tenía conectores, luego las oraciones subordinadas... y lo tenía por muchos sitios. Y cuando ves que puedes tenerlo todo en el mismo, y que es verdad que entra ahí, pues... es mucho mejor.

I 1 Si, Z. 294-301

Si: (...) bueno, no tenía diccionario y como quería probar, vamos, tenía también... vamos, por una parte no tenía motivación pero por otra decía: si estamos utilizando este método, será por algo, o sea, después... Igual no estoy aprendiendo ahora mismo sino que a la larga... cuánto he aprendido, entonces pues... No sé, como que quería seguir también así la... las normas del método por así decirlo, entonces pues, pero vamos, al principio... eso no...

I 2 S, Z. 491-505

S: En general, yo creo que en el léxico he cambiado más. Porque yo empecé haciéndome un diccionario y el diccionario ya me lo he comprado. Y ahora no. ahora vas agrupando en campos léxicos, viendo dónde mirarías si tuvieses que buscar esa palabra...

E: O SEA, QUE YA LO QUE ES EL LÉXICO LO HAS ORGANIZADO TOTALMENTE DE OTRA MANERA.

S: Hum. Y la gramática. La gramática vas cogiendo un poquito de todas, de todas las que has estudiado en tu vida...

E: AL PRINCIPIO, ¿NO?

S: La estructura de la gramática siempre es más fácil.

E: ¿SÍ?

S: Porque está más establecido. Puedes... puedes establecer relaciones entre unas cosas y otras.

I 2 R, Z. 131-145

R: Lo veo... Por un lado lo veo bien, pero por otro creo que se me va mucho tiempo y tampoco sé... A veces digo: ¿Esta palabra será importante o nos servirá? Y ya no sé si me estoy pasando poniendo palabras, si me faltan y... A la hora de buscar se me va mucho rato con los diccionarios, sobre todo, para buscar lo del género... Y cuando no encuentras una palabra o tienes que buscarla a ver qué significa, o en español, que no sabes qué significa, cuando es texto específico como los de cocina que... Te tienes que meter a internet a las páginas de cocina y ya...

I 2 R, Z. 1473-1482

E: ¿TÚ TIENES CLARO UN POCO EL PORQUÉ DE LAS FICHAS?

R: Para memorizarlo, creo yo que será...

E: ¿SÍ? MEMORIZAR... ¿EN QUÉ SENTIDO?

R: Como no basta con buscarlas y escribirlas, por lo menos estás viéndola y se te queda...

E: PERO... ¿LA BUSCÁIS?

R: ¿Dónde?

E: ¿LAS PALABRAS?

R: No..., las busco en el texto.

E: AH... YA.

I 2 P, Z. 1326-1329

P: Para que sepa lo que está haciendo. Porque eso, si tú haces algo y no sabes ni para qué va a servir, ni por qué lo haces, ni qué quieres con esto... Pues noo, no le pones..., ni tampoco sabes...

I 2 P, Z. 1074-1075

P: Vamos, al principio es que no sabía yo muy bien de qué iba eso de las fichas, no sabía para qué era.

I 2 P, Z. 618-627

P: Yo es que, por ejemplo, a los dos exámenes fui pensando que mis fichas no me iban a ayudar para nada, sobre todo en la gramática. Y luego, cuando a lo mejor ves el examen dices: Ay, pues mira... A lo mejor esto que había puesto pues al final resulta que está bien. Te animas más. Pero... No sé, no sé. Yo sé que es muy bueno esto de hacer las cosas por ti mismo. Pero a la hora de ir a un examen... En ese momento piensas que no. Que hubieras preferido que te lo hubieran dado todo hecho y...

I 2 M, Z. 1710-1718

M: Pues, los conocimientos los asientas mejor, tal vez. Sí, porque es experimentar escribiendo... Ya, el hecho de escribirlas es como leerlas. Por lo menos dos veces, para leerla y escribirla. Que no sabes una frase no sabes una palabra. Tienes que buscar un ejemplo para ponerlo en la ficha, te esfuerzas... El esfuerzo es bueno, obviamente. El esfuerzo conlleva el aprendizaje. También ... pero claro, sería lo ideal aprender sin esfuerzo ...

I 2 A, Z. 189-202

A: En realidad, no tener que... que no es que... lo que son las fichas y todo eso que hemos hecho nosotros mismos, se te queda ahí... Pero es que perdemos mucho tiempo, no es una pérdida de tiempo, pero es invertir mucho tiempo.

E: INVERTIR MUCHO. ADEMÁS, HAS DICHO MUY TRABAJOSO, ¿NO?

A: Sí.

E: Y ¿EN QUÉ SE DIFERENCIA ESTO DE PERDER EL TIEMPO?

A: Perder el tiempo es estar haciendo algo para... estar haciendo algo y luego no obtener nada, es perder el tiempo. Tú no obtienes beneficios. Sin embargo, si estás trabajando en una cosa que luego va a ser tu futuro o es lo que a ti te gusta, pues, es invertir el tiempo. Puedes gastar mucho tiempo, pero invirtiéndolo, no perdiéndolo.

Anhang 8

E Z. 103-107

Eva: Vamos a ver, si estoy estudiando esto es porque quiero aprender y aprender lo máximo posible, pero yo no me voy a conformar por ejemplo con el artículo, que me lo den en nominativo y en acusativo, no sé, yo prefiero más siempre que se pueda, y más ejercicios, y...

E: ¿Y LOS EJERCICIOS PARA PRACTICAR, EN REALIDAD, NO ESTÁ MAL CON EL EBBOK, NO?

X: Por ejemplo, yo, lo que nos diste tú, la página esa con lo de la declinación del artículo, del adjetivo, tipo así.

M Z. 21-22

Mónica: Por ejemplo, veo que, como que la gramática la da en partes muy... “te doy esto y no te doy lo demás”. Por ejemplo, eso que de la subordinación de los adjetivos sólo una cosa, que te explique ciertos... Es que hay ciertos aspectos gramaticales que solo te lo explica muy específico y los textos están hechos de forma que sólo contengan eso.

P Z. 341-344

Pascual: Ya, puff. Es que lo veo un nivel bajo, lo veo un nivel bajo, porque a ver, inglés vas, nuestra lengua B que para mí es el inglés, vas a llegar a un buen nivel, pero veo muy bajo el nivel B1, acabar la carrera con un nivel B1.

E: ¿CÓMO SE PODRÍA ACELERAR ESO?

Pascual: Es que yo creo que depende, es que no lo sé, no sabría decir, no sabría decir cómo acelerarlo, quizás... No lo sé, porque... no lo sé, el libro es un poco, no es difícil el libro, y digamos, el alemán no es tan difícil como al principio me parecía, pero, es que no sabría decirlo. Porque si más o menos me he visto agobiado con este nivel, no me quiero imaginar cómo sería a lo mejor acabar el primer año de carrera con un nivel A2, el primer cuatrimestre tuvo este nivel que hemos estado dando. Es que no lo sé, no sabría decir cómo avanzar, pero sí es verdad que habría una necesidad de encontrar un método.

P Z. 25-26

Pascual: Mira, esta mañana pasando al daf-collage estaba pasando el “Welch”, y claro, digo; “vale, lo pongo”. Pero a mí me gusta que, aunque digamos, sólo hayamos visto el nominativo y el acusativo, a mí me gusta tener la tabla entera. Porque no me gusta aprender ahora dos casos, y luego otros dos.

E Z. 150-158

E: Sí. ¿Y DIRÍAS, POR EJEMPLO, CON RESPECTO A LOS TEXTOS, QUE SE CORRESPONDEN A LA REALIDAD?

Eva: ¿Los textos del libro?

E: Sí

Eva: No

E: ME LO DICES SIN DUDAR (RISAS)

Eva: No, porque por ejemplo, en el tema de las comidas vimos, la receta que cogimos, no te rías, la receta que cogimos del gazpacho, no tenía nada que ver con el libro, se notaba muchísimo.

E: Sí, ¿EN QUÉ SE NOTABA?

Eva: Pues en el vocabulario, había mucho vocabulario que no entendíamos. Y no sólo en el vocabulario, estructuras a lo mejor, algunos verbos, preposiciones,... que a lo mejor en el libro no la ponen porque no les interesa que lo sepamos todavía (risas). No, suena, no quiero decir que no quieran que lo sepamos, sino que a lo mejor es pronto. No sé, también como en España que también tenemos muchas expresiones, que igual los estudiantes de lengua extranjera las aprenden con el tiempo, pero no aparecen en el libro, pero eso es como todo.

I Z. 92-93

Isabel: Pues porque sí, porque ves que no sólo el material del libro está bien y te sirve, pero ya cuando lo ves aplicado a un texto que es 100% texto auténtico, dices “ay, lo que estoy aprendiendo me está sirviendo pero siempre tengo que seguir investigando un poquito más” Y me gusta.

I Z. 82-83

Isabel: Claro, yo entiendo que trabajar con textos auténticos es muy importante, hombre, textos auténticos adaptados un poquito al nivel que se tenga, ¿no? Pero claro, cuando yo me encontraba con aquello de la calvicie..., es que eso no se me va a olvidar en la vida, esa frase la tengo clavada (risas) “La calvicie es realmente atractiva”. Y luego, me acuerdo que había también una publicidad de camiones...

E Z. 335

Eva: Porque lo veía demasiado, que no teníamos suficiente vocabulario a lo mejor para, para describir los vestidos que aparecía, los trajes, los accesorios... Es lo que te dije también, no sé si te acuerdas, cuando los fraseologismos, la gente empieza a buscar palabras en el diccionario y tal, y luego, si lo expone en clase, en realidad tenemos el mismo vocabulario que ellos, y a mí me aburre escuchar cosas que no las entiendo. No sé, a lo mejor puedes meter una expresión nueva, o mezclar algo que hayamos visto, pero no cosas totalmente nuevas, porque a mí no me gusta eso.

M Z 121-122

Mónica: Yo siempre he dicho que yo el inglés lo he aprendido por mi cuenta, porque en el instituto por mucho que la profesora viera que yo tenía interés, ella decía “no puedo subir el nivel de una clase entera por una persona” Entonces, es que tú llegas a segundo de bachillerato y la gente se sigue confundiendo con el verbo To Be. Entonces es un poco..., que intentas ir a contracorriente y te cuesta el doble.

E Z. 109

Eva: Sí, bueno, yo creo que eso con la práctica. En ese sentido está bien, yo lo veo bien porque tal y como nos han enseñado a nosotros el inglés desde pequeños, no. Yo llevo toda mi vida estudiando inglés y no tengo el nivel que debería tener.

E Z. 201-203

Eva: Pues, porque todo los textos, por ejemplo, los trabajamos juntos, leyéndolos y luego sacando las ideas. Lo que tú siempre dices, que a lo mejor si todos nos fijamos en, si un texto lo leo yo no voy a extraerle las mismas ideas que si lo leemos 5 personas, está claro. Y con lo de la wiki también, que participamos todos...

I Z. 235-239

E: A VER Y LUEGO OTRA CATEGORÍA, LA DE LA “EXPRESIÓN FAVORITA”

Isabel: Esa me hace gracia

E: ¿SÍ? A VER

Isabel: Esa me hace gracia porque cada cual tiene por ahí su expresión, a lo mejor, yo qué sé, cualquier tontería, no se me ocurre ahora mismo una frase concreta, pero me hace gracia, porque hay gente que pone unas expresiones que digo “anda...”. Algunas son muy básicas, y otras son un poquito más rebuscadas, rebuscadas dentro del nivel y dentro de lo que hay en el libro.

E Z. 313-314

Eva: Pues igual que he dicho antes, una persona quizás se puede fijar más en unos aspectos, otra persona en otros, y si eso lo pone en la wiki, pues se va encontrar con cosas que a lo mejor ellos no habían pensado, yo sí que le encuentro utilidad.

M Z 309

Mónica: Te facilita hacer las combinatorias; los aspectos gramaticales también, lo de las tablitas, me encanta lo de las intenciones comunicativas lo de “recursos-explicación” creo que son muy, muy, muy útil, porque eso es verdad que en Word lo hice en plan “Tipo 1, tal...” Y entonces, queda un poco más desordenado. Eso está bien, pero si nos dicen desde el principio, pues lo hago, y es verdad que es muy útil, pero no un poco a regañadientes.

Resumen Español

Lernerautonomie im DaF-Unterricht: Entdeckendes Sprachverstehen aus Lerner Sicht

Introducción

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) el aprendizaje autónomo constituye una de las metas básicas. Ser autónomo es sinónimo de ser capaz de controlar el propio proceso de aprendizaje, conocer y valorar las propias limitaciones y posibilidades para tomar las decisiones adecuadas según las exigencias de cada situación. En el contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE el concepto de autonomía suele tener connotaciones claramente positivas.

No obstante, donde sí suelen existir incertidumbres es a la hora de llevar las nociones de la autonomía a la práctica, algo que ocurre sobre todo en aquellos entornos educativos en los que abundan las clases magistrales. Entonces, el atractivo inicial de la autonomía se difumina, y tanto los profesores como los estudiantes pueden sufrir una sensación de desamparo y desorientación. De este modo, las orientaciones metodológicas del aprendizaje autónomo se pueden ver obstaculizadas. Este caso se da con el método *Collage*, que ofrece a los alumnos principiantes trabajar desde el inicio del proceso de aprendizaje con textos reales del entorno profesional de un traductor / intérprete de las lenguas española y alemana. Las dificultades y también los beneficios observados en la docencia, nos han conducido a estudiar los motivos y la disposición psicológica del alumnado. El objetivo era averiguar las causas individuales y buscar una fórmula que permitiera seguir los principios del aprendizaje autónomo de un modo eficaz a la vez que tener en cuenta las necesidades específicas del alumnado poco acostumbrado a esta metodología.

Hipótesis

Se parte de la hipótesis de que los alumnos habitualmente no están acostumbrados a responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, implicándose de un modo más activo y creativo.

La segunda hipótesis es que se supone que una gran mayoría no dispone de suficientes conocimientos metacognitivos, cuando estos constituyen un pilar central en el aprendizaje autónomo.

Objetivos

El objetivo teórico de esta tesis es la de analizar las citadas hipótesis con el fin de averiguar qué factores cognitivos y afectivos influyen en el desarrollo de una competencia metacognitiva, componente clave en el aprendizaje autónomo.

A raíz de los datos empíricos obtenidos y desde un punto de vista didáctico se busca un método para fomentar el desarrollo metacognitivo del alumnado y a la vez facilitar el aprendizaje de la lengua alemana con el fin de controlar el proceso de aprendizaje también más allá de la docencia reglamentada.

Metodología

Dado el objeto de investigación y el objetivo de esta tesis, se recurre a un método cualitativo longitudinal, con el fin de poder hacer justicia al carácter abierto, explorador y dinámico de esta investigación. Para poder ofrecer una visión amplia y profunda de la valoración del aprendizaje autónomo por parte de los alumnos, se consideró conveniente realizar una serie de entrevistas semiabiertas en fases distintas del aprendizaje. Un debate en grupo sirvió además para verificar los resultados obtenidos a través de las entrevistas. De este modo, se consigue un punto de partida más amplio tanto a la hora de realizar una propuesta didáctica como a la de exponer las conclusiones teóricas.

Estudio empírico

El estudio empírico se fundamentó principalmente en los datos obtenidos a través de las diferentes series de entrevistas semiabiertas y el debate en grupo. Con el fin de hacer justicia al carácter dinámico del proceso motivacional de los alumnos mientras trabajaron con el método Collage, se realizaron dos entrevistas con cada alumno de una duración de aproximadamente 90 minutos. Puesto que los cambios en el proceso metacognitivo son paulatinos, las entrevistas se estructuraron de tal manera que abarcaron un curso completo. Igualmente, se organizó el debate en grupo al final de curso. Este fue además

moderado por un experto en esta rama de la Sociología, aunque ajeno a la materia lingüística en general.

Para la interpretación de los datos se recurrió a una herramienta informática de análisis cualitativo. A través del estudio de dos casos individuales y el debate en grupo se procedió finalmente al análisis más global. A través de la búsqueda continua de diferencias y similitudes enfocada hacia la cuestión de la investigación se generaron finalmente otras dos hipótesis principales.

Resultados

Gracias a los datos obtenidos se validaron las dos hipótesis principales, además de llevar a generar como resultado una herramienta didáctica:

1. Los efectos positivos de los trabajos cooperativos compensan los primeros miedos y la sensación de desamparo —como consecuencia directa de la falta de capacidad metacognitiva— a la hora de enfrentarse al trabajo autónomo.
2. El fomento de la destreza oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cumple, además de la mera función de desarrollar una competencia comunicativa, otra adicional: sirve como instrumento principal para autoevaluar las propias capacidades lingüísticas.

A partir de los resultados empíricos se desarrolla un programa informático con una serie de herramientas cognitivas (*daf-collage*) para facilitar el aprendizaje de la lengua alemana y fomentar la competencia metacognitiva.



ugr

Universidad
de Granada