



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht als Instrument zur Förderung von autonomen und weiterführenden Lernen“

Verfasserin

Natalie Eva Maria Kraus

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Französisch UF Englisch

Betreuerin: Privatdoz. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

In diesem Sinne möchte ich folgenden Personen für ihre Unterstützung während meines Studiums und/oder beim Verfassen dieser Arbeit Dank aussprechen:

Zuerst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Privatdoz. Mag. Dr. Eva Vetter für ihre tatkräftige Unterstützung beim Verfassen meiner Diplomarbeit bedanken. Ich schätze mich als sehr glücklich eine Betreuerin gefunden zu haben, die sich nicht alleine durch fachliche Kompetenz und wissenschaftliches Interesse, sondern auch durch ein hohes Maß an Verlässlichkeit, Verständnis und Menschlichkeit auszeichnet. Sie war jederzeit für mich da, egal wie klein mein Anliegen auch war. Ich hätte mir keine bessere Betreuerin während dieser letzten bedeutenden Phase meines Studiums wünschen können.

Als nächstes möchte ich meinen Eltern, Friedrich und Eva Kraus, ein besonders großes Dankeschön ausdrücken. Sie boten mir nicht nur finanzielle Unterstützung während meines gesamten Studiums, sondern gaben mir stets das Gefühl die richtigen Entscheidungen zu treffen, indem sie seit jeher meine Liebe zu Fremdsprachen akzeptiert haben und meine Leistungen zu schätzen wussten. Außerdem standen sie in allen Situationen hinter mir und waren mir stets eine emotionale Stütze. Obendrein vermitteln sie mir seit meiner frühen Kindheit das einzigartige Gefühl von Geborgenheit, was mir besonders während meinen Auslandsaufenthalten fern von zu Hause viel Kraft gab.

In weiterer Folge möchte ich meinem Bruder Mario samt Familie für die mentale Unterstützung in schwierigen Situationen und meinem Partner Michael, der mir durch seine Einzigartigkeit und seine Liebe stets neue Motivation und seelischen Halt gab, danken. Schließlich möchte ich mich noch bei meiner besten Freundin Michaela für unbeschwerte Stunden im Kaffeehaus, bei meiner Studienkollegin und Freundin Sarah für zahlreiche unvergessliche Momente während meiner Studienzeit, und bei Katharina, Mag. Ursula Decreuse-Schober und ihren SchülerInnen, die mir die Durchführung der empirischen Forschungsarbeit ermöglichten, bedanken. Letztlich gilt mein Dank Freunden, Verwandten, StudienkollegInnen und Bekannten, die mir während meines Studiums Verständnis, Zuspruch und Unterstützung in jeglicher Form entgegenbrachten.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Autonomes Lernen	6
2.1 Begriffsdiskussion ‚Autonomes Lernen‘	8
2.1.1 Erste Auffassungen zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘	8
2.1.2 Weitere bedeutende Ansätze zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘	10
2.1.3 Der Begriff ‚autonom‘ im mehrsprachigen Bildungskontext.	16
2.1.4 Der Zugang zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘ im deutschsprachigen Raum	18
2.1.5 Ansichten zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘ im 21. Jahrhundert	22
2.1.6 Kategorisierungen des Konzepts ‚Autonomes Lernen‘	23
2.1.7 Modell ‚Autonomes Lernen‘	27
2.2 Exkurs: Konstruktivismus und konstruktivistische Fremdsprachendidaktik	30
2.2.1 Implikationen für den Fremdsprachenunterricht	35
3 Metakognition.....	40
3.1 Begriffsdiskussion ‚Metakognition‘	40
3.2 Metakognition und Lernstrategien	44
3.2.1 Begriffsdiskussion ‚Lernstrategien‘	45
3.2.2 Kategorisierungen von Lernstrategien	49
3.2.3 Metakognitive Lernstrategien	53
3.2.3.1 Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘	62
4 Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)	66
4.1 Der Portfoliobegriff als vielfältiges Konzept.....	66
4.2 Die Entstehung und Philosophie des ESP 15+ und dessen Bezug zum GERS	72
4.3 Die Ziele und Inhalte des ESP 15+ zur Förderung autonomen Lernens	75
4.4 Die Inhalte des ESP 15+ in Relation zum Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘	79
5 Empirische Forschung	88
5.1 Forschungsfrage	88
5.2 Forschungsdesign.....	90

5.2.1 Qualitative Forschung	90
5.2.2 Erhebungsinstrument ‚Gruppendiskussion‘	93
5.2.2.1 Ablauf der Gruppendiskussionen	94
5.2.2.2 Leitfaden	96
5.2.2.3 ProbandInnen	98
5.2.2.4 Transkription	100
5.3 Qualitative Inhaltsanalyse.....	103
5.3.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse	106
5.3.2 Schlussfolgerungen.....	133
5.3.2.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	137
6 Zusammenfassung	140
7 Literaturverzeichnis	143
8 Abbildungsverzeichnis.....	150
9 Anhang.....	151
9.1 Conclusion en français	151
9.2 Leitfaden der Gruppendiskussionen.....	161
9.3 Curriculum vitae	167

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben unterschiedliche didaktische Ansätze den heutigen Fremdsprachenunterricht geprägt. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts kursieren die jeweiligen Methoden, die jeweils verschiedene Charakteristika aufweisen und zum Teil mehr oder weniger miteinander verknüpft sind. Obwohl Professionalität auch zur damaligen Zeit existierte, wurde sie anders als heute verstanden: zum Beispiel drückte sich diese in den 1960er Jahren mittels der Audiolingualen Methode im Unterricht durch Einsprachigkeit und die Benutzung von Tonbandgeräten aus, während heute kommunikative Kompetenz das oberste Ziel des Sprachunterrichts bezeichnet und somit als Paradigma heutiger Methodik bezeichnet werden kann (vgl. Fäcke 2010: 37-39; 43-46). Demnach veränderten sich sowohl der Unterricht als auch die Rollen der Lehrenden und Lernenden. Einstmals galten Lehrende als so genannte ‚Unterweiser‘, deren grundlegende Aufgabe unter anderem darin lag, ihr Wissen durch Vordenken und Präsentieren zu übermitteln. Dies ließ den Lernenden nur sehr begrenzte bis nicht vorhandene Möglichkeiten zum selbstständigen und entdeckenden Lernen, da sie die Lerninhalte praktisch von den Lehrpersonen vorgekaut bekamen. Heute fungieren die Lehrenden zunehmend als ‚Coaches‘ und stellen es sich zur Aufgabe, die Lernenden in ihren Gedankensprozessen zu unterstützen und auf ihren Lernwegen zu begleiten (vgl. Arnold & Schübler 1998: 72-73).

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) kann als ein Ausdruck dieses neuen Umgangs mit dem Fremdsprachenunterricht gesehen werden und wurde entwickelt, um diese neue Konzeption zu unterstützen. Die verschiedenen Fassungen des ESP stehen für Lernende aller Altersgruppen zur Verfügung und können daher durchaus auch als Mittel für weiterführendes Sprachenlernen nach der Schulzeit dienen. Das ESP ist ein vom Europarat lizenziertes Dokument – daher eng mit dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) verbunden – und soll seinen BenutzerInnen zum selbstständigen und autonomen Lernen verhelfen und sie auf außerschulische Kontexte und Situationen vorbereiten. Laut Leupold (2003: 63) soll der Französischunterricht „[...] die Öffnung nach außen“ suchen und Lernen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institution Schule und anderen Bildungsstätten fördern. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)

unter den Aspekten des autonomen und weiterführenden Lernens näher zu beleuchten. Der Fokus dieser Arbeit liegt speziell auf dem ESP 15+ und seinen Anwendungen, da es, im Gegensatz zu dem ESP für die Grundschule (6-10 Jahre) und dem ESP für die Mittelstufe (10-15 Jahre), nicht nur in den Oberstufenformen der AHS und BHS, sondern auch in weiterführenden Bildungsbereichen wie beispielsweise an Universitäten, Fachhochschulen und Kollegs Verwendung finden soll. Außerdem richtet sich das ESP 15+ auch an berufstätige und andere Sprachenlernende, die mit Hilfe des ESP 15+ ihre erarbeiteten aber auch neuen Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen dokumentieren und vorzeigen können. Demnach gilt das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) als Instrument zum Fremdsprachenlernen sowohl im inner- als auch im außerschulischen Kontext¹.

Die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit orientiert sich unter anderem an dieser Grundidee des ESP 15+ und lässt sich in den folgenden Worten formulieren: Wie verhilft das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts zum autonomen und weiterführenden Lernen der Fremdsprache? Das Ziel dieser Forschungsfrage liegt darin, im Zuge intensiver Auseinandersetzung mit relevanter Literatur und durch qualitative Forschungsarbeit mittels Befragungen von Lernenden und deren Lehrperson herauszufinden, wie Lernende verschiedener Altersgruppen das ESP 15+ als Mittel zum selbstständigen Lernen des Französischen verwenden. Dies beinhaltet unter anderem auch die Frage, wie das ESP 15+ metakognitive Lernstrategien nach den drei Prinzipien – Planen, Überwachen und Bewerten – fördert und wie es in Folge autonomes Lernen unterstützt.

Das österreichische ESP kann für mehrere Sprachen eingesetzt werden – es unterstützt daher das Konzept der Mehrsprachigkeit – und bezieht sich in seiner Konzeption immer auf die aktuellen Lehrpläne und Bildungsstandards. Es wurde unter Berücksichtigung der Richtlinien des Europarats und unter Einbezug der Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) entwickelt. Das

¹ vgl. http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=1-tree=3 [29.10.2010]

ESP orientiert sich daher an aktuellen Ansätzen des Fremdsprachenlernens und richtet sich in seiner Zusammensetzung besonders auf autonomes und zielgerechtes Lernen – eine unerlässliche Komponente der Philosophie des heutigen Fremdsprachenlernens².

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zum Thema des autonomen und weiterführenden Lernens leisten, wobei das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) als zentrales Instrument zu dessen Förderung verstanden wird. Sie schließt an bereits durchgeführte und vorhandene Forschungen und Diskussionen an, soll jedoch auch neue Erkenntnisse zum autonomen Fremdsprachenlernen, besonders im Bezug auf Französisch, leisten. Daher konzentriert sich diese Arbeit auf das vielfältige Konzept des autonomen Lernens, welches als solches eine komplexe Begrifflichkeit darstellt und daher genauer Untersuchung bedarf. Deshalb gilt es im Zuge dieser Arbeit, verschiedene Auffassungen von Lernerautonomie darzustellen und diese im Zusammenhang mit dem ESP 15+ zu beleuchten.

Nach dem ersten Kapitel, der Einleitung, welches die Relevanz des Themas, die Forschungsfrage und die Vorgehensweise dieser Arbeit präsentiert, wird im zweiten Kapitel der Arbeit der Begriff des autonomen Lernens unter Berücksichtigung traditioneller Ansätze und aktueller Forschungsstände diskutiert. Zuvor bietet ein Exkurs in die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik erste Einblicke in das komplexe Forschungsfeld der Lernerautonomie. Der Konstruktivismus stellt eine bedeutungsvolle Bewegung in der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts dar und darf bei der Untersuchung der Lernerautonomie keinesfalls ausgeblendet werden, weil sich viele Ansätze zur Autonomie erkenntnistheoretisch im Konstruktivismus verorten. Abschließend werden die für diese Arbeit relevanten Begrifflichkeiten für das Forschungsfeld ‚Autonomes Lernen‘ zusammengefasst und in Verbindung mit dem ESP 15+ erläutert. Das dritte Kapitel widmet sich einer wichtigen Komponente des autonomen Lernens – der Metakognition. Nach einer Begriffsdiskussion und theoretischer Auseinandersetzung mit dem Konzept, werden verschiedene Typologien der Metakognition aufgezeigt. Weiters wird die Verbindung von

² vgl. http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=1-tree=3 [29.10.2010]

Metakognition und Unterricht dargelegt. Somit werden anschließend metakognitive Lernstrategien und deren drei Kategorien – Planen, Überwachen und Bewerten – im Zuge verschiedener Modelle präsentiert und diskutiert. Letztlich soll auf Basis der Theorie ein Modell für metakognitive Lernstrategien entwickelt werden, welches im späteren Verlauf dieser Arbeit als Basis für die empirische Forschungsarbeit dienen soll.

Nach diesem ersten theoretischen Teil, welcher Aufschluss über die verschiedenen Begrifflichkeiten und Auffassungen autonomen Lernens geben soll und die damit in Verbindung gesetzten Bereiche der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik und der Metakognition behandelt, richtet sich der Fokus der Arbeit im vierten Kapitel auf das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+), das Hauptaugenmerk dieser Arbeit. Um das ESP 15+ in seinem Kontext zu situieren, wird vor seiner genauen Vorstellung der Portfoliobegriff als solches in seinem vielfältigen Auffassungsfeld diskutiert. Anschließend wird auf die Entstehung und Philosophie des ESP 15+ Bezug genommen und kurz auf die Verbindung zwischen dem ESP 15+ und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) eingegangen. Dieser basiert unter anderem auf den Grundgedanken der Individualisierung und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht und steht somit in enger Relation zum Europäischen Sprachenportfolio. Dem folgt eine detaillierte Vorstellung des Europäischen Sprachenportfolios für junge Erwachsene (ESP 15+) hinsichtlich seiner Ziele und Inhalte zur Förderung autonomen Lernens. Schließlich werden die Inhalte des ESP 15+ mit dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, welches im vorherigen Kapitel eigens kreiert wurde, in Verbindung gestellt.

Dieses Modell fungiert als Basis für die folgende qualitative empirische Forschungsarbeit, welche notwendig ist, um die Funktionalität des ESP 15+ nicht nur aus theoretischer, sondern auch aus empirischer Sicht zu untersuchen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt darin, durch eine qualitative Inhaltsanalyse der mündlichen erhobenen Daten, herauszufinden, wie jugendliche und erwachsene Französischlernende das ESP 15+ für ihren metakognitiven Lernprozess, innerhalb und außerhalb des Unterrichts, verwenden, um beim Lernen erfolgreicher zu sein. Für diesen Zweck werden Gruppendiskussionen mit

Französischlernenden verschiedener Altersgruppen durchgeführt. Die Befragungsmethode ‚Gruppendiskussion‘ wurde von mir bewusst gewählt: ich erwarte vielfältige Aussagen der TeilnehmerInnen, die zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können, aber gerade aufgrund dieser Tatsache sehr interessante Erkenntnisse für den Umgang mit dem ESP 15+ und den aktuellen Diskurs der Fremdsprachendidaktik bieten können. Die jugendlichen TeilnehmerInnen der ersten Gruppendiskussion besuchen die Handelsakademie für Eventmanagement, Internationales Marketing und Internationales Controlling, und die erwachsenen TeilnehmerInnen der zweiten Gruppendiskussion das Kolleg für Städtetourismus und Eventmanagement der Vienna Business School (VBS) Hamerlingplatz³. Somit werden sowohl jugendliche als auch erwachsene Lerner und Lernerinnen des Französischen in die Forschungsarbeit eingebunden, was die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage, wie bereits oben ausgeführt, ermöglicht.

Nach der Durchführung der Gruppendiskussionen anhand eines Leitfadens, untergeordnet in Kategorien, abgestimmt auf das selbst entworfene Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, werden die transkribierten Daten inhaltlich qualitativ analysiert, interpretiert und miteinander verglichen. Die qualitative Inhaltsanalyse soll Aufschluss über die verschiedenen Umsetzungen und Anwendungen autonomen Lernens mit dem ESP 15+ von der Theorie in die Praxis geben, aufzeigen, wie das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden zum autonomen und weiterführenden Lernen verhilft, und gegebenenfalls neue, noch nicht behandelte Kategorien aufwerfen. In den Schlussfolgerungen werden noch einmal die wichtigsten gewonnenen Erkenntnisse aus der empirischen Forschungsarbeit zusammengefasst. Schließlich wird deren Relevanz für das Fremdsprachenlernen heute dargestellt.

Das abschließende Kapitel besteht aus einer kurzen Zusammenfassung der Arbeit, welche neben den wichtigsten Punkten dieser Arbeit und der Beantwortung der Forschungsfrage auch einen kurzen Ausblick und persönliche Bemerkungen zur Thematik beinhaltet. Im Anhang befindet sich noch eine ausführlichere Zusammenfassung der Arbeit in französischer Sprache.

³ vgl. <http://www.hamerlingplatz.vbs.ac.at/index.php?id=2> [23.11.2010]

2 Autonomes Lernen

Die Fremdsprachendidaktik stützte sich seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts immer wieder auf ‚neue‘ Methoden, welche oft nebeneinander existierten und bis heute kombiniert werden. Da das Konzept des autonomen Lernens eng mit der Methodenfrage verknüpft ist, wird im Folgenden, bevor sich der Fokus auf eine genauere Auseinandersetzung und Diskussion mit dem Begriff ‚Autonomes Lernen‘ richtet, kurz auf einige methodische Schwerpunkte der Fremdsprachendidaktik eingegangen.

Der Begriff ‚Methode‘ ist sehr unscharf, deshalb muss darauf hingewiesen werden, dass er an dieser Stelle in Verbindung mit Unterricht, Lehren und Lernen zu verstehen ist (vgl. Fäcke 2010: 31-33). Laut Fäcke (2010: 32) bezeichnet er

[...] die Gesamtheit der Lehr-Lern-Verfahren, die den Französischunterricht strukturieren und gestalten. Dazu gehören Schwerpunktsetzungen im Blick auf bestimmte Inhalte, Vorgehensweisen, Medien, Zielsetzungen oder Spracherwerbstheorien.

Heute wird vielerseits von einem so genannten ‚Methodenpluralismus‘ gesprochen. Arnold (1983: 23) orientiert sich am französischen Linguist und Didaktiker Coste (1970) und verweist auf die folgenden vier methodischen Ansätze: la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale und la méthode audio-visuelle. Dies stellt einen eher begrenzten Kanon der Methodenvielfalt in der Fremdsprachendidaktik dar. Fäcke (2010: 31-47) ergänzt die obige Liste durch zwei weitere Methoden: die Vermittelnde Methode und die Kommunikative Didaktik. Jede dieser genannten Methoden weist verschiedene Schwerpunkte auf: Beispielsweise richteten die traditionelle bzw. Grammatik-Übersetzungs-Methode den Fokus auf die Kenntnis von Grammatikregeln und die Übersetzung von Texten, die Direkte Methode auf die gesprochene Sprache und den natürlichen Spracherwerb, während die Audiovisuelle Methode auf den Einsatz zahlreicher visueller und auditiver Medien zurückgriff und auf eine möglichst authentische Sprachvermittlung in Kontexten, Situationen und Dialogen, unter strengem Ausschluss der Erstsprache, Wert legte (vgl. Fäcke 2010: 33-40).

Mit den 1970er Jahren wurde der letzte große Meilenstein des Methodenpluralismus im Fremdsprachenunterricht, der kommunikative Fremdsprachenunterricht, gelegt. Dieser basiert in erster Linie nicht auf

inhaltsbezogenem Wissen, sondern auf der Fähigkeit, Wissen über die jeweiligen Fremdsprachen in verschiedenen Kommunikationssituationen anzuwenden. Diese Fähigkeit setzt sich aus verschiedenen Kompetenzen zusammen, d.h. aus sprachlicher, pragmatischer, strategischer Kompetenz, Diskurskompetenz und sprachlicher Gewandtheit in Bezug auf Semantik, Lexis, Syntax und Artikulation (vgl. Hedge 2000: 45-56). Die so genannte kommunikative Kompetenz gilt als oberstes Ziel im Fremdsprachenunterricht und wurde als solcher Begriff schon vom Soziolinguist Hymes im Jahre 1972 geprägt. Verständnis und Vermittlung sind in diesem Zusammenhang der grammatikalischen Korrektheit des kommunikativen Sprechaktes stets vorrangig zu werten. Ausgehend von diesem Grundkonzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts steht nicht mehr die Vermittlung des Lernstoffs aus der Sicht der Lehrpersonen im Zentrum, sondern aus jener der Lernenden. Sie stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses, da sie diejenigen sind, die dazu im Stande sein sollen, die Fremdsprache für ihre eigenen Bedürfnisse anzuwenden (vgl. Fäcke 2010: 43-46). Daher gilt die kommunikative Kompetenz, gemeinsam mit einem handlungsorientierten Ansatz, als eines der „[...] oberste[n] Richtziel[e] [...]“ (Fäcke 2010: 45) im heutigen und zukünftigen Fremdsprachenunterricht. Auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) stützt sich auf dieses Konzept und beschreibt es in den folgenden Worten:

Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt [...] auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen (GERS 2001: 21).

Im Zuge dieser Definition werden die Lernenden als „[...] sozial Handelnde“ bezeichnet, welche als Mitglieder einer Gesellschaft unter verschiedenen Umständen und in bestimmten Situationen passend kommunizieren müssen (vgl. GERS 2001: 21). Man kann daraus schließen, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht immer als Individuen anzusehen sind. Auf dieser grundlegenden Idee basiert auch das Konzept des autonomen Lernens, welches in Folge dieses Kapitels intensiv behandelt wird. Danach wird ein Einblick in die Grundsätze der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik geboten – eine Bewegung des Fremdsprachenunterrichts, welche bei einer Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit der Lernerautonomie genauerer Betrachtung bedarf.

2.1 Begriffsdiskussion ‚Autonomes Lernen‘

Ende der 1970er Jahre entwickelte sich gemeinsam mit der Kommunikativen Didaktik das Konzept der Lernerautonomie (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 14). Der Terminus ‚Autonomes Lernen‘ ist eine Ableitung von ‚Autonomie‘. Wörtlich bedeutet dieser „Eigengesetzlichkeit“ und wird, laut Weltner (1978: 20), im herkömmlichen Sprachgebrauch vor allem mit ‚Selbstbestimmung‘ gleichgesetzt. Ursprünglich kommt der Begriff ‚Autonomie‘ vom griechischen Wort ‚autonomos‘, was so viel wie Selbstverwaltung oder den Zustand unter eigenen Gesetzen zu leben bedeutet. Er wurde ursprünglich im politischen Kontext für Stadtgebiete angewendet, fand schließlich aber auch in anderen Bereichen Zugang. Für den Zweck dieser Arbeit ist der Begriff ‚Autonomie‘ als Selbststeuerung des Gedanken-, Handlungs- und Lernprozesses von Bedeutung (vgl. Oxford 2003: 80). Dieser Begriff ist in seiner Bedeutung als sehr weit reichend und komplex zu verstehen und wird heutzutage von Professionellen, wie beispielsweise Lehrenden und BildungsforscherInnen, wie auch von Laien verwendet. Dies impliziert, dass er im Zuge der Zeit von mehreren Stimmen auf verschiedene Weise definiert und folglich geprägt wurde. Die folgenden Seiten sollen dazu beitragen, ‚Autonomie‘ – sowohl als allein stehender Begriff, als auch im pädagogischen und didaktischen Kontext, (z.B. ‚Autonomes Lernen‘ und ‚Lernerautonomie‘) – in seiner Vielfalt an Bedeutungen und Relationen zu erklären. Für diesen Zweck werden zunächst die Theorien und Ansätze verschiedener Wissenschaftler herangezogen, vorgestellt und aus kritischer Sicht diskutiert und miteinander verglichen.

2.1.1 Erste Auffassungen zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘

Henri Holec, Universitätsprofessor an der Universität von Nancy II und ehemaliger Direktor bzw. Leiter von CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues)⁴, hat den Begriff der Lernerautonomie in seinem Buch *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (1979) weitgehend geprägt. In Sekundärliteratur, die sich mit autonomem Lernen beschäftigt, wird prinzipiell auf Holec's Begriffsdefinition von Autonomie zurückgegriffen. Holec (1979) leitet seine Definition von ‚Autonomie‘ von einer eher generellen Beschreibung des Begriffes, gegeben von Schwartz, ab und bezieht sich in Folge auf das Fremdsprachenlernen:

⁴ vgl. <http://www.librairiedialogues.fr/personne/henri-holec/589759/> [29.11.2010]

L'autonomie selon la définition donnée par B. Schwartz : „L'éducation demain“, est „la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires“. Dans le contexte, qui est le nôtre, dans l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage (Holec 1979: 3, zit. in Schmelter 2004: 264).

Diese Definition spiegelt vor allem wider, dass alle Individuen die Möglichkeit haben sollen, ihre Freiheit zu entwickeln und sich die jeweiligen Fähigkeiten anzueignen, um als verantwortliches Mitglied in der Gesellschaft zu handeln (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 14). Außerdem beschreibt Holec den Autonomisierungsprozess des Lernenden, „c'est-à-dire son acquisition de la capacité d'apprendre“ (Holec zit. in Müller 1989: 13), als Zeitpunkt für die Vergabe neuer Rollen. Der Lernende muss folgende Entscheidungen treffen: er muss zuerst festlegen, welcher Fremdsprache er sich widmen möchte. Danach kann er entscheiden, ob er bereits Kenntnisse in der Fremdsprache besitzt und diese pflegen, auffrischen oder perfektionieren möchte oder ob er sich neue Kompetenzen aneignen möchte. Weiters muss er sich darüber im Klaren werden, ob er den Lernweg alleine oder gemeinsam mit anderen Lernenden beschreiten möchte und ob er die Hilfe eines „enseignant-facilitateur“ (Müller 1989: 13) in Anspruch nimmt. Infolge dieser neuen verantwortungsvollen Rolle, die dem Lernenden im Zuge des Autonomisierungsprozesses zugeteilt wird, verändert sich der Platz und die Funktion des Lernenden im ganzen Lernprozess, mit welchen sich gleichzeitig auch seine Vorstellung vom Lernen als Ganzes – „sa culture d'apprentissage“ (Müller 1989: 13) –, geprägt von seinen vorherigen Lernerfahrungen, verändert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Teilnahme der Lernenden am Lernprozess und die Gründe, warum sie daran teilnehmen, prioritäre Aufgaben darstellen, wenn eine Didaktik hinführend auf Lernerautonomie verwirklicht werden soll (vgl. Müller 1989: 13).

Holec argumentiert in seinem Artikel *L'autonomisation de l'apprenant: incidences sur les représentations de l'apprentissage* (1989), dass sich der Lernende im Zentrum zweier verschiedener Prozesse befindet: dem Aneignungsprozess und dem Lernprozess. Der Erstere ist ausschließlich kognitiv und passiert größtenteils unbewusst, wohingegen der Lernprozess bewusst und freiwillig stattfindet. Er besteht aus Aktivitäten verschiedener Art, welche die Grundidee der Sprachkompetenzaneignung verfolgen. Damit Lernen, das schließlich für die Aneignung von Kompetenzen zuständig ist, erfolgreich geschieht, müssen laut

Holec folgende Kriterien bei der Erstellung von Aktivitäten erfüllt werden und klar sein, damit die Lernenden bestimmte „actes“ durchführen können: leurs objectifs, leurs contenus, leurs modalités de réalisation und leurs modalités d'évaluation. Diese Kriterien sind keinesfalls leicht zu erfüllen, drücken mitunter jedoch aus, dass Lernen kein geradliniger, sondern durchaus komplexer Prozess ist, der nicht immer leicht zu bewältigen ist (vgl. Müller 1989: 14). Auf diesen Punkt wird in Kapitel 3 dieser Arbeit in Verbindung mit metakognitiven Lernstrategien – Kompetenzen, die für die Organisation von Lernen benötigt werden – genauer eingegangen. Beim metakognitiven Lernprozess ist es besonders wichtig, dass die oben angeführten Kriterien, also die Ziele, Inhalte, und die Arten der Umsetzung und Bewertung, bei einer Aufgabe explizit sind, um diesen als tragende Rolle des gesamten Lernprozesses erfolgreich zu durchgehen. Metakognitive Lernstrategien beziehen sich also auf das „[...] general management of learning“ (Oxford 1990: 135) und hängen daher eng mit den oben angeführten Kriterien einer Aufgabe zusammen. Um ihren Lernprozess erfolgreich zu durchgehen und abzuschließen, ist es für die Lernenden daher wichtig, über diese Faktoren Bescheid zu wissen und in Folge ihr Lernen zu organisieren.

2.1.2 Weitere bedeutende Ansätze zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘

Neben Henri Holec ist auch David Little, Professor am Trinity College Dublin, ein einflussreicher Forscher im Gebiet der Lernerautonomie und wird sehr häufig in Forschungsarbeiten herangezogen. Little kam früher mit dem Konzept der Lernerautonomie in Kontakt als ihm eigentlich bewusst war. Er entwickelte Sprachlabore, die den Studierenden ermöglichen sollten, ihr Fremdsprachenlernen selbst zu steuern. Von einem Drillmittel der Audiolingualen Methode entwickelte sich das Sprachlabor zu einem „[...] tool of self-instruction“ (Little 2004a: 16). Die Rolle des Lehrenden veränderte sich somit immer mehr zum Coach und Lernbegleiter, welcher selbst nicht mehr im Zentrum der Stoffvermittlung stand.

Erst nach der Entwicklung dieser Selbstlernzentren für Studierende stieß Little auf Holec's Definition von Lernerautonomie und wurde sich der Existenz dieses Konzepts bewusst. Aus seiner Erfahrung lässt sich daher ableiten, dass autonomes Lernen manchmal nicht so offenbar ist und eindeutig wahrgenommen

wird wie es von seinem Namen her zu sein scheint. Little fand großen Gefallen an Holec's folgender Auffassung autonomen Lernens:

To take charge of one's learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.);
- evaluating what has been acquired. (Holec 1981: 3, zitiert in Little 2004a: 16-17)

Vor allem im Bezug auf universitäres, also weiterführendes Fremdsprachenlernen nach der Schule, empfand Little Holec's beschriebene Fähigkeiten, welche die Lernenden zum autonomen Lernen führen sollen, als „[...] perfect[...]“ (Little 2004: 16). Die Faktoren und Lernstrategien, welche notwendig sind, um autonomes Lernen laut Holec (1981) durchzuführen, werden in Kapitel 3 im Zuge einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Metakognition ausführlich diskutiert.

David Little orientierte sich unter anderem in der Erstellung seiner Theorie von Lernerautonomie auch an Leni Dams (1995)⁵ Ansicht, dass autonomes Lernen so genanntes ‚school knowledge‘ in ‚action knowledge‘ umwandeln könne. Leni Dam schaffte es, ihren Lernenden Verantwortung und so „[...] ownership [...]“ (Little 2004a: 21) über ihren eigenen Lernprozess zu geben, indem sie sie beauftragte, sich eigene Lernziele zu setzen, selbst Lernaufgaben für ihre Bedürfnisse auszuwählen und ihre Lernergebnisse selbst zu bewerten. Diese Theorie stützt sich wiederum auf Holec's Ausführungen zur Entwicklung autonomen Lernens und teilt der Organisation von Lernen einen hohen Stellenwert zu.

Außerdem beleuchtet David Little das Konzept der Lernerautonomie in einem seiner Artikel – *Learner autonomy is more than a western cultural construct* (1999) – aus einer neuen und in dieser Arbeit noch nicht behandelten Perspektive, indem er es als „[...] universal human capacity“ (1999: 13) beschreibt – nach seinen Ausführungen kann man davon ausgehen, dass wir bereits als autonome Lerner zur Welt kommen (vgl. Wolff 1999: 38). Somit steht Lernerautonomie prinzipiell jedem zur Verfügung und keinesfalls nur jenen, die einen höheren Grad an

⁵ s. Dam, Leni. 1995. *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.

Intellekt besitzen. Little (1999: 14) beschreibt ‚Autonomie‘ als „[...] a capacity for independent behaviour“ und als „[...] the goal of all developmental learning“, da die Entwicklung zur Lernkompetenz nicht abgeschlossen sein kann, bevor der einzelne Lernende nicht fähig ist als unabhängiges Mitglied seiner Gesellschaft zu handeln. In institutionellen Lernumgebungen sieht er die Basis von Lernerautonomie in der Akzeptanz der Verantwortung für das eigene Lernen. Daher ist es von besonderer Wichtigkeit, dass Transparenz („explicitness“) in der Planung, Durchführung und Evaluierung des eigenen Lernens von Anfang an gegeben ist, um eine erfolgreiche Entwicklung von Lernerautonomie zu ermöglichen (vgl. Little 1999: 13-14). Sowohl in der Vorbereitung, Durchführung als auch der Nachbereitung der Lernprozesse und -inhalte sollen die Lernenden stets als kritische Denker agieren, damit sie die Grenzen ihrer Lernumgebung überschreiten können. „Critical awareness“, also das kritische Bewusstsein gegenüber eigenen Tätigkeiten und Lernaktivitäten, gilt hierbei als oberstes Ziel. Lernerautonomie unterliegt unendlicher Mühe und Fleiß und bedarf ständiger Reflexion der folgenden Punkte:

[...] what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success; and the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives (Little 1999: 11).

Little spricht in diesem Zusammenhang einige wichtige Komponenten autonomen Lernens an und macht dadurch die Komplexität dieses Konzepts explizit. Um den Lernenden zu ermöglichen, autonomes Lernen zu erlernen und es sich anzueignen, bedarf es jedoch einer oder mehrerer Personen, die sie bei diesem Prozess unterstützen. Es mag wohl sein, dass der Mensch mit der grundlegenden Fähigkeit zum autonomen Lernen geboren wird, dennoch muss er diese erst für sich selbst entwickeln, um sie umsetzen zu können. Dieser Prozess kann mit allgemeinen Fähigkeiten wie Gehen und Sprechen verglichen werden – der Mensch lernt hierbei zwar aus eigenem Antrieb und Können, ihm steht jedoch auch jemand zur Verfügung, der ihm, entweder bewusst oder unbewusst, den Weg leitet, indem er Dinge tut und erklärt. Im Zuge dieser kritischen Betrachtung Littles Behauptung, dass Lernerautonomie „a universal human capacity“ sei, kann der Schluss gezogen werden, dass autonomes Lernen zwar in jedem Menschen stecken mag, sich jedoch nicht ohne jegliche Unterstützung und Eigeninitiative entwickeln kann.

Ende der 1990er Jahre entwickelte Little drei Prinzipien autonomen Lernens - ‚learner involvement‘, ‚learner reflection‘ und ‚target language use‘ - und schloss damit an Holec (1979, 1981) und Dams (1995) Ansätzen an. Nach Little kann man die drei genannten Prinzipien autonomen Lernens im Zuge des formalen Fremdsprachenlernens in Bezug auf alle Situationen verwenden, jedoch soll man bei ihrer Anwendung stets auf den Kontext achten und sie gegebenenfalls daran anpassen.

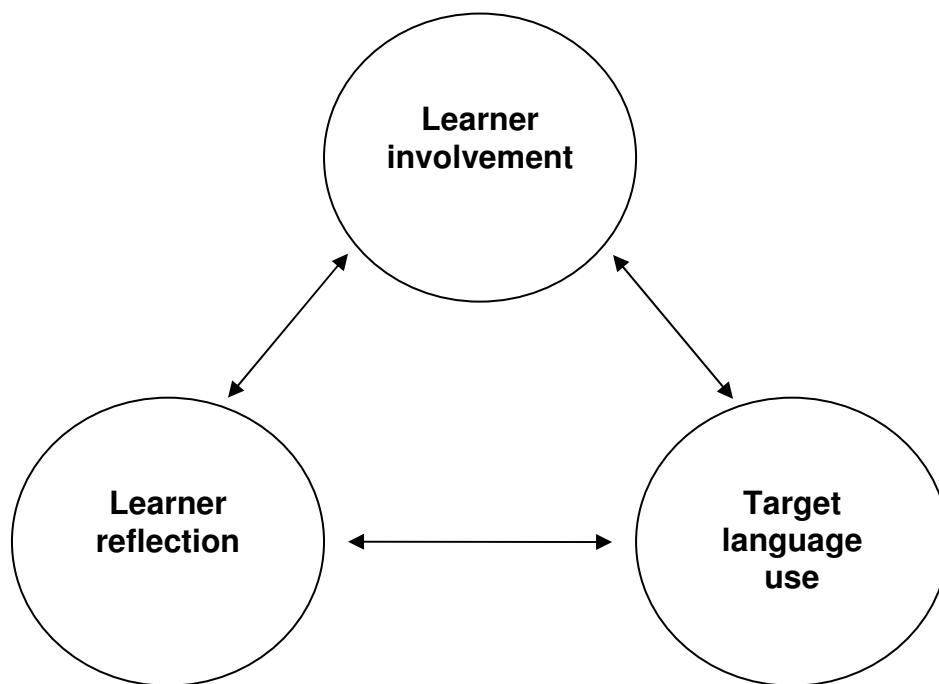


Abbildung 1: Three pedagogical principles nach Little (Little 2004b: 119)

Laut Little (2004b: 119-120) entwickeln Lernende Fähigkeiten zum autonomen Lernen auf eine natürliche Weise, die sich aus dem Sprachlernprozess von selbst entwickeln. Er erklärt, dass die Lernenden von Anfang an an ihrem eigenen Lernprozess teilnehmen und diesen selbstständig lenken können (‚learner involvement‘). Die Lernenden können so Übungen stets nach ihren individuellen Bedürfnissen auswählen und stehen so immer im Zentrum ihres eigenen Lernprozesses. Weiters sind Lernende ständig damit konfrontiert über das nachzudenken, was sie gerade machen, gemacht haben und als nächstes machen werden (‚learner reflection‘). Schließlich betont Little, dass die Lernenden beginnend mit ihrem ersten Kontakt mit der Fremdsprache diese für Kommunikations- und Reflexionszwecke aktiv verwenden sollen (‚target

language'). Jedes der hier genannten Prinzipien enthält gewisse Punkte, welche „[...] the complex process of autonomous language learning“ (Little 2004b: 120) zum Teil implizieren. Abbildung 1 zeigt die Verbindung zwischen den drei Komponenten autonomen Lernens: sie hängen alle zusammen und ergänzen einander, sodass keine der anderen in irgendeiner Weise übergeordnet erscheint (vgl. Little 2004b: 119-120). Littles Modell von Lernerautonomie ist kohärent und verständlich, dennoch mag der Gebrauch der Fremdsprache bei der Nachbereitung und Reflexion des Lernprozesses nicht unbedingt zielführend sein. Daher soll die Muttersprache der Lernenden, vor allem während des Reflexionsprozesses des Gelernten, nicht ausgeblendet werden, sondern miteinbezogen werden.

Leni Dam und David Little strebten, gemeinsam mit vier weiteren Forschern – Rigmor Eriksson, Gerd Gabrielsen, June Miliander und Turid Trebbi – den Versuch an, im Zuge des *Third Nordic Workshop on developing autonomous learning in the FL classroom*, der von 11. bis 14. August 1989 in Bergen stattfand, eine Definition für den umstrittenen Begriff ‚Autonomie‘ zu finden. In ihrem Bericht *Autonomy – Steps towards a definition* (Dam 1989: 96-103) definieren sie ‚Autonomie‘ als „a general aim in school learning“ und setzten die Institution Schule somit hohem Druck aus. Im Sinne der folgenden drei Positionen – individualistisch, instrumental und emanzipatorisch – sprechen sie die Notwendigkeit für Individualisierung und erfolgreiches Lernen im Unterricht an. Individualistisch bedeutet, dass die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden gefördert werden sollen und gleichzeitig ein passendes Lehrkonzept erstellt werden soll. Das instrumentale Prinzip sieht den Lernenden als aktiven Akteur seines Lernprozesses und beschreibt Einbindung, Teilnahme und Verantwortung für Leistungen des Lernenden als grundlegende Komponente für die ideale Lernsituation. Der Lehrende muss, damit diese Situation geschaffen werden kann, auch Verantwortung übernehmen: er muss Ziele klar definieren und die Lernenden stets über Stoff, Methoden und Beurteilungskriterien informieren. Außerdem gilt die Kooperation zwischen Lehrperson und Lernenden, besonders im Bezug auf die Auswahl von Materialien, Methoden und allgemeiner Arbeitsorganisation als essentielles Ziel des autonomen Fremdsprachenunterrichts. Im Zuge dessen kann der Lernende selbst Fähigkeiten und Einblicke erlangen, welche ihm später beim unabhängigen Lernen behilflich

sein können. Das emanzipatorische Prinzip orientiert sich schließlich an der Vorbereitung zukünftigen Lernens, also hauptsächlich Reflexion. Die Lernenden sind so wiederum aktiv in den Lernprozess eingebunden und sollen ihr Lernen und ihre Erfahrungen organisieren und dokumentieren. Sie sollen sich eigene Ziele setzen und diese auch in Zusammenarbeit mit anderen realisieren. Weiters zählen das Reflektieren über vergangene Lernerfahrungen, das Definieren von persönlichen Zielen und die Diskussion über Lernzustände zu den grundlegenden Aktivitäten im Unterricht. Wiederum liegt es auch am Lehrenden, das Bewusstsein des Lernenden für die Verantwortung des Lernprozesses zu wecken, indem er unter anderem sein Wissen und seine Lernerfahrungen mit den Lernenden teilt. Um erfolgreiches Lernen zu gewährleisten, ist selbstständiges und reflektierendes Lernen, als auch die Verantwortung für sich selbst und andere unabdingbar (vgl. Dam 1989: 97-101). Abschließend streben die Forscher den Versuch an, den Begriff ‚Autonomie‘ in vier kurzen Absätzen zu definieren:

Learner autonomy is characterized by a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's own needs and purposes.

This entails a capacity and willingness to act independently and in corporation with others, as a social, responsible person.

An autonomous learner is an active participant in the social processes of classroom learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. Accordingly, it is essential that an autonomous learner evolves an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve. An autonomous learner knows how to learn and can use this knowledge in any learning situation she/he may encounter at any stage in her/his life.

In both teacher training and classroom contexts attempts to operationalize learner autonomy typically begin by emphasizing the need for teachers and learners jointly to accept the freedom to determine the content of learning. Experience suggests that this freedom can be sustained and validated only by developing in the learner an awareness of why she/he has chosen particular learning contents and aims and a capacity to evaluate what she/he has learned, how effectively she/he has learned and how she/he should proceed in the future.

(Dam 1989: 102-103)

Die während der Tagung in Bergen erarbeiteten Komponenten von Lernerautonomie bestätigen unter anderem meine kritische Haltung gegenüber Littles Auffassung, dass der Lernende autonomes Lernen nicht von Grund auf

umsetzen kann, sondern ein gutes Bewusstsein für das Lernen als Ganzes entwickeln muss und den Weg zum autonomen Lernen mit Unterstützung von anderen, wie Lehrenden und anderen Lernenden, beschreiten soll, um darin erfolgreich zu sein. Die Lernenden sollen zwar Verantwortung über ihre individuellen Lernprozesse übernehmen (vgl. Holec 1979, 1981), um diesen auf ihre eigenen Bedürfnisse abstimmen zu können, dennoch sollen sie lernen, nicht nur unabhängig, sondern auch in Zusammenarbeit mit anderen zu agieren. Dies impliziert, dass das Adjektiv ‚autonom‘ im Zusammenhang mit Lernen nicht ausschließlich für alleinige, sondern auch für gemeinschaftliche Arbeit stehen kann. Außerdem geht aus der obigen Definition von Lernerautonomie und den vorherigen Ausführungen hervor, dass das Bewusstsein und die kritische Reflexion über angestrebte Ziele und über den Lernprozess und -fortschritt die wichtigsten Voraussetzungen sind, um sich die Fähigkeit autonom zu lernen anzueignen.

2.1.3 Der Begriff ‚autonom‘ im mehrsprachigen Bildungskontext

Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+), der zentrale Forschungsgegenstand dieser Arbeit⁶, basiert auf der Idee des autonomen Lernens. Besonders die im ESP 15+ enthaltenen Checklisten und Aufgaben zur Reflexion basieren auf den Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS). Daher empfinde ich es als notwendig, an dieser Stelle ‚Autonomie‘ in Relation mit Lernen, wie es im GERS vorkommt, zu behandeln. Interessant zu beobachten ist, dass in der deutschen Version des GERS, welche im Jahr 2001, also ein Jahr nach der Publizierung der originalen englisch- und französischsprachigen Fassung, vom Europarat in Straßbourg herausgegeben wurde (GERS 2001: 2), ‚autonomous‘ bzw. ‚autonome‘ ein Mal nicht mit dem Adjektiv ‚autonom‘, sondern mit ‚selbstständig‘ übersetzt wurde:

[...] they are encouraged to work more autonomously [...] (Trim 2000: 172).

[...] ils [...] sont amenés ensuite à travailler de manière plus autonome [...] (Conseil de la coopération culturelle 2000 : 132).

[...] das könnte sie dazu ermutigen, selbstständig zu arbeiten [...] (GERS 2001: 167).

⁶ s. Kapitel 4

Außerdem konnte beobachtet werden, dass nur in der deutschen Ausführung des GERS ‚Autonomes Lernen‘ mit ‚Selbst gesteuertem Lernen‘ gleichgestellt wird (vgl. GERS 2001: 140). Aus diesen Fakten lässt sich schließen, dass der Begriff ‚autonom‘ in englischer und französischer Sprache, zumindest im Rahmen des GERS, in seiner Bedeutung als Wort alleine steht, während im Deutschen auf Synonyme zurückgegriffen wird. Man könnte daher argumentieren, dass der Begriff im Englischen und Französischen als solcher geläufiger und Teil des alltäglichen Sprachgebrauchs ist, wohingegen er im Deutschen eher als spezifisch gilt. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird prinzipiell die deutsche Fassung des GERS (Trim 2001) verwendet, um Probleme und Missverständnisse im Bezug auf Übersetzungen zu vermeiden. Die Aussagen werden jedoch immer in Verbindung mit der englischen bzw. französischen Originalfassung getroffen. Gegebenenfalls wird auch direkt aus diesen Werken zitiert.

Der GERS sieht „Lernen lernen“ als unverzichtbare Komponente des autonomen Sprachenlernens und die Lernenden als zentrale Subjekte dieses Prozesses. Sie sollen sich „[...] immer stärker ihrer eigenen Lernmethoden bewusst werden sowie der möglichen Optionen und welche davon für sie am geeignetsten sind“ (GERS 2001: 140). Die Lernenden sollen im Bezug auf Ziele, Materialien und Arbeitsmethoden selbst Entscheidungen treffen, welche auf ihren eigenen Bedürfnissen, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmalen und Ressourcen basieren sollen (vgl. GERS 2001: 140). Dabei sollen sie lernen, mehr Kontrolle über ihr Lernen zu erlangen und ihr Bewusstsein dafür zu stärken (vgl. GERS 2001: 219).

Der folgende Absatz schließt an die obigen Erläuterungen an und dient als zusätzliche Information über die Definitionen von ‚autonom‘, wie sie in drei einsprachigen Wörterbüchern zu finden sind (vgl. Hornby 2005, vgl. Rey 2006, vgl. Dudenverlag 2007). In englischen, französischen und deutschen einsprachigen Wörterbüchern wird das Adjektiv ‚unabhängig‘ immer als Synonym für ‚autonom‘ angeführt. ‚Autonom‘ kommt in allen drei Sprachen in Verwaltungs- und Regierungskontexten vor. Im Bezug auf Personen werden im Französischen und im Deutschen zusätzlich auch die Adjektive ‚libre‘ und ‚eigenständig‘ angeführt. Dieser kurze Auszug aus einsprachigen Wörterbüchern soll zeigen, dass der Begriff ‚autonom‘ zwar unter anderem auch als die menschliche Fähigkeit, unabhängig zu agieren, definiert wird, jedoch in diesem Sinne nicht auf den

spezifischen Kontext der Lernerautonomie übertragbar ist. Einzig im *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Hornby 2005: 89) wird das Konzept durch die Definition "able to do things and make decisions without help from anyone else" angedeutet. Letztendlich gibt dieser Beitrag Aufschluss darüber und bestätigt, dass man sich mit spezifischer Literatur beschäftigen muss, um das vielfältige und komplexe Konzept der (Lerner-) Autonomie zu entdecken und verstehen zu lernen.

Nach diesen kurzen Erläuterungen über den Begriff ‚autonom‘ im Englischen, Französischen und Deutschen und der Vorstellung und kritischen Betrachtung Holec's, Little's und Dams Konzepten von Lernerautonomie, geben die folgenden Absätze Einblick in die Begrifflichkeit, wie sie in deutscher Literatur verstanden wird.

2.1.4 Der Zugang zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘ im deutschsprachigen Raum

Der Pädagoge Klaus Weltner befasste sich mit dem „[...] klassischen Problem der Pädagogik [...], den Einzelnen in seinen Lernbemühungen zu unterstützen“ (1978: 11) bereits in den späten 1980er Jahren. Als ‚Autonomes Lernen‘ bezeichnet er „[...] Lernen außerhalb von Lehrveranstaltungen [...]“ (Weltner 1978: 11), also „individuelles und lehrerunabhängiges Lernen“ (Weltner 1978: 17) und die Lernprozesse und Lernvorgänge, die außerhalb der Gemeinschaft, dem Klassenverband, der Familie, der Gruppe und in gesellschaftlichen Organisationen geschehen, d.h. bei denen der Lernende allein ist. Als charakteristisches Merkmal autonomen Lernens sieht Weltner (1978: 13) „[...] die Selbstregelung der Lernaktivitäten auf der Grundlage externer Informationsquellen wie Lehrbüchern, Handbüchern und Arbeitsunterlagen“. In seiner Darstellung des damaligen und noch immer aktuellen Problems der Pädagogik beschreibt Weltner (1978: 16) das für ihn wichtigste Merkmal autonomen Lernens, nämlich „daß [sic!] der Lernende für eine begrenzte Zeit seine Lernaktivitäten selbstständig – also autonom – regelt“. Aus diesem Zitat lässt sich schließen, dass damals das Adjektiv ‚autonom‘ schon als Synonym für ‚selbstständig‘ galt, so, wie es auch im GERS vorzufinden ist. Weltner scheint außerdem, neben und noch vor Henri Holec, einer der ersten Wissenschaftler gewesen zu sein, der den Begriff des autonomen Lernens einführte. Er bezeichnet, wie schon oben angedeutet, „[...] den Terminus „Autonomes Lernen“ [...] als Sammelbegriff für die lehrerunabhängige Form zu

lernen und zu studieren [...]“ (Weltner 1978: 16). Laut ihm (1978: 17) ist autonomes Lernen „[...] eine *Bedingung* für Schul- und Studienerfolg“, da es unter anderem das Lernen innerhalb Institutionen ergänzt und vertieft. Weltner verleiht der Begrifflichkeit einen sehr hohen Stellenwert, indem er den Aufbau der Kompetenz zum autonomen Lernen als „[...] *übergeordnetes Ziel* der Bildungs- und Ausbildungssysteme“ darstellt (Weltner 1978: 17). Während der Schulzeit, also im Unterricht und während dem Erledigen von Hausaufgaben, sollen die Lernenden bereits die Fähigkeit zum autonomen Lernen erlangen, indem sie ihr Lernen in so genannte ‚autonome Lernphasen‘ einteilen. Laut Weltner (1978: 17) sind diese als „[...] Festigung, Ordnung und Strukturierung des Gelernten sowie die Kompensation von Lerndefiziten“ zu beschreiben. Um fähig zu sein, diese Lernphasen selbstständig auszuführen, ist es notwendig, dass die Lernenden über effektive Lern- und Arbeitstechniken verfügen (Weltner 1978: 19). Zu diesen zählen vor allem metakognitive Lernstrategien. Auf diese Ebene des Lernens wird in Kapitel 3 dieser Arbeit Bezug genommen.

Der Begriff ‚Autonomie‘ steht, wie am Beginn dieses Kapitels erläutert, des Öfteren alleine. Wird er in Verbindung mit Lernen betrachtet, führt Weltner (1978: 20-21) zwei Komponenten von Autonomie an: einerseits die Selbstbestimmung der Lernziele, andererseits die Selbstbestimmung der Lernaktivitäten. Die Selbstregelung der Lernaktivitäten steht als oberstes Ziel autonomen Lernens. Dabei sollen die Lernenden ihr Lernen selbst verwalten, also aus eigenem Antrieb und mit eigener Zielsetzung lernen. ‚Autonomes Lernen‘ kann folglich mit „[...] selbsttätige[m] Lernen“ gleichgesetzt werden (vgl. Weltner 1978: 20-21).

Weiters bezeichnen auch Lernsituationen einen wichtigen Faktor für den Prozess des autonomen Lernens. Diese lassen sich laut Weltner (1978: 23) in zwei Kategorien, nämlich natürliche und artifizielle Lernsituationen gliedern. Unter natürlichen Lernsituationen versteht man Ereignisse im beruflichen, öffentlichen und privaten Bereich und Leben, wohingegen künstliche oder artifizielle Lernsituationen in Institutionen wie Schulen vorzufinden sind. Autonomes Lernen wird hauptsächlich mit natürlichen Lernsituationen in Verbindung gebracht, da der Lernende unter diesen Umständen neue Informationen selbst aufnimmt und verarbeitet. Natürliche Lernsituationen aller Art teilen gemeinsame Merkmale, wie die Selbstbestimmung der Lernziele und die Selbstorganisation der

Lernaktivitäten, was unter anderem Zielsetzungen, Zeitplanung und Selbstkontrolle umfasst. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass autonomes Lernen nie gleich abläuft, sondern von jedem Lernenden individuell getätigt wird. Wie bereits erwähnt wird Lernen in natürlichen Lernsituationen immer als autonomes Lernen bezeichnet. Lernen in artifiziellen Lernsituationen ist nicht von Grund auf als vollkommen autonom zu betrachten, kann aber autonome Lernphasen beinhalten. Beispielsweise kann der Lehrende seinen Lernenden individuelle Arbeitsphasen während des Unterrichts einrichten. Hierbei steht die Lehrperson den Lernenden als Coach zur Verfügung und kann, wenn notwendig, die autonomen Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen unterstützen und begleiten. Artifizielle Lernsituationen sind demnach keinesfalls als negativ in Verbindung mit autonomem Lernen zu sehen. Im Gegenteil, sie entlasten den Lernenden beim Aufbau von Lernkompetenz, indem die Planung der Lernprozesse nicht ihnen alleine überlassen ist (vgl. Weltner 1978: 25).

Diese so genannte ‚Ausbildungsphase‘ soll den Betroffenen schließlich helfen, ihre Fähigkeit zum autonomen Lernen zu entwickeln. Lernkompetenz, also im großen Maße der Aufbau metakognitiver Lernstrategien⁷, bezeichnet womöglich eine der wichtigsten Voraussetzungen für autonomes Lernen, weil sie die Basis für einen erfolgreichen Lernprozess darstellt. Der Aufbau von Lernkompetenz orientiert sich zufolge Weltner (1978: 25) an die zeitliche Planung und die Auswahl von Lernzielen und Informationsquellen. Um diese Entwicklung erfolgreich zu gestalten kann es förderlich sein, dass sich der Lernende anfangs in möglichst gleichem Maße abwechselnd in natürlichen und artifiziellen Lernsituationen befindet, später jedoch der Anteil von natürlichen Lernsituationen zunimmt (vgl. Weltner 1978: 25). Die Kompetenz zum autonomen Lernen wird von Weltner (1978: 27) schließlich als „die Voraussetzung für die Selbstbestimmung von Lernzielen“ beschrieben (vgl. Weltner 1978: 23-27).

Autonomes Lernen wird vor allem in der pädagogischen Literatur mit Selbststeuerung des Lernens beschrieben und gleichgesetzt. Weltner (1978: 27) befürwortet jedoch den Begriff ‚Regelung‘. Er argumentiert gegen den Begriff ‚Steuerung‘, da dieser naturwissenschaftlichem und technischem Ursprung

⁷ s. Kapitel 3

zufolge „[...] Informationsfluß [sic!] und Energiefluß [sic!]“ nur in eine Richtung erlaubt. Im Gegensatz dazu ist bei der Regelung auch eine so genannte ‚Rückkopplung‘ möglich. Auf autonomes Lernen bezogen bedeutet dies, dass der Lernende durch „die Lernregelung seine Lernaktivitäten seinen Lernzielen und seinem individuellen Lernfortschritt anpaßt [sic!]“. Abschließend zu dieser Erläuterung weist Weltner darauf hin, dass der Begriff ‚Selbststeuerung‘ in pädagogischer Literatur immer als ‚Selbstregelung‘, wie oben definiert, zu verstehen ist (vgl. Weltner 1978: 27-28). Neben diesen beiden Bezeichnungen stehen oftmals auch die folgenden Begriffe für autonomes Lernen: selbstständiges Lernen, aktives Lernen, autodidaktisches oder eigenständiges Lernen im deutschen Schrifttum (vgl. Weltner 1978: 21).

Nach dieser ausführlichen Auseinandersetzung mit Weltners Auffassung von Lernerautonomie im deutschsprachigen Raum, gilt es diese kritisch zu betrachten. Weltner bezieht sich stark auf die ursprüngliche Bedeutung von ‚autonom‘, da er ‚Autonomes Lernen‘ als „lehrerunabhängiges Lernen“ bezeichnet. Nach ihm soll der Lernende während des gesamten Lernprozesses alleine sein. Das Lernen selbst mag zwar unabhängig und alleine geschehen, jedoch bedarf es für dessen Aufbau andere Quellen. Weltner nennt zwar externe Informationsquellen wie Lehrbücher, jedoch reichen diese aus meiner persönlichen didaktischen Sichtweise nicht aus, um beim autonomen Lernen erfolgreich zu sein. Natürlich soll der Lernende auch selbstständig und ohne Hilfe anderer lernen Lernstrategien zu entwickeln, doch ist besonders anfangs die Unterstützung von Lehrpersonen sehr hilfreich. Besonders autonome Lernphasen während des Unterrichts, wie Weltner anführt, können dazu dienen, den Lernenden effektives selbstständiges Arbeiten näher zu bringen (vgl. Weltner 1978: 27). Die geführte Begriffsdiskussion bezüglich den zufolge Weltner kontroversen Begriffen ‚Regelung‘ und ‚Steuerung‘ empfinde ich als sinnvoll, da autonome Lernprozesse, wie bereits erläutert, immer anders ablaufen – abhängig von Faktoren wie Situation und Motivation – und von den Lernenden so stets an ihre aktuellen Bedürfnisse angepasst werden müssen.

Nachdem einige Auffassungen von Lernerautonomie im 20. Jahrhundert dargestellt und diskutiert wurden, wird im folgenden Kapitel auf den Begriff ‚Autonomes Lernen‘ eingegangen, wie er im 21. Jahrhundert dargestellt werden kann.

2.1.5 Ansichten zum Konzept ‚Autonomes Lernen‘ im 21. Jahrhundert

Ernesto Macaro, Professor an der University of Oxford, stellt in einem seiner relativ aktuellen Artikel *The shifting dimensions of language learner autonomy* (2008) den Wandel der Perspektiven, Tendenzen und Prioritäten des Fremdsprachenlernens des 21. Jahrhunderts dar. Er definiert darin ‚Autonomie‘ im Bezug auf Sprachkompetenz wie folgt:

Autonomy of language learning competence (ALCC) is the ability to deploy a range and combination of cognitive and metacognitive strategies such that task achievement or more general learning can occur either in complementary fashion with the teacher's approaches and techniques, or independently of (or indeed in contradiction to) the teacher's approaches and techniques (Macaro 2008: 51).

Um Kommunikative Kompetenz, das Ziel heutigen Sprachenlernens, zu erwerben ist laut Macaro (2008) eine Kombination aus kognitiven und metakognitiven Strategien erforderlich. Um diese gezielt zu erarbeiten und im Hinblick auf verschiedene Aufgaben anzuwenden, kann der Lernende die Unterstützung von Lehrenden in Anspruch nehmen. Sollten ihm die Vorschläge vom Lehrenden jedoch nicht als nützlich für seinen Lernprozess erscheinen, soll der Lernende selbst erforschen und schließlich entscheiden, welche Strategien er für dessen erfolgreiche Erfüllung einsetzen möchte. Aus diesen Erläuterungen lässt sich schließen, dass der Lernende immer der Hauptverantwortliche seines Lernprozesses ist (vgl. Holec 1979, 1981) und stets selbst entscheiden muss, ob und welche Strategien für ihn von Nutzen sind. Dies ist ein langwieriger Prozess, welcher den Lernenden viel Geduld und Mühe abverlangt und wohl nie vollkommen abgeschossen sein wird. Die Kompetenz, eine Sprache autonom zu lernen, wird schließlich in den folgenden Worten definiert:

Autonomy of language learning competence, then, is having the awareness, the knowledge, and the experience of strategy use, together with the metacognition to evaluate the effectiveness not only of individual strategies, nor only specific clusters against a task, but also how all these map onto a much broader canvas of language learning over time (Macaro 2008: 54).

Abschließend und ergänzend zur obigen, sehr komplexen Auffassung von Lernerautonomie definiert Macaro (2008: 60) ‚Autonomie‘ auf sehr einfache und verständliche Weise: ‚Autonomie‘ besteht darin, das sagen zu können, was man selbst sagen möchte und nicht das, was andere produzieren. Um dieses Ziel zu verwirklichen sind Bewusstsein, Wissen und Erfahrung mit Lernstrategien, v.a.

metakognitiven Lernstrategien notwendig. Dabei sind sprachliche Fehler und vielleicht auch Unverständlichkeit fast unvermeidbar. Lernende sollen dieses Risiko jedoch eingehen, denn nur so können sie herausfinden, welche Strategien sie anwenden müssen und wie sie sie miteinander kombinieren können, um bei der Erfüllung verschiedener Aufgaben erfolgreich zu sein. Diese Suche nach passenden Strategien ist, egal auf welchem Sprachniveau sich der Lernende befindet, unendlich. Der Lehrende kann die Lernenden bei diesem Prozess unterstützen, indem er den Lernenden unter anderem dabei hilft, über ihr „[...] strategic behaviour“ zu reflektieren. Außerdem ist bei der Entwicklung von Autonomie die Wahlmöglichkeit, die dem Individuum stets gegeben sein soll, zunä h mst wichtig. Diese wird jedoch immer auf eine Weise von der Gesellschaft und Institutionen eingeschränkt – eine ständige Herausforderung, der sich der Lernende stellen muss:

Thus, choice underpins the whole notion of language learner autonomy from the smallest classroom task to a lifelong attitude and motivation for language learning (Macaro 2008: 60).

2.1.6 Kategorisierungen des Konzepts ‚Autonomes Lernen‘

Phil Benson (1997), Rebecca Oxford (2003) und Barbara Schmenk (2008) definierten das Konzept der Lernerautonomie aus einem neuen Blickwinkel, indem sie es in Kategorien – d.h. Versionen, Perspektiven bzw. Konzeptionen – unterteilten. Bevor ein Modell von Lernerautonomie, wie es für diese Arbeit relevant ist, vorgestellt wird, behandelt der folgende Abschnitt dieses Kapitels die verschiedenen Auffassungen von Lernerautonomie nach Benson (1997), Oxford (2003) und Schmenk (2008). Dabei werden Zusammenhänge und Widersprüche der Ansätze dieser drei genannten Autoren und Autorinnen näher betrachtet.

Phil Benson (1997: 19) differenziert in seiner Auffassung von Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung zwischen drei Versionen von Autonomie: den „[...] ‚technical‘ versions, ‚psychological‘ versions [...]“ und „[...] ‚policital‘ versions of learner autonomy“ (Benson 1997: 19). Alle drei dieser Autonomiekonzeptionen orientieren sich an unterschiedlichen Ansätzen: die ‚technischen Versionen‘ orientieren sich am Positivismus, der Lernen als Wissenstransfer und das Gehirn des Lernenden als einen so genannten „[...] container to be filled with the knowledge held by teachers“ (Benson 1997: 20) betrachtet. Nach diesem Ansatz sollen so viele Informationen wie möglich, vor allem vorgegebene sprachliche

Normen, an den Lernenden übertragen werden. Dieser Prozess wird deshalb als technisch beschrieben, weil mechanische Vorgänge, wie beispielsweise Auswendiglernen und Strategietraining, zur Aneignung von Autonomie führen sollen. Das Konzept der Lernerautonomie wird daher als „[...] an act of learning a language“ (Benson 1997: 19), welcher auch außerhalb institutioneller Umgebungen und ohne Einschreiten oder Unterstützung eines Lehrenden stattfinden kann, dargestellt. Die ‚psychologischen Versionen‘ hingegen orientieren sich am Konstruktivismus⁸, der ‚Autonomie‘ als „[...] a capacity – a construct of attitudes and abilities – which allows learners to take more responsibility for their own learning“ (Benson 1997: 19) betrachtet. Lernen gilt hier als Konstruktionsakt, die Lernenden sollen sich die Sprache ihren Bedürfnissen zufolge aneignen. Die dritte Konzeption, die ‚politischen Versionen‘ von Autonomie, stützt sich auf die Kritische Theorie, die ‚Autonomie‘ als „[...] control over the processes and content of learning“ (Benson 1997: 19) definiert. Im Gegensatz zu den ‚psychologischen Versionen‘ soll bei den ‚politischen Versionen‘ Lernen nicht als individueller, sondern als „[...] sozial vermittelte[r]“ Prozess gelten (vgl. Schmenk 2008: 37-40).

Bensons Konzeptionen von Autonomie werden von Oxford (2003: 76) kritisch reflektiert. Sie beanstandet, dass die soziokulturelle Perspektive fehle und Lernstrategien nur in Verbindung mit den ‚technischen Versionen‘ erwähnt werden, obwohl diese eigentlich Teil jeder Art von Lernerautonomie sein sollen. Daraufhin entwickelte Oxford (2003: 77-79) ihr eigenes Modell und erweitert Bensons Modell mit den so genannten ‚soziokulturellen Perspektiven‘. Im Gegensatz zu Bensons Modell strebt Oxford nicht an Autonomiebegriffe voneinander zu differenzieren und abzugrenzen, sondern unterschiedliche Blickpunkte von Autonomie zu bieten. Bevor auf die zuvor noch nicht behandelte soziokulturelle Perspektive eingegangen wird, sollen die bereits in Bensons Modell vorkommenden Versionen von Autonomie, wie sie von Oxford (2003) gedeutet werden, kurz präsentiert werden. Nach Oxford stützen sich ‚technische Perspektiven‘ von Autonomie auf externe Zustände des „[...] Allein-Lernens“, wie beispielsweise auf das Lernen in Selbstlernzentren. ‚Psychologische Perspektiven‘ setzen den Fokus auf Emotionen und Motivation des Lernenden und spiegeln Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und positive

⁸ s. Kapitel 2.2

Einstellungen gegenüber dem Lernprozess wider. ‚Politische Perspektiven‘ hingegen sehen den Lernenden als aktives und soziales Mitglied der Gesellschaft. Er soll den herrschenden Machtstrukturen und Ideologien jederzeit mit kritischem Gedankengut gegenüber stehen. Unter ‚soziokulturellen Perspektiven‘ versteht Oxford zum einen „Lernen durch Internalisierung“ (I) – die Lernenden können von Menschen, die ihrem eigenen Entwicklungs- und Wissensstand voraus sind (z.B. Eltern, Lehrende) lernen, indem sie mit ihnen interagieren - und zum anderen Lernen „in komplexeren sozialen Gruppierungen“ (II), also Lernen in Interaktion mit Menschen, die die gleichen Ziele teilen⁹. Folglich stellt Oxford autonomes Lernen nicht als rein individuellen, sondern vor allem auch als sozialen Prozess dar (vgl. Oxford 2003: 76-80).

Schmenk (2008) versucht obendrein die verschiedenen Auffassungen von Autonomie, wie sie im englisch- und deutschsprachigen Raum der Fremdsprachenforschung vorliegen, zu sortieren. Sie unterscheidet dabei sechs Konzeptionen von Autonomie: handlungstheoretisch orientierte, situativ-technizistische, strategisch-technische, radikal-konstruktivistische, entwicklungspsychologische und pädagogisch-fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen. Der handlungstheoretisch orientierte Ansatz von Autonomie bezieht sich auf die Anfänge des Konstrukts der Lernerautonomie in den 1970er Jahren. Henri Holec¹⁰ entwickelte das Konzept von selbstgesteuertem Lernen („apprentissage autodirigé“) für Erwachsene am CRAPEL. ‚Autonomie‘ ist ihm zufolge die Fähigkeit seine Lernhandlungen selbst zu steuern und Verantwortung dafür zu übernehmen. Die situativ-technizistische Konzeption orientiert sich an Bensons und Oxfords ‚technischen‘ Versionen bzw. Perspektiven von Autonomie und beschreibt sie als all diejenigen Formen des Lernens, in denen die Lernenden alleine arbeiten, auch außerhalb institutioneller Einrichtungen und ohne Einbindung von Lehrenden (vgl. Schmenk 2008: 52; 66-72). Das strategisch-technische Autonomieverständnis bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, sich Strategien zum selbstständigen Lernen anzueignen. Daher steht es in enger Verbindung mit den Erläuterungen im GERS, welcher Lernstrategien, also ‚Lernen lernen‘, als notwendigen Bestandteil autonomen

⁹ s. ‚communities of practice‘ (Wenger 2006)

¹⁰ s. Holec, Henri. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Lernens betrachtet (vgl. Schmenk 2008: 52; 73-85). Nicht zu ignorieren sei auch die radikal-konstruktivistische Konzeption von Autonomie, bei welcher das Lernen als Konstruktionsprozess gesehen wird, wobei der Lernende Verantwortung über sein eigenes Lernen übernehmen muss und zugleich die Sinnhaftigkeit der Lernprozesse erkennen muss, um sein Lernen selbst in die Hand nehmen zu können (vgl. Wolff 2002a: 89). Die entwicklungspsychologische Auffassung von Autonomie orientiert sich an David Littles Ansätze, welche ‚Autonomie‘ als „[...] a special case of a universal human capacity“ (Little 2004a: 15) darstellt. Es ist demzufolge ein „[...] natürliches Phänomen menschlichen Lebens und Lernens“ (Schmenk 2008: 106) und somit Teil des Entwicklungsprozesses jedes Menschen (vgl. Schmenk 2008: 108). Das Lernen, welches zu Autonomie führt, verläuft jedoch keinesfalls isoliert, sondern im Zuge fremdsprachlicher Interaktion (vgl. Schmenk 2008: 110-112). Der pädagogisch-fächerübergreifende Autonomieansatz kommt vorwiegend aus der deutschsprachigen Literatur. ‚Autonomie‘ gilt in diesem Zusammenhang als allgemein-erzieherisches Ziel¹¹ und schweift von den bisher angeführten Autonomiekonzeptionen ab, da dabei über das Fremdsprachenlernen hinaus gegangen wird: als Ziele gelten beispielsweise Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein, der Mensch soll als aktives und sozial handelndes Mitglied der Gesellschaft existieren (vgl. Schmenk 2008: 119). Dieser Ansatz steht den ‚politischen‘ Versionen bzw. Perspektiven von Benson und Oxford nahe. Lernende gelten hierbei als „[...] emanzipierte, mündige Subjekt[e] [...]“ (Schmenk 2008: 121).

Bensons, Oxfords und Schmenks Erläuterungen über die verschiedenen Theorien von Lernerautonomie sind sehr dicht und weit reichend. Dadurch wird auf die große Vielfalt an Bedeutungen von (Lerner-)Autonomie verwiesen, ein notwendiger Bewusstseinsschritt im aktuellen wie auch zukünftigen Bildungsdiskurs. ‚Autonomie‘ wird durch die Augen vieler Menschen als Bildungsideal gesehen, wobei dessen Definition oft zu allgemein und abstrakt formuliert ist. Der Begriff wird unter anderem sowohl als Erziehungsideal, als Lernziel beim Fremdsprachenlernen als auch als Beschreibung der Selbstorganisation der Lernenden verstanden, was schließlich zu einer „[...] Gleichsetzung der zum Teil ganz unterschiedlichen Begriffe und

¹¹ s. Nodari, Claudio. 1996. „Autonomie und Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprache Deutsch* (Sondernummer: Autonomes Lernen), 4-10.

Ansätze“ (Schmenk 2008: 122) führt. Die zahlreichen Begriffe von ‚Autonomie‘ sind somit kaum kompatibel bzw. vergleichbar und können daher auch zu Unklarheiten und Missverständnissen führen.

Nach diesen voneinander sehr unterschiedlichen vorgestellten Ansätzen und Implikationen von Lernerautonomie, stellt sich die Frage, warum Lernerautonomie überhaupt im Fremdsprachenunterricht als so essentiell gewertet wird. Zuerst ist zu beachten, dass sich Lernende von einander aufgrund mehrerer Faktoren, wie beispielsweise ihrer Motivation, ihrer Persönlichkeit oder ihrer Art zu lernen und neue Dinge aufzunehmen und zu verarbeiten, sehr unterscheiden können. Folgedessen sind die vom Lehrbuch oder Lehrenden vorgegebenen Unterrichtsformen nicht immer passend für alle Lernende. Deshalb ist Individualisierung heutzutage ein unerlässliches Paradigma des Fremdsprachenunterrichts. Trotzdem sei erwähnt, dass Individualisierung nicht jederzeit mit Autonomisierung in Verbindung gebracht werden kann, wie dies zum Beispiel bei Nachhilfestunden der Fall ist. Auch Gruppenarbeiten können autonomes Lernen im Unterricht zwar fördern, dennoch hängen sie nicht zwangsläufig mit Autonomie zusammen. Zwei letzte an dieser Stelle angeführte Gründe für Autonomie beim Fremdsprachenlernen sind ‚Autonomie‘ als Ziel der Selbstverwirklichung - d.h. Lernende sollen sich immer wieder neue Ziele und Herausforderungen suchen, sodass sich neue Kompetenzen entwickeln können (vgl. Weskamp 1999: 11-13) - und ‚Autonomie‘ als Vorbereitung für lebensbegleitendes und somit weiterführendes Lernen.

2.1.7 Modell ‚Autonomes Lernen‘

Wie dieses umfangreiche Kapitel über die Begriffsdiskussion von ‚Autonomie‘ bestätigt, wird der Terminus seit vielen Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und kritisch reflektiert. Er entwickelte sich im Laufe der Zeit zu einem sehr beliebten Begriff, welcher zwar in seinem Wortlaut ‚Autonomie‘ einheitlich, in seiner Konzeption jedoch sehr variabel und vielfältig ist. ‚Autonomie‘ wird sowohl von Professionellen als auch von Laien gerne verwendet: die Begrifflichkeit hört sich grundsätzlich aus jedem Munde professionell an, jedoch erhält sie ihre Professionalität erst dann, wenn man sie in ihrer Vielfalt an Bedeutungen betrachtet. Dennoch besteht bei dieser hohen Begriffsvielfalt die Gefahr, ‚Autonomie‘ zu oberflächlich, allgemein, unkonkret oder gar verwirrend zu

definieren. Deshalb ist es notwendig, nach dieser ausführlichen Darstellung über das Konzept zu klären, wie ‚Autonomie‘ im weiteren Verlauf dieser Arbeit definiert und zu verstehen ist.

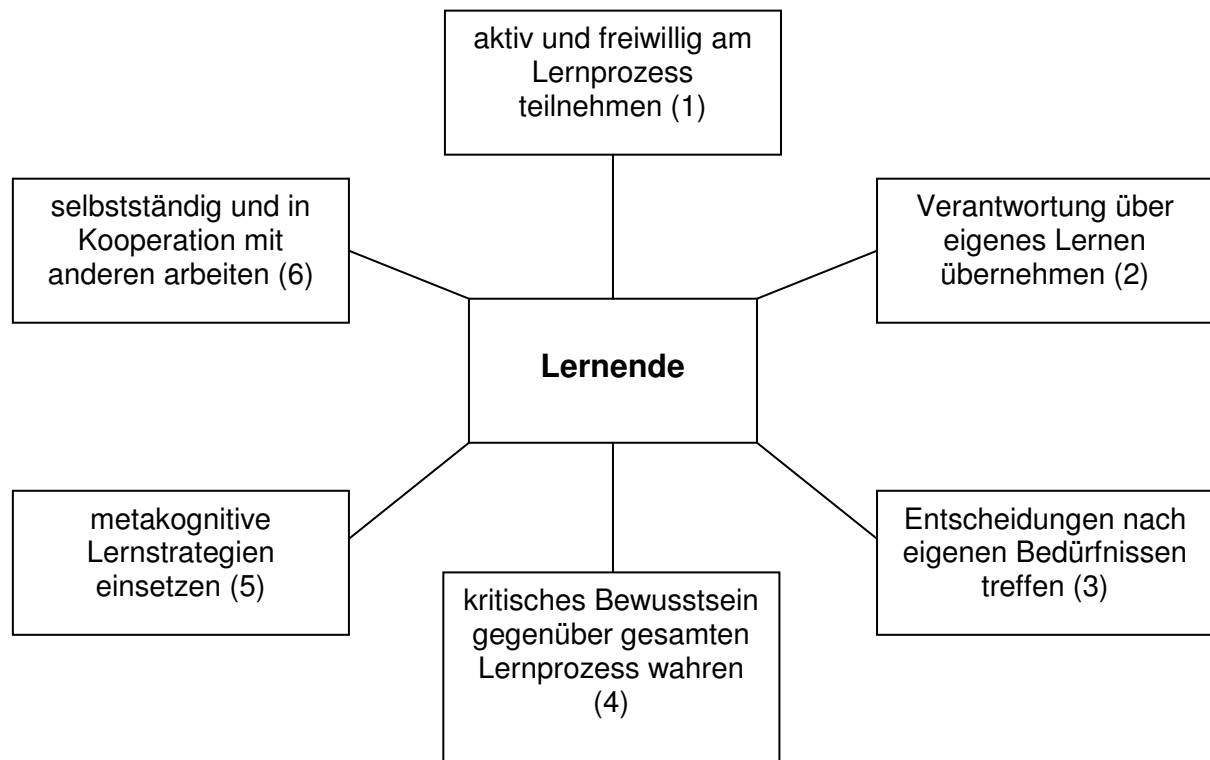


Abbildung 2: Modell ‚Autonomes Lernen‘

Dieses Modell ‚Autonomes Lernen‘ für diese Arbeit basiert auf den Ansätzen von Lernerautonomie verschiedener Forscher und Forscherinnen. Besonders dringen hierbei die Gedanken von Holec (1979), Little (1999, 2004a, 2004b), Weltner (1978), Benson (1997), Oxford (2003), Macaro (2008) und Schmenk (2008) hervor. Littles Auffassung von autonomem Lernen als „[...] universal human capacity“ wird in diesem Modell ‚Autonomes Lernen‘ jedoch nicht von Grund auf vertreten. Das Modell setzt voraus, dass sich der Lernende während des gesamten Lernprozesses im Zentrum befindet. Der Lernende hat somit stets die Möglichkeit sein Lernen zu regeln (vgl. Weltner 1978). Um autonomes Lernen durchführen zu können, müssen die Lernenden sechs grundlegende Voraussetzungen mitbringen, welche sich sowohl aus persönlichen Einstellungen und Fähigkeiten, als auch aus äußeren Umständen zusammensetzen. Damit die Lernenden die Kompetenz zum autonomen Lernen erlangen können, müssen sie allem voran einen hohen Grad an Motivation mitbringen, welcher es ihnen ermöglicht, aktiv und freiwillig am Lernprozess teilzunehmen (1). Sobald sie sich

ihrer anspruchsvollen Rolle als aktive Lernende bewusst sind, können sie beginnen, Verantwortung über ihr Lernen zu übernehmen (2) und folglich Entscheidungen dafür, abgestimmt auf ihre eigenen Bedürfnisse, zu treffen (3). Diese Entscheidungen müssen vor allem in Bezug auf Lernaktivitäten, einschließlich ihrem Inhalt, Schwierigkeitsgrad und ihren Zielen, getroffen werden. Um Entscheidungen zugunsten ihres Lernerfolgs treffen zu können, müssen die Lernenden stets ein kritisches Bewusstsein gegenüber ihrem gesamten Lernprozess wahren (4). Dieses kritische Bewusstsein beinhaltet vor allem den Einsatz metakognitiver Lernstrategien (5). Sie helfen den Lernenden sowohl bei der Planung, Durchführung und Evaluation ihrer Lernaktivitäten und sind demzufolge ein unerlässlicher Bestandteil für erfolgreiches Lernen. Letztendlich sollen die Lernenden je nach ihren Bedürfnissen und äußeren Umständen immer selbst entscheiden, ob sie selbstständig – eventuell mit Hilfe externer Informationsquellen – oder in Kooperation mit anderen – sei es Lehrende oder andere Lernende – arbeiten wollen (6).

Nach der Vorstellung des Modells ‚Autonomes Lernen‘ für diese Arbeit, welches sich stark an die ‚psychologischen Versionen‘ (vgl. Benson 1997), welche Lernen als Konstruktionsprozess darstellen, orientiert, seien noch einmal die wichtigsten Komponenten autonomen Lernens erwähnt, um die vielen Schwerpunkte der verschiedenen Ansätze für diese Arbeit nochmals kurz darzustellen. Autonomes Lernen soll sowohl außerhalb als auch innerhalb Institutionen durchführbar sein. Im innerschulischen Kontext, welcher für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist, werden eine neue Rollenverteilung des Lehrenden als Coach und des Lernenden als zentrales Individuum und autonome Lernphasen während des Unterrichts vorausgesetzt. Grundsätzlich ist ‚Autonomes Lernen‘ als unendlicher Prozess zu sehen, welcher dem Menschen seit seiner Geburt zwar als natürliche Fähigkeit in Form eines Rohdiamanten gegeben sein mag, jedoch erst entwickelt werden muss, bis er von den Lernenden angewendet werden kann. Schlussendlich ist anzumerken, dass die Lernenden, um die Fähigkeit zum autonomen Lernen zu entwickeln, stets neue Herausforderungen annehmen müssen. Als so genannte ‚Entschädigung‘ für ihre Mühe können sie sich selbst verwirklichen und die Kompetenzen, die sie während des Entwicklungsprozesses erarbeitet haben, auch für zukünftige Lernsituationen anwenden.

Das folgende Unterkapitel enthält einen kurzen Exkurs in die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Es dient als wissenschaftliche Ergänzung zum bereits diskutierten Konzept der Lernerautonomie und bietet einen Einblick in den Lernprozess als Konstruktionsprozess – ein Prinzip, auf welchem das oben angeführte Modell ‚Autonomes Lernen‘ für diese Arbeit basiert.

2.2 Exkurs: Konstruktivismus und konstruktivistische Fremdsprachendidaktik

Der Fremdsprachenunterricht aus konstruktivistischer Perspektive bietet eine Reihe an verschiedenen Objektbereichen, welche vor allem aktuelle Themenbereiche der Fremdsprachendidaktik, wie beispielsweise Interkulturalität und Evaluation, beinhalten. Auch das komplexe Konzept der Lernerautonomie orientiert sich in gewisser Form an den Konstruktivismus (vgl. Vetter 2008: 95-96). Die folgenden Seiten sollen dazu dienen, den Konstruktivismus in seinen Grundsätzen und in seiner Beziehung zum Begriff ‚Autonomes Lernen‘ zu beleuchten. Laut Dieter Wolff (2002a: 97) kann aufgrund der „[...] ausufernden Konstruktivismusdiskussion“ keine einheitliche Begriffsdefinition dieser Bewegung gegeben werden. Es bedarf daher, nach einer kurzen Erläuterung zur kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik, einer Auseinandersetzung mit den Ansichten der Didaktiker Dieter Wolff und Michael Wendt. Beide beschäftigen sich in ihren Publikationen mit dem Konstruktivismus in der Forschung der Fremdsprachendidaktik.

Der Behaviorismus, welcher starke Einflüsse auf die Audiolinguale Methode zeigt, stellt die Lernenden grundsätzlich als kontrollierbar und passiv dar. Das Gehirn gilt als so genannte ‚black box‘, welches Informationen wie eine Maschine aufnimmt und verarbeitet. Daher wird das Verhalten und Agieren des Menschen als „[...] von außen konditioniert“ (Fäcke 2010: 38) und Lernen nicht als aktiver Prozess verstanden. In Form von so genannten ‚pattern drill‘ Übungen erhalten die Lernenden wiederholten sprachlichen Input, den sie sprachlich wiedergeben. Folglich wird der gesamte Lernprozess als „[...] linear und eindimensional“ (Fäcke 2010: 38) gesehen (vgl. Fäcke 2010: 37-38).

Die kognitive Wende in der Fremdsprachendidaktik bedeutete einen grundlegenden Paradigmenwechsel zum Behaviorismus. Die Rolle der Lernenden veränderte sich somit drastisch, da sie nicht mehr nach dem Stimulus-Response-Prinzip mechanisch gesteuert wurden, sondern ihren Lernprozess selbst durch bewusste Kognitionen verantworten konnten (vgl. Fäcke 2010: 38; 55). Aus diesem Grundprinzip entwickelte sich eine Reihe an Konzepten, die heute im Bereich der Fremdsprachendidaktik nicht mehr wegzudenken sind. Allem voran steht hierbei das Konzept der Lernerautonomie, welches, wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, wichtige Konzepte wie das Bewusstsein für das Lernen (‘language awareness’) und das Einsetzen von Lernstrategien einschließt. ‘Lernerautonomie’ nimmt in seiner Konzeption auch Bezug auf die kognitive Psychologie, welche „[...] die Fähigkeit des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens“ (Fäcke 2010: 57) beschreibt.

Der Mensch gilt als autonom, insofern als die Verarbeitung von Informationen mit Hilfe von Strategien und Wissensspeicher, in Abhängigkeit von Umweltreizen und eigenem Wissen erfolgt (Fäcke 2010: 57).

Aus dem obigen Zitat lässt sich schließen, dass der Lernende nur dann fähig ist autonom zu lernen, wenn er beim Lernprozess an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen kann. Zu diesem Wissen zählen beispielsweise metakognitive Lernstrategien¹², welche unter anderem helfen, Lernprozesse zu strukturieren (vgl. Fäcke 2010: 55-58).

Der Konstruktivismus gilt als theoretische Begründung und Basis für das kognitionspsychologisch-orientierte Konzept der Lernerautonomie.

Der Konstruktivismus *ist* die theoretische Grundlage des autonomen Lernens, obwohl den Vertretern der Lernerautonomie die Erklärungsmächtigkeit dieser Theorie für ihren eigenen fremdsprachendidaktischen Ansatz noch kaum bekannt ist und obwohl den konstruktivistischen Lerntheoretikern der Begriff der Lernerautonomie noch recht fremd ist (Wolff 1996: 555).

Dieter Wolff gibt in diesem Zitat wieder, dass der Konstruktivismus eng mit dem Konzept der Lernerautonomie verbunden ist. Er war einer der ersten, der dieses Zusammenspiel in Betracht zog und dieses in weiterer Folge in seinen Werken durch kritische Betrachtungen und Modelle begründete.

¹² s. Kapitel 3.2.3

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) war seinerzeit der erste Psychologe, der sich eingehend mit den Begriffen ‚Kognitivismus‘ und ‚Konstruktivismus‘ beschäftigte. Lernen wird hierbei als

[...] ein Konstruktionsprozess beschrieben, der vom Lerner allein auf der Grundlage seines individuellen Wissens gesteuert wird (Wolff 1999: 43).

Infolge dessen ergeben sich für jeden Lernenden verschiedene Lernergebnisse. Diese Form des Konstruktivismus wird als epistemischer (Jean Piaget), interaktiver (vgl. Wolff 2002a: 72-73) oder informationstheoretischer bzw. gemäßigter Konstruktivismus (vgl. Wendt 2000: 17) beschrieben. Lernen wird aus der Sicht der kognitiv orientierten Lerntheorien als „[...] ein Prozess der Selbstorganisation“ (Wolff 1999: 43) beschrieben, für den jeder einzelne Lernende Verantwortung übernehmen muss. Das Wissen über Lernstrategien und die Kooperation mit anderen tragen dazu bei, dass der Lernprozess erfolgreich stattfindet. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Konstruktivismus sozialen Rahmenbedingungen, wie die Verantwortung und Selbstorganisation seitens der Lernenden und die Interaktion mit anderen, einen hohen Stellenwert zukommen lässt. Trotzdem vertritt der Konstruktivismus den Gedanken, dass das Lernen prinzipiell „[...] ein unabhängiger Konstruktionsprozess ist, der kaum von außen beeinflusst werden kann“ (Wolff 1999: 44).

Schon bestehendes Wissen und vorherige Erfahrungen helfen den Lernenden, die Realität wahrzunehmen. Im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus, dessen Ansätze im Zuge dieses Kapitels noch vorgestellt werden, wird die Wirklichkeit beim gemäßigten Konstruktivismus „[...] als prinzipiell erfassbar verstanden“ (Vetter 2008: 99). Die Wahrnehmung bedarf jedoch der Ergänzung aus dem schon vorhandenen Wissens- und Erfahrungsvorrat. Das Interesse des gemäßigten Konstruktivismus liegt daher besonders darin, wie Wissen vom Individuum konstruiert wird und in welcher Form Wissen und Handeln zueinander stehen (vgl. Wendt 2000a: 17-19).

Der heranwachsende Mensch konstruiert neue kognitive Strukturen, neues Wissen in einer Interaktion, die zwischen dem sich immer ausfächernden eigenen Wissen und den Umwelterfahrungen vonstatten geht (Wolff 2002a: 73).

Die konstruktivistische Lerntheorie basiert infolge auf eine Informationsübertragung, welche von jedem einzelnen Lernenden aktiv und eigenverantwortlich getätigt wird (vgl. Vetter 2008: 99). Die Forderungen für das Klassenzimmer, die sich aus den vorgestellten Konzepten des gemäßigten Konstruktivismus ergeben, beinhalten unter anderem Handlungs- und Lernerorientierung, Lernerautonomie, Lernen lernen und die Unterstützung des Lernprozesses (vgl. Wendt 2000: 19).

Wolff weist ausdrücklich in der Einführung zu seinem Werk *Fremdsprachenlernen als Konstruktion* (2002) darauf hin, dass man zwischen den verschiedenen Auffassungen des Begriffs ‚Konstruktion‘ unterscheiden muss. So setzt er sich in seinen Überlegungen zu dieser Begrifflichkeit vom Konzept der Konstruktion, wie es der radikale Konstruktivismus sieht, ab. Der radikale, kognitionstheoretische oder erkenntnistheoretische Konstruktivismus (vgl. Wendt 2000: 21), welcher auf Vorarbeiten des chilenischen Biologen Maturana und seines Mitarbeiters Varela¹³ basiert und im deutschsprachigen Raum zunächst durch Foerster (1985) und Von Glasersfeld (1981)¹⁴ verbreitet (vgl. Wendt 1996: 65) wurde, bietet einen neuen Zugang zum Begriff ‚Konstruktion‘. Er vertritt die Ansicht, dass sich jeder Mensch seine eigene individuelle Welt konstruiert (vgl. Wolff 2002a: 9-10). Das Gehirn wird in diesem Zusammenhang als Instrument der Produktivität und Selbstreferenz gesehen (vgl. Wendt 1996: 66). Der radikale Konstruktivismus geht daher davon aus, dass die Wirklichkeit immer vom Menschen selbst konstruiert wird und daher nicht außerhalb des Menschen existieren kann. Die Wirklichkeit existiert folglich nur subjektiv im menschlichen Gehirn (vgl. Wolff 1999: 43). Im Gegensatz zum gemäßigten Konstruktivismus, dessen Ansätze sich am handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, einschließlich Lernerautonomie und Lernstrategien, orientieren, bietet der radikale Konstruktivismus laut Wolff (2002a: 79) keine „[...] geschlossene konstruktivistische Theorie“ für den Bereich der Fremdsprachendidaktik. Dabei ist zu beachten, dass der radikale Konstruktivismus „[...] keine in sich geschlossene philosophische Theorie“ (Wolff 2002a: 80)

¹³ s. Maturana, H.R. 1985. *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. 2. Auflage. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg 2.

s. Varela F.J. 1979. *Principles of Biological Autonomy*. New York: Elsevier.

¹⁴ s. Foerster, H. von. 1985. *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.

s. Glasersfeld, E. von. 1981. „Einführung in den radikalen Konstruktivismus“. In: Watzlawick, Paul. *Die erfundene Wirklichkeit*. München [u.a.]: Piper. 16-38.

darstellt, sondern sich aus vielen unterschiedlichen Strömungen zusammensetzt. Da dieser Teil der Arbeit nur einen kurzen Exkurs in die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik darstellen soll, um das Konzept der Lernerautonomie besser unterlegen zu können, werden hier nur die wichtigsten Grundgedanken des radikalen Konstruktivismus vorgestellt, ohne spezifisch auf seine verschiedenen Strömungen einzugehen.

Der radikale Konstruktivismus betrachtet den Prozess der Wahrnehmung als einen Prozess der Bedeutungszuweisung, welcher sich ausschließlich im Gehirn abspielt. Wahrnehmen und Erkennen sind folglich reine Konstruktions- und Interpretationsprozesse. Es ist verständlich, dass jeder Mensch Bedeutungen anders zuweist. Daher ist Erkennen ein „[...] hochgradig subjektive[r] Prozess“ (Wolff 2002a: 83). Dennoch muss dabei beachtet werden, dass der Prozess der Bedeutungszuweisungen auf Grund der Struktur des menschlichen Gehirns begrenzt ist – daher teilen wir Menschen eine Vielzahl an Bedeutungen. Die Welt, die um uns ist, wird von uns Menschen als Konstrukt erschaffen – die existierende Wirklichkeit erhält also erst durch die Menschen Bedeutung und Sinn (vgl. Wolff 2002a: 83-84).

Konträr zum gemäßigten Konstruktivismus oder den kognitiven Psychologen, welche die Ansicht vertreten, dass die Interaktion zwischen Umwelt und Geist zur Erkenntnis führt, sehen die radikalen Konstruktivisten das Wahrnehmen als Interpretation, die unabhängig von der äußeren Umwelt alleine im Gehirn stattfindet. Daher existiert im radikalen Konstruktivismus, wie bereits erwähnt, keine objektive Realität, sondern nur ein durch jeden individuellen Menschen konstruiertes subjektives Bild von Realität. Die Welt besteht demzufolge aus einer Pluralität von Wirklichkeitskonstruktionen. Dieser Auffassung kann sich Werner Bleyhl, Professor für die englische Sprache, Literatur und Didaktik (vgl. Bleyhl 2000: 506) anschließen, indem er betont, dass sich „[...] Wissen [...] nicht wie Grießbrei weiterreichen“ (Bleyhl 2000: 511) ließe. Abschließend zu den behandelten Sichtweisen des gemäßigten und radikalen Konstruktivismus sei erwähnt, dass Eigenverantwortlichkeit bei beiden dieser Modelle „[...] ein Grundprinzip konstruktivistischer Denkweise“ (Wolff 2002a: 86) darstellt (vgl. Wolff 2002a: 84-86).

2.2.1 Implikationen für den Fremdsprachenunterricht

Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen des Konstruktivismus folgen nun einige praktische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. Der Konstruktivismus spiegelt in seinen Grundsätzen deutlich das Konzept der Lernerautonomie wider und spiegelt jene Eigenschaften der Lernenden wider, die im Modell ‚Autonomes Lernen‘¹⁵ vorzufinden sind. Wolff (1999: 45-48) bietet einige Vorschläge, wie kognitive und konstruktivistische Lernkonzepte im Klassenzimmer integriert werden können, um ‚Autonomes Lernen‘ zu fördern. Die Lernenden sollen im Unterricht an ihr bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können und Fähigkeiten erlernen, die sie auch außerhalb des formellen Bildungskontextes und in Zukunft brauchen können. Weiters sollen die Lernenden die Möglichkeit haben, Hypothesen über manche Teile des Lernstoffs aufzustellen und diese in Folge zu testen und zu verifizieren. Außerdem sollen sie sich stets über ihren eigenen „[...] Wissenskonstruktionsprozess[...]“ (Wolff 1999: 46) bewusst sein. Dies kann erreicht werden, wenn sowohl das Lernen als auch das Lehren immer in Relation mit spezifischen Lern- und Arbeitstechniken stehen. Daraus folgt, dass die traditionelle Lernumgebung, wo Instruktion auf Seiten der Lehrenden im Vordergrund steht, umstrukturiert werden muss: Lerninhalte, die dazu beitragen, den Lernenden beim selbstständigen Arbeiten zu unterstützen, also Lernstrategien und Arbeitstechniken, müssen im Unterricht in den Vordergrund gerückt werden.

Gruppenarbeiten und der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios können die Lernenden dabei unterstützen, ihre Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Institution Schule zu planen, zu überwachen und zu beurteilen. Strategisches Wissen steht beim Konzept der Lernerautonomie im Vordergrund, um die Lernenden auf den Ablauf ihres Lernens aufmerksam zu machen. Durch den Einsatz von Lerntechniken können die Lernenden ihren eigenen Lernprozess regeln und schließlich dessen Ergebnisse bewerten – ein essentieller abschließender Bestandteil allen Lernens (vgl. Wolff 1999: 45-47).

Die Beherrschung von Lern- und Arbeitstechniken in einer konstruktivistischen Lernumgebung ist nicht nur sinnvoll – sie ist zwingend notwendig um in dieser bestehen zu können (Wolff 2002a: 362).

Wolff (2002b: 23) schließt an die von ihm betonte Notwendigkeit von Lernstrategien an und hebt hervor, dass im Unterricht eine regelmäßige

¹⁵ s. Abbildung 2, S. 28

gemeinsame Evaluation des Gelernten und Interaktionen über Lernprozesse in der Fremdsprache im fremdsprachlichen Klassenzimmer mit Lernerautonomie unerlässlich seien. Bezüglich des ausschließlichen Gebrauchs der Fremdsprache stellt sich Marcus Reinfried, Mitglied des *Erweiterten Vorstands der Vereinigung der Französischlehrer* (vgl. Bleyhl 2002: 506), diesem Ansatz entgegen. Seiner Meinung nach seien die Lernenden mit dem alleinigen Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht überfordert, was zur Folge haben könnte, dass sie „[...] im Sprachbad ‚ertrinken‘“ und demotiviert seien (vgl. Bleyhl 2002: 518).

Wie bereits erwähnt, ist eine radikale Veränderung der Rolle des Lehrenden im Zuge einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik unabdingbar. Das Setzen von Lernzielen und das Strukturieren von Lerninhalten werden zu Aufgaben der selbstständigen und autonomen Lernenden, wobei sie der Lehrende als so genannter ‚Konstruktionspartner‘ dabei unterstützen soll (Klein 2007: 145). Trotzdem bleibt die Rolle des Lehrenden als Wissensvermittler („cognitive apprenticeship“) im Unterricht als wichtige Ressource für die Lernenden bestehen. Insgesamt wird die Rolle des Lehrenden als sehr komplex dargestellt, da sie weniger vorhersehbar ist als im traditionellen Unterricht. Nach all diesen Erläuterungen zur konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik ist unbedingt anzumerken, dass sich Lernen in diesem Sinne keinesfalls am so genannten ‚Laissez-faire-Prinzip‘ orientiert, sondern einen hohen Grad an Disziplin seitens der Lehrenden und Lernenden verlangt (vgl. Wolff 2002a: 362-364). Die Interaktion in jeglicher Form zwischen Lehrenden und Lernenden steht im Zuge einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik an oberster Stelle. Die Lernenden sind Handelnde, die gemeinsam Bedeutung von Sprache konstruieren sollen. Sie werden somit zu einem unerlässlichen Teil der Gestaltung allen Lehr- und Lernhandelns. Wolff (2002a: 366) beschreibt abschließend die Förderung des Konstruktionsverhaltens als „[...] die wichtigste Aufgabe eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts“.

Das folgende Zitat gibt wieder, dass der Konstruktivismus den Unterricht als neues Paradigma positiv beeinflusste und im heutigen Klassenzimmer als Grundsatz nicht mehr wegzudenken ist.

Es leuchtet ein, dass in einem Ansatz, der 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 (Wolff 1999: 46).

Die Lernenden werden mit ihren individuellen Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt, während der Lehrende dazu dient, sie bei ihren Lernprozessen zu unterstützen. Wolff (1999: 46) bezeichnet diesen Lehr- bzw. Lerntyp schließlich als „[...] Lernen durch Konstruktion“, welcher sich in seinen Grundsätzen eingehend von dem Ansatz „[...] Lernen durch Instruktion“ unterscheidet. Dennoch merkt Overmann (2002: 81) an, dass der Konstruktivismus den Lehrenden nicht verbietet Instruktionen zu geben. Gruppenarbeit, Einzelarbeit und lehrerzentrierte Phasen sollen zu etwa gleichen Anteilen im Unterricht vorhanden sein (vgl. Bleyhl 2000: 514). Es muss jedoch immer beachtet werden, dass jeder Lernende das „[...] Wirklichkeitsangebot [...]“ auf eine andere Weise wahrnimmt. Dadurch ergeben sich ausgehend von einem bestimmten Input seitens des Lehrenden mehrere verschiedene Outputs der Lernenden. Dieselben Erwartungshaltungen, die oft durch Tests und Schularbeiten überprüft werden, stellen folglich einen Widerspruch zur konstruktivistischen Lerntheorie dar (vgl. Overmann 2002: 81).

Daran orientieren sich auch Werner Bleyhls Erläuterungen zum Sprachenlernen im Zuge einer konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. Sprachenlernen in diesem Sinne ist nie linear, da die Sprache kein stabiles Symbolsystem besitzt und die Lernenden folglich verschiedene Assoziationen zu einem Wort haben. Die Lernenden befinden sich so stets in einem Prozess der Selbstorganisation, bei welchem Lernen nicht an Regeln, sondern an Beispielen stattfinden soll (vgl. Bleyhl 2000: 512-513). Lernen muss folglich stets als „[...] ein selektiver Prozess des Konstruierens, Dekonstruierens [und] Rekonstruierens“ (Siebert 2003: 20) gesehen werden, da neues Wissen bereits bestehende Schemata der individuellen Lernenden immer erweitert oder rekonstruiert. Ein wichtiger Punkt, besonders für Lehrende, ist hierbei, dass Lerninhalte Lehrinhalten nicht automatisch gleich stehen (Wolff 2002a: 66ff. zit. in Nieweler 2006: 21). Im Bezug auf den spezifischen Fremdsprachenunterricht erwähnt Bleyhl (2000: 519), dass als oberstes Ziel das Verstehen von Sprache steht. Obwohl grammatische Progression im Unterricht von vielen Lehrenden als unabdingbar gesehen wird,

kann diese für die Lernenden auch sehr hinderlich sein. So sollen grammatische Inhalte, wie beispielsweise das Imparfait und das Passé Composé im Französischunterricht oder die Simple und Progressive Form von Zeiten im Englischunterricht, nicht getrennt von einander, sondern gemeinsam behandelt werden, um Verwirrungen und Angst vor Fehlern zu vermeiden (vgl. Bleyhl 2000: 519).

Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muss darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden (Von Glasersfeld 2000: 309).

Schließlich wird das konstruktivistische Paradigma auch den pragmatischen Anforderungen der Gesellschaft gerecht: der Mensch soll fähig sein, selbstständig und in Zusammenarbeit mit anderen zu handeln. Demzufolge ergeben sich auch die humanistischen Erziehungsziele, welche vor allem den Eltern und den Lehrenden viel Verantwortung zuschreiben: Sie sollen die Lernenden zu verantwortlichen und unabhängigen Menschen erziehen. Folglich kann festgestellt werden, dass der Konstruktivismus nicht alleine für den Fremdsprachenunterricht an sich, sondern auch für die gesamte Gesellschaft wichtige Implikationen mit sich brachte (vgl. Wolff 1999: 46).

Einige Didaktiker stellen sich die Frage, ob der Konstruktivismus als so genanntes ‚Designkonzept‘ für den Fremdsprachenunterricht sinnvoll sei. Schlemminger (2002: 57) bestätigt die vielerseits vertretene Ansicht, dass die Beantwortung dieser Frage, falls diese überhaupt existiere, eine längerfristige Studie mit Unterrichts- und SchülerInnenbeobachtungen bedürfe. Obwohl der heutige Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt das Etikett ‚konstruktivistisch‘ trägt, ist dieser dennoch stark konstruktivistisch beeinflusst (vgl. Vetter 2008: 115), wie die letzten Seiten bestätigen. Das Konzept der Autonomie und der Konstruktivismus stehen sich einander sehr nahe, auch wenn dies oft nicht sofort sichtbar erscheint: der Konstruktivismus beschreibt Lernen als einen von den Subjekten individuell konstruierten Prozess (vgl. Wolff 1999: 43), d.h. die Lernenden müssen ihrem Lernprozess stets verantwortungsbewusst und kritisch gegenüberstehen und aktiv daran teilnehmen, um diesen erfolgreich zu gestalten. Daraus ergibt sich die konzeptuelle Nähe zwischen Lernerautonomie und dem Konstruktivismus, ein wichtiger Punkt, der aus diesem ersten theoretischen Kapitel gezogen werden kann.

Zum Abschluss dieses Kapitels über das Konzept der Lernerautonomie und den Konstruktivismus aus theoretischer und praktischer Sicht möchte ich noch das folgende Zitat von Seneca anführen: „Non vitae sed scholae discimus“. Es wurde bereits von Huschke-Rhein (2002 in Overmann 2002: 82) in umgekehrter Form aufgegriffen, also übersetzt „Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben“. Dieses Zitat soll die in den vorherigen Seiten erläuterten und diskutierten Ansätze kurz zusammenfassen, zum Nachdenken anregen und gleichzeitig Neugierde für das nächste Kapitel wecken. Dieses befasst sich mit der Begrifflichkeit ‚Metakognition‘ und metakognitiven Lernstrategien, ein unerlässlicher Bestandteil für autonomes und weiterführendes Lernen.

3 Metakognition

Das vorherige Kapitel über das Konzept der Lernerautonomie, welches aus unterschiedlichen Sichtweisen dargestellt und diskutiert wurde, und über das Paradigma des Konstruktivismus in der Fremdsprachendidaktik, beschäftigte sich bereits mit einigen essentiellen theoretischen Grundlagen für das Forschungsinteresse dieser Arbeit. Unter anderem wurde mehrmals die zentrale Rolle der Lernenden während des Lernprozesses, für welchen die Lernenden selbst stets Verantwortung übernehmen sollen, hervorgehoben und Lernen als Konstruktionsprozess beschrieben.

In Anlehnung an Bensons Autonomiemodell (vgl. Benson 2007: 50) wird ‚learning management‘ als eine der drei Komponenten autonomen Lernens angeführt. Diese dient dazu, den eigenen Lernprozess jederzeit kontrollieren zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, sind meinem Erachten zufolge metakognitive Lernstrategien, die den Lernenden helfen, ihr Lernen zu planen, zu überwachen und zu beurteilen, unabdingbar. Die folgenden Seiten sollen einen genaueren Einblick in die Kategorisierungen von Lernstrategien und in die Konzeption und die Eigenschaften metakognitiver Lernstrategien bieten, um anschließend ein passendes Modell metakognitiver Lernstrategien für diese Arbeit zu entwerfen. Um diesen Erläuterungen eine wissenschaftliche Grundlage zu geben und sie verständlicher zu machen, bedarf es zuvor einer Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Metakognition‘.

3.1 Begriffsdiskussion ‚Metakognition‘

Der Begriff ‚Metakognition‘ leitet sich aus dem Lateinischen ab und bedeutet so viel wie „[...]Kognition über Kognition“ (Bannert 2007: 24), also Wissen auf zweiter Ebene. Hasselhorn (1992: 36) führt den Terminus in seiner Pluralform – ‚Metakognitionen‘ – an und beschreibt ihn als „[...] *Wissen* und [...] *Kontrolle* über das eigene kognitive System“. Dies bedeutet, dass Metakognitionen die Aufgabe haben, über kognitive Zustände oder Prozesse zu reflektieren. Daher übernehmen sie für die Lernenden eine fundamentale Rolle, indem sie den Lernprozess durch Kontrolle, Steuerung und Regulation unterstützen (vgl. Hasselhorn 1992: 36).

Die ersten theoretischen Überlegungen zum Begriff ‚Metakognition‘ gehen auf die 1970er Jahre zurück und entfalteten sich im Forschungsbereich der

Entwicklungspsychologie. John Flavell (1971), ein Entwicklungspsychologe, war in der Entstehung dieses Konzepts überaus bedeutsam. Er formte den Begriff des Metagedächtnisses, welches in gängiger Literatur häufig als ‚deklarativer Wissensaspekt‘ und ‚exekutiver Kontrollaspekt‘ der Metakognition beschrieben wird. Der ‚deklarative Wissensaspekt‘ verweist auf das Wissen über kognitive Prozesse bzw. Produkte („metacognitive knowledge“) während der ‚exekutive Kontrollaspekt‘ die aktiven Überwachungsvorgänge und Kontrollmaßnahmen beschreibt und die kognitiven Prozesse regelt („metacognitive monitoring and self-regulation“) (vgl. Hasselhorn 1992: 37; vgl. Kaiser 1999: 25). Die folgende Graphik stellt die beiden Dimensionen von Metakognition schematisch verständlich dar:

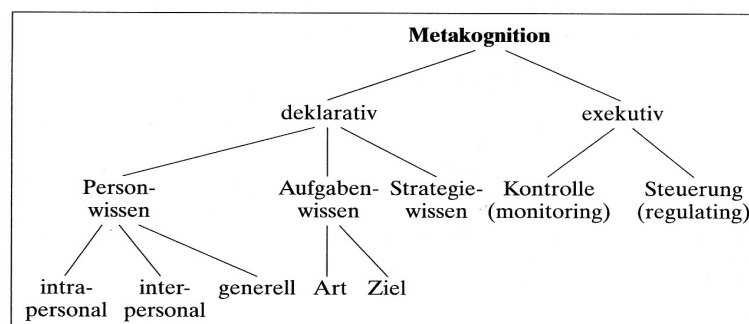


Abbildung 3: Deklarative und exekutive Dimensionen von Metakognition (Kaiser 1999: 27)

Metakognitives Wissen, also der deklarative Wissensaspekt, schließt das Wissen eines Menschen über kognitive Zustände ein, nämlich die Kenntnisse über Person, Aufgaben und Strategien. Das Personwissen bezieht sich auf all das, was man über sich selbst (intrapersonal), über andere Personen (interpersonal) und allgemein über Gedankenvorgänge (generell) weiß. Die zweite Komponente metakognitiven Wissens umfasst das Aufgabenwissen: es befasst sich damit, welche Art von Informationen die Aufgaben enthalten – somit werden sich die Lernenden über den Verlauf der Aufgabenbearbeitung und gleichzeitig über ihre eigenen Stärken und Schwächen im Bezug auf die Aufgabenstellung bewusst – und welche Ziele mit einer Aufgabe erreicht werden sollen, d.h. die zu erfüllenden Anforderungen. Die dritte Komponente des deklarativen Wissensaspekts beschäftigt sich mit Strategiewissen. Laut Kaiser (1999: 27) ist damit

[...] jenes Wissen gemeint, das erlaubt, Lösungswege in ihrer Eignung für die Bewältigung der Aufgabe einzuschätzen und alternative Lösungsmöglichkeiten in ihrer jeweiligen Wirksamkeit bewerten zu können.

Ausführlichere Erläuterungen zu den Kategorisierungen von Lernstrategien und metakognitiven Lernstrategien finden sich in den darauf folgenden Kapiteln. Der exekutive Kontrollaspekt setzt sich aus der metakognitiven Kontrolle (monitoring) und Steuerung (regulating) zusammen. Während die Kontrollprozesse beobachten, wie die Bearbeitung einer Aufgabe vorangeht – d.h. ob man die richtigen Strategien gewählt hat und ob man sich auf dem richtigen Lösungsweg befindet –, beinhalten die Steuerungsprozesse das Planen, Regulieren und Bewerten der Aufgabe (vgl. Kaiser 1999: 25-27). In fachdidaktischer Literatur werden metakognitives Wissen als deklaratives Wissen und der exekutive Kontrollaspekt häufig als prozedurales Wissen angeführt (vgl. Ehrhard 1995: 10-14).

Ann Brown (1978), wie John Flavell ebenfalls im Bereich der Entwicklungspsychologie tätig (vgl. Bannert 2007: 23), stellt ‚Metakognition‘ als „[...] ein Bündel von generellen (d.h. transsituationaler) Fertigkeiten“ (Brown 1978: 82 zit. in Hasselhorn 1992: 38) dar. Das Konzept fungiert wie „[...] eine Leitzentrale des kognitiven Systems“ (Brown 1978: 82 zit. in Hasselhorn 1992: 38), die folgende Prozesse des Lernens übernimmt: Analysieren, Planen, Überwachen und Beurteilen. Der Analyseprozess setzt die ersten Schritte für einen erfolgreichen Lernablauf, da er die Lernanforderungen identifiziert und charakterisiert. Folglich kann der Planungsprozess stattfinden, der für die Entscheidung passender Strategien für den Lernprozess zuständig ist. Der Überwachungsprozess dient dazu, die eingesetzten Strategien auf ihre Effektivität während des Lernprozesses zu überprüfen, während der Beurteilungsprozess die eingesetzten Strategien und die dadurch resultierenden Ergebnisse schließlich evaluiert (vgl. Brown 1978: 82 zit. in Hasselhorn 1992: 38).

John Flavell und Ann Brown sind nur zwei von vielen Forschern, die den Begriff der Metakognition, wohlgemerkt nach ihren persönlichen Vorstellungen, während seiner Entstehungszeit in den 1970er Jahren näher konkretisierten. Ebenso wie der viel diskutierte Begriff ‚Autonomes Lernen‘ bzw. ‚Lernerautonomie‘ bietet jedoch auch der Terminus ‚Metakognition‘ keine eindeutige Definition. John Flavell (1981: 37) bezeichnete den zu diskutierenden Begriff sogar als „[...] fuzzy concept“. Bis heute existiert kein einheitlich akzeptierter Ansatz von Metakognition, obwohl seit der kognitiven Wende zahlreiche Forschungen auf

diesem Gebiet durchgeführt wurden. Auf die Komplexität des Begriffs ‚Metakognition‘ wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, um den Fokus dieser Arbeit im Blickfeld zu behalten. Hasselhorn (1992: 42) bietet jedoch eine übersichtliche Tabelle über die laut ihm fünf wichtigsten Subkategorien der Metakognition und versucht somit, die weit reichende Begrifflichkeit etwas einzugrenzen. Diese Tabelle setzt sich aus den Ansätzen verschiedener Forscher und Forscherinnen zusammen¹⁶:

Tabelle 1

Integratives Klassifikationsschema der fünf wichtigsten Subkategorien der Metakognition

1. Systemisches Wissen
 - a. Wissen über das eigene kognitive System und seine Funktionsgesetze
 - b. Wissen über Lernanforderungen
 - c. Wissen über Strategien
2. Epistemisches Wissen
 - a. Wissen über eigene aktuelle Gedächtniszustände bzw. Lernbereitschaften
 - b. Wissen über die Inhalte und Grenzen eigenen Wissens
 - c. Wissen über die Verwendungsmöglichkeiten eigenen Wissens
3. Exekutive Prozesse (Kontrolle)
 - ~~a.~~ a. Planung eigener Lernprozesse
 - b. Überwachung eigener Lernprozesse
 - ~~b.c.~~ c. Steuerung eigener Lernprozesse
4. Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten
 - a. Erfahrungswissen
 - b. Intuition
5. Metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität
 - a. bewußte kognitive Empfindungen
 - b. bewußte affektive Zustände

Abbildung 4: Fünf Subkategorien der Metakognition nach Hasselhorn (Hasselhorn 1992: 42)

Die Tabelle gliedert sich in fünf Subkategorien der Metakognition: das systemische Wissen beschreibt das Wissen über das eigene kognitive System, gemeinsam mit seiner Funktionalität, seinen Stärken und Schwächen. Das epistemische Wissen ist, so wie das systemische Wissen, auch Teil des deklarativen Wissensaspekts, beschreibt aber das Wissen über das eigene Wissen, gemeinsam mit seinen Inhalten, Lücken und Verwendungsmöglichkeiten. Als dritte Subkategorie finden

¹⁶ vgl. Cavanaugh (1989), Brown (1978), Flavell (1979), Flavell & Wellman (1977), Kluwe & Schiebler (1984), Paris, Lipson & Wixson (1983), Wellman (1983).

sich die exekutiven Prozesse, die für die Planung, Überwachung und Steuerung der Lernprozesse zuständig sind. Sie entsprechen zum Teil Browns (1978) Ansatz von Metakognition, Analyse- und Bewertungsprozesse sind darin jedoch nicht enthalten. Der Mensch muss auch eine gewisse Sensitivität aufbringen, um kognitive Aktivitäten durchführen zu können – Erfahrungswissen und Intuition zählen daher auch zum Konstrukt der Metakognition. Letztlich soll man sich über seine eigenen kognitiven Empfindungen (z.B. verwirrt sein) und Emotionen – beide werden als metakognitive Erfahrungen klassifiziert – bewusst sein. Das Bewusstsein über die eigenen kognitiven Prozesse, also auch Lernprozesse, ist, wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert, ein essentieller Bestandteil autonomen Lernens. Diese Tabelle zeigt unter anderem, dass ‚Metakognition‘ nicht alleine durch „[...] Wissen und Denken über kognitive Sachverhalte“ (Flavell 1984: 23) zu definieren ist, sondern auch das Denken und Bewusstsein über die eigenen Gefühle beinhaltet. Diese Komponente wird von Flavell (1984: 23) als ‚metakognitive Empfindung‘ (‚metacognitive experience‘) beschrieben. Daraus kann man schließen, dass Flavell (1984) mit Hasselhorn (1992) übereinstimmt.

Diese Ausführungen zu Metakognition verdeutlichen und bestätigen gleichzeitig die Annahme, dass Metakognition ein komplexes Konstrukt ist und in Bezug auf Lernen eine wesentliche Rolle einnimmt. Ohne Metakognition ist der Lernprozess weder komplett noch durchführbar. Jeder der bisher vorgestellten Ansätze von Metakognition impliziert in einer Weise den Einsatz von Strategien. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese einen essentiellen Bestandteil des Konstrukts ‚Metakognition‘ darstellen. Das folgende Kapitel bietet einen detaillierten Einblick in verschiedene Definitionen von Lernstrategien und in die unterschiedlichen Typologien von Strategien. Besonderes Augenmerk wird auf die Unterscheidung zwischen dem kognitiven und metakognitiven Bereich gelegt, um ein differenziertes Bild von Strategien zu ermöglichen.

3.2 Metakognition und Lernstrategien

Bevor im Detail auf die verschiedenen Typologien und Eigenschaften metakognitiver Lernstrategien eingegangen wird, bedarf es zuerst eines kurzen Einblicks in verschiedene Kategorisierungen und Definitionen von Lernstrategien. Beispielsweise werden kognitive Lernstrategien für eine ganz andere Form des

Wissenserwerbs eingesetzt als metakognitive Lernstrategien, dennoch stehen sie aber in starker Relation zu diesen.

3.2.1 Begriffsdiskussion ‚Lernstrategien‘

Seit der konstruktivistischen Wende wird Lernen als Konstruktionsprozess gedeutet¹⁷, d.h. die aufgenommenen Informationen werden Schritt für Schritt kognitiv verarbeitet. Lernen bedeutet Erwerb neuen Wissens und wird in der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung als „[...] aktive, zielgerichtete und konstruktive Aktivität“ (Bannert 2007: 21) gedeutet. Der Erwerb einer Sprache umfasst eine Anzahl verschiedener Fertigkeiten und gilt deshalb als „[...] a complex cognitive skill“ (O'Malley & Chamot 1990: 19). Um eine Sprache zu erlernen sind Lernstrategien notwendig. Sie unterstützen die Lernenden maßgeblich beim Aneignungsprozess der Fertigkeiten, die sie benötigen, um das allgemeine Ziel allen Sprachenlernens, ‚communicative competence‘ (Hymes 1972)¹⁸, zu erreichen. ‚Communicative competence‘ beschreibt die Fähigkeit, Sprache, die einer bestimmten Situation angepasst ist, selbst verständlich für andere zu produzieren und die Sprache anderer zu verstehen. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich ‚linguistic competence‘ mit der Produktion und Rezeption grammatikalisch korrekter Sprache, welche jedoch aus aktueller fremdsprachendidaktischer Sicht nicht unbedingt für erfolgreiche Kommunikation notwendig ist (vgl. Ohno 2002: 26).

Wie bereits im Laufe dieser Arbeit festgestellt, sind Definitionen nie eindimensional. Dieses Prinzip gilt auch für den Begriff ‚Lernstrategien‘, welcher im Folgenden kurz im Zuge mehrerer verschiedener Perspektiven diskutiert wird. Guldemann (1996: 79-80) stützt sich in seiner Definition von Lernstrategien auf sechs eher allgemein gehaltene Punkte:

- Unter einer Strategie verstehe ich eine prozedurale Kognition, welche
- a) der effizienten Erreichung eines Zieles dient,
 - b) relativ allgemein einsetzbar und inhaltsunabhängig ist,
 - c) aus einem einzelnen oder mehreren Makroelementen besteht, die hierarchisch organisiert auf Mikroelementen aufbauen,
 - d) überwiegend bewusst und willentlich abläuft und kontrollierbar ist,
 - e) sich als Produktionsregel darstellen lässt,
 - f) nicht obligatorisch ist für die Erreichung eines Zieles.

¹⁷ s. Kapitel 2.2

¹⁸ s. Hymes, D. 1972. „On communicative competence“. In: Pride, J.B. / Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

Guldimann (1996) spricht hier bereits einige wichtige Eigenschaften von Lernstrategien an. Unter anderem betont er, dass Lernstrategien dazu dienen, bestimmten Zielen näher zu kommen und diese im Idealfall auch zu erreichen. Lernstrategien fungieren also grundsätzlich als helfende Hand beim Lernen, sind jedoch keine Garantie für einen sicheren Lernerfolg. Dafür bedarf es vor allem der Motivation und positiven Einstellung der Lernenden: Ihre persönliche Haltung ist oft ausschlaggebend über die Effektivität der Lernstrategien und den Erfolg des Lernprozesses. An dieser Stelle soll nicht weiter im Detail auf die sechs von Guldimann genannten Punkte eingehen, da der Fokus dieser Arbeit beim Fremdsprachenlernen und nicht beim Lernen allgemein liegt. Daher werden in weiterer Folge einige Definitionen von Lernstrategien herangezogen, die sich ausschließlich auf das Erlernen von Sprachen beziehen.

Wenden (1987: 6-7) führt den Terminus ‚Lernstrategien‘ auf drei Ebenen an, welche sie wie folgt beschreibt:

learner strategies refers to language learning behaviors learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language;

learner strategies refers to what learners know about the strategies they use, i.e. their strategic knowledge;

learner strategies also refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e.g. what personal factors facilitate L2 learning; general principles to follow to learn a second language successfully; this knowledge may influence a learner's choice of strategy;

Aus diesen drei Herangehensweisen im Bezug auf Lernstrategien lässt sich schließen, dass sich die Lernenden – wie bereits mehrmals betont – im Zentrum des Lernprozesses befinden und die Akteure ihres eigenen Handelns sind. Ohne ihre Bereitschaft und ihren Willen ist kein erfolgreiches Lernen möglich. Sie sind demnach auch diejenigen, die sich die Lernstrategien nach ihren individuellen Bedürfnissen auswählen sollen, da sie sich selbst am besten einschätzen können. Dabei haben sie immer Kontrolle über ihr Lernen und können es jederzeit regulieren. Außerdem fällt unter Lernstrategien nach Wenden auch das so genannte ‚strategic knowledge‘, d.h. das Wissen, welches die Lernenden über Lernstrategien besitzen. Unter anderem fällt darunter die richtige Planung und Reflexion über den Lernprozess. Letztlich führt Wenden das allgemeine Wissen über das persönliche Sprachenlernen an – es fällt in diesem Sinne nicht direkt

unter die Kategorie ‚Lernstrategien‘, also Techniken fürs Lernen, sondern dient vielmehr dazu, den Lernenden mehr Bewusstsein über den Prozess des Sprachenlernens selbst zu geben. Laut Wenden (1987: 6-7) ist es möglich, dass dieses Wissen die Wahl der Lernstrategien seitens der Lernenden beeinflusst. Es trägt demnach wesentlich zur Durchführung des Lernprozesses bei. Zusätzlich zu diesen drei Beschreibungen von Lernstrategien erwähnt Wenden (1987: 7-8), dass man unter Strategien bestimmte Tätigkeiten oder Techniken verstehe, wobei manche von ihnen beobachtbar sind, andere hingegen nicht. Außerdem werden manche bewusst von den Lernenden eingesetzt, andere werden automatisiert und liegen außerhalb des Bewusstseins und werden daher von den Lernenden nicht direkt wahrgenommen. Trotzdem sind Lernstrategien während eines Lernprozesses stets präsent – ohne sie wäre dieser nicht durchführbar, vor allem aus dem Grund, da Lernstrategien laut Wenden (1987: 7-8) problemorientiert sind und daher für die Lösung des Lernprozesses verantwortlich sind. Lernprozesse verlaufen immer unterschiedlich, darum werden Lernstrategien von Wenden mitunter auch als „[...] behaviors that are amenable to change“ (1987: 8) definiert. Lernstrategien sind außerdem „[...] part of our mental software“ (Wenden 1987: 8), was impliziert, dass sie ständig im Einsatz sind und die Lernenden stets Kontrolle über sie haben. Rampillon (1996: 20) bestärkt Wendens Äußerungen im Bezug auf Lernstrategien und bezeichnet diese als

[...] (mentale[n]) Plan, der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält und der sich von Fall zu Fall ändern kann.

Eine im englischsprachigen Raum relativ verbreitete Definition von Lernstrategien wurde von Joan Rubin (1987: 19 in Hedge 2000: 77) gegeben. Er bezeichnet sie als

[...] any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information [...] that is, what learners *do* to learn and *do to regulate* their learning.

Rebecca Oxford, eine einflussreiche Forscherin und Trainerin im Gebiet des Fremdsprachenlernens¹⁹, fand Rubins Definition von Lernstrategien nicht ganz zufrieden stellend, da ihrer Ansicht nach die Reichhaltigkeit, die Lernstrategien

¹⁹ vgl. Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

enthalten und mit sich tragen, bei der obigen Definition nicht gänzlich vermittelt wird. Deshalb erweiterte sie Rubins Definition um folgende inhaltliche Aspekte:

learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations (Oxford 1990: 8).

Ihr zufolge sind Lernstrategien spezifische Tätigkeiten und nicht, wie Rubin sie bezeichnete, irgendeine Zusammenstellung von Arbeitsvorgängen. Außerdem betont Oxford, dass diese Tätigkeiten von den Lernenden individuell initiiert werden müssen, um das Lernen für sie selbst zu erleichtern, zu beschleunigen, es angenehmer, mehr selbstgesteuert, effektiver und besser anpassbar an neue Situationen zu machen. Um die reichen Eigenschaften von Lernstrategien im Überblick darzustellen, führt Oxford (1990: 9) eine Tabelle an:

Language learning strategies:
1. Contribute to the main goal, communicative competence.
2. Allow learners to become more self-directed.
3. Expand the role of teachers.
4. Are problem-oriented.
5. Are specific actions taken by the learner.
6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. Support learning both directly and indirectly.
8. Are not always observable.
9. Are often conscious.
10. Can be taught.
11. Are flexible.
12. Are influenced by a variety of factors.

Source: Original.

**Abbildung 5: Sprachlernstrategien nach Oxford
(Oxford 1990: 9)**

Diese Tabelle stellt nur einige „[...] key features of language learning strategies“ (Oxford 1990: 8) dar, um die Bedeutung von Lernstrategien beim Lernen hervorzuheben. Einige wurden bereits von Wenden (1987) genannt. Oxford weist mit dieser Tabelle nochmals eingehend auf die Flexibilität von Lernstrategien hin und betont, dass sich Lernstrategien nicht nur auf die kognitiven Prozesse der Lernenden beziehen, sondern auch auf andere Aspekte der Lernenden, beispielsweise auf ihre Persönlichkeit und ihre Einstellungen gegenüber dem Lernen. Außerdem ist noch aus dieser Tabelle hervorzuheben, dass Lernstrategien nicht nur die Rolle der Lernenden, sondern auch die Rolle der Lehrenden beeinflussen, indem sie ihnen neue Möglichkeiten eröffnen, wie sie an einen Lernprozess herangehen können.

Bannert (2007: 20) präsentiert in ihrem Werk die bekannte kognitionspsychologisch orientierte Lernstrategie-Konzeption von Weinstein & Mayer (1986)²⁰, welche Lernstrategien „[...] ganz allgemein [...] als jene Verhaltensweisen und Kognitionen, [...] die Lernende zur positiven Beeinflussung der Informationsverarbeitungsprozesse einsetzen“, definieren. Lernstrategien beeinflussen den Lernprozess im Zuge der vier folgenden Komponenten: der Selektion, der Konstruktion, der Speicherung und der Integration von Informationen ins Gehirn. Im ersten Schritt werden die Informationen, sobald sie die Aufmerksamkeit der Lernenden erlangt haben, ins Kurzzeitgedächtnis übertragen (Selektion). Danach werden die einzelnen Informationseinheiten, die gerade ins Kurzzeitgedächtnis gelangt sind, miteinander aktiv verbunden (Konstruktion) und schließlich vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis übertragen (Speicherung). Abschließend werden die neuen Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissen der Person verknüpft und ins Gehirn integriert (Integration). Durch diese Ausführung wird vor allem die funktionale Bedeutung von Lernstrategien während des Lernprozesses sichtbar.

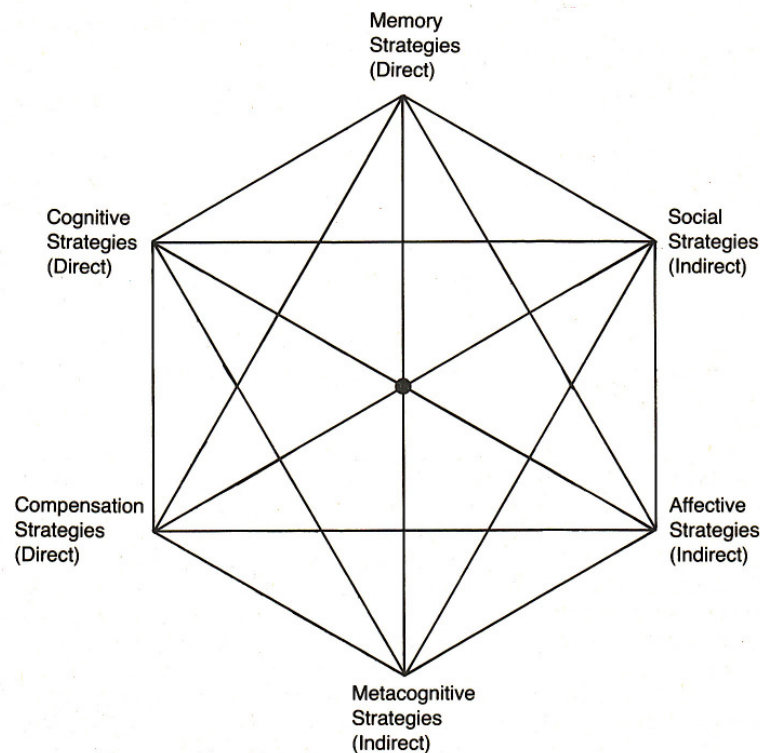
Lernstrategien haben, wie bereits betont, verschiedene Funktionen. Daher lassen sie sich auch in unterschiedliche Gruppen einteilen, die jedoch trotzdem immer zusammenhängen. O'Malley & Chamot (1990: 216) führen dazu kognitive und metakognitive Strategien an, wobei Weinstein & Mayer (1986) zusätzlich motivationale und affektive Strategien erwähnen. Um diesen verschiedenen Kategorien von Lernstrategien mehr Transparenz zu verleihen, wird nun, nach dieser eher allgemein gehaltenen Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Lernstrategien‘, ein kurzer Blick auf die verschiedenen Kategorisierungen von Lernstrategien geworfen, um schließlich den Übergang zu metakognitiven Lernstrategien für die Leserschaft transparenter zu gestalten.

3.2.2 Kategorisierungen von Lernstrategien

In Edelhoff (1999: 54-55) greift Häuptle-Barceló in ihrem Artikel *Lernstrategien und autonomes Lernen* (1999) bei der Kategorisierung von Lernstrategien auf Oxfords direkte und indirekte Strategiegruppen zurück (vgl. Oxford 1990: 14-15). Unter

²⁰ s. Weinstein, C.E. / Mayer, R.E. 1986. „The teaching of learning strategies“. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.). *Handbook of research and teaching*. 3. Auflage. New York: Macmillan, 315-327.

direkten Lernstrategien versteht Oxford Gedächtnis-, Kompensationsstrategien und kognitive Strategien (memory, compensation, cognitive) während sie metakognitive, soziale und affektive Strategien (metacognitive, social, affective) als indirekte Lernstrategien klassifiziert. Die folgende Graphik zeigt, dass direkte und indirekte Lernstrategien, obwohl sie getrennt voneinander angeführt werden, in Verbindung zueinander stehen und während des Lernprozesses miteinander agieren und sich gegenseitig unterstützen.



**Abbildung 6: Direkte und indirekte Strategien nach Oxford
(Oxford 1990: 15)**

Man kann sagen, dass sich die direkten Lernstrategien auf den ‚sichtbaren‘ Lernprozess beziehen, weil sie für die Produktion von Sprache eingesetzt werden. Gedächtnisstrategien unterstützen den Lernenden dabei, Informationen zu speichern, zu finden und abzurufen. Kompensationsstrategien helfen den Lernenden, auch, wenn ihm/ihr sprachliche Mittel zum Ausdruck fehlen in der Fremdsprache zu kommunizieren und kognitive Strategien sind dafür zuständig, den Lernenden zu befähigen, Sprache zu verstehen und selbst neue Äußerungen zu produzieren. Im Gegensatz zu den direkten Lernstrategien kann man sagen, dass sich die indirekten Lernstrategien für das „[...] general management of learning“ (Oxford 1990: 135) eher auf die Prozesse

[...] that underpin the business of language learning [and] [...] are useful in virtually all language learning situations (Oxford 1990: 135)

beziehen, d.h. sie regulieren das individuelle Lernen und sind beim Lernen allgemein, auch fächerübergreifend, einsetzbar (vgl. Dorsic 2007: 9). So unterstützen metakognitive Strategien den Lernenden beim Planen, Beobachten und Evaluieren seines eigenen Lernens, während affektive Strategien den Lernenden helfen, Gefühle, Haltungen und Wertvorstellungen in den Lernprozess zu integrieren. Schließlich sind soziale Strategien dafür zuständig, dem Lernenden die Kommunikation durch Kooperation zu erleichtern – sie unterstützen daher den so genannten interpersonalen Aspekt des Lernens (vgl. Häuptle-Barceló 1999: 55).

O'Malley & Chamot (1990: 42-47) klassifizieren Lernstrategien in drei Gruppen: metakognitive, kognitive und soziale/affektive Lernstrategien. Während die metakognitiven Lernstrategien wieder für die Planung, das Überwachen und Bewerten des Lernprozesses zuständig sind, beziehen sich die kognitiven Strategien auf den Produktionsprozess. Unter anderem führen O'Malley & Chamot an dieser Stelle ‚inferencing‘ – anhand eines Textes die Bedeutung neuer sprachlicher Einheiten zu erraten, Ergebnisse vorherzusagen und fehlende Teile zu ergänzen – und ‚summarizing‘ – das regelmäßige Zusammenfassen und Synthetisieren von neuen Informationen – an. Sozial/affektive Strategien setzen sich laut O'Malley & Chamot (1990: 46) aus den folgenden Komponenten zusammen: der Zusammenarbeit mit anderen, um beispielsweise ein Problem zu lösen oder Feedback einzuholen, dem Fragen um Klarheit, oft an den Lehrenden gerichtet, wenn zusätzliche Informationen oder Beispiele notwendig sind, und dem so genannte ‚self-talk‘, der die Lernenden mental unterstützen soll, zum Beispiel um Aufregung oder sogar Angst vor einer Aufgabe zu reduzieren.

Hedge (2000: 77-79) hält sich in ihren Ausführungen an die Kategorisierungen von Rubin (1987)²¹. Sie ähneln den von O'Malley & Chamot zugeteilten Gruppen, werden in ihren Ausführungen jedoch teilweise anders beschrieben. Die kognitiven Strategien beschäftigen sich direkt mit der Fremdsprache, während die

²¹ s. Rubin, Joan. „Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology“. In: Wenden, Anita. 1987. *Learner strategies in language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall International. 22-27.

metakognitiven Lernstrategien dazu dienen, das Lernen zu regeln bzw. zu verwalten. Hedge (2000: 79), in Bezug auf Rubin (1987), pflegt einen anderen Zugang zu den sozial-affektiven Strategien, indem sie in erster Linie nicht ihren Kooperationsfaktor betont, sondern die Möglichkeit für die Lernenden die Sprache zu üben. Dazu zählen beispielsweise Konversationen mit MuttersprachlerInnen oder das Anhören bzw. Anschauen von Radioprogrammen bzw. Fernsehsendungen in der Zielsprache. Zusätzlich zu diesen drei genannten Kategorien führt Hedge (2000: 78-79) noch die so genannten ‚communication strategies‘ an. Sie beschreiben die Akte, einschließlich Gestik, Mimik, Synonyme oder das Paraphrasieren von Sätzen, die die Lernenden beim Kommunizieren verwenden, um sich verständlich auszudrücken und einen Kommunikationsakt aufrecht zu erhalten, wenn sich Defizite in der Fremdsprache bemerkbar machen (vgl. Kompensationsstrategien Oxford 1990: 15). Ähnlich wie O'Malley & Chamot (1990) und Hedge (2000), in Anlehnung an Rubin (1987), unterteilt auch Cohen (1998: 7-9) Lernstrategien in kognitive, metakognitive, affektive und soziale Strategien. Auf deren Eigenschaften wird hier nicht näher eingegangen, da sie stark mit den bereits genannten Gruppen übereinstimmen und eine genauere Beschreibung über den Fokus dieser Arbeit hinausgehen würde.

Bannert (2007: 21-23) unterscheidet zwischen drei Kategorisierungen von Lernstrategien: kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien. Wie bereits erwähnt beziehen sich die kognitiven Strategien auf die unmittelbare Informationsverarbeitung, also den direkten Produktionsprozess, und die metakognitiven Strategien auf die Kontrolle kognitiver Vorgänge. Ressourcenbezogene Lernstrategien können auch als Sekundär- oder Stützstrategien bezeichnet werden. Sie umfassen sowohl die Organisation externer Ressourcen, wie beispielsweise den Gebrauch zusätzlicher Literatur oder kooperatives Arbeiten in Gruppen, und das Management interner Ressourcen. Dazu zählen zum Beispiel Aufmerksamkeit, Konzentration, effektive Zeitplanung und Selbstmotivation während des Lernens (vgl. Bannert 2007: 22).

Diese teilweise voneinander unterschiedlichen Typologien von Lernstrategien sollen zeigen, dass sich Lernen nicht nur auf kognitive Prozesse im Gehirn bezieht: Lernen muss beispielsweise gründlich organisiert sein und steht immer in einer Weise mit Emotionen in Verbindung. Um folglich Lernen erfolgreich

durchführen zu können, sind Lernstrategien notwendig, die sich nicht nur auf kognitive, sondern auch auf metakognitive, affektive und soziale Aspekte des Wissenserwerbs belaufen (vgl. Bannert 2007: 22). Der weitere Fokus dieses Kapitels liegt eingehend auf den metakognitiven Lernstrategien, da sie es sind, die den Lernenden helfen, autonomes und weiterführendes Lernen zu praktizieren. Im Folgenden werden verschiedene Modelle metakognitiver Strategien vorgestellt und miteinander verglichen. Aus diesen Erläuterungen folgt schließlich ein Modell metakognitiver Lernstrategien für die vorliegende Arbeit, welches die Basis für die Herangehensweise an die vermittelten metakognitiven Strategien im ESP 15+ darstellt und schließlich auch für den empirischen Teil dieser Arbeit von hoher Bedeutung ist.

3.2.3 Metakognitive Lernstrategien

Einige Forscher (z.B. Mißler 1999, Benson 2007) beziehen sich in ihren Äußerungen über Lernstrategien bei metakognitiven Strategien auf die Theorien von O'Malley & Chamot (1990: 119, 137-138). Laut ihnen (1990: 44), in Anlehnung an Brown et al. (1983)²², sind metakognitive Strategien

higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of a learning activity.

In dieser allgemeinen Definition sind bereits die drei Hauptkategorien, in welche metakognitive Strategien laut O'Malley & Chamot (1990: 119) unterteilt werden können, enthalten: ‚planning‘, ‚monitoring‘ und ‚evaluating‘. Diese drei Subkategorien bilden das Gerüst metakognitiver Lernstrategien und werden in dieser Form auch in anderen Arbeiten vorgefunden. Die folgende Graphik stellt die drei Komponenten metakognitiver Strategien – Planen (Planning), Überwachen (Monitoring) und Bewerten (Evaluation) – gemeinsam mit ihren Funktionen und dessen Beschreibungen dar:

²² vgl. Brown, A.L., J.D. Bransford, R.A. Ferrara, and J.C. Campione. 1983. Learning, Remembering, and Understanding. In Flavell, J.H. and M. Markman (eds). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley. pp. 77-166.

A. Metacognitive Strategies

Planning

Advance organizers	Previewing the main ideas and concepts of the material to be learned, often by skimming the text for the organizing principle.
Directed attention	Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant distractors.
Functional planning	Planning for and rehearsing linguistic components necessary to carry out an upcoming language task.
Selective attention	Deciding in advance to attend to specific aspects of input, often by scanning for key words, concepts, and/or linguistic markers.
Self-management	Understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of those conditions.

Monitoring

Self-monitoring	Checking one's comprehension during listening or reading or checking the accuracy and/or appropriateness of one's oral or written production while it is taking place.
-----------------	--

Evaluation

Self-evaluation	Checking the outcomes of one's own language learning against a standard after it has been completed.
-----------------	--

Abbildung 7: Metakognitive Strategien nach O'Malley & Chamot (O'Malley & Chamot 1990: 119)

Zufolge O'Malley & Chamot macht die Planungsphase mit ihren fünf Funktionen den Großteil, oder, um genauer zu sein, 85 Prozent (vgl. O'Malley & Chamot 1990: 121) aller metakognitiven Strategien aus. Dazu zählen Vorabstrukturierung („Advance organizers“), gelenkte Aufmerksamkeit („Directed attention“), fachliches Planen („Functional planning“), selektive Aufmerksamkeit („Selective attention“) und Selbstregulation/-organisation („Self-management“) (O'Malley & Chamot 1990: 119). Die Planung („Planning“) besteht somit aus einigen wichtigen Vorbereitungsschritten: Zuerst sollen sich die Lernenden mit den neuen Inhalten vertraut machen, dann sollen sie sich für ein bestimmtes Lernziel entscheiden und demnach ihre volle Aufmerksamkeit darauf richten. Danach nimmt die Planung genauere Strukturen an, indem die Lernenden die sprachlichen Mittel analysieren, die sie für die zu erledigende Aufgabe benötigen. Gefolgt wird dies von einer etwas genaueren Auseinandersetzung mit der Aufgabe, um sich bereits mit spezifischen Merkmalen (z.B. Schlüsselwörter, sprachliche Ausdrücke) vertraut zu machen. Zum Abschluss der Planungsphase sollen sich die Lernenden nochmals allgemein über die Beschaffenheit der Aufgabe bewusst werden und demnach die

Voraussetzungen definieren, die ihnen helfen, sich an die Aufgabe anzupassen und diese in weiterer Folge zu bearbeiten. Nach dieser extensiven Planungsphase folgt der zweite Schritt, die Überwachungsphase („Monitoring“), welche laut O'Malley & Chamot nur aus der Selbstüberwachung besteht („Self-monitoring“): Sie ist bereits sehr speziell auf die Aufgabe selbst gerichtet und ist dafür zuständig, das Verständnis von rezeptiven Aufgaben und/oder die Genauigkeit und Richtigkeit von selbst produzierten mündlichen oder schriftlichen Sprechakten zu überprüfen. Die Beurteilungsphase („Evaluation“) bildet den Abschluss der metakognitiven Strategien und setzt sich, ähnlich wie die Überwachungsphase, einzig aus der Selbstbeurteilung („Self-evaluation“) zusammen. Diese Phase stellt sicher, dass die persönlichen Lernergebnisse ordnungsgemäß, d.h. entgegen einem Standard, überprüft werden. Aus diesem ersten hier vollständig vorgestellten Modell metakognitiver Lernstrategien geht hervor, dass metakognitive Strategien von den Lernenden individuell eingesetzt werden sollen, um einen erfolgreichen Lernprozess einleiten, durchführen und abschließen zu können.

Ehrhard (1995: 16-17) bezieht sich in seinem Werk *Metakognition im Unterricht* auf das Metakognitionsmodell von Spring (1985)²³. Spring (1985) beschreibt die metakognitive Fertigkeiten als bewusste Fähigkeiten der Lernenden, ihren Lernprozess zu kennen und zu regulieren. Die verschiedenen Metakomponenten – plan, strategy, monitor und evaluate – werden eher allgemein beschrieben, enthalten jedoch hilfreiche und einfach formulierte Erklärungen und Beispiele. So wird der erste Schritt, das Planen, den Lehrenden und in weiterer Folge den Lernenden folgendermaßen näher gebracht:

This metacomponent contains the processes we use to plan what we are going to do. On your list you may have written: Check to see if the task is understood correctly, get floor plan of the stor, decide what you would like to buy, find out if the items can be returned (Ehrhard 1995: 16).

Zusammenfassend können die metakognitiven Fertigkeiten oder ‚skills‘ nach Spring (1985) folgendermaßen aus didaktischer Sicht beschrieben werden:

- Planen konstituiert die Prozesse, die das planen, was wir tun werden.

²³ s. Spring, Helena. 1985. „Teachers decisionmaking: a metacognitive approach“. In: Reading Teacher 39(3), 290-295.

- Überwachen bezieht sich auf die Prozesse, die uns über unsere Fortschritte während der Aktivität informieren.
- Bewerten bezieht sich auf die Prozesse, die uns darüber Bescheid geben, wie gut wir eine Aufgabe gelöst haben (vgl. Spring 1985: 290-295 zit. in Ehrhard 1995: 16-17).

Aus diesen relativ einfach formulierten Definitionen der drei Grundprozesse metakognitiver Lernstrategien können folgende Fragen formuliert werden, die den Lernenden bei der Durchführung ihrer Lernprozesse unterstützen können. Sie finden sich in etwas detaillierter Form im Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ am Ende des Kapitels wieder:

- Planen: Was werde ich tun und wie werde ich das tun?
- Überwachen: Wie mache ich mich? Wie gut komme ich voran?
- Bewerten: Was habe ich gemacht und wie zufrieden stellend habe ich die Aufgabe(n) gelöst?

Diese drei angeführten Komponenten des metakognitiven Lernprozesses können auch als „Selbstkontrollstrategien“, (Schreblowski & Hasselhorn 2006: 151) bezeichnet werden. Die Lernenden haben so die Möglichkeit, ihr Lernen über verschieden lange Zeiträume und unterschiedlich weite Aufgabenbereiche selbst zu kontrollieren. Außerdem könnten sich die Lernenden zusätzlich auf einer meta-metakognitiven Ebene die Frage stellen, ob sie die Strategien – Planen, Überwachen und Bewerten – richtig eingesetzt haben oder ob beispielsweise die Planungsphase mehr Zeit in Anspruch genommen hat als die eigentliche Bearbeitung der Aufgabe. In Anlehnung an Zimmerman (1998)²⁴ wird behauptet, dass

selbst kontrolliertes Lernen immer zyklisch [ist, d.h. der Lernprozess] endet nicht mit der Erreichung eines Ziels, sondern wirkt sich auf erneute Zielsetzungen aus, sodass ein ständiger Kreislauf entsteht (vgl. Schreblowski & Hasselhorn 2006: 152).

Im Ganzen gesehen können metakognitive Lernstrategien einen positiven Einfluss auf die Lernleistung jedes Individuums haben. Sie können sich auf jede der fünf Kompetenzen – Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen – auswirken und daher sowohl spezifisch auf

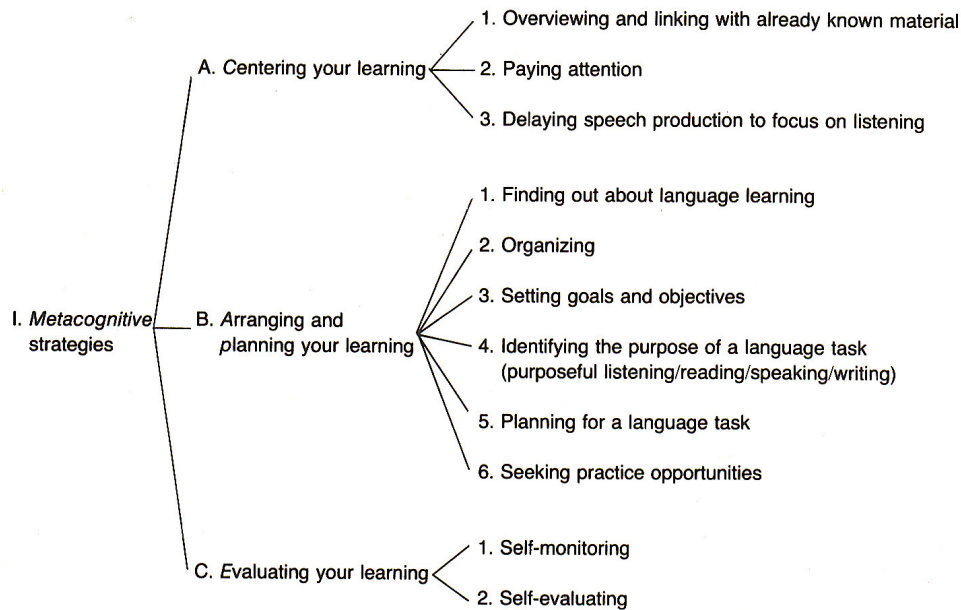
²⁴ s. Zimmerman, B.J. 1998. „Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Hrsg.). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press, 1-19.

eine Kompetenz, als auch allgemein auf alle Kompetenzen ausgerichtet sein. Die so genannte ‚selbst initiierte metakognitive Kontrolle von Lernprozessen‘ kann den Aufbau von Schlüsselkompetenzen fördern und einen Transfer dieser auf allen Bereichen des Sprachenlernens ermöglichen (vgl. Schreblowski & Hasselhorn 2006: 152-153).

Aus theoretischer wie auch aus praktischer Sicht werden die drei metakognitiven Strategien – Planen, Überwachen, Beurteilen – meistens in Verbindung miteinander untersucht und eingesetzt, da sie sich in den meisten Fällen gegenseitig ergänzen. Obwohl der Zusammenhang dieser Komponenten vor allem in der Theorie äußerst simpel und logisch erscheint, ist dieser in der Praxis des Lernens nicht unbedingt selbstverständlich. Um sich selbst beim Lernen effektiv kontrollieren und die jeweiligen Strategien sinnvoll einsetzen zu können, bedarf es auf jeden Fall viel Zeit und Übung. Die Individuen müssen lernen, sich selbst einzuschätzen und für ihren Lernprozess Verantwortung zu übernehmen. Ein häufiges Problem stellt zum Beispiel die Unterschätzung der Dauer, um einen Lernprozess erfolgreich und vollständig abzuschließen, dar (vgl. Schreblowski & Hasselhorn 2006: 153-154).

Die bisherigen Erläuterungen zeigen, dass sich die metakognitive Ebene als komplexe Komponente während des Lernens erweist. Die Strategien, um Lernen nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf metakognitiver Ebene durchführen zu können, ergeben sich für die individuellen Lernenden also nicht von selbst, sondern müssen vermittelt und gelehrt werden (vgl. Schreblowski & Hasselhorn 2006: 158-159).

Neben O'Malley & Chamot (1990) bietet auch Oxford (1990) ein übersichtliches Modell metakognitiver Lernstrategien. Diese beschreibt sie als Mittel für die Lernenden, um ihren eigenen Lernprozess zu koordinieren.



Memory Aid: CAPE

Abbildung 8: Modell metakognitiver Strategien nach Oxford (Oxford 1990: 137)

Oxford (1990: 136-140) gliedert metakognitive Strategien, ebenso wie die zuvor zitierten ForscherInnen, in drei so genannte ‚strategy sets‘ (vgl. Oxford 1990: 136) oder Strategiegruppen, jedoch in abgeänderter Form: Die erste Komponente beschreibt sie als ‚Centering your learning‘, die zweite als ‚Arranging and planning your learning‘ und die dritte als ‚Evaluating your learning‘. Verglichen mit O’Malleys und Chamots Modell steht die Planungsphase nicht an erster, sondern an zweiter Stelle, der Überwachungsprozess, der bei O’Malley & Chamot die zweite Stelle einnimmt, gliedert sich bei Oxford in die Bewertungsphase ein. Die erste Komponente metakognitiver Strategien nach Oxford – ‚Centering your learning‘ – ist bei O’Malleys und Chamots Modell bereits in der Planungsphase enthalten.

Während dieser ersten Phase, ‚Centering your learning‘, soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte sprachliche Aufgaben, Fertigkeiten oder Materialien gerichtet werden. Zuerst soll das bereits vorhandene Wissen mit den neuen Lerninhalten verbunden werden. Oxford (1990: 138) empfiehlt dazu die folgenden drei Schritte:

[...] learning why the activity is being done, building the needed vocabulary, and making the associations [...].

Danach sollen sich die Lernenden ausschließlich der zu erledigenden Aufgabe widmen und alle möglichen Distraktoren um sich herum ausschalten (vgl. ‚Directed attention‘, O’Malley & Chamot: 1990). Die Stabilität der allgemeinen Aufmerksamkeit ist Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess. Durch gezielte Aufmerksamkeit (vgl. ‚Selective attention‘, O’Malley & Chamot 1990) können die Lernenden diese Stabilität verschärfen, indem sie beispielsweise den Kontext oder sprachliche Mittel der Aufgabe im Vorfeld analysieren und sich, gemeinsam mit ihren kognitiven Prozessen, so besser auf die Konzeption des Auftrags einstellen können. Die letzte Komponente der ersten Phase metakognitiver Strategien, ‚Delaying speech production to focus on listening‘, bezieht sich insbesondere auf Lernende auf Beginnerniveau, d.h. mit elementarer Sprachverwendung A1-A2 (vgl. GERS 2001: 34-35). Dabei soll die Sprachproduktion auf einen späteren Zeitpunkt verlegt werden, bis die rezeptiven Fertigkeiten, besonders das Hören, besser ausgebildet sind. Diese auch genannte ‚silent period‘ (Oxford 1990: 138) wird jedoch nicht von allen Sprachforschern befürwortet.

Die nächsten beiden Phasen, ‚Arranging and planning your learning‘ und ‚Evaluating your learning‘ beziehen sich nun, im Gegensatz zu der gerade besprochenen ersten Phase metakognitiven Lernens nach Oxford (1990), in mehr auf die eigentliche Erfüllung der sprachlichen Aufgaben. Die sechs Aktivitäten der Planungsphase sollen den Lernenden helfen ihr Lernen so zu organisieren, um den Sprachlernprozess für sie persönlich nützlich und ‚gewinnbringend‘ zu machen. Es gilt hierbei vorerst über den Verlauf des Sprachenlernens herauszufinden (‚Finding out about language learning‘), um das eigene Lernen mit Hilfe dieser Informationen zu verbessern. Danach beginnt der eigentliche Planungsprozess: Nachdem die Lernenden ihre Lernumgebung und Arbeitsmaterialien ausfindig gemacht und einen Arbeitsplan erstellt haben (‚Organizing‘), setzen sie ihre persönlichen Ziele für die Aufgabe (‚Setting goals and objectives‘), d.h. was sie nach der Erfüllung dieser können wollen. Der vierte Schritt, ‚Identifying the purpose of a language task‘, geht mit dem vorigen überein: Im Zuge dessen wird die Absicht bzw. der Zweck der Aufgabe festgestellt, d.h. was die Lernenden mit der Aufgabe erreichen wollen. Ein Beispiel dafür wäre das Schreiben eines Briefes, um jemanden davon zu überzeugen Entscheidungen nicht voreilig zu treffen oder das Führen eines Gesprächs mit einem/r

Angestellten, um Theatertickets zu erwerben. Folglich findet die spezifische Planung des Arbeitsauftrags statt: Laut Oxford (1990: 139) beinhaltet diese Strategie, ‚Planning for a language task‘, folgende vier Schritte: Das Beschreiben der Aufgabe bzw. des Kontextes oder der Situation, das Bestimmen der Anforderungen, das Überprüfen der eigenen sprachlichen Mittel und schließlich das Festlegen zusätzlicher sprachlicher Faktoren oder Funktionen, um die Aufgabe bzw. die Situation erfolgreich zu meistern. Um die neuen sprachlichen Mittel zu üben, sollen im Zuge der sechsten Komponente der Planungsphase, ‚Seeking practice opportunities‘, Möglichkeiten gesucht werden, diese in möglichst authentischen Situationen anzuwenden. Hierfür würden sich zum Beispiel das Anschauen eines fremdsprachlichen Films oder der Kontakt mit Muttersprachlern anbieten. Die letzte Kategorie metakognitiver Strategien nach Oxford (1990), ‚Evaluating your learning‘, beinhaltet zwei Strategien, um die Lernenden bei der selbstständigen Überprüfung der Aufgabe zu unterstützen. Die erste, ‚Self-monitoring‘, besteht aus den Schritten mögliche Fehler zu entdecken, von diesen zu lernen und sie in Zukunft zu vermeiden versuchen, während die zweite Strategie, ‚Self-evaluating‘, auf den allgemeinen Fortschritt des Lernens Bezug nimmt. Die Lernenden können sich fragen, ob sie sich bei der Rezeption und der Produktion von Sprache verbessert haben: Kann ich nun eine Leseübung schneller erledigen als vor einem oder sechs Monaten? Kann ich meine Absichten mündlich nun besser ausdrücken und halte ich mich nicht mehr so häufig an das System meiner Muttersprache an? (vgl. Oxford 1990: 138-140)

In der getroffenen Auswahl an Literatur konnten nur zwei vollständige Modelle metakognitiver Strategien im Bezug auf das Sprachenlernen gefunden werden (vgl. O'Malley & Chamot 1990: 119; Oxford 1990: 137). Zahlreiche ForscherInnen beziehen sich in ihren Erläuterungen darauf (vgl. Benson 2007, Wenden 1998, Mißler 1999). Oft wird der metakognitive Lernprozess nur allgemein im Sinne der drei Phasen ‚Planung‘, ‚Durchführung‘ und ‚Bewertung‘ beschrieben (vgl. z.B. Germ 2008: 29-30; Ehrhard 1995: 16-18; Schreblowski & Hasselhorn 2006: 153-155). Bereits Henri Holec, Begründer des Konzepts Lernerautonomie (s. Kapitel 2.1), betont in seinem Artikel *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?* (1987) die unverzichtbare Rolle der Organisationskomponente des Lernens. Er bezeichnet Lernen als einen so genannten ‚management process‘ (vgl. Holec 1987: 146), d.h. die Lernenden

müssen wissen, was sie beim Lernen tun und aktiv am Lernprozess beteiligt sein. So kann man behaupten, dass das Einsetzen metakognitiver Strategien unter anderem eng mit einem erfolgreichen autonomen Lernprozess verbunden ist.

Abschließend soll daher noch kurz die Beziehung zwischen metakognitiven Lernstrategien und autonomem Lernen angeführt werden. Laut Crabbe (1999: 165) kann man erst dann autonom lernen, wenn man die Fähigkeit besitzt, strategisch zu denken, d.h. Probleme darzustellen und Lösungen zu finden, wobei durchaus auf vorherige Erfahrungen der Problemlösung zurückgegriffen werden soll. Die so genannte Verwaltung oder das Management des individuellen Lernprozesses, gemeinsam mit etwas Wissen über die kognitiven Prozesse, bieten eine gute Basis, um das eigene Lernen und auch das Lehren positiv zu verändern (vgl. Crabbe 1999: 167). Hasselhorn (1992: 18) meint zwar, dass metakognitive Kompetenzen allein nicht unbedingt ein so genanntes ‚optimales Lernverhalten‘ implizieren, dennoch sind sie aber

[...] eine zentrale notwendige Bedingung für die Nutzung von Lernstrategien und dem damit oft verbundenen Lernerfolg [...] (vgl. Hasselhorn 1992: 52).

Lernstrategien bezeichnen ein stets aktuelles Thema in der Sprachlernforschung, da sie den Lernenden ermöglichen autonom zu handeln (vgl. Wenden 1987: 8). Sie setzen den Lernenden in die Lage den Lernprozess zu steuern, d.h.

[...] seine Lerninhalte auszuwählen, seinen Lernprozess zielgerichtet, effektiv und strukturiert seinen Lernzielen entsprechend zu formen und seinen Lernfortschritt zu überprüfen (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 30).

Auch das Modell ‚Autonomes Lernen‘ dieser Arbeit²⁵, zusammen mit seinen sechs Komponenten, spiegelt die Verbindung zwischen Lernerautonomie und metakognitiven Lernstrategien wider. Die Lernenden befinden sich, wie im Modell dargestellt, im Zentrum allen Geschehens und lenken den Lernprozess, zu dem auch der Einsatz von Lernstrategien zählt. Unter den verschiedenen Arten von Lernstrategien verlangen besonders metakognitive Lernstrategien autonomes Handeln seitens der Lernenden, da sie sehr individuell gewählt werden müssen, um an die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden zu können. Daher müssen die Lernenden, wie im Modell ‚Autonomes Lernen‘ angedeutet, ihre Lernprozesse stets bewusst wahrnehmen und bearbeiten, wobei sie die metakognitiven Strategien laufend unterstützen.

²⁵ s. S. 28

Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) kann den Lernenden, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts, dabei helfen, metakognitive Strategien für erfolgreiches Sprachenlernen zu entwickeln und diese in Folge weiter auszubilden. Es beinhaltet zwar eher allgemeine Beschreibungen im Hinblick auf Kompetenzen und Lernstrategien, kann aber von den BenutzerInnen individuell angewendet werden, vergleichbar mit einem Lerntagebuch. Besonders die Checklisten als Teil der Sprachenbiografie des ESP 15+ (vgl. Abuja 2009: 25-57), die auf die einzelnen Kompetenzniveaus (A1-C2) ausgerichtet sind, können für die Lernenden eine tatkräftige Unterstützung beim Planen, Überwachen und Bewerten ihres Lernprozesses darstellen. Das ESP 15+ wird als Ganzes in Kapitel 4 vorgestellt, wobei besonderes Augenmerk auf dessen Vermittlung von metakognitiven Strategien gelegt wird.

Bevor ein Modell metakognitiver Lernstrategien für diese Arbeit vorgestellt wird, bleibt noch zu erwähnen, dass Lernstrategien jeder Art wichtige und hochwertige Kompetenzen für weiterführendes Lernen darstellen. Das Lernen endet nicht mit dem Schulabschluss, sondern fordert den Menschen stets in verschiedenen Situationen neu heraus. Besonders metakognitive Fertigkeiten sind im täglichen Leben hilfreich, weil sich die drei Subkategorien – Planen, Überwachen, Bewerten – auf alle möglichen Situationen umlegen lassen. Diese Erläuterungen sollen auf die allgemeine Wichtigkeit metakognitiver Strategien hinweisen. Dennoch gilt der Fokus dieser Arbeit dem Lernen von Fremdsprachen, deshalb wird nun ein Modell metakognitiver Lernstrategien präsentiert, um zu erläutern, wie metakognitive Strategien in der weiteren Arbeit zu verstehen sind.

3.2.3.1 Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘

Das folgende Modell metakognitiver Lernstrategien bezieht sich in seiner Konzeption auf die Modelle metakognitiver Strategien von O'Malley & Chamot (1990: 119) und Oxford (1990: 137). Diese wurden bereits im vorigen Kapitel detailliert vorgestellt. Sie beziehen sich beide auf metakognitive Fertigkeiten beim Sprachenlernen, darum wurden sie als Basis für das in dieser Arbeit geltende Modell metakognitiver Lernstrategien gewählt.

Metakognitive Lernstrategien

1. Planen

Schärfung des Bewusstseins:

Bewusstwerden über Sprache allgemein und bereits vorhandenes Sprachenwissen, Aufmerksamkeit auf die Aufgabe richten (vgl. Oxford 1990, O'Malley & Chamot 1990)



Was weiß ich bereits über das Sprachenlernen?
Wie groß ist mein bereits vorhandenes Sprachenwissen im Bezug auf die folgende Aufgabe?

Gezielte Planung:

Formulieren und Setzen der persönlichen Lernziele (vgl. Oxford 1990)



Was möchte ich persönlich erreichen?
Was möchte ich nach Erfüllung der Aufgabe besser beherrschen?

Ermittlung des Zwecks:

Analysieren des Kontextes und Zweck der Lernaufgabe (vgl. Oxford 1990)



Was möchte ich durch das Durchführen der Aufgabe erreichen?

Planung möglicher Anwendungs- bzw. Übungsmöglichkeiten:

Nachdenken über Möglichkeiten, um das Gelernte in authentischen Situationen anzuwenden bzw. zu üben (vgl. Oxford 1990)



Wie bzw. wo kann ich die neu erworbenen sprachlichen Mittel im richtigen Leben anwenden bzw. üben?

2. Überwachen

Überprüfung und Regulation des Lernfortschritts:

Überprüfen des Lernfortschritts, Anpassen der eigenen Fähigkeiten an den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe (vgl. Oxford 1990, O'Malley & Chamot 1990)



Wie gut komme ich voran?
Was muss ich tun, um die Aufgabe besser bewältigen zu können?

3. Bewerten

Evaluation der und Reflexion über die Ergebnisse:

Selbstständiges Bewerten der und Reflektieren über die Ergebnisse nach der Erledigung der Aufgabe (vgl. Oxford 1990)



Wie gut habe ich die Ziele, die ich mir am Beginn gesetzt habe, erfüllt?
Was kann ich tun, um meine Ziele besser zu erreichen?

Abbildung 9: Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘

Dieses Modell metakognitiver Lernstrategien wurde eigens für diese Arbeit erstellt. Es basiert auf den Ansätzen von O'Malley & Chamot (1990: 119) und Oxford (1990: 137) wobei es besonders an Oxfords Modell metakognitiver Strategien orientiert ist. Es ist in drei Kategorien – Planen, Überwachen, Beurteilen – gegliedert, welche abermals in verschiedene Strategien unterteilt sind. Die jeweiligen Strategiebezeichnungen befinden sich auf der linken Seite des Modells, während sich darunter etwas versetzt die Beschreibungen der einzelnen Strategien finden lassen. Darunter sind eine oder zwei Fragen angeführt, welche als Hilfestellung, sowohl für Lernende als auch für Lehrende, dienen sollen. In erster Linie spiegeln sie die Inhalte der jeweiligen Strategien wider und verdeutlichen so die Ziele, die im Zuge der Anwendung der jeweiligen Strategie verwirklicht werden sollen.

Nachdem die allgemeine Konzeption des Modells ‚Metakognitive Lernstrategien‘ für diese Arbeit geschildert wurde, werden nun die einzelnen Strategien genauer beschrieben. Die Planungsphase beginnt mit einem wichtigen Schritt für den ganzen Verlauf des Lernprozesses, nämlich der ‚Schärfung des Bewusstseins‘. Hier sollen die Lernenden ihr Bewusstsein für die Zielsprache im allgemeinen Sinn schärfen, aber auch gezielt über ihr bereits vorhandenes Wissen in der jeweiligen Fremdsprache nachdenken, besonders in Bezug auf die zu erledigende Aufgabe, welche im Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stehen soll. Die Lernenden können sich demnach fragen, was sie über das Sprachenlernen allgemein wissen und wie breit ihr individuelles Sprachenwissen, vor allem hinsichtlich der Aufgabe, ist. Die zweite Strategie, ‚Gezielte Planung‘, beschäftigt sich nun direkt mit der Planung des Lernprozesses. Einer der wohl bedeutendsten Schritte in der Planungsphase, um die Lernaufgabe gezielt bearbeiten zu können, stellt das Formulieren und Setzen der persönlichen Lernziele dar. Im Zuge dessen sollen sich die Lernenden darüber schlüssig werden, was sie mit der Erfüllung der Aufgabe erreichen wollen und was sie danach besser beherrschen wollen. Darauf folgt die ‚Ermittlung des Zwecks‘, welcher durch die Durchführung der Aufgabe erfüllt werden soll. Die Lernenden sollen dabei den Kontext und die Absicht, die durch die Lernaufgabe vermittelt werden, erkennen. Die letzte Strategie während der Planungsphase bezieht sich auf die ‚Planung möglicher Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten‘ der während der Durchführung der Aufgabe neu erworbenen sprachlichen Mittel. Dabei sollen die Lernenden den praktischen Sinn der Aufgabe für das reale Leben

erkennen, was ihre Motivation für das Sprachenlernen fördern soll. Das Planen ist, wie geschildert, die aufwendigste Phase des metakognitiven Lernprozesses. Es entscheidet oft im Vorhinein über dessen Gelingen oder Scheitern und muss daher mit besonderer Sorgfalt bearbeitet werden.

Dem Planungsprozess folgen das Überwachen und das Beurteilen des Lernprozesses. Beide Kategorien beinhalten jeweils eine metakognitive Strategie. Die der Überwachung stützt sich auf die ‚Überprüfung und Regulation des Lernfortschritts‘. Die Lernenden haben hier zur Aufgabe, während der Bearbeitung des Auftrags ihren Lernfortschritt zu bewachen und ihre Fähigkeiten an den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe anzupassen. Dabei sollen sie kritisch über den Verlauf und die Entwicklung der Aufgabenbewältigung reflektieren und gegebenenfalls Strategieänderungen vornehmen, um ihre Fähigkeiten der Konzeption der Aufgabe besser anzupassen. Beispielsweise sollen die Lernenden langsamer lesen, falls sie merken, dass ihre rezeptiven Sprachfertigkeiten für eine schnellere Bearbeitung des Textes nicht ausreichend sind. Die Strategie im Zuge der Bewertungsphase bezieht sich auf die selbständige ‚Evaluation der und Reflexion über die Ergebnisse nach der Durchführung der Aufgabe‘. Hier wird eine Verbindung zur zweiten und dritten Strategie der Planungsphase hergestellt. Die Lernenden sollen bewerten, wie gut sie die Ziele, die sie sich vor der Durchführung der Aufgabe gesetzt haben, erfüllt haben und ob sie den zu erfüllenden Zweck mittels der Aufgabe umsetzen konnten.

Dieses Modell metakognitiver Lernstrategien wird im Laufe der Arbeit noch öfters aufgegriffen, da es, gemeinsam mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+), die Basis für das Design der empirischen Forschung (Kapitel 5) darstellt. Das nächste Kapitel bietet Einblick in die Konzeption des ESP 15+ und legt besonderen Fokus auf seine Relation mit dem Konzept der Lernerautonomie und dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, wie es eben präsentiert wurde.

4 Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)

Das Projekt ‚Europäisches Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)‘ wurde im Oktober 2004 offiziell vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragt, woraufhin im darauf folgenden Monat eine Arbeitsgruppensitzung stattfand. Die Pilotversion des ESP 15+ wurde von Herbst 2005 bis Sommer 2006 an 49 Schulen der AHS und BHS in ganz Österreich erprobt und wurde im Februar 2007 offiziell zum Abschluss gebracht und daraufhin vom Europarat akkreditiert²⁶. Das ESP 15+ wurde schließlich vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) und Center für Berufsbezogene Sprachen (CEBS), im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) herausgegeben. Es wurde von den AutorInnen als ein innovatives und wertvolles Instrument zur Förderung autonomen und weiterführenden Lernens innerhalb sowie außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gedacht. Als ein vom Europarat akkreditiertes Dokument orientiert sich das ESP 15+ am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), was eine „[...] größtmögliche Vergleichbarkeit von Sprachkompetenzen“ (Abuja 2009: Einleitung) ermöglicht. Dieses Kapitel bietet für diese Arbeit wesentliche Einblicke in die Konzeption und Inhalte des ESP 15+. Bevor das Augenmerk auf das ESP 15+ und seine Relation zu autonomem Lernen und metakognitiven Lernstrategien gerichtet wird, soll kurz der Portfoliobegriff in seiner Vielfalt an Bedeutungen diskutiert werden, um in Folge besser auf die Begrifflichkeit des Europäischen Sprachenportfolios schließen zu können.

4.1 Der Portfoliobegriff als vielfältiges Konzept

Das Arbeiten mit Portfolios im Unterricht hat seit dem Ende der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum immer mehr an Beliebtheit und Bedeutung gewonnen. Portfolios werden heute

[...] als Medium der Dokumentation und als Grundlage für die Darstellung eigener Kompetenzen genutzt. Sie dienen zur Steuerung des Lernens und Lehrens sowie zur Leistungsbewertung. Portfolios werden in Schulen, an Universitäten und in der Fort- und Weiterbildung eingesetzt (Brunner 2008: 7).

²⁶ vgl. http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=1-tree=3 [17.05.2011]

Diese ersten Erläuterungen über die Eigenschaften von Portfolios weisen bereits auf ihre tragende Rolle im Bildungsbereich hin. Häcker (2008a: 15) bezeichnet das Portfolio sogar als „[...] Medium des Wandels in der Lernkultur“ und betont den handlungsorientierten Ansatz, den das Portfolio durch seine Orientierung an Leistungsentwicklung, -feststellung und -beurteilung widerspiegelt. Weiters führt Häcker (2008a: 16-18) unter anderem die Orientierung an Kompetenzen statt an Defiziten der Lernenden, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden, sowohl untereinander als auch miteinander, und die gemeinsame Weiterentwicklung des Unterrichts als Vorzüge der Portfolioarbeit an.

Der Begriff ‚Portfolio‘ kommt aus dem Italienischen (‚portafoglio‘) und setzt sich aus dem Verb ‚portare‘ (tragen) und dem Nomen ‚foglio‘ (Blatt) zusammen. Schon in der Renaissance waren Portfolios verbreitet – sie wurden von KünstlerInnen und ArchitektInnen verwendet, um die Qualität ihrer Werke wie auch ihre Leistung über einen gewissen Zeitraum, d.h. die Weiterentwicklung ihres Könnens, zu demonstrieren. Diese konnten überall hin mitgenommen werden, was den Flexibilitätsfaktor von Portfolios, der bis heute vorhanden ist, unterstreicht. Im Schulwesen etablierte sich das Portfolio erstmals in den USA Mitte der 1980er Jahre. Portfolios wurden verstärkt als Mittel zur Leistungsbeurteilung eingesetzt und entwickelten sich zu einer beliebten alternativen Assessment-Methode (vgl. Häcker 2008b: 27-29).

Im deutschsprachigen Raum setzte sich das Portfoliokonzept aufgrund des vermehrten Einsatzes offener und schüleraktiver Lernmethoden in den 1990er Jahren durch. Seitdem werden Portfolios als Instrumente zur Überwachung und Bewertung des Könnens nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im tertiären Bildungsbereich, verstärkt in der LehrerInnenbildung, und in der Berufs- und Erwachsenenbildung verwendet (vgl. Häcker 2008b: 30). Seit der Etablierung von Portfolios, deren Entwicklung vorrangig auf die Praxis zurückgeht, haben sich im deutschsprachigen Raum eine Reihe unterschiedlicher Portfolioauffassungen durchgesetzt. Durch diese Vielzahl an Portfoliobegriffen und die dadurch resultierende Offenheit des Konzeptes kam es des Öfteren zu Verwirrungen bei der Darlegung des Begriffes. Aus diesen Gründen ist es notwendig, die Begrifflichkeit ‚Portfolio‘ nicht als eindimensional zu verstehen, sondern klarzustellen, welche Funktionen durch die jeweiligen Portfolios vermittelt werden.

Trotz dieser befürworteten Konkretisierung der einzelnen Portfoliobegriffe existiert laut Häcker (2008c: 34-39) dennoch ein so genanntes „[...] Kernkonzept des Portfolios“. Dieses bestehe seinen Ausführungen zufolge aus Inhalten, welche die folgenden Komponenten widerspiegeln: Kompetenzdarstellung (d.h. unter anderem Dokumente von Lernenden), die Verbindung von Produkt und Prozess (d.h. ein höheres Maß an Reflexion) und eine Veränderung der Leistungsbewertung und des Unterrichts. Auch Brunner (2008: 179) sieht die Kompetenzbildung, d.h. die Fähigkeit, Wissen in verschiedenen Situationen umsetzen zu können, als eine der Schlüsselaufgaben eines Portfolios in Zeiten der Einführung einer neuen Bildungsphilosophie aufbauend auf kompetenzorientiertes statt inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen und -lehren. Außerdem soll ein Portfolio laut Brunner (2008: 179) den Lernenden Freiheit bieten, d.h. sie dazu anregen individuelle Ziele zu setzen, sich selbst korrekt einzuschätzen und ihre Kompetenzen situationsgerecht anzuwenden. Diese Eigenschaften eines Portfolios sollen sowohl das Qualitätsbewusstsein als auch die Motivation seiner BenutzerInnen schärfen und fördern.

Häcker (2008c: 37-39) beschreibt zwei Portfolioarten – das ‚individual‘ und ‚showcase‘ portfolio – welche sich vor allem beim Evaluationsprozess grundlegend voneinander unterscheiden und somit andere Funktionen erfüllen. Beide dieser Portfolios sind Eigentum der Lernenden, jedoch fungiert das ‚individual‘ Portfolio als Entwicklungsinstrument, das Lernen als Prozess, und das ‚showcase‘ Portfolio als Leistungsbeurteilungsinstrument, das Lernen als Produkt in den Vordergrund stellt. Daraus ergibt sich beim ‚individual‘ Portfolio eine formative Evaluation, wobei der gesamte Lernprozess vom Anfang bis zum Ende sichtbar gemacht wird, und beim ‚showcase‘ Portfolio eine summative Evaluation, dessen Fokus ausschließlich auf die abschließende Bewertung und einem guten Endprodukt gerichtet ist. Dieser kurze Einblick in zwei Portfolioarten mit unterschiedlichen Zielen soll zeigen, dass es sinnvoll ist, Portfolios mit ihren jeweiligen Schwerpunkten für seine eigenen Bedürfnisse und Ziele überlegt auszuwählen. So kann auch die erste Relation aus der Vielfalt an Portfoliobegriffen zum Europäischen Portfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) hergestellt werden. Den obigen Ausführungen zufolge kann das ESP 15+ als ‚individual‘ Portfolio klassifiziert werden, jedoch enthält es schon vorgefertigte Inhalte und wird dadurch nicht von Grund auf von den Lernenden selbst angefertigt. Dennoch ist es

individuell gestaltbar und inhaltlich ergänzbar. Dies impliziert, dass das ESP 15+ eher auf eine summative Evaluation und prozessorientiertes Lernen ausgerichtet ist. Dennoch schließt das ESP 15+ das Produkt als Lernziel nicht völlig aus, da es den Lernenden vor allem im Hinblick auf standardisierte oder internationale Examen eine wichtige Orientierungshilfe bezüglich der Kompetenzanforderungen bietet.

Das ESP 15+ kann auch als standardisiertes Portfolio klassifiziert werden, da es am GERS orientiert ist und dessen Deskriptoren beinhaltet. Schwarz (2010: 168) beschäftigt sich sowohl mit den positiven als auch negativen Eigenschaften standardisierter Portfolios und merkt an, dass die dadurch verstärkt sichtbare Transparenz von (Sprach-)Lernleistungen ein definitiver Vorteil von standardisierten Portfolios sei. Nach ihrem Ermessen bestehe das Ziel der Arbeit mit Portfolios

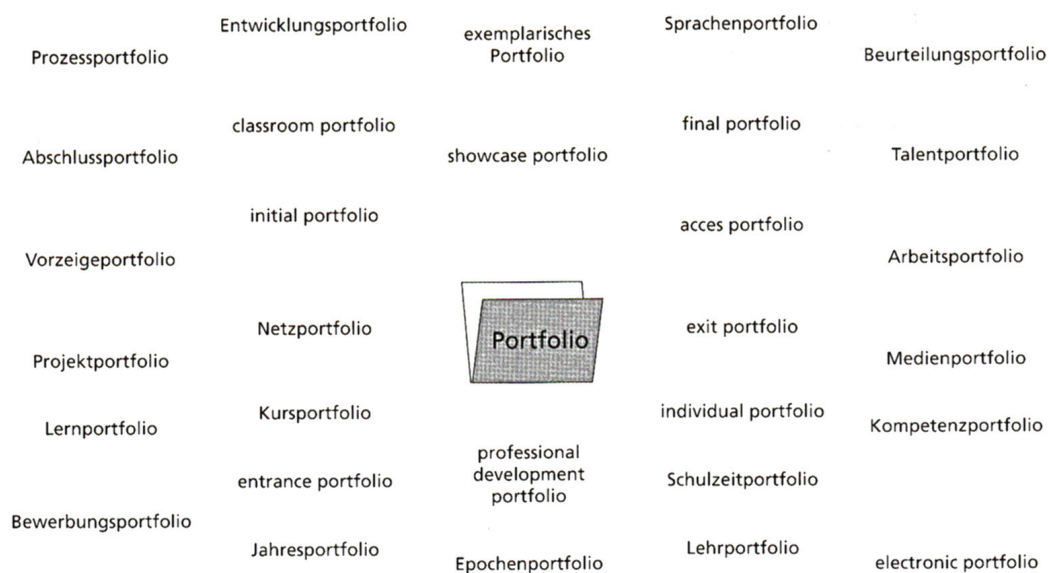
[...] zu einer anderen Dimension von Lernleistungen vorzudringen, zu lernförderlicher Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden, in der gemeinsam versucht wird, Standards im Sinne von Orientierungspunkten oder Referenzsystemen möglichst differenziert, individualisiert und personalisiert zu erreichen“ (Schwarz 2010: 169).

Dieses Zitat beschreibt die Suche nach einem Portfolio, das in ausgeglichenem Maße prozess- und produktorientiert ist. Schwarz (2010: 169-170), in Anlehnung an Bräuer (2008: 257-261), übt aufgrund dieser Aussage Kritik an standardisierten Portfolios wie dem ESP 15+, da sie ein Spannungsfeld zwischen der Individualisierung, ein Grundgedanke des Portfolios, und der Standardisierung sieht (vgl. Schwarz 2010: 174). Die Kritik seitens Schwarz ist verständlich, dennoch ist es schwer eine gute Balance zwischen Struktur und Freiraum bei der Entwicklung eines akkreditierten Portfolios zu finden. Das ESP dient nicht vorrangig zur Standardisierung von Leistungen, auch wenn dies zu Beginn so scheinen mag, sondern zur Unterstützung des neuen Bildungsgedankens in Österreich und anderen europäischen Ländern²⁷. Vor allem die Checklisten der Sprachenbiografie als Teil des ESP können europaweit als wertvolles Referenzsystem für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen gesehen werden. Mehr Details zum Aufbau und den Inhalten des ESP 15+, ein Modell der akkreditierten ESP-Serie und das Hauptaugenmerk dieser Arbeit, werden im

²⁷ vgl. Kapitel 4.2

darauf folgenden Kapitel gegeben. An dieser Stelle wird nicht weiter auf standardisierte Portfolios und deren Kritikpunkte eingegangen, da dies über die Thematik dieser Arbeit hinausgehen würde.

Bevor der Fokus eingehend auf das ESP 15+ gerichtet wird und dessen Relation zum metakognitiven Lernprozess hergestellt wird, werden noch eine kurze Auflistung und eine Graphik zur Übersicht der verschiedenen Portfoliotypen geboten und schließlich die Verbindung des Portfoliobegriffes zu autonomem Lernen und Metakognition gezeigt. Winter (2004: 189-192) führt unter anderem folgende Portfolioarten an: das Vorzeigepportfolio, das Entwicklungsportfolio, das Prüfungsportfolio, das Bewerbungsportfolio und das Kurs-Portfolio, welches entweder als Prozess- oder Bewertungsportfolio klassifiziert werden kann.



**Abbildung 10: Portfolio-Begriffe (ungeordnete Auswahl)
(Brunner 2008: 33)**

Diese Graphik mit einer Vielzahl an Portfoliobegriffen rechtfertigt die so genannte ‚Portfoliomania‘ oder ‚Portfolio-Industrie‘ (vgl. Schwarz 2010: 168), die sich im deutschsprachigen Raum entwickelt haben. Sie kann, wie bereits erwähnt, zu Verwirrungen führen, vor allem wenn die Funktionen und Ziele der einzelnen Portfoliotypen nicht klar gelegt werden. Unter Betrachtung der vielen Portfolio-Begriffe in Abbildung 10 können dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP) nach eigenem Erachten die Begriffe Prozessportfolio, Lernportfolio, Bewerbungsportfolio (Sprachenpass), Sprachenportfolio, individual portfolio,

Arbeitsportfolio und Kompetenzportfolio zugeordnet werden. Diese Klassifizierungen sind persönliche Vorschläge und stehen offen zur Diskussion.

Kaiser (2006: 162) bezeichnet den Begriff ‚Portfolio‘ als „[...] eine längerfristig durchzuführende metakognitive Technik“, worauf die „[...] Dokumentation [...] des kognitiven Kapitals eines Lerners“ aufgebaut ist. Metakognition wird diesen Zitaten zufolge als wichtige Komponente, die durch Portfolios angeregt und gefördert werden soll, bezeichnet, da sie die kognitiven Prozesse lenken kann und somit für einen erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Verlauf des gesamten Lernprozesses verantwortlich ist. Daher sollen die BenutzerInnen eines Portfolios nicht nur ihre kognitiven Fähigkeiten erweitern oder festhalten, sondern sich auch metakognitive Kompetenzen für den Sprachlernprozess aneignen. Einfach ausgedrückt bedeutet das, dass die Lernenden durch die Verwendung eines Portfolios nicht nur lernen sollen festzustellen was, sondern auch wie sie gelernt haben (vgl. Kaiser 2006: 163).

Abschließend kann behauptet werden, dass das Portfolio derzeit „[...] ein Medium im Spannungsfeld“ (Häcker 2007: 63) darstellt. Die Begrifflichkeit ‚Portfolio‘, dessen Bedeutung in verschiedenen Kontexten oft nicht klar dargelegt ist, wird vielerseits verwendet. Dies kann mitunter zu groben Verwirrungen führen. Deshalb sind die Grundideen, die durch die jeweiligen Portfolioarten vertreten und übermittelt werden, von hoher Wichtigkeit und müssen bei der Verwendung von Portfolios für die BenutzerInnen klar sein. Portfolios sollen in erster Linie dazu dienen, Lernstrategien aufzubauen, was eine wichtige Komponente autonomen Lernens widerspiegelt: Die Beobachtung der eigenen Lernaktivitäten, wofür Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Metakognition unabdingbare Voraussetzungen sind. Letztlich benennt Häcker (2007: 73) gezielte Reflexionen über das eigene Lernen als „[...] Herzstück des Portfolioprozesses“.

Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) ist überwiegend auf Reflexionen über das eigene Lernen aufgebaut, wodurch es sich als Instrument zum autonomen und weiterführenden Lernen von manch anderen Portfolioarten abhebt. Die nächsten Seiten dieses Kapitels sind dem ESP 15+ gewidmet und bieten sowohl einen Einblick in die Entstehung und Philosophie des ESP 15+ und dessen Bezug zum GERS, als auch eine Beschreibung der

Funktionen und Inhalte des ESP 15+, welche in weiterer Folge im Bezug zu metakognitiven Lernstrategien, wie sie im Modell²⁸ dargestellt wurden, analysiert werden.

4.2 Die Entstehung und Philosophie des ESP 15+ und dessen Bezug zum GERS

Dokumentation, Evaluation und Planung des Erwerbs formeller, aber auch informeller Sprach- und Kulturerfahrungen sollen mit dem Europäischen Sprachen-Portfolio international vergleichbar werden, die Bürger und Bürgerinnen Europas zur Ausweitung und Pflege der eigenen Mehrsprachigkeit anregen und damit den unterschätzbaren kulturellen Wert der europäischen Sprachenvielfalt fördern (Matzer 2001: 6).

Dieses Zitat gibt bereits Aufschluss über das große Aufgabenspektrum des Europäischen Sprachenportfolios für junge Erwachsene (ESP 15+). Es verbindet verschiedene Aspekte des Sprachlernprozesses und zeichnet sich durch seine internationale Vergleichbarkeit aus, was vor allem das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und für die Vielfalt der in Europa existierenden Sprachen und die damit verbunden Kulturen wecken soll.

Bereits im November 1991 wurde im Zuge eines internationalen Symposiums in Rüschlikon (Schweiz) die Idee zur Entwicklung eines Europäischen Sprachen-Portfolios (ESP) geboren. Das ESP wurde von 1998 bis 2000 europaweit als Pilotprojekt von insgesamt 15 Ländern²⁹ unter der Leitung der *Modern Languages Section* bzw. der *Section Langues Vivantes* des Europarats und verschiedenen Expertengruppen erstmals auf der Grundlage des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entworfen, erprobt und evaluiert. Im Zuge dessen wurden allgemein für Europa geltende Richtlinien zur Erstellung von Sprachen-Portfolios und gewisse Akkreditierungskriterien entwickelt, damit die jeweiligen nationalen Portfolio-Entwürfe miteinander vergleichbar sind und ein gemeinsames Bild darstellen (vgl. Matzer 2001: 6)³⁰. Aus diesen Prinzipien lässt sich die

²⁸ s. S. 63

²⁹ Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Niederlande, Österreich, Portugal, Russland, Schweden, Schweiz, Slowenien, Tschechien, Ungarn (vgl. Matzer 2001: 6).

³⁰ Für weitere Informationen zur Implementierung und Pilotierung des ESP in Österreich s.

Nezbeda, Margarete/Keiper Anita (Hrsg.). 2009. *Die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP). Stand September 2009*. Graz: ÖSZ

http://www.oesz.at/download/publikationen/esp_implementierungsbroschuere2009.pdf [12.03.2011] und Nezbeda, Margarete/Annau, Eva. 2008. *Unterrichten mit dem ESP 15+*. ÖSZ

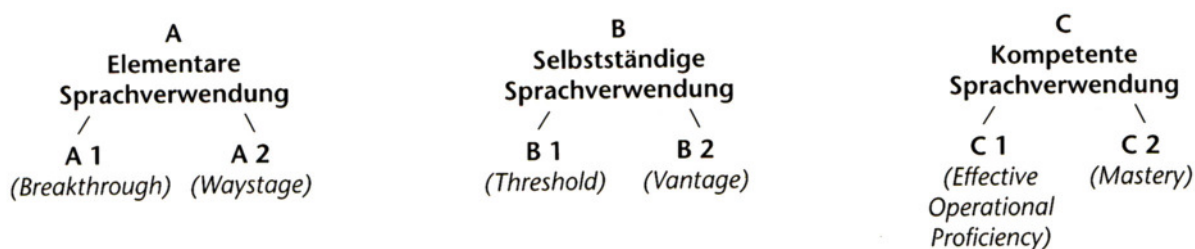
Beschreibung des ESP als „[...] ein über nationale Grenzen hinaus gültiges Dokument“ (Matzer 2001: 12) begründen.

Wie bereits mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, steht das ESP als ein vom Europarat entwickeltes Instrument in enger Verbindung mit dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS 2001). Der Zusatz zu seinem Titel – *lernen, lehren, beurteilen* – spiegelt die Philosophie des Werkes wider. Laut Bausch (2003: 9) ist der GERS mit einer „[...] Enzyklopädie der Fremdsprachendidaktik“ vergleichbar. Diesem Gedanken schließt sich Rosen (2007: 9) an und verstärkt diesen, indem sie den GERS nicht unterschwellig als „[...]un phénomène de mode en didactique des langues[...]“, sondern als

[...] un outil murement réfléchi, qui s'appuie sur un travail de recherche et qui a été l'objet d'un long processus d'élaboration

bezeichnet. Es wird nun nicht mehr weiters auf die Entwicklung und Konstellation des GERS eingegangen, da das ESP als zentraler Fokus dieser Arbeit gilt. Daher folgen jetzt einige Erläuterungen zu den Relationen zwischen dem ESP und dem GERS, ohne dem das ESP wohl nie entstanden wäre.

Der GERS wie auch das ESP orientieren sich an den so genannten ‚Gemeinsamen Referenzniveaus‘. Insgesamt werden sechs Referenz- bzw. Kompetenzniveaus im GERS (2001: 34) angeführt, welche sich in drei übergeordnete Referenzniveaus unterteilen lassen:



**Abbildung 11: Gemeinsame Referenzniveaus
(GERS 2001: 34)**

Diese Graphik macht deutlich, dass sich die jeweiligen übergeordneten Kompetenzniveaus – A, B und C – in je eine niedrigere (A1, B1, C1) und eine höhere (A2, B2, C2) Stufe aufteilen lassen. In der Globalskala der ‚Gemeinsamen

Referenzniveaus³¹ werden die sechs Kompetenzniveaus mittels so genannter ‚Deskriptoren‘ oder ‚Kann-Beschreibungen‘ dargestellt und bieten so Lernenden wie auch Lehrenden einen ersten Überblick über die in Europa geltenden Sprachkompetenzbestimmungen. Auf Basis dieser Globalskala wurden auch Raster zur Selbstbeurteilung der fünf Kompetenzen – Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben – auf den sechs Referenzniveaus³² und Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation³³ entwickelt. Beide Raster dienen in erster Linie als Orientierung im Bildungssystem für Lernende, Lehrende und andere Benutzer des GERS und bieten ein detailliertes Bild über die Eigenschaften der sechs Kompetenzniveaus und somit über die europaweit gültigen Anforderungen und Kriterien beim Sprachenlernen (vgl. GERS 2001: 37). Die Checklisten als wichtiger Bestandteil des ESP 15+ spiegeln die Kompetenzniveaus wider und bieten den Lernenden die Möglichkeit ihre Sprachkenntnisse selbst einzuschätzen und zu beschreiben, eine unabdingbare Fähigkeit zur Umsetzung autonomen und weiterführenden Lernens (vgl. Matzer 2001: 12).

Neben den Referenzniveaus bietet der GERS komplementär zum ESP 15+ auch interessante und hilfreiche Informationen über das Sprachenlernen allgemein und individuelles Sprachenlernen (vgl. GERS 2001: 137-139), was im ESP 15+ in Teil a ‚Meine Sprachlerngeschichte‘ und in Teil b ‚Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken‘ weiter entwickelt wurde. Des Weiteren stellt der GERS eine hochwertige Unterstützung für das Beurteilen und Bewerten von Sprachlernergebnissen dar (vgl. GERS 2001: 172-190). Die Erläuterungen dazu sollen den BenutzerInnen mehr Transparenz über die Beurteilung und Bewertung von Tests oder Prüfungen geben und über die verschiedenen Typen von Beurteilung und Bewertung (vgl. GERS 2001: 178-187) aufklären. Diese Sektion des GERS erweist sich besonders bei der Verwendung der Checklisten des ESP 15+ (Teil c der Sprachenbiografie) als nützlich und hilfreich.

Dieser kurze Exkurs zu den Inhalten des GERS und deren Bezug zum ESP 15+ wird an dieser Stelle nicht fortgesetzt, um den Hauptfokus dieser Arbeit im Auge

³¹ s. GERS (2001: 35)

³² s. GERS (2001: 36)

³³ s. GERS (2001: 37-38)

zu behalten. Im Folgenden werden daher die Ziele und Inhalte des ESP 15+ gemeinsam mit deren Relevanz für die Förderung autonomen Lernens beschrieben.

4.3 Die Ziele und Inhalte des ESP 15+ zur Förderung autonomen Lernens

Alle vom Europart akkreditierten Versionen des ESP³⁴, also auch das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+), erfüllen einige Grundfunktionen, welche trotz der unterschiedlichen zielgruppenspezifischen Merkmalen und Ausgestaltungen bestehen bleiben. Das ESP dient seinen BenutzerInnen in erster Linie als persönliches Dokument zum Sprachenlernen. Dies ist ein wichtiges Kriterium, denn das ESP soll keinesfalls als Druckmittel zur Leistungsbewertung im Bildungswesen eingesetzt werden. Das würde gegen die Philosophie des ESP, die in der individuellen Präsentation und der Selbsteinschätzung von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und Lernerfahrungen liegt, sprechen.

Das ESP soll die Lernenden bei ihren Sprachlernprozessen stets begleiten und kann daher mit einem Lerntagebuch verglichen werden (vgl. Matzer 2001: 37). In seinen einleitenden Texten stellt sich das ESP unter anderem als „[...] Reflexions- und Dokumentationsinstrument bzw. als Lernbegleiter“ (Abuja 2009: Einleitung) vor und wird von Dr. Claudia Schmied - Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur - unter anderem als „[...] innovative[s], [...] unterstützendes und qualitätssicherndes Instrument“ (Abuja 2009: Vorwort) beschrieben. Darüber hinaus bietet das ESP seinen BenutzerInnen zahlreiche Hilfestellungen, um das persönliche Lernen zu planen, zu überwachen und schließlich zu bewerten. Bevor auf diese drei Phasen des metakognitiven Lernprozesses, wie sie im ESP 15+ vermittelt werden, im Detail eingegangen wird, werden die drei Teile des ESP – der Sprachenpass, die Sprachenbiografie und das Dossier – kurz vorgestellt.

Der Sprachenpass entspricht einem A5-Format großen Heft und enthält Informationen in drei Sprachen: Deutsch, Englisch und Französisch. Er ist herausnehmbar und bietet einen Überblick über die individuellen

³⁴ s. Kapitel 4.2

Sprachkenntnisse und -fertigkeiten verschiedener Sprachen zu bestimmten Zeitpunkten. Unter anderem enthält dieses Dokument des Europäischen Sprachenportfolios Raster für persönliche Sprachkenntnisse, Raster zur Selbstbeurteilung aller Kompetenzen und Raster für einen Überblick über sprachliche und interkulturelle Erfahrungen (diese beziehen sich auf die Teile a, ‚Meine Sprachlerngeschichte‘, und d, ‚Interkulturelle Erfahrungen‘, der Sprachenbiografie des ESP). Schließlich bietet der Sprachenpass auch Platz für das Dokumentieren von Zertifikaten oder Zeugnissen und für ergänzende Eintragungen, wie beispielsweise für Feedback oder Bestätigungen der Bildungsinstitutionen. Der Sprachenpass soll den Lernenden außerdem als Hilfestellung für das korrekte Ausfüllen des Europass-Sprachenpasses³⁵ – ein vom Europarat entwickeltes Dokument, um erworbene Kompetenzen, persönliche Bildungsetappen und Lernerfahrungen übersichtlich zu dokumentieren und international zu präsentieren – dienen (vgl. Nezbeda 2008: 16-17; Language Policy Division 2004: 5³⁶; Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenpass 2007: 20-21).

Die Sprachenbiografie stellt den umfangreichsten Teil des ESP dar: sie setzt sich aus vier Abschnitten (a-d) zusammen, welche wiederum in mehrere kleinere Teile untergliedert sind. Teil a, ‚Meine Sprachlerngeschichte‘ (S. 1-9), beinhaltet in erster Linie Raster, welche die Lernenden anregen sollen sich über ihr bereits stattgefundenes Sprachenlernen bewusst zu werden und über ihr zukünftiges Sprachenlernen nachzudenken und dieses zu planen. Teil b, ‚Lerntipps und Anregungen für Arbeitstechniken‘ (S. 11-23) ist in fünf Teile untergliedert. Teil 1 bietet den BenutzerInnen Einblick in und kurze Übungen zu den unterschiedlichen Lerntypen, Teil 2 beschäftigt sich mit dem Umgang mit (neuen) Medien und Teil 3 beinhaltet Anregungen zum Sprachenlernen, d.h. er bietet Informationen zu folgenden sprachlichen Themenbereichen: Wortschatzerwerb, Aussprache/Intonation und Umgang mit Fehlern. Zusätzlich kann ein Fragebogen zu Strategien, um sich beim Produzieren schriftlicher Arbeiten zu verbessern als Reflexionshilfe für die BenutzerInnen des ESP dienen. Teil 4 enthält Raster, welche den Lernenden die Möglichkeit bieten ihre bevorzugten Arbeitstechniken einzutragen, während Teil 5 schließlich drei unterschiedliche Vorlagen an Lernverträgen – für die Bestandsaufnahme des eigenen Lernens, für persönliche

³⁵ s. <http://www.europass-info.at/> [13.03.2011]

³⁶ vgl. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf [13.03.2011]

Vorsätze für die absehbare Zukunft und für Vorsätze für die weitere Zukunft – vorweist. Die Lernverträge sind jeweils vom Lernenden selbst und einer anderen Person, zum Beispiel einem/r Kollegen/in oder einer Lehrperson, zu unterzeichnen und sollen zur Einhaltung überprüft werden. Teil c der Sprachenbiografie, die so genannten ‚Sprachen-Checklisten‘ (S. 25-57), enthält nach einer kurzen Einführung zum korrekten Gebrauch der Checklisten die ausführlichen Checklisten, welche auf die fünf Fertigkeiten ‚Hören‘, ‚Lesen‘, ‚An Gesprächen teilnehmen‘, ‚Zusammenhängend sprechen‘ und ‚Schreiben‘ ausgerichtet sind. Die Checklisten bestehen jeweils aus einem so genannten (Dach)Deskriptor in fettgedruckter Schrift³⁷, welcher das jeweilige Referenzniveau für die jeweilige Fertigkeit allgemein beschreibt. Dies verschafft den BenutzerInnen des ESP einen ersten Überblick über die darunter aufgelisteten Kann-Beschreibungen.

Die Checklisten belegen zu Recht den größten Teil der Sprachenbiografie und des ESP gesamt: Sie dienen den Lernenden, Lehrenden und anderen BenutzerInnen sowohl als Übersicht über die im GERS festgelegten Sprachkenntnisse auf den unterschiedlichen Referenzniveaus, aber vor allem stellen sie eine große Unterstützung während des ganzen Lernprozesses dar. Am Ende jeder Checklisten-Seite soll ein kurzer Absatz noch einmal auf die wesentlichen Merkmale der jeweiligen Kompetenzniveaustufe hinweisen. Auf die Eigenschaften der Checklisten im Bezug auf die Planung, Überwachung und Beurteilung des Lernens wird im darauf folgenden Kapitel genauer eingegangen. Nach den durchaus detaillierten Checklisten enthält Teil c der Sprachenbiografie noch Informationen zum Umgang mit dem Sprachenpass des ESP und dem Europass-Sprachenpass in Relation mit dem ESP. Teil d, ‚Interkulturelle Erfahrungen‘ (S. 59-71), der letzte Abschnitt der Sprachenbiografie des ESP, untergliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil sollen Raster mit bestimmten Anregungen das Bewusstsein der Lernenden über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen wecken und sie so zu Reflexionen und Diskussionen darüber anregen. Teil 2 besteht aus einem Reflexionsblatt, in dem persönliche Begegnungen mit verschiedenen Kulturen und Sprachen und die damit verbundenen Emotionen und Reaktionen festgehalten werden können. Teil 3 bietet schließlich Vorschläge für

³⁷ s. Abbildung 12, S. 82

interkulturelle Forschungsprojekte (vgl. Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 1-71, s. auch Nezbeda 2008: 17-18).

Der dritte Teil des ESP ist das Dossier. Sein Name verrät bereits seine Funktion, nämlich die Sammlung von Dokumenten. Es besteht aus drei Teilen (a-c), wobei die Bezeichnungen der jeweiligen Teile bereits für ihre Aufgaben sprechen. Im Teil a, ‚Persönliche Arbeiten‘ (S. 1-4), werden den BenutzerInnen des ESP Informationen über das Anfertigen eines Verzeichnisses über ihre Arbeiten und Muster für Formulare und Reflexionsraster geboten. Teil b des Dossiers, ‚Zeugnisse, Zertifikate, Bestätigungen‘ (S. 5) beinhaltet ein Verzeichnis, in das erworbene offizielle Dokumente wie Zertifikate, Zeugnisse und Bestätigungen eingetragen werden können. Die Lernenden erhalten so einen Überblick über die von Ihnen bereits erworbenen sprachlichen Fertigkeiten gemäß den GERS-Referenzniveaus. Teil c des Dossiers bietet schließlich Platz für die ausgefüllten Checklisten der Sprachenbiografie (vgl. Abuja 2009: ESP 15+ Dossier 1-5, s. auch Nezbeda 2008: 18-19).

Zusätzlich zu den drei eben präsentierten Bestandteilen des ESP enthält das ESP 15+ eine Begleit-CD, die komplementär zum ESP 15+ verwendbar ist. Diese CD bietet zahlreiche ergänzende Informationen, Anregungen und Übungen zu bestimmten sprachlichen Themenbereichen sowie eine Reihe an ausgewählten Links dazu. Außerdem sind auf der Begleit-CD die Checklisten der Sprachenbiografie als Kopiervorlagen und alle Raster zur Reflexion der ESP-Mappe vorhanden. Diese können von den BenutzerInnen elektronisch am Computer beliebig oft ausgefüllt, gespeichert und ausgedruckt werden (vgl. Abuja 2009: Begleitende CD zum ESP 15+, s. auch Nezbeda 2008: 19).

Nach diesem Überblick zu den Inhalten des ESP, besonders im Hinblick auf das ESP 15+, wird dieses nun bezüglich seiner Relevanz für die Prozesse Planen, Überwachen und Bewerten, also für die metakognitive Komponente des Sprachlernprozesses untersucht und analysiert. Das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, welches am Ende des vorherigen Kapitels vorgestellt wurde, stellt die Basis für die folgende Analyse des ESP 15+ in Verbindung mit metakognitiven Lernstrategien dar.

4.4 Die Inhalte des ESP 15+ in Relation zum Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘

Nachdem man sich eine Zeit mit dem ESP 15+ beschäftigt hat, werden schnell Anknüpfungspunkte zwischen dem ESP und dem Konzept der Metakognition ersichtlich. Das ESP 15+ kann demnach als ein sehr hilfreiches Instrument zur Förderung des Bewusstseins, des Erwerbs und der Anwendung von metakognitiven Strategien während des Sprachenlernens gesehen werden. Das ESP 15+ unterstützt seine BenutzerInnen somit nicht nur bei inhaltlichen oder kompetenzorientierten Angelegenheiten beim Erlernen einer oder mehrerer Sprachen, sondern vor allem beim metakognitiven Prozess des Sprachenlernens, welcher, wie bereits ausführlich in Kapitel 3 dieser Arbeit erläutert, ein unerlässlicher Bestandteil für erfolgreiches Sprachenlernen ist. Im Folgenden werden die Inhalte des ESP 15+ in Verbindung mit dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ beschrieben und analysiert. Die kommenden Erläuterungen stellen die Grundlage für den empirischen Teil des nächsten und zugleich abschließenden inhaltlichen Kapitels dieser Arbeit dar.

Das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘³⁸, welches auf Basis der Modelle metakognitiver Strategien entwickelt von den SprachlernforscherInnen O'Malley & Chamot (1990) und Oxford (1990) erstellt wurde, gliedert sich in die drei Phasen metakognitiven Lernens ‚Planen‘, ‚Überwachen‘ und ‚Bewerten‘. Der erste Schritt der Planungsphase, die ‚Schärfung des Bewusstseins‘ für den Sprachlernprozess wird im ESP 15+ besonders intensiv behandelt. Insgesamt konnten meines Erachtens nach 14 Seiten in der ESP 15+-Mappe gefunden werden, die Aktivitäten oder Raster zum Wecken des Bewusstseins der Lernenden enthalten. In Teil a ‚Sprachlerngeschichte‘ der Sprachenbiografie, sollen die Lernenden über ihre eigenen Sprachen und die in ihrer Familie und Umgebung reflektieren. Dafür steht ihnen ein Raster zur Selbstreflexion zur Verfügung (S. 1). In weiterer Folge werden den BenutzerInnen des ESP 15+ eine Reihe an zusätzlichen Rastern geboten, welche ihnen Platz für Reflexionen über ihren sprachlichen Werdegang in der Vergangenheit, unter anderem in Einbezug ihrer Kontakte mit verschiedenen Kulturen, bieten. Auf den Seiten 2 bis 4 können die Sprachen, welche in Bildungsinstitutionen erlernt wurden, und etwaige (Sprachen-)Projekte festgehalten werden. Komplementär dazu sollen die Lernenden mittels der Seiten

³⁸ s. S. 63

5 bis 8 ihr Sprachenlernen außerhalb des Bildungskontextes besser wahrnehmen lernen. Dazu zählen Erfahrungen mit Sprachen über Medien (S. 6) wie beispielsweise Internet, Filmen oder Zeitungen, ihre Begegnungen mit anderen Sprachen und Kulturen durch Reisen oder schriftlichen oder mündlichen Kontakten und ihre persönlichen Erfahrungen als SprachvermittlerInnen. Für ihre Reflexionen dazu stehen den BenutzerInnen des ESP 15+ abermals Raster, Reflexionsblätter, sowie eine interaktive Weltkarte und andere elektronische Aktivitäten auf der Begleit-CD zur Verfügung.

Für die Bewusstseinsbildung über das eigene Sprachenlernen sollen sich die Lernenden zusätzlich zu ihren Reflexionen über ihre gelernten Sprachen und ihre verschiedenen Begegnungen damit auch mit ihrem persönlichen Sprachlernprozess auseinandersetzen. Dazu gehört unter anderem das Bewusstwerden über und das Identifizieren mit bevorzugten Lernstrategien im Bezug auf verschiedene Aspekte des Sprachenlernens wie Wortschatz, Grammatik, Kompetenzen und den Umgang mit Fehlern. Das ESP 15+ bietet dazu wiederum zahlreiche Aktivitäten in Teil b ‚Lerntipps‘ der Sprachenbiografie. Es beinhaltet Denkanstöße, um sich seinem eigenen Lerntyp bewusster zu werden (S. 11) und um mehr Bewusstsein gegenüber schriftlichen (S. 13, 16) und mündlichen Texten bzw. Produktionen (S.15) und Grammatik einer Sprache (S. 18) zu entwickeln. Außerdem sollen die Inhalte zu Teil b ‚Lerntipps‘ des ESP 15+ dazu anregen, seine Lernstrategien zu verbessern, zum Beispiel im Bezug auf das Lernen und Einprägen neuer Wörter (S. 17) oder im Hinblick auf das Erstellen schriftlicher Arbeiten (S. 19), und, ein besonders wichtiger Aspekt beim Lernen von Sprachen, die Verbindungen zwischen Sprachen zu erkennen, also das Bewusstsein für sprachenübergreifendes bzw. vernetztes Lernen zu wecken (S. 14). Einige der im ESP 15+ vorhandenen Aktivitäten, um das Bewusstsein der Lernenden für ihren eigenen Sprachlernprozess zu schärfen, wurden im Zuge der empirischen Forschung herangezogen und werden im nächsten Kapitel gemeinsam mit dem Forschungsdesign und den Ergebnissen der Datenerhebung näher beschrieben.

Den zweiten Schritt der Planungsphase im Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ stellt die ‚Gezielte Planung‘ dar. Den Lernenden werden im ESP 15+ neben den Checklisten (Teil c der Sprachenbiografie, S. 25-55) auch andere hilfreiche

Anregungen geboten, die ihnen dabei behilflich sein sollen persönliche Lernziele zu formulieren und zu setzen. Im Hinblick auf die Kompetenz ‚Schreiben‘ beinhaltet Teil b ‚Lerntipps‘ der Sprachenbiografie Tipps zum Planen einer schriftlichen Aufgabe (S. 16). Die Lernenden werden dazu angeregt sich Fragen über die Erstellung des Textes zu stellen, also beispielsweise über die Zielgruppe, an die der Text gerichtet sein soll, und die Ziele und Inhalte, die durch den Text angestrebt und vermittelt werden sollen. Bei der Planung von Lernzielen ist auch ihr Bezug zur Zukunft von Bedeutung, da Lernziele nicht nur für spezifische Aufgaben und einen kurzen Zeitraum, sondern auch oft für größere Bereiche und längere Perioden formuliert und gesetzt werden müssen, zum Beispiel während der Vorbereitung für Schularbeiten, Prüfungen oder Examen. Das ESP 15+ bietet dazu auf den Seiten 21 bis 23 der Sprachlernbiografie Vorschläge für das Arbeiten mit Lernverträgen, wo die Lernenden ihre Ziele für ihr weiteres Sprachenlernen selbst formulieren und zu einem späteren Zeitpunkt überprüfen sollen. In diesem Teil des ESP 15+ können mithilfe nützlicher Anregungen persönliche Vorsätze für das nächste Semester oder Schuljahr gesetzt werden und infolge ein persönlicher Studienplan ausgefüllt oder selbst erstellt werden. Um ihren Sprachhorizont zu erweitern, können sich die Lernenden nicht nur in Bezug zu Sprachen, in denen sie bereits Kenntnisse haben, Ziele für die Zukunft setzen, sondern auch hinsichtlich neuer ihnen noch unbekannter Sprachen. Vor allem für einen kurzen Urlaubsaufenthalt oder alltägliche Begegnungen mit anderen Kulturen (z.B. internationale Restaurants) können bereits kleine Zielsetzungen, wie beispielsweise auf Türkisch zu grüßen und zu bestellen, ausschlaggebend für eine Verbesserung der Identifikation und des Umgangs mit Menschen fremder Kulturen sein.

Die Checklisten für vergleichbares und kompetenzorientiertes Sprachenlernen stellen, wie bereits bei der Präsentation der Inhalte des ESP 15+ erläutert, einen essentiellen Bestandteil des ESP 15+ dar. Sie helfen den BenutzerInnen nicht nur beim Planen, sondern auch beim Überwachen und beim Bewerten ihrer Aufgaben, d.h. während des gesamten metakognitiven Lernprozesses. Nun folgt eine kurze Darstellung und Beschreibung der Sprachen-Checklisten im ESP 15+, um den Erläuterungen bezüglich der Checklisten in dieser Arbeit mehr Transparenz zu verleihen. Auf Seite 25 der Sprachlernbiografie befinden sich für die

BenutzerInnen hilfreiche Erklärungen zu den Checklisten und führen in deren Verwendung ein.

Sprachen-Checklisten

AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN

Sprache: _____ Name: _____

✓✓ das kann ich sicher und gut ✓ das kann ich normalerweise !! meine Ziele

AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN 

B1 Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.

	Ich	Andere	Meine Ziele	Erreicht am
1. Ich kann ein Gespräch über mir vertraute Themen beginnen, in Gang halten und beenden.				
2. Ich kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse oder Gleichgültigkeit ausdrücken und auf Gefühlsäußerungen meiner Gesprächspartner/innen reagieren.				
3. Ich kann Situationen sprachlich bewältigen (z.B. in Geschäften, Banken und Firmen), auch wenn ich hin und wieder um Wiederholung oder Erklärung einzelner Wörter bitten muss.				
4. Ich kann die meisten Situationen bewältigen, die sich im Zusammenhang mit Reisen ergeben (z.B. Buchungen, Bestellungen, Beschwerden).				
5. Ich kann ohne Vorbereitung zu vertrauten Themen Fragen stellen und beantworten.				

**Abbildung 12: Checkliste ‚An Gesprächen teilnehmen B1‘
(Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 40)**

Die Sprachen-Checklisten existieren auf allen sechs Referenzniveaus (A1-C2) und für alle fünf Fertigkeiten (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen, Schreiben), d.h. sie sind auf die Bestimmungen des GERS abgestimmt. Abbildung 12 zeigt einen Teil einer Checkliste des ESP 15+ auf dem Referenzniveau B1 für die Kompetenz ‚An Gesprächen teilnehmen‘. Die Checklisten können für alle Sprachen angewendet und daher vielfältig ausgefüllt werden. Ein bestimmtes Niveau gilt laut den Erläuterungen im ESP 15+ als erreicht, wenn 70 bis 80 Prozent der Deskriptoren einer Checkliste mit zwei Haken (‚das kann ich sicher und gut‘) versehen sind. Eine Checkliste bzw. ein übergeordneter Deskriptor für ein bestimmtes Referenzniveau einer der fünf Kompetenzen enthält zwischen fünf und zehn Deskriptoren bzw. Kann-Formulierungen, die von den BenutzerInnen entweder mit zwei Rufzeichen (!!) für ihre vorgenommenen Ziele, mit einem Haken () für sprachliche Kompetenzen,

die sie normalerweise beherrschen, aber dennoch üben müssen, und mit zwei Hakerl () für sprachliche Fähigkeiten, die sie schon sicher und gut umsetzen können, markiert werden sollen. Dafür stehen drei Spalten zur Verfügung: in Spalte 1 (‚Ich‘) sollen die Lernenden ihre Sprachfähigkeiten selbst einschätzen und beurteilen, in Spalte 2 (‚Andere‘) können andere, wie beispielsweise Lehrende oder andere Lernende, ihr Können einschätzen und beurteilen. Spalte 3 (‚Meine Ziele‘) ist dazu da, um die Deskriptoren der jeweiligen Checkliste, die die Lernenden noch erreichen wollen, zu kennzeichnen. Falls im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts von den Lernenden selbst noch weitere Deskriptoren das Sprachenlernen formulieren werden wollen, steht nach den vorgegeben Deskriptoren noch Platz für weitere Kann-Beschreibungen frei. Außerdem sind, wie bereits in 4.3 erwähnt, alle Checklisten auf der Begeit-CD vorhanden und können beliebig oft für unterschiedliche Sprachen ausgefüllt und ausgedruckt werden (vgl. Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 25).

In Verbindung mit der Formulierung und Setzung von Lernzielen ist der nächste Schritt der Planungsphase, die ‚Ermittlung des Zwecks‘, d.h. das Analysieren des Kontextes und des Zwecks der Aufgabe von hoher Wichtigkeit, um in weiterer Folge die Aufgabe erfolgreich bearbeiten zu können. Das ESP 15+ beinhaltet zu diesem Punkt im Bereich b ‚Lerntipps‘ der Sprachenbiografie (S. 13-16) einige unterstützende Aktivitäten und Anregungen, die den Lernenden mehr Bewusstsein über die Absichten unterschiedlicher Aufgaben vermitteln sollen. Beispielsweise werden auf Seite 13 der Sprachenbiografie sowie auf der Begleit-CD zum ‚Umgang mit Texten‘ hilfreiche Denkanstöße in Form von persönlichen Fragen oder Tipps gegeben, während Seite 15 eine Liste an sinnvollen Ratschlägen für das Erstellen und Durchführen einer Präsentation im Bezug auf die Kompetenz ‚Zusammenhängend sprechen‘ bietet. Dabei sollen die BenutzerInnen des ESP 15+ in erster Linie erkennen welche Entscheidungen sie bereits vor dem Erarbeiten der jeweiligen Aufgabe treffen müssen, um zufrieden stellende Ergebnisse zu erhalten. Ausführlichere Erläuterungen dazu, gemeinsam mit konkreten Beispielen, werden beim Design und der Datenauswertung der empirischen Forschung im Zuge des nächsten Kapitels gegeben.

Die letzte Strategie innerhalb des Planungsprozesses, die ‚Planung möglicher Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten‘, hat zur Absicht, die Verbindungen

zwischen den überwiegend theoretisch aufbereiteten Aufgaben und dem realen Leben erkennbar zu machen. Die Checklisten sind so konzipiert, dass sie von Natur aus den Bezug von dem oft auf Theorie basierendem Sprachwissen zu authentischen Situationen im richtigen Leben widerspiegeln. Dies stellt einen essentiellen Aspekt des Sprachenlernens im allgemeinen Sinne dar, weil die Lernenden Aufgaben, die Kompetenzen für den Sprachgebrauch im realen Leben vermitteln, ein höheres Maß an Motivation entgegenbringen und dies positive Konsequenzen für das Resultat der jeweiligen Aufgaben mit sich bringen mag. Wie ausgewählte Aufgaben aus einem Lehrbuch auf das reale Leben umgelegt werden können, werden das Forschungsdesign und die Aussagen jugendlicher und erwachsener Lernenden³⁹ zeigen. Vor allem durch Kontakt mit Menschen anderer Herkunft und Reisen ins fremdsprachige Ausland können Lernende einer Fremdsprache ihre erworbenen Kenntnisse in authentischen Situationen anwenden (vgl. ‚Begegnungen mit Sprachen und Kulturen‘ ESP 15+, Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 7).

Die Planung als erste Phase des metakognitiven Lernprozesses nimmt, wie die Ausführungen der letzten Seiten bestätigen, eine bedeutende Rolle im ESP 15+ ein. Eine beachtliche Anzahl an verschiedenen Übungen und Anregungen sollen den BenutzerInnen des ESP 15+ bewusst machen, dass die Planung ein unabdingbarer Schritt für die erfolgreiche Durchführung eines Lernprozesses ist. Nachdem eine Aufgabe gut geplant wurde, folgen deren Überwachung und Bewertung, um den metakognitiven Lernprozess als vollständig zu werten⁴⁰. Beim Überwachen sollen die Lernenden ihren Lernfortschritt während des Erarbeitens einer Aufgabe regelmäßig überprüfen und gegebenenfalls regulieren, d.h. zum Beispiel das Tempo dem Schwierigkeitsgrad und den eigenen Fähigkeiten angleichen. Im ESP 15+ steht für die Überwachung des Lernprozesses, neben den Checklisten, eine so genannte ‚Bestandsaufnahme‘ in Teil b ‚Lerntipps‘ der Sprachenbiografie (S. 21) zur Verfügung. Diese Bestandsaufnahme soll die BenutzerInnen des ESP 15+ dabei unterstützen über ihre aktuellen Lernaktivitäten und –gewohnheiten zu reflektieren. Dies beinhaltet unter anderem wie viel Zeit und Energie für die jeweilige Sprache pro Woche investiert wird, wie selbstständig sie sich als individuelle Lernende einschätzen und in welchen Bereichen des

³⁹ s. Empirische Forschungsarbeit, Kapitel 5

⁴⁰ s. Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, S. 63

Sprachenlernens sich jeweils Stärken und Schwächen abzeichnen lassen. Zusätzlich wird ein vorgefertigtes Reflexionsblatt ‚Bestandsaufnahme‘ (vgl. Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 21) zur eigenen Verwendung angeboten, welches den BenutzerInnen Hilfe beim Erstellen ihres persönlichen Lernprofils bietet und in das Dossier des ESP 15+ abgelegt werden kann.

Bestandsaufnahme	
Sprache: Semester/Jahr: Wochenstunden:	
■ Wie oft haben Sie den Unterricht besucht?	X-----X-----X-----X-----X-----X kaum immer
■ Wie viele Ihrer Hausaufgaben haben Sie gemacht?	X-----X-----X-----X-----X-----X wenige alle
■ Wie viel Energie/Ehrgeiz haben Sie in das Erlernen der Sprache gesteckt?	X-----X-----X-----X-----X-----X wenig sehr viel
■ Wie intensiv haben Sie sich auf den Unterricht vorbereitet?	X-----X-----X-----X-----X-----X wenig intensiv sehr intensiv
■ Hatten Sie die notwendigen Unterrichtsmaterialien immer mit?	X-----X-----X-----X-----X-----X selten immer
■ Wie gut haben Sie Ihre Arbeit und Ihre Zeit eingeteilt?	X-----X-----X-----X-----X-----X gar nicht gut sehr gut
■ Wie aufmerksam haben Sie den Unterricht verfolgt?	X-----X-----X-----X-----X-----X nicht aufmerksam sehr aufmerksam
■ Wie gut haben Sie sich bei Gruppenarbeiten eingebracht?	X-----X-----X-----X-----X-----X nicht gut sehr gut
■ Wie selbstständig sind Sie als Lernende/r?	X-----X-----X-----X-----X-----X kaum selbstständig sehr selbstständig
■ In welchen Bereichen haben Sie sich im letzten Semester/Schuljahr besonders verbessert? (Benützen Sie die Checklisten zur Selbsteinschätzung – Sprachenbiografie, Teil c) und schreiben Sie eine kurze Stellungnahme).	

**Abbildung 13: ‚Bestandsaufnahme‘
(Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 21)**

Die Checklisten dienen nicht nur während der Planungsphase, also bei der Formulierung und Zielsetzung von Lernzielen und beim Herstellen eines Realitätsbezugs zu theoretischen Inhalten, als unverzichtbare Mittel zur Unterstützung des Lernprozesses, sondern auch während der Überwachungs- und Bewertungsphase. Während des Überwachens ihres Lernfortschritts können sich die Lernenden an den bereits ausformulierten Checklisten bzw. Deskriptoren orientieren und so feststellen, ob sie die Anforderungen der Aufgabe und/oder ihre gesetzten Ziele erfüllen und in Folge, entweder schon während der Überwachung oder bei der Bewertung des Lernprozesses die Deskriptoren abhaken, die sie einigermaßen gut () oder sicher und gut () beherrschen. Schließlich kann das Datum, wann die jeweiligen Ziele bzw. Deskriptoren erreicht wurden, für mögliche Rückblenden oder Leistungsfeststellungen in der Zukunft eingetragen

werden. Zuzufolge Nezbeda (2008: 10) sind die Kann-Beschreibungen der Checklisten des ESP „[...] handlungsorientiert und beschreiben kommunikative Aktivitäten[...]“ auf allen Kompetenzen und Referenzniveaus des GERS. Obwohl das ESP 15+ Eigentum der Lernenden ist, muss die Fähigkeit der Selbsteinschätzung von den Lernenden erst im Laufe der Zeit erworben werden. Deshalb ist es wichtig, dass vor allem zu Beginn der Verwendung des ESP 15+ Lehrkräfte die Lernenden dabei unterstützen, realistische Selbsteinschätzung durchzuführen und zu erwerben (vgl. Nezbeda 2008: 10).

Zusammenfassend kann nach den ausführlichen Erläuterungen zum Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ in Relation mit dem ESP 15+ festgestellt werden, dass das ESP 15+ in vielerlei Hinsicht als ein wertvolles und nützliches Instrument zur Förderung der Entwicklung und Umsetzung metakognitiver Lernstrategien während des Lernprozesses bezeichnet werden kann. Die Lernenden können, indem sie das ESP 15+ während des Sprachenlernens benutzen, ihr Bewusstsein für die metakognitiven Prozesse Planen, Überwachen und Beurteilen zunehmend stärken und dadurch lernen, die auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Lernprozesse selbstständig zu lenken und erfolgreich abzuschließen. Dabei spielen besonders die Checklisten im ESP 15+ eine bedeutende Rolle. Da sie in direktem Bezug zum GERS stehen, bieten sie eine transparente Orientierungshilfe für Lernende und Lehrende, besonders im Unterricht und bei der Leistungsbeurteilung (vgl. Nezbeda 2008: 14; 102). Durch die Deskriptoren, welche in so genannte „Can-do statements“ formuliert sind (vgl. Nezbeda 2008: 31), ist es den Lernenden möglich ihren aktuellen „Könnensstand“ stets zu kontrollieren, also ihren Leistungsstand festzustellen (vgl. Nezbeda 2008: 65-66). Das ESP 15+ stellt, gemeinsam mit den Sprachen-Checklisten, nicht nur für den Ist-Zustand, sondern auch für die Zukunft ein hilfreiches Mittel zum Sprachenlernen dar: Es ist eine wichtige Orientierungshilfe für Lernende und Lehrende für Prüfungsvorbereitungen bzw. Prüfungserstellungen, da es Klarheit über die jeweiligen Anforderungen bei schulinternen Prüfungen, wie Schularbeiten und Test, und schulexternen Prüfungen, wie internationale Sprachexamen (z.B. Cambridge Certificates, DELF), schafft. Auch für die Vorbereitung auf die kommende standardisierte Reifeprüfung in Österreich wird das ESP 15+ eine wertvolle Unterstützung für Lernende als auch Lehrende darstellen (vgl. Nezbeda 2008: 104-105).

Während der Pilotierungsphase des ESP 15+ im Schuljahr 2005/2006 – es wurde mit einer Pilotfassung des ESP 15+ gearbeitet, welche bis zur Akkreditierung des ESP 15+ durch den Europarat noch eingehend überarbeitet wurde – stellte sich heraus, dass das ESP 15+ bei teilnehmenden Schülern und Schülerinnen an großer Beliebtheit gewonnen hat⁴¹. Von der 6. Klasse AHS des Gymnasiums Ort des Schulvereins der Kreuzschwestern wurde es im Zuge des Englischunterrichts verwendet und als „[...] wunderbare[s] Geschenk“ (Nezbeda 2008: 66) bezeichnet. Ein/e Schüler/in der 8. Klasse AHS GRg 21, Franklinstraße 26, Wien gab folgenden Kommentar über seine/ihre Erfahrungen mit der Pilotversion des ESP 15+:

Je peux évaluer mes progrès personnels en collectionnant de travaux de tous types. J'aime surtout la biographie langagière qui souligne ma personnalité (Nezbeda 2008 : 66).

Dieser kurze Einblick über erste Erfahrungen mit der Pilotversion des ESP 15+ während des Schuljahres 2005/06 unterstreicht vor allem den individuellen Ansatz des ESP 15+ und seine Funktionalität als Instrument zur Selbsteinschätzung des persönlichen Lernfortschritts, was meines persönlichen Erachtens zufolge den gesamten metakognitiven Lernprozess, also das Planen, Überwachen und Bewerten von Arbeiten einschließt.

Diesen überwiegend theoretischen Ausführungen zu metakognitiven Lernstrategien und dem ESP 15+ folgt nun der empirische Teil dieser Arbeit. Die empirische Forschungsarbeit soll unter Berücksichtigung der Faktoren ‚Autonomes Lernen‘ und ‚metakognitive Lernstrategien‘ Einblick in die Verwendung des ESP 15+ und die Einstellung zum ESP 15+ von jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden geben. Nach der Vorstellung der übergeordneten Forschungsfrage wird das Forschungsdesign der empirischen Arbeit vorgestellt. Anschließend folgen die Beschreibung und Interpretation der erhobenen mündlichen Daten und schließlich werden Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der empirischen Forschungsarbeit gezogen.

⁴¹ Zur Implementierung und Evaluierung des ESP s. auch Grinner, Karin. 2007. *Das Europäische Sprachenportfolio als Lernbegleiter auf der Mittelstufe: Der Prozess der Implementierung und Auswirkungen auf die Schulentwicklung*. ÖSZ Themenreihe 2. Graz: ÖSZ.

5 Empirische Forschung

Der theoretische Teil, welcher sich mit den Konzepten des autonomen Lernens, der Metakognition und Lernstrategien und mit dem Begriff ‚Portfolio‘ beschäftigte, und das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) mit seinen Grundgedanken und Inhalten vorstellte, stellt die Basis für die Thematik dieser Arbeit dar. Der nun folgende empirische Teil baut auf den Ausführungen und Erkenntnissen des theoretischen Teils auf und soll Einblicke in den authentischen Umgang mit dem ESP 15+ geben. Für diesen Zweck werden zuerst die übergeordnete Forschungsfrage der Arbeit und die konkrete Forschungsfrage für die empirische Untersuchung formuliert und beschrieben. Anschließend folgt die Präsentation des qualitativen Forschungsdesigns, was neben der Vorgehensweise Informationen über das Erhebungsinstrument ‚Gruppendiskussion‘, den Leitfaden und die ProbandInnen enthält. Nach diesen Hintergründen zur empirischen Forschung folgen die Analyse der erhobenen mündlichen Daten und letztlich die Schlussfolgerungen, die aus den Ergebnissen der qualitativen Forschung gezogen werden können.

5.1 Forschungsfrage

Bevor das konkrete Verfahren der Forschungsarbeit vorgestellt und beschrieben wird, ist es notwendig, die Forschungsfrage, die bereits in der Einleitung formuliert wurde, genauer auszuführen. Die übergeordnete Forschungsfrage für die qualitative Forschung dieser Arbeit lautet wie folgt:

Wie verhilft das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts zum autonomen und weiterführenden Lernen der Fremdsprache?

Im Zuge dieser Forschungsfrage soll also ermittelt werden, wie Französischlernende verschiedener Altersgruppen das europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) verwenden, um damit autonom und für ihr weiteres Leben zu lernen. Die folgende empirische Forschungsarbeit beruht ausschließlich auf den Aspekt metakognitiver Lernstrategien, da diese beim autonomen Lernprozess eine tragende Rolle übernehmen, indem sie den Lernenden dabei behilflich sein können, ihr Lernen zu strukturieren. Das Konzept der Metakognition und metakognitive Lernstrategien

wurden in Kapitel 3 eingehend behandelt. Sowohl das Modell ‚Autonomes Lernen‘⁴² und das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁴³ haben gezeigt, dass metakognitive Lernstrategien einen beachtlichen Beitrag zur Verwirklichung autonomen Lernens leisten. Schließlich wurde auch durch Kapitel 4 deutlich, dass das ESP 15+ in seiner Konzeption eingehend die Idee autonomen Lernens vermittelt und darauf abzielt, den Einsatz metakognitiver Strategien zu fördern.

Das Forschungsinteresse der empirischen Erhebung liegt darin zu erfahren, wie Lernende der französischen Sprache mit Hilfe des ESP 15+ lernen metakognitive Strategien während des Lernprozesses einzusetzen. Deshalb kann die oben angeführte Forschungsfrage folgendermaßen konkretisiert werden:

Wie verhilft das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts metakognitive Lernstrategien im Sinne eines autonomen Lernprozesses einzusetzen, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreicher zu sein?

Metakognitive Lernstrategien unterstützen die Lernenden beim Planen, Überwachen und Bewerten verschiedener sprachlicher Aufgaben innerhalb als auch außerhalb der Institution Schule. Die kommende empirische Forschungsarbeit soll zeigen in wie weit das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) als Instrument zur Unterstützung und Förderung autonomen und weiterführenden Lernens im Sinne von metakognitiven Lernstrategien dient. Das ESP 15+ beinhaltet, wie in Kapitel 4 erläutert zahlreiche Anstöße, unter anderem auch Übungen, um autonomes Lernen auf metakognitiver Ebene durchzuführen. Um diese Behauptung nicht nur theoretisch zu unterlegen, sondern sie auch auf ihre praktische Umsetzung zu prüfen, werden Gruppendiskussionen mit jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden durchgeführt und im Anschluss im Zuge einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Genauere Angaben und Beschreibungen zum Design der empirischen Forschungsarbeit, welches den qualitativen Forschungsprozess beschreibt und die Wahl des Erhebungsinstruments und der ProbandInnen begründet, lassen sich im nächsten Kapitel finden.

⁴² s. S. 28

⁴³ s. S. 63

5.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign beinhaltet essentielle Informationen über die Art und Vorgehensweise der Forschungsarbeit und wird daher auf einschlägiger Literatur basierend im Zuge der folgenden Seiten beschrieben und vorgestellt.

5.2.1 Qualitative Forschung

Für die empirische Forschungsarbeit als praktischer Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde ein qualitativer Forschungsrahmen gewählt. Ein Hauptgrund für diese Wahl war die Tatsache, dass durch qualitative Erhebungsverfahren für mein Forschungsinteresse breit gestreute Ergebnisse gewonnen werden können. Die erhobenen mündlichen Daten werden durch die jeweiligen Äußerungen individueller Subjekte verschiedene Erkenntnisse und Interpretationen bieten, was bei einer quantitativen Forschungsweise in deutlich niedrigerer Form gegeben ist. Da sich meine Forschungsfrage damit beschäftigt, wie zwei unterschiedliche Gruppen an Lernenden mit dem ESP 15+ umgehen und wie sie dieses für ihren metakognitiven Lernprozess verwenden und für sinnvoll halten, fiel meine Entscheidung schon zu Beginn der Entstehung meiner Forschungsarbeit auf die Durchführung einer qualitativen empirischen Untersuchung.

Als Erhebungsinstrument der qualitativen Forschung wurden Gruppendiskussionen gewählt, deren Merkmale im nächsten Punkt dieses Kapitels näher beschrieben werden. Die Vorgehensweise bei qualitativen Untersuchungen, die als interpretative (z.B. Konversationsanalyse, objektive Hermeneutik⁴⁴) oder rekonstruktive Verfahren (z.B. alle Formen von Interviews, Feldforschung⁴⁵) gelten, ist sequenzanalytisch, d.h. kein produziertes Textelement darf als zufällig gewertet werden und somit soll allen erhobenen Daten zu Beginn gleich viel Aufmerksamkeit entgegengebracht werden (vgl. Flick 1995: 156). Die Strukturierung der qualitativ erhobenen Daten kann entweder durch Subjekt und Forscher erfolgen, wobei ein Leitfaden als Basis dienen kann, oder auch teilweise durch Situation und Subjekt, falls die Struktur des Leitfadens den Verlauf der Gruppendiskussion in einer Weise beeinflusst (vgl. Flick 1995: 158). Bei der Interpretation der Daten ist in erster Linie das Ziel der Interpretation für die Wahl des methodischen Ablaufs ausschlaggebend. Im Falle dieser Forschungsarbeit

⁴⁴ s. Flick 1995: 213-218; 223-228

⁴⁵ s. Flick 1995: 177-188

dient der Diskussionsleitfaden als Struktur, unter anderem für die anschließende Interpretation der Daten. Der Leitfaden⁴⁶ wurde auf der Basis des Modells ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁴⁷ erstellt und enthält Kategorien⁴⁸, die ebenfalls auf dieses theoretische Modell zurückgehen. Auf Basis dieser Kategorien werden die erhobenen Daten schließlich analysiert (vgl. Flick 1995: 164-165). Da die Interpretation der Daten auf theoretischem Material basiert, werden gleiche und ähnliche Ideen, die sich aus den Gruppendiskussionen ergeben, zusammengefasst (vgl. Flick 1995: 165-166). Dennoch gilt das Prinzip der sequenzanalytischen Vorgehensweise, d.h. allen Daten wird von Grund auf bei der Analyse das gleiche Maß an Aufmerksamkeit geschenkt.

Gruppendiskussionen stellen ein Verfahren zur Datenerhebung im Rahmen von qualitativen Forschungsprozessen dar. Daher ordnen sie sich den allgemeinen Merkmalen qualitativer Forschung zu, die Mayring (2002: 19-24) als ‚fünf Postulate qualitativen Denkens‘ definiert. Bei qualitativer Forschung gelten die Subjekte als eigentlicher Ausgangspunkt und sollen so im Vordergrund bleiben (‚Subjektbezogenheit‘). Weiters soll eine detaillierte Beschreibung des Gegenstandsbereiches Ausgangspunkt der qualitativen Forschungsarbeit sein (‚Deskription der Forschungssubjekte‘) und die Daten stets von einem objektiven Blickwinkel aus erhoben und interpretiert werden (‚Interpretation der Forschungssubjekte‘). Trotzdem sei zu beachten, dass eine objektive Interpretation von verbalem Material, wie es bei Erhebungsinstrumenten wie Gruppendiskussion oder Interviews der Fall ist, nie gänzlich gewährleistet ist. Außerdem ist Forschung an gewisse Formalitäten gebunden, wodurch ihre Ergebnisse nicht als Abbild einer Realität betrachtet werden können (‚Untersuchung in alltäglicher/natürlicher Umgebung‘). Dennoch soll man sich als Forscher/in möglichst nahe an natürlichen bzw. alltäglichen Lebenssituationen der befragten Subjekte orientieren, um zu authentischen Ergebnissen zu gelangen. Schließlich ist während des gesamten Forschungsprozesses zu beachten, dass durch qualitative Forschung keine allgemeingültigen Aussagen oder sogar Gesetze getroffen oder belegt werden können (‚Verallgemeinerungsprozess‘). Es muss stets explizit sein, für welche bestimmten Situationen bzw. Zeiten die

⁴⁶ s. Kapitel 9.2

⁴⁷ s. S. 63

⁴⁸ s. Abbildung 17, S. 107

Ergebnisse gelten und warum sie eventuell auch für andere Situationen bzw. Zeiten verallgemeinert werden können.

Aus diesen fünf Postulaten qualitativen Denkens ergeben sich folgende sechs allgemeine Gütekriterien nach Mayring (2002: 144-148): Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation. Die ‚Verfahrensdokumentation‘ schließt die Vorstellung des theoretischen Hintergrunds, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums und die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung ein (vgl. Mayring 2002: 144-145) und soll den Forschungsprozess auch für Außenstehende nachvollziehbar machen. Unter ‚Argumentative Interpretationsabsicherung‘ versteht man die Begründung von Ergebnissen durch argumentative Interpretationen anstatt durch Beweise, während unter das dritte Gütekriterium ‚Regelgeleitetheit‘ die systematische Bearbeitung des Materials, z.B. gemäß festgelegter Kategorien, fällt. Bei den folgenden beiden Gütekriterien, ‚Nähe zum Gegenstand‘ und ‚Kommunikative Validierung‘, wird nochmals auf die möglichst alltägliche Umgebung und natürlichen Ausgangspunkte der Forschung und auf die Wichtigkeit der Beforschten, welche als denkende Subjekte anstatt Datenlieferanten angesehen werden sollen, hingewiesen. Letztlich wird ‚Triangulation‘, die Verbindung mehrerer Analysegänge, angeführt. Sie kann die Qualität der Forschung steigern, indem durch das Vergleichen verschiedener Forschungsergebnisse für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege gefunden werden können. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit nicht triangulierend vorgegangen wird.

Nach diesen theoretischen Ausführungen zur qualitativen Forschungsarbeit im allgemeinen Sinne wird der Fokus dieses Kapitels nun wieder größtenteils auf die Beschreibung der empirischen Forschung für diese Arbeit gerichtet. Nachdem ein kurzer Einblick in die formalen Kriterien des Erhebungsinstruments ‚Gruppendiskussion‘ gegeben wurde, wird über die Vorgehensweise vor der Durchführung der Gruppendiskussionen informiert und anschließend werden der für die Gruppendiskussionen erstellte Leitfaden und die geltenden Transkriptionsregeln vorgestellt.

5.2.2 Erhebungsinstrument ‚Gruppendiskussion‘

Ich entschied mich für die Beantwortung meiner Forschungsfragen seit Beginn meiner Forschungsarbeit für das qualitative Erhebungsinstrument ‚Gruppendiskussion‘, da, im Vergleich zu Einzelinterviews, sich im Zuge dessen mehrere Subjekte zum Forschungsgegenstand zugleich äußern können und sie sich womöglich

[...] durch den Diskussionsprozess und seine Dynamik zu [vielfältigeren] Äußerungen ‚hinreißen‘ [sic!] [lassen], die sie einem Forscher gegenüber kontrolliert und auch unterdrückt hätten (Flick 1995: 158).

Weiters führen Dreher & Dreher (1995: 186) dazu aus, dass in der Dynamik einer Diskussion wechselseitige Stimulation entstehe und dadurch „[...] das wesentlich Gemeinte“ zur Sprache komme und zugleich eine höhere Realitätsnähe der Situation und mehr Spontaneität der Äußerungen gewährleiste sei. Trotz dieser positiven Auswirkungen des Gruppendiskussionsverfahren auf die Forschungsergebnisse könnten aufgrund gemeinsamer Normen und Handlungszusammenhängen Gruppenmeinungen entstehen und dadurch sowohl die Vielfalt an subjektiven Äußerungen als auch die Glaubwürdigkeit der mündlichen Daten beeinflusst werden. Dies ist jedoch ein natürliches Phänomen des Kommunikationsprozesses und muss bei der Analyse der Daten beachtet werden (vgl. Dreher & Dreher 1995: 186).

Obwohl Gruppendiskussionen als ein sehr offenes Erhebungsinstrument in der qualitativen Forschung gelten, wird ihr ‚Image‘ durch den Forschungsprozess etwas gedämpft und die besagte Offenheit in gewissem Ausmaß eingeschränkt. Der Forschungsprozess muss in einer gewissen Art vom Forscher/von der Forscherin gelenkt werden und kontrollierbar sein. Ein Leitfaden mit verschiedenen Fragen zum Forschungsgegenstand bietet dem/der Forscher/in nicht nur Unterstützung, sondern lenkt das Interesse der Befragten in eine bestimmte Richtung. Der Leitfaden ist im Anhang zu finden und wird im Zuge dieses Kapitels vorgestellt. Gruppendiskussionen werden in der qualitativen Forschung als Erhebungsinstrument laut Mayring (2002: 78) nur „[...] selten angewendet“, aber sie erscheinen Dreher & Dreher (1995: 188) als Erhebungsmethode „[...] zweifach sinnvoll und gewinnbringend“, da sie sowohl als „[...] Informationsquelle für den Forscher“ als auch „[...] als Lernprozess für die an der Forschung Beteiligten“ als positiv gewertet werden können.

5.2.2.1 Ablauf der Gruppendiskussionen

Die Befragten wurden rechtzeitig im Vorhinein über die Gruppendiskussionen und den damit verbundenen Forschungskontext informiert. Dafür war ich bereits bevor ich mit dem Schreiben der Arbeit begonnen habe, mit Mag. Ursula Decreuse-Schober, der Französischprofessorin der beforschten Lernenden, in Kontakt getreten. Nachdem die theoretische Basis für die empirische Forschungsarbeit ausgearbeitet war, fuhr ich am Mittwoch, den 23. Februar 2011, in die Vienna Business School (VBS) Hamerlingplatz, Hamerlingplatz 5-6, 1080 Wien⁴⁹, und stellte den zweiten und dritten Klassen bzw. Jahrgängen der Handelsakademie (HAK) und den Kollegklassen 2 und 4, zweites und viertes Semester des Kaufmännischen Kollegs für Städtetourismus und Eventmanagement, mein Forschungsinteresse vor und fragte die Lernenden anschließend, wer sich dazu bereit erklären würde, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen. Die Lernenden zeigten Interesse an den Modellen ‚Autonomes Lernen‘⁵⁰ und ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁵¹ und arbeiteten während meiner etwa zwanzigminütigen Präsentation der Inhalte mit, indem sie ihr bereits vorhandenes Wissen zu den Begriffen ‚Autonomes Lernen‘ und ‚Metakognition‘ verlautbarten. Erfreulicherweise meldete sich nach dem Input ein Großteil der Lernenden für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen, was eine gute erste Voraussetzung für die Durchführung der Datenerhebung war. Um ihre Motivation gegenüber der Thematik und der Diskussion nicht zu trüben, informierte ich die Lernenden erst an den Tagen der Durchführung der Gruppendiskussionen (Freitag, 11. März 2011 mit den Schüler und Schülerinnen des 2. und 3. Jahrgangs der HAK; Mittwoch, 16. März 2011 mit den Studierenden des 2. und 4. Semesters des Kollegs) über die beschränkte Anzahl von maximal acht TeilnehmerInnen an den beiden Diskussionen. Mayring (2002: 77) empfiehlt zwischen 5 und 15 TeilnehmerInnen, die möglichst auch im Alltag als Gruppe bestehen. Dieses Kriterium ist durch den Besuch derselben Bildungsinstitution und teilweise auch durch den Besuch derselben Klasse gesichert. An den Tagen der Durchführung der Gruppendiskussionen meldeten sich, zwar anfangs etwas zögernd, binnen weniger Minuten jeweils acht Lernende zur freiwilligen Teilnahme an den

⁴⁹ <http://www.hamerlingplatz.vbs.ac.at/index.php?id=9993> [28.03.2011]

⁵⁰ s. S. 28

⁵¹ s. S. 63

Diskussionen. Mehr Informationen zu den ProbandInnen und die Konstellation der Gruppen sind in Kapitel 5.2.2.3 zu finden.

Die Gruppendiskussionen fanden, wie bereits kurz erwähnt, an zwei verschiedenen Tagen statt. Aus organisatorischen Gründen (der 3. Jahrgang der HAK waren nächste Woche auf Wintersportwoche und die Klassen des 2. und 4. Semesters des Kollegs kamen erst nächsten Montag, als die 3. Klassen der HAK bereits abgereist waren, von einer Reise zurück) wurden in Absprache mit Mag. Ursula Decreuse-Schober folgende zwei Termine für die Durchführung der Gruppendiskussionen festgelegt: Freitag, 11.03.2011 und Mittwoch, 16.03.2011. Nachdem sich die Lernenden freiwillig für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen gemeldet hatten, wurde ein Sesselkreis in der Mitte des Klassenraums gebildet, in dessen Mitte ein Sessel für die Aufnahme der Daten gestellt wurde. Auf diesem Sessel legte ich das von mir mitgebrachte digitale Diktiergerät. Obwohl das Aufnahmegerät während der beiden Gruppendiskussionen präsent war, waren die TeilnehmerInnen meines Erachtens nach dadurch nicht irritiert und ihre Aussagen wurden dadurch keineswegs beeinflusst. Außerdem wurden die Befragten vor der Aufzeichnung nochmals über den Sinn und Zweck der Aufzeichnung informiert und es wurde ihnen nochmals versichert, dass die von ihnen produzierten Daten anonym behandelt werden würden und einzig für das Verfassen dieser Diplomarbeit verwendet werden würden (vgl. Flick 1995: 161). Bevor die Aufnahme gestartet wurde, thematisierte ich als Moderatorin der Diskussion noch gewisse ‚Regelungen‘ des Diskussionsprozesses. Ich wies die Lernenden darauf hin, dass sie ihre Meinungen ehrlich äußern sollen, jedoch auch den anderen DiskussionsteilnehmerInnen zuhören sollen, wenn diese etwas zu sagen haben, und sich so für die Äußerungen der anderen interessieren und nicht voreilig bewerten sollen (vgl. Dreher & Dreher 1995: 188). Nach diesen kurzen Informationen erkundigte ich mich noch bei den Lernenden ob ihrerseits noch Fragen offen stehen würden und schaltete dann das Diktiergerät ein, wodurch die Aufnahme begann. Katharina Uhler, eine Studienkollegin und Freundin, unterstützte mich als so genannte ‚stille Beobachterin‘ beim Durchführen meiner beiden Gruppendiskussionen. Ihre Aufzeichnungen zu den Sprechbeiträgen der einzelnen TeilnehmerInnen und über sonstige Besonderheiten der Diskussion, wie beispielsweise auffällige Geräusche oder Gestik bzw. Mimik der Befragten, waren

mir bei der Transkription als auch bei der Auswertung der Daten sehr hilfreich (vgl. Mayring 2002: 78). Die Dauer der ersten Gruppendiskussion, abgehalten am 11.03.2011 mit Lernenden des 2. und 3. Jahrgangs der HAK der VBS Hamerlingplatz, beträgt 57 Minuten und 26 Sekunden und die zweite Gruppendiskussion, durchgeführt am 16.03.2011 mit Lernenden des 2. und 4. Semesters des Kollegs der VBS Hamerlingplatz, schließt mündliche Datenproduktion im Ausmaß von 1 Stunde 12 Minuten und 24 Sekunden ein. Beide Gruppendiskussionen sind thematisch auf einen eigens kreierten Leitfaden aufgebaut. Dieser Leitfaden orientiert sich am Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁵² und wird im nächsten Punkt dieser Arbeit präsentiert.

5.2.2.2 Leitfaden

Der Leitfaden übernimmt eine wichtige Funktion bezüglich der Strukturierung der qualitativ-empirischen Befragung. Er gliedert, in diesem Fall, den Aufbau der Gruppendiskussionen thematisch, soll aber trotz dieser Aufgabe einzig als persönliche Hilfestellung für den/die Forscher/in dienen und nicht Schritt für Schritt während der Befragung ‚abgearbeitet‘ werden, da dadurch die angestrebte Natürlichkeit des Diskussionsablaufs verloren gehen kann (vgl. Flick 1995: 158). Der/Die Forscher/in hat zur Aufgabe, den Diskussionsprozess, außer diesen zu strukturieren, auch zu stimulieren und in Gang zu setzen und zu halten. Deshalb sind neben den gut durchdachten Leitfragen auch bestimmte Vorgaben, wie zum Beispiel Texte oder Filmausschnitte, für die Stimulation der Gruppendiskussion zu empfehlen (vgl. Flick 1995: 158). Der Leitfragen für die beiden Gruppendiskussionen über metakognitive Lernprozesse und das ESP 15+ enthält einige ausgewählte Aufgaben aus dem Französischlehrbuch *Perspectives 1*⁵³, um die Inhalte der gestellten Fragen für die befragten Lernenden authentischer und verständlicher zu machen.

Der Leitfaden für die beiden Gruppendiskussionen, welche für den Zweck des Forschungsgegenstands dieser Arbeit durchgeführt wurden, wird nun im Zuge dieses Kapitels kurz vorgestellt. Das Dokument selbst befindet sich, um eine mögliche Störung des Leseflusses zu vermeiden, im Anhang⁵⁴ dieser Arbeit.

⁵² s. S. 63

⁵³ Sommet, Pierre. 2007. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

⁵⁴ s. Kapitel 9.2

Bevor der Fokus des Leitfadens auf den Leitfragen, welche auf die drei Phasen metakognitiven Lernens basieren, gerichtet wird, sollen die ersten Minuten der Diskussion den Einstieg in die Thematik erleichtern und sie gleichzeitig auf die kommenden Fragen über metakognitive Lernprozesse einstimmen. Wie bereits erwähnt, wurde den Lernenden bereits die Forschungsrundlage und somit der Zweck der Gruppendiskussionen rechtzeitig vor der Durchführung der Befragung vorgestellt. Nachdem ich mich als Moderatorin der Gruppendiskussionen vorgestellt und kurz den Ablauf der Diskussion angesprochen hatte, versuchte ich das Bewusstsein der befragten Lernenden für die Thematik der bevorstehenden Diskussion zu wecken und ließ sie Assoziationen zu den Begriffen ‚Autonomes Lernen‘ und ‚Metakognitive Lernstrategien‘ machen, wodurch sie sich auch wieder an die vorgestellten Inhalte bei unserer ersten Begegnung erinnern und sich mental auf die Inhalte der Diskussion einstellen sollten. Am Ende der Einstiegsphase der Gruppendiskussionen wurden die TeilnehmerInnen dazu angeregt, über ihre eigenen Erfahrungen mit dem ESP 15+ zu berichten, wodurch eine Überleitung zu den theoretischen Inhalten und zum Instrument ESP 15+ für autonomes und weiterführendes Lernen hergestellt werden sollte.

Nach dieser Einführung unterteilt sich der Leitfaden für die Gruppendiskussionen, in Anlehnung an das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁵⁵ in die drei Phasen ‚Planen‘, ‚Überwachen‘ und ‚Bewerten‘, welche wiederum in eine oder mehrere Kategorien unterteilt sind. Die Leitfragen und Aufgabenstellungen der Gruppendiskussion wurden allesamt auf Basis dieser drei Phasen und deren dazugehörigen Kategorien formuliert. Der Leitfaden beinhaltet großteils offene Fragen. Im Gegensatz zu geschlossenen Fragetechniken (z.B. Entscheidungsfragen) bieten offene Fragen ein weites Spektrum an Antwortmöglichkeiten und lassen so den befragten Subjekten ausreichend Platz für individuelle Meinungsäußerungen. Die Leitfragen wurden so formuliert, dass stets ein persönlicher Bezug zu den TeilnehmerInnen der Diskussionen hergestellt ist, d.h. sie enthalten die persönliche Anrede.

Neben Fragen enthält der Leitfaden, wie bereits erwähnt, auch ausgewählte Aufgaben für die befragten Lernenden. Diese Aufgaben sind entweder direkt dem

⁵⁵ s. S. 63

ESP 15+ entnommen oder stammen aus dem französischen Lehr- oder Arbeitsbuch *Perspectives 1*. Sie wurden den Inhalten der Diskussion angepasst und sollen ein verstärktes Äußerungsbedürfnis bei den TeilnehmerInnen und insgesamt mehr Dynamik in der Gruppe bewirken. Die jeweiligen Aufgaben und wie sie den Lernenden gestellt wurden sind im Anhang (Kapitel 9) dieser Arbeit zu finden. Zum Schluss der beiden Gruppendiskussionen wurden jeweils Datenerhebungsblätter an die einzelnen Befragten ausgehändigt. Diese dienen dem Dokumentationszweck und können bei der Beschreibung und Interpretation der Daten behilflich sein, da die TeilnehmerInnen der Diskussionen neben ihrem Geschlecht und Alter auch ihre Muttersprache(n) und andere Sprachen angeben sollten. Nun folgt eine nähere Beschreibung der ProbandInnen, gemeinsam mit den Informationen der Datenerhebungsblätter.

5.2.2.3 ProbandInnen

Die ProbandInnen für die empirische Forschungsarbeit über die Vermittlung von metakognitiven Lernstrategien im ESP 15+ setzen sich aus jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden der Vienna Business School (VBS) Hamerlingplatz zusammen. Es wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt, die sich an denselben Leitfaden orientieren. Die erste Gruppendiskussion bestand aus acht Schülern und Schülerinnen der 2. und 3. Schulstufe der Handelsakademie (HAK), während sich die zweite Gruppendiskussion aus acht angehenden Absolventen und Absolventinnen des zweijährigen Kollegs für Städtetourismus und Eventmanagement zusammensetzte. Nach Angaben der Französischlehrerin Mag. Ursula Decreuse-Schober werden die befragten Lernenden seit Beginn des Französischunterrichts an der VBS Hamerlingplatz mit dem ESP 15+ vertraut gemacht und benutzen es vorrangig, um ihre Leistungen mit den Referenzniveaus des GERS zu vergleichen. Daher arbeiten sie im Unterricht, überwiegend in indirekter Form, mit den Checklisten, um sich auf Schularbeiten, Abschlussprüfungen oder die DELF (Diplôme d'Études en Langue Française)-Examen vorzubereiten.

Die Wahl der ProbandInnen für die Gruppendiskussionen fiel auf jugendliche und erwachsene Französischlernende aufgrund der Forschungsfragen dieser Arbeit⁵⁶. Die Forschungsfragen beschäftigen sich damit, wie das ESP 15+ jugendlichen und

⁵⁶ s. Kapitel 5.1

erwachsenen Lernenden zum autonomen und weiterführenden Lernen von Fremdsprachen verhilft. Durch die Durchführung der empirischen Forschungsarbeit im Zuge von Gruppendiskussionen soll in erster Linie herausgefunden werden, wie das ESP 15+ Lernenden beim Einsatz von metakognitiven Lernstrategien während des Lernprozesses verhelfen kann, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreicher zu sein. Ein Kriterium war zudem, dass die Lernenden Französisch als Fremdsprache lernen, da manche Aufgaben des Leitfadens einzig auf die französische Sprache ausgerichtet sind. Außerdem wurde die empirische Forschung für eine wissenschaftliche Arbeit der Romanistik Wien durchgeführt, was die Wahl für Französisch lernende Subjekte bestärkt.

Die am Ende der Gruppendiskussionen verteilten Blätter zur anonymen Datenerhebung informieren genauer über die einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der qualitativen Forschung. Die Angaben zu den befragten Personen lassen sich in den folgenden zwei Tabellen dokumentieren:

1. Gruppendiskussion, durchgeführt am 11.03.2011:

Geschlecht	Alter	Muttersprache(n)	Andere Sprache(n)
männlich	16	Chinesisch	Englisch, Deutsch, Französisch
weiblich	16	Deutsch, Türkisch, Georgisch	Englisch, Französisch
weiblich	17	Serbisch	Deutsch, Englisch, Französisch, Rumänisch
weiblich	17	Türkisch	Deutsch, Englisch, Französisch
weiblich	17	Kroatisch, Deutsch	Französisch, Englisch
weiblich	18	Polnisch, Deutsch	Englisch, Französisch
weiblich	18	Türkisch	Englisch, Deutsch, Französisch
weiblich	18	Türkisch	Deutsch, Englisch, Französisch

2. Gruppendiskussion, durchgeführt am 16.03.2011:

Geschlecht	Alter	Muttersprache(n)	Andere Sprache(n)
weiblich	19	Kroatisch	Deutsch, Englisch, Französisch
weiblich	20	Deutsch	Englisch, Französisch
weiblich	21	Deutsch	Französisch, Englisch
weiblich	22	Deutsch	Englisch, Französisch
weiblich	24	Deutsch	Englisch, Französisch
weiblich	25	Deutsch	Französisch, Englisch
weiblich	25	Deutsch	Französisch, Spanisch,

			Englisch
männlich	29	Deutsch	Englisch, Französisch, Spanisch

Der erste Blick auf die beiden Tabellen verdeutlicht bereits die Mehrheit an weiblichen Befragten und eine höhere Anzahl und eine größere Vielfalt an Muttersprachen und anderen Sprachen bei den TeilnehmerInnen der ersten Gruppendiskussion. Die Lernenden der ersten Gruppendiskussion sind zwischen 16 und 18 Jahre und die Lernenden der zweiten Gruppendiskussion sind zwischen 19 und 29 Jahre alt. Da ein bedeutendes Kriterium dieser qualitativen Forschung die freiwillige Teilnahme an den Gruppendiskussionen war, wurde, besonders in Bezug auf die erste Gruppendiskussion, die eigentlich ausschließlich jugendliche Lernende (jünger als 18 Jahre) einschließen sollte, im Vorherein keine Altersbeschränkung ausgesprochen. Dadurch waren an der ersten Gruppendiskussion, die im ursprünglichen Sinne nur jugendliche Lernende (jünger als 18 Jahre) einschließen sollte, auch TeilnehmerInnen, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Diskussion bereits 18 Jahre alt waren, beteiligt. Aus diesem Grund wurde beschlossen, dass für den Rahmen dieser qualitativen Forschungsarbeit Befragte unter dem und im Alter von 18 Jahren als jugendlich gelten, während Befragte über 18 Jahre als erwachsen zu werten sind.

Bevor die produzierten mündlichen Daten der TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen analysiert werden, werden im nächsten Punkt noch Informationen zu deren Dokumentation gegeben. Diese setzen sich aus Erläuterungen zur Aufnahme und Verschriftung der erhobenen mündlichen Daten zusammen.

5.2.2.4 Transkription

Die Verschriftung der mündlichen Daten ist laut Flick (1995: 161-162) ein notwendiger Schritt zwischen deren Aufzeichnung und Interpretation. Der transkribierte Text fungiert „[...] als Basis anschließender Interpretationen und abgeleiteter Erkenntnis“ (Flick 1995: 162). Folglich stellt die Transkription einen unerlässlichen Teil der qualitativen Inhaltsanalyse dar (vgl. Mayring 2008: 47). Die genauen Schritte für die Analyse der Gruppendiskussionen werden im nächsten Kapitel beschrieben. Zuvor werden noch die formalen Kriterien für die Verschriftung der mündlichen Daten erläutert.

Die Gruppendiskussionen wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen und daraufhin schriftlich transkribiert. Zuerst wurden die Texte im Gesamten angehört und verschriftet und folglich den Kategorien des Leitfadens zugeordnet. Außerdem wurden zusätzlich 27 Untergruppen, orientiert an den Kategorien des theoretischen Leitfadens, gebildet. Jede Untergruppe wird auf einer neuen Seite des Transkripts dargestellt und jeder Abschnitt der transkribierten Konversationen beginnt mit Zeile 1, nicht transkribierte mündliche Textteile werden mit drei Punkten in eckigen Klammern ([...]) gekennzeichnet und zum Teil, wenn es sich um ganze Turns handelt, in einer eigenen Zeile angeführt. Die Transkripte der Gruppendiskussionen werden wegen Gründen der Anonymität nicht als Teil dieser Arbeit hinzugefügt, stehen aber für Referenzzwecke jederzeit bei der Verfasserin dieser Arbeit zur Verfügung. Für die Transkription der Gruppendiskussionen orientierte ich mich an die so genannten GAT-Konventionen (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) und legte folgende Transkriptionsregeln für die im Zuge der durchgeführten Gruppendiskussionen erhaltenen Daten fest:

Sprecher/-innen	S1-S8/G1; S1-S8/G2
Turns	neue Zeile
Schneller Anschluss neuer Turns	<i>ich will auch=</i> <i>= ich auch</i>
Selbstabbruch	<i>ich hab geda'</i>
Verschmelzungen	<i>und=äh</i>
Akzent	<i>hast DU schon einmal darüber nachgedacht?</i>
Länge	<i>wa:::s?</i>
sprachbegleitende Handlungen	<i><hustend>, <S3 lacht>, <Glocke läutet></i>
Pausen	<i>nein, --- ich weiß nicht.</i>
Gefüllte Pausen	<i>ich <u>äh</u> weiß nicht</i>
Vermutete Wortlaute	<i>ich finde, dass (solche) mittel ungerecht sind.</i>
zusätzliche Informationen	<i>{S2 reagiert sehr impulsierend}</i>
ausgelassene/unverständliche Textteile	<i>ich finde die [...] sollten ignoriert werden [...].</i>

Abbildung 14: Transkriptionsregeln (Überblick)
(vgl. GAT-Konventionen, Dittmar 2004: 150-164)

Die jeweiligen Sprecher und Sprecherinnen werden mit S 1-16, gemäß der Anzahl der TeilnehmerInnen an den beiden Gruppendiskussionen, identifiziert. So genannte ‚Turns‘, also neue Sprechbeiträge, werden jeweils mit einer neuen Zeile im Transkript gekennzeichnet (vgl. Dittmar 2004: 153). Um den schnellen Anschluss neuer Turns zu kennzeichnen, werden jeweils Istgleichzeichen (=) am Ende des ersten und am Anfang des nächsten Turns in der darauf folgenden Zeile platziert. Selbstabbrüche während eines Sprechaktes werden mit dem Zeichen für Glottalverschluss (‘) versehen (z.B. „*ich hab geda*“, vgl. Dittmar 2004: 154) und direkt angebundene Wörter oder auffällige Verschleifungen werden mit einem Istgleichzeichen (=) zwischen den verschmolzenen Wörtern markiert (z.B. „*und=äh*“, vgl. Dittmar 2004: 154). Die Zeilen des Transkripts sind nummeriert, um für eventuell späteres Arbeiten mit dem Transkript oder für Rückschlüsse schnelle Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Die mündlichen Daten werden in Kleinschrift transkribiert und mit kursiver Schrift im laufenden Text bei der Datenanalyse hervorgehoben.

Für prosodische Phänomene, d.h. spezifische sprachliche Eigenschaften, die unter die Bereiche Betonung, Rhythmus und Intonation fallen⁵⁷, wie beispielsweise Akzentuierung, Tonhöhenbewegungen, Pausen oder sprachbegleitende Akustika wie Lachen (vgl. Dittmar 2004: 155-156), wird ausschließlich auf einige ausgewählte Konventionen des Basistranskripts, d.h. nicht auf die des Feintranskripts, des GATs zurückgegriffen. Laut Flick (1995: 162) soll der/die Forscher/in

[...]nur so viel und so genau [...] transkribieren, wie von der Fragestellung tatsächlich notwendig erscheint.

Deshalb beschränken sich die Transkripte der beiden Gruppendiskussionen dieser Forschungsarbeit auf die folgenden prosodischen Elemente: auffällige und für die Interpretation der Ergebnisse ertragreiche Akzentstellen werden mit Großbuchstaben gekennzeichnet, besonders in die Länge gezogene Sprechpassagen je nach Dauer mit einem oder mehreren Doppelpunkten (z.B. „*wa:::s?*“), sprachbegleitende, d.h. para- und außersprachliche Handlungen, werden zwischen eckigen Anführungszeichen (z.B. <hustend>, vgl. Dittmar 2004:

⁵⁷ vgl. <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Sprache/Prosodie.html> [27.03.2011]

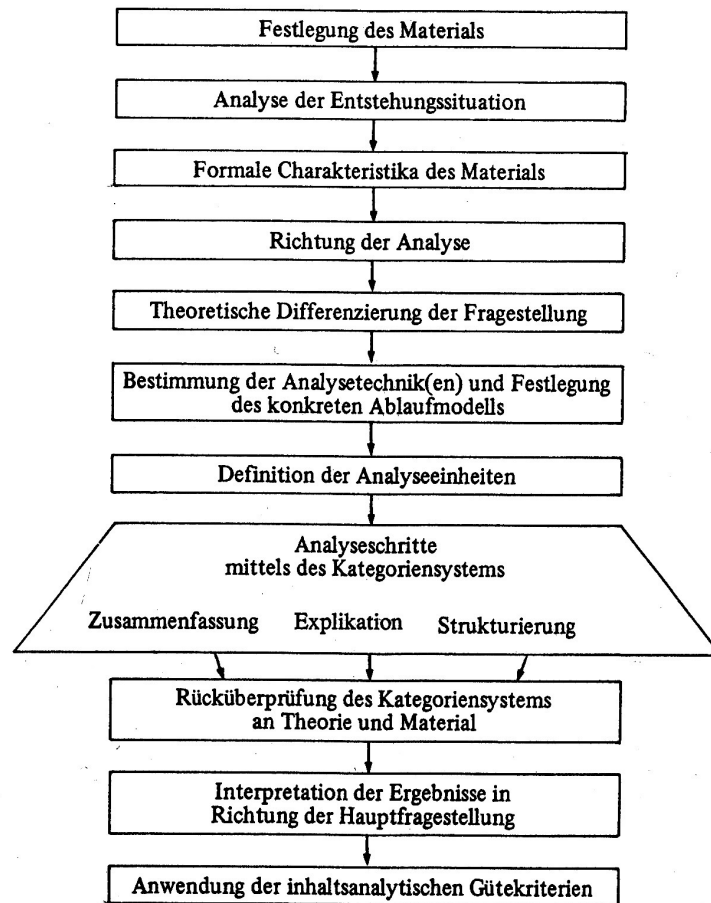
156) angeführt. Schließlich werden auffälligen Pausen während eines Sprechbeitrags oder zwischen zwei Sprechbeiträgen im Transkript Beachtung entgegengebracht indem sie, je nach Dauer, mit einem oder mehreren Gedankenstrichen (z.B. „*nein, --- ich weiß nicht.*“) gekennzeichnet werden. Gefüllte Pausen, wie beispielsweise durch *äh* oder *hm*, werden einfach in ihrer schriftlichen Form dem Text zugefügt, wohingegen vermutete Wortlaute, d.h. nicht vollständig verstandene Spracheinheiten, in runden Klammern (z.B. „*ich finde, dass (solche) mittel ungerecht sind.*“, vgl. Dittmar 2004: 159) angegeben werden. Zusätzliche Informationen zu den transkribierten Daten, wie beispielsweise auffällige Reaktionen der Befragten und Rahmeninformationen zum Diskussionsablauf, werden in geschwungenen Klammern ({...}) angeführt.

Nachdem sich dieses Kapitel bislang mit den Verfahren der Datenerhebung beschäftigte, wird nun auf den folgenden Seiten das Verfahren zur Beschreibung und Interpretation der gewonnenen mündlichen Daten im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002, 2008) beschrieben und interpretiert.

5.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist eine Auswertungsmethode und basiert daher laut Mayring (2008: 46) auf „[...] bereits fertigem sprachlichen Material“, das systematisch nach ausgewählten Themen bzw. Kategorien bearbeitet werden soll (vgl. Mayring 1995: 209). Im Fall dieser qualitativen Forschung erschließt sich das Material aus den Aussagen der TeilnehmerInnen der zwei durchgeführten Gruppendiskussionen. Für die Analyse werden bestimmte Teile von Aussagen herangezogen, um die Beschreibung und Interpretation der Daten zu widerlegen.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann als ein komplexes aber strukturiertes Analyseverfahren erhobener Daten beschrieben werden. Mayring (2008: 53-54) beschreibt dazu verschiedene qualitative Analysetechniken und führt als deren Basis das folgende allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell an:



**Abbildung 15: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell
(vgl. Mayring 2008: 54)**

Laut Mayring (2008: 53) bedeutet die vorzeitige Festlegung einzelner Interpretationsschritte eine große Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren. Durch die vor der Analyse festgelegten Etappen ist das gesamte Analyseverfahren auch für andere durchsichtig und nachvollziehbar. Außerdem kann das Analyseschema auch für andere Forschungsgegenstände angewendet werden, was den wissenschaftlichen Charakter der qualitativen Inhaltsanalyse unterstreicht. Natürlich muss das allgemeine Ablaufmodell an das jeweilige Material und die jeweilige formulierte Fragestellung angepasst werden (vgl. Mayring 2008: 53). Bevor das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell (vgl. Mayring 2008: 54) für die empirische Forschung dieser Arbeit abgeändert wird, werden zuerst seine Inhalte kurz beschrieben.

Auf der Spitze des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells (vgl. Mayring 2008: 54) befinden sich wichtige erste Schritte für die Durchführung einer

systematischen Inhaltsanalyse: die Festlegung des Ausgangsmaterials, die Analyse der Entstehungssituation und seine formalen Charakteristika (z.B. Transkription). Im nächsten Schritt - ‚Richtung der Analyse‘ – soll das Ziel der Analyse (z.B.: der Text selbst, die Zielperson/-gruppe) festgelegt werden, woraufhin die Fragestellung und das darauf bezogene Ablaufmodell gemeinsam mit den Analysetechniken bestimmt werden. Als Orientierung für die Analysetechniken werden drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse angeführt: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1995: 210-211). Nachdem die Analyseschritte mittels des Kategoriensystems, entwickelt mittels der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material, festgelegt wurden, folgt die Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung. Zum Schluss der Inhaltsanalyse soll zufolge des allgemeinen Ablaufmodells die Aussagekraft der gesamten Analyse anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt werden (vgl. Mayring 2008: 53).

In Anlehnung an Mayrings (2008: 54) allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell werden nun die Analyseschritte für die vorliegende qualitative Forschungsarbeit definiert. Die ersten fünf Schritte für die Analyse wurden bereits in den ersten beiden Teilen des fünften Kapitels abgeklärt: Kurz zusammengefasst wurde das Material, welches sich aus den mündlichen Daten jugendlicher und erwachsener Französischlernenden zusammensetzt, im Zuge zweier Gruppendiskussionen erhoben. Das mündliche Material wurde mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen und anschließend nach bestimmten festgelegten Regeln transkribiert. Das Ziel der Analyse ist der mündliche Text, der in Hinblick auf die formulierte Fragestellung für diese Forschungsarbeit⁵⁸ und die definierten Kategorien aus den theoretischen Hintergründen inhaltlich beschrieben und interpretiert wird. Als Analysetechnik wurde aus den drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse die zusammenfassende Inhaltsanalyse gewählt, welche sich als Analyseform anbietet, wenn man an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und seine wesentlichen Punkte bzw. Inhalte herausfiltern und diese in einem überschaubaren Text anführen möchte (vgl. Mayring 1995: 212). Laut Mayring (1995: 211) wird bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

[...] das Material so zu reduzieren versucht, daß [sic!] die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kurztext entsteht.

⁵⁸ s. Kapitel 5.1

Nach der Zusammenfassung der mündlichen Daten, die durch die Gruppendiskussionen erhoben wurden, geschieht die Interpretation der Ergebnisse in Rückbindung an die Forschungsfragen. Eine abschließende Schlussfolgerung soll die durch die Durchführung der qualitativen Forschung erlangten Erkenntnisse zusammenfassen und darlegen, wie sich die zu Beginn formulierten Forschungsfragen beantworten lassen. Aus diesen Erläuterungen kann folgendes systematisches Schema für die qualitative Inhaltsanalyse in Bezug auf diese Arbeit erstellt werden:

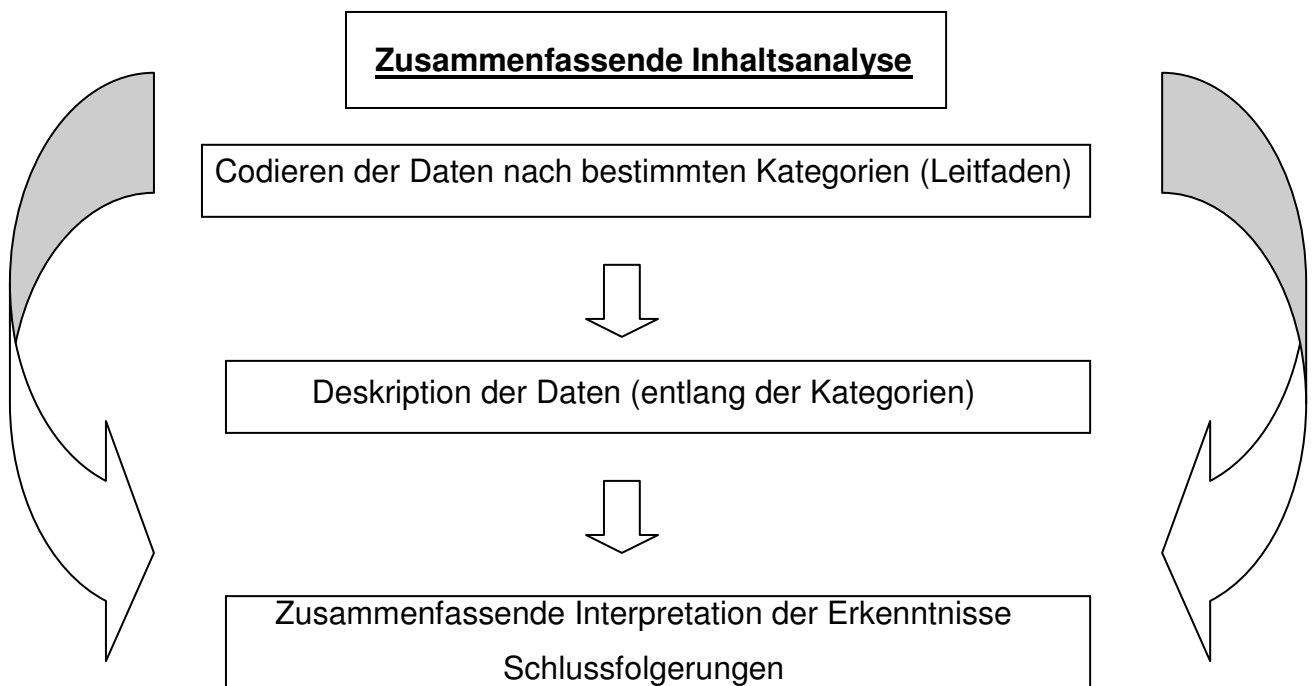


Abbildung 16: Inhaltliches Analyseschema für diese Forschungsarbeit

Dieses Analyseschema verleiht der folgenden Inhaltsanalyse Struktur und dient dabei nicht nur der Forscherin und zugleich Verfasserin dieser Arbeit, sondern auch anderen als Unterstützung für den Analyseprozess der mündlichen Daten. Außerdem kann dieses eigens kreierte Schema auch für andere Forschungszwecke zur Verfügung stehen bzw. adaptiert werden.

5.3.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Die folgende Inhaltsanalyse enthält eine Zusammenfassung und Interpretation der durch die beiden durchgeführten Gruppendiskussionen erhobenen mündlichen Daten. Die Kategorien, an denen sich die Analyse orientiert, können anhand des Leitfadens⁵⁹ wie folgt definiert werden:

⁵⁹ s. Kapitel 9.2

1. Allgemeine Assoziationen zur Thematik der Diskussion
2. Metakognitive Strategien
 - a. Planen
 - i. Schärfung des Bewusstseins
 - ii. Gezielte Planung
 - iii. Ermittlung des Zwecks
 - iv. Planung möglicher Anwendungs- bzw. Übungsmöglichkeiten
 - b. Überwachen
 - i. Überprüfung und Regulation des Lernfortschritts
 - c. Bewerten
 - i. Evaluation der und Reflexion über die Ergebnisse

Abbildung 17: Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden nicht getrennt voneinander, sondern miteinander analysiert, d.h. die jeweiligen Aussagen der jugendlichen und erwachsenen Befragten werden in einem Text gemeinsam behandelt und gegebenenfalls miteinander verglichen.

1. Allgemeine Assoziationen zur Thematik der Diskussion

Nach einer kurzen Einführung, wurde den TeilnehmerInnen zu Beginn der Gruppendiskussionen die Thematik der Befragung näher gebracht. Durch ihre kontinuierliche Arbeit mit dem ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht, die Präsentation des Forschungsinteresses dieser Arbeit meinerseits und ihr eigenes bestehendes Wissen, konnten sich die Lernenden beider Gruppen leicht mit den theoretischen Hintergründen der bevorstehenden Diskussion identifizieren und folglich schnell Assoziationen zur Begrifflichkeit ‚Autonomes Lernen‘ ziehen:

M: [...] welche begriffe verbindet ihr mit ‚autonmem lernen‘?

S4: selbstständigkeit.

M: mhm

S4: mmh.

S7: ja -- eigenständiges lernen

M: ja, mhm.

S8: unabhängigkeit.

M: sehr gut, mhm. noch irgendwelche assoziationen zu autonomes lernen?

S8: verantwortung.

(00:32-00:52: Assoziationen ‚Autonomes Lernen‘, G1/Z 1-10)

M: [...] welche begriffe verbindet ihr mit ‚autonomem lernen‘?
S2: selbstständiges --- lernen? {stimme wird gegen ende immer leiser}
[...]
S6: freiwilliges lernen.
S7: vielleicht auch kontinuierliches [...].

(00:18 - 00:41: Assoziationen ‚Autonomes Lernen‘, G2/Z 1-5)

Die TeilnehmerInnen brachten durchaus produktive Aussagen in Bezug auf das Konzept ‚Autonomes Lernen‘. Ihre Beiträge kamen zwar etwas zögerlich, was jedoch durchaus auf eine mögliche Unsicherheit zu Beginn der Gruppendiskussionen zurückzuführen ist. Auch an das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, welches ich bereits versucht habe ihnen während meines ersten Besuchs in der VBS Hamerlingplatz am 23.02.2011 näher zu bringen, konnten sich die befragten Lernenden, nach ein paar gegebenen Denkanstößen von mir als Moderatorin, noch gut erinnern. Dennoch lässt sich durch einen genaueren Blick auf die mündlichen Daten zu diesem Abschnitt feststellen, dass die jugendlichen Lernenden (Gruppe 1/G1) mehr Hilfestellungen seitens der Moderatorin und mehr Zeit benötigten, um sich das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ wieder ins Gedächtnis zu rufen, als die erwachsenen Lernenden (Gruppe 2/G2), die sehr rasch und den theoretischen Grundlagen zufolge korrekt auf die Fragestellung reagierten:

M: genau, zwischendurch macht man das immer ja? genau und am schluss möchte ich dann meine lernergebnisse ja?
S2: ich glaub bisschen kritisch sein.
M: genau, kritisches bewusstsein, das gehört auch alles zur planungsphase dazu und zur überwachungsphase natürlich und auch zur letzten phase [...]
[...]
S5: die durchführung einfach?
M: die durchführung ist auch schon teil daran [...] aber es ist am schluss dann wenn ich meine ich möchte ja wissen ob ich dann meine [...] =
S6: =selbstkontrolle
M: gut, genau, selbstkontrolle und das ist dann eigentlich die be’
S6/S7/S8: urteilung
M: beurteilung, bewertung, genau.

(01:18 – 02:35: Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, G1/Z 18-30)

Dieser Auszug demonstriert, dass sich die jugendlichen Lernenden zwar, so wie die erwachsenen Lernenden, das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ in Erinnerung rufen konnten, jedoch waren ihre Assoziationen dazu etwas ‚schwammig‘: sie wussten zwar über die drei Phasen metakognitiven Lernens und

deren Komponenten Bescheid, konnten ihr vorhandenes Wissen darüber jedoch nicht ordnungsgemäß strukturieren. Dies zeigte sich zum Beispiel durch die Aussagen von S2 und S5, die sich zwar sehr wohl mit der Thematik ‚Lernen‘ und ‚Lernstrategien‘ identifizieren konnten, jedoch ihre Ideen nicht wirklich zuordnen konnten. Man kann sagen, dass diese ‚Verwirrung‘ und die daraus resultierende Unsicherheit hinsichtlich ihrer Aussagen mit dem Alter der Befragten zusammenhängen. Infolgedessen kann man behaupten, dass die Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen noch nicht im selben Maße ausgeprägt ist wie diese der erwachsenen Lernenden und daher von ihnen nicht so viele oder genaue Informationen während der Präsentation der theoretischen Modelle gespeichert wurden. Die erwachsenen TeilnehmerInnen der zweiten Gruppendiskussion (Gruppe 2/G2) brauchten nicht lange, um die Grundkonzepte des Modells ‚Metakognitive Lernstrategien‘ wiederzugeben. Sie definierten die drei Phasen metakognitiven Lernens sehr zügig und fast ohne Unterstützung der Moderatorin:

M: [...] euch das modell ‚metakognitive lernstrategien‘ präsentiert. könnt ihr euch noch erinnern um was es dabei gegangen ist?

S3: verschiedene Lernphasen.

M: mhm, kannst du dich noch erinnern wie diese lernphasen unterteilt waren? -- wie viele kategorien gab es da?

S4: planung wars, zielsetzung, überprüfung (irgendwie so).

M: genau, planung ist die erste phase, super. dann -- zielsetzung ist ein bereich der planungsphase ja, überwachen wär die zweite phase und -- am schluss - die dritte phase =

S4: ergebniskontrolle, ob ich das erreicht hab, das ziel, das ich mir gesetzt hab.

M: genau, super. kontrolle, bewertung -- ja, beurteilung. [...] die diskussion wird auf diesen drei phasen dann aufbauen. [...]

(00:56 - 01:51: Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, G2/Z 1-13)

Nach diesen einführenden Fragen zum theoretischen Hintergrund der Forschungsarbeit war eine gute Basis für die fortlaufende Diskussion gegeben. Bevor sich der Fokus der Fragenstellungen eingehend auf die drei Phasen des metakognitiven Lernprozesses richtete, wurde noch die dritte wichtige Komponente der Befragung, das ESP 15+, angesprochen. Die Lernenden sollten ihre Meinung über Arbeit mit dem ESP 15+ ausdrücken, d.h. ob sie das Dokument gerne verwenden oder weniger gerne. Die Lernenden der G1 reagierten ausschließlich positiv und sehr offen auf die Fragestellung, ob sie gerne mit dem ESP 15+ arbeiten würden:

S7: ja, also wir arbeiten schon gerne damit, weil, also ich persönlich, weil --- man da (so einen) gewissen referenzrahmen hat und da kann man sich dran halten und da hat man genau ZIELE die man dann festlegen kann und dann die man mit denen arbeiten kann also mit denen man arbeiten kann.

S3: (man hat einen) überblick.

S5: es ist eine selbskontrolle für mich, das heißt was kann ich, was kann ich nicht.

(02:50 – 03:46: Überleitung zu ESP 15+, G1/Z 6-11)

Im Gegensatz dazu gaben die TeilnehmerInnen der G2 eher trotzig Antworten. Dies machte den Eindruck, als hätten sie sich gegen die Frage ‚wehren‘ wollen und als würden sie sich dadurch ‚angegriffen‘ fühlen:

S4: ja -- damit arbeiten also -- nicht wirklich aber -- daHEIM bei meinem eigenen lernen nicht WIRKLICH.

M: IM unterricht oder außerhalb des unterrichts?

S3: nei:n.

M: arbeitet ihr gerne damit?

S3: wir arbeiten nicht wirklich damit also -- ich nehm halt an der unterricht ist nach irgendwelchen stufen gestaffelt aber das ist jetzt nicht so, dass es uns in jedem unterricht bewusst ist. es war zum beispiel bei der zusatz- äh prüfung, die wir gemacht haben, in delf, und da war das so, dass wir halt gesagt haben wir treten an zu a2 zu b1 ähm aber ansonsten wissen wir nicht bei jeder übung welchem niveau die jetzt entspricht.

M: mhm.

S4: es geht halt mehr um die inhalte als um irgendwelche STUfen.

(01:54 - 03:53: Überleitung zu ESP 15+, G2/Z 5-15)

Folglich der eher ‚scharfen‘ Reaktionen von Gruppe 2 lässt sich aus den mündlichen Daten schließen, dass das ESP 15+ bei Gruppe 1 präsenter ist und beim Fremdsprachenlernen eine weiter reichende Rolle spielt als bei Gruppe 2. Immerhin sei zu beachten, dass die TeilnehmerInnen der G1 seit Beginn ihres Sprachenlernens, zumindest in Französisch, an das ESP 15+ gewöhnt sind, während die erwachsenen Lernenden der G2 erst seit eineinhalb Jahren näher mit dem ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht vertraut gemacht wurden. Zusätzlich darf man nicht die längere und dadurch stärker ausgeprägte Sprachlernvergangenheit der Gruppe 2 außer Acht lassen. Ihr Sprachenlernen wurde womöglich von mehreren Lehrenden und anderen Personen beeinflusst. Vor allem der große Umschwung im Bildungswesen - einschließlich unter anderem der Wende vom inhalts- zum kompetenzorientierten Unterricht und der Einführung der standardisierten Reifeprüfung -, den die Lernenden der G2 während ihrer Schulzeit miterlebt haben, kann auch Grund sein, warum die

Reaktionen von S3 und S4 gegenüber der Arbeit mit dem ESP 15+ eher wenig begeistert ausfielen. Außerdem kann das Sprachenlernen der Gruppe 2 viel mehr als produktorientiert als prozessorientiert eingeordnet werden, da sie unter anderem die erfolgreiche Absolvierung der DELF-Examen und ihren Abschluss als feste Ziele für sich persönlich gesetzt haben. Die TeilnehmerInnen der G1 befinden sich hingegen noch mitten in der Sekundarbildung und man kann annehmen, dass ihr Sprachenlernen in gewissem Maße ‚ungezwungener‘ stattfindet als das von Gruppe 2. An dieser Stelle sei noch zu erwähnen, dass die doch eher negativ behaftete Einstellung seitens der Gruppe 2 gegenüber dem ESP 15+ während der gesamten Gruppendiskussion zu spüren war, was durch die weitere Analyse der Aussagen der Befragten noch deutlicher werden wird.

2. Metakognitive Strategien

Ab nun gilt der Schwerpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse den drei Phasen metakognitiver Strategien: Planen, Überwachen und Bewerten. Zuzufolge dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁶⁰ unterteilt sich das Planen wiederum in vier Kategorien, nach welchen der Leitfaden sowie die Transkripte der Gruppendiskussionen gerichtet sind.

a. Planen

Ohne viel zu überlegen konnten sich Gruppe 1 und Gruppe 2 an die Planungsphase des metakognitiven Lernprozesses während der einführenden Fragen erinnern. Obwohl die TeilnehmerInnen der G1 beim Rekonstruieren des Modells ‚Metakognitive Lernstrategien‘ eher unsicher waren, schien das Planen noch sehr präsent in ihren Köpfen gewesen zu sein:

M: [...] in welche wisst ihr vielleicht noch in welche kategorien das unterteilt war? --- es waren drei kategorien [...]

S7: mal planen =

M: = super, genau, ja.

S7: planen ähm.

(01:18 – 02:35: Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, G1/Z 1-5)

Die Inhalte des Europäischen Sprachenportfolios für junge Erwachsene (ESP 15+)⁶¹ als Eigentum der Lernenden stellen stets Verbindungen zwischen dem Sprachenlernen im theoretischen Sinne und den persönlichen und praktischen

⁶⁰ s. S. 63

⁶¹ s. Kapitel 4

Erfahrungen der BenutzerInnen her. Daher beschäftigten sich die Leitfragen des ersten Teils der Planungsphase während der Gruppendiskussionen besonders mit dem persönlichen Sprachenlernen der Befragten, um unter anderem eine mögliche Anspannung seitens der Lernenden zu senken und natürlich um mehr über den Sprachenhorizont und die Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu erfahren.

i. Schärfung des Bewusstseins

Wie bereits kurz erwähnt sollen die Befragten in diesem Abschnitt der Diskussion über ihr persönliches Sprachenlernen, d.h. unter anderem über ihre Sprachen, ihre Gewohnheiten beim Sprachenlernen, ihre Kontakte mit anderen Sprachen und Kulturen und über allgemeine Vorzüge, die sie als Sprachenlernende genießen, reflektieren. Der erste Fragenblock soll das Bewusstsein der TeilnehmerInnen für das Sprachenlernen allgemein und ihren persönlichen Umgang mit Sprachen anregen und dient als so genannter ‚ice breaker‘ für die fortlaufende Diskussion. Nicht nur dieser Teil, sondern der gesamte Leitfaden, orientiert sich an persönlichen und subjektiven, anstatt an objektiven Fragen. Da aus Erfahrung besonders junge Menschen gerne über persönliche Dinge und ihr Leben berichten, erschien es mir als Moderatorin sinnvoll, auch im Hinblick auf die Konzeption des ESP 15+ die Fragen so zu erstellen, damit sich die Lernenden selbst damit identifizieren können. Die sehr persönlichen Fragen in diesem ersten Teil der Planungsphase sollen vor allem auch vom wissenschaftlichen Hintergrund der Befragung ablenken und so die Atmosphäre für die weitere Diskussion etwas entspannter gestalten.

Wie auch den Datenerhebungsblättern entnommen werden kann, sprechen die TeilnehmerInnen der G1 zwischen vier und fünf und die TeilnehmerInnen der G2 zwischen drei und vier Sprachen einschließlich der Muttersprache. Dadurch wird ein zumindest quantitativ größerer Sprachenhorizont seitens der jugendlichen Lernenden deutlich. Insgesamt konnten sich die TeilnehmerInnen der G1 gut über ihre Sprachen und ihre persönlichen Erfahrungen und Begegnungen ausdrücken. Als Moderatorin der Gruppendiskussion hatte ich den Eindruck, dass die jugendlichen Lernenden der G1 besonders über ihre Sprachen, d.h. ihre Muttersprache(n) und andere Sprachen, sehr stolz berichteten, da sie sehr offen und gesprächsbereit waren. Dabei wurde deutlich, dass die Lernenden der G1 ihre Sprachen stark mit ihrer Familie verbinden, weil sie sie oft von Familienmitgliedern

übermittelt bekamen (vgl. Transkript 05:27 – 06:37: Sprache(n) in welchen Situationen erlernt? G1/Z 1-43). Auch in Bezug auf andere Sprachen und Länder äußerten sich die Befragten in einer sehr offenen Weise und zeigten dadurch unter anderem ihre Neugierde, ihr Verständnis und ihre Akzeptanz für fremde Länder und Kulturen. Man kann annehmen, dass diese offene Einstellung der TeilnehmerInnen mitunter auch mit ihrer eigenen Herkunft und persönlichen Erfahrungen, wo sie manchmal vielleicht selbst Fremde waren, zusammenhängt:

S3: also ich bin für alles gut und offen weil ich auch eine eigene kultur hab ähm.

(08:12 – 09:59: Begegnungen mit fremden Sprachen und Kulturen / Länder besuchen, G1/Z 4)

S5: also england, nächste woche flieg ma EH dorthin weil ich schon immer mal dort sein wollte <S5 lacht> eben die kultur und lebensweise von denen kennen zu lernen, mal persönlich zu sehen u:nd ja, nächstes jahr frankreich, da freu ich mich auch schon TOTAL drauf, eben auch -- wegen der lebensweise und so wie die dort leben, sprechen -- mal die spezialitäten davon ausprobieren und ja.

(08:12 – 09:59: Begegnungen mit fremden Sprachen und Kulturen / Länder besuchen, G1/Z 10-14)

Dadurch, dass die erwachsenen Lernenden der G2, wie bereits erwähnt, zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen weniger Sprachen beherrschten und sprachen als die jugendlichen Lernenden der G1, waren ihre Antworten bezüglich ihren eigenen Sprachen weniger vielfältig. Der Großteil der Gruppe 2 gab an, ihre Sprachen entweder in der Schule oder im Zuge eines Sprachaufenthaltes im Ausland zu lernen und gelernt zu haben. Im Gegensatz zu Gruppe 1 erwähnten die Befragten der Gruppe 2, dass sie ihre Sprachkenntnisse vorwiegend durch Medien, wie das Anschauen von fremdsprachigen Serien oder das Lesen von fremdsprachigen Zeitschriften, weiter bilden würden, während ein/e Teilnehmer/in seine/ihre Fremdsprachen auch beruflich regelmäßig verwendet:

S8: beruflich bin ich in einem hotel angestellt und komm so viel mit englischsprachigen und auch französischsprachigen muttersprachlern -- zusammen.

(04:59 - 09:08: Sprache(n) in welchen Situationen erlernt?, G2/Z 38-39)

In Bezug auf ihre Begegnungen mit fremden Ländern und Kulturen waren die Antworten der Gruppe 2 nicht sehr ausgiebig. Daraus lässt sich schließen, dass die Lernenden wahrscheinlich nicht das Bedürfnis hatten, sich näher darüber auszudrücken. Auffällig war, dass ein/e Teilnehmer/in auf eine Nachfrage der

Moderatorin sehr aufgeregt und energisch, reagierte, so, als fühlte sie sich von der Frage persönlich angegriffen.

M: mhm. auch ein kultureller -- auch irgendwelche bestimmten kulturellen gründe? [...]

S4: [...] {reagiert energisch, aufgeregt} ich glaub halt einfach, dass ichs noch nicht genügend kenn. und ich würds mir gern anschauen. weils mich interessiert jetzt abgesehen von der sprache und von der kultur und alles, wie man dort lebt und wies dort ausschaut.

(10:38 - 11:50: Begegnungen mit fremden Sprachen und Kulturen / Länder besuchen, G2/Z 5-10)

Als Grund dafür lässt sich womöglich erahnen, dass er/sie sich in ihrer Privatsphäre bzw. Intimität gestört gefühlt hat. Da diese/r Teilnehmer/in auch im weiteren Verlauf der Diskussion mit solchen auffälligen Reaktionen hervor stach, kann auch auf eine allgemeine impulsive Persönlichkeit des/der Teilnehmers/in geschlossen werden.

Mit dem Begriff ‚Sprachvermittler‘ bzw. ‚Sprachvermittlerin‘ hatten beide Gruppen anfangs Schwierigkeiten sich damit zu identifizieren, da sie sich über seine Bedeutung nicht richtig klar waren. Während ein/e Teilnehmer/in der G2 gleich zu Beginn nach einer genaueren Definition des Begriffes fragte (vgl. 12:03 - 16:12: SprachvermittlerInnen, G2/Z 3), beantworteten zwei Lernende der G1 die Frage, ob sie sich als SprachvermittlerInnen bezeichnen würden, sofort mit ‚nein‘ (vgl. 10:01 - 11:55: SprachvermittlerInnen, G1/Z 3-4). Die TeilnehmerInnen der G1 schienen zuerst gedacht zu haben, dass es sich bei der Tätigkeit eines/r Sprachvermittlers/in um das Lehren einer Sprache handeln würde. Nach einer Bedeutungserklärung des Begriffes seitens der Moderatorin nannten einige Befragten der G1 einige passende Situationen, in denen sie als SprachvermittlerInnen tätig waren, woraufhin sie die ursprüngliche Frage schließlich mit ‚ja‘ beantworteten. Nach Klärung des Begriffes diskutierten zwei TeilnehmerInnen der G2 rege miteinander über ihre Rolle als SprachvermittlerInnen:

S7: [...] egal ob beim zugticketkauf, egal was man macht, man ist IMMER diese person, die redet und der andere steht daneben und versteht nix. und das [...] ist schwierig, das auf einen guten nenner zu bringen.

M: okay.

S4: ich finds auch mit der zeit MÜHsam =

S7: = ja =

S4: = also es ist einem auch irgendwann mal LEID es alles zu erklären. okay da gibts das und irgendwie --- also ich kenn das von MIR wenn

irgendwie freunde zu besuch sind, die nicht deutsch können, und ich daneben, ich komm mir da von der situation AUSgenommen vor, so wie ein beobachter und muss dann [...] die situation für den anderen erklären.

(12:03 - 16:12: SprachvermittlerInnen, G2/Z 18-28)

Obwohl die Diskussion anfangs noch ziemlich neutral verlief, zeigt der obige Ausschnitt eine eher negative Konnotation bezüglich der Begrifflichkeit seitens der beiden TeilnehmerInnen. Schließlich boten sie aber auch einen Lösungsvorschlag an, um solche spannungsreichen Situationen, wie sie zum Beispiel im vorigen Zitatsausschnitt geschildert wurden, zu vermeiden und bewiesen dadurch ihre Bereitschaft zum Erlernen fremder Sprachen:

S7: [...] ich find man kann so weit sein, dass man zumindest auf deutsch einen kaffee bestellt, auch wenns (jeder) auf englisch versteht, aber für mich gehört das dazu, also ich versuch das auch in einem anderen land so zu machen.

S4: ja, also man versucht sich in der sprache, die gesprochen wird. auch wenns jetzt nicht perfekt ist. [...]=

S7: = ja. [...]

(12:03 - 16:12: SprachvermittlerInnen, G2/Z 41-47)

Insgesamt kann der Schluss gezogen werden, dass sich sowohl die jugendlichen als auch die erwachsenen Lernenden ihrer Rolle als SprachvermittlerInnen bewusst sind und sie diese schon zum Teil selbst ausgeübt haben.

Dieser erste Teil der Diskussionen kurbelte bereits etwas das Bewusstsein der Befragten für ihre und fremde Sprachen und die damit verbundenen Aktivitäten an. Der zweite Teil der Fragen, die sich mit der Schärfung des Bewusstseins der Lernenden für ihr Sprachenlernen beschäftigen, konzentriert sich besonders auf den Ablauf des Sprachenlernens und die damit verbundenen Strategien der Lernenden. Aktivität 1⁶² diente vor allem dazu, den Lernenden einige Anregungen für ihre persönlichen Strategien beim Sprachenlernen zu geben, um sich in Folge besser darüber ausdrücken zu können. Sowohl Gruppe 1 als auch Gruppe 2 schienen sich nach der Aktivität besser über ihre Sprachlernstrategien ausdrücken zu können, da sie rege darüber diskutierten. Den mündlichen Daten zufolge werden unterschiedliche Strategien bei spezifischen Gebieten eingesetzt: neben dem Erstellen von Listen beim Vokabellernen oder dem lauten Vorsagen von

⁶² s. Leitfaden, Kapitel 9.2

Wörtern oder Phrasen, verwenden die Lernenden auch ihre Sinne und nehmen diese sehr bewusst beim Sprachenlernen wahr:

S5: bei mir ist das so, dass wenn ich lerne auch musik hör und beim lesen zum beispiel geht das NICHT, dass ich mich auf ein buch konzentrier ohne musik weil ich hab das da bibliothekarin mal gsagt und sie hat gsagt hören tut man mit den ohren und lesen mit den augen und es ist wirklich so, man kann sich auf den text konzentrieren, auch wenn man musik hört. und das ist bei mir der fall.

(11: 57 - 17:18: Aktivität 1, G1/Z 33-37)

Aus den Aussagen der Lernenden über ihre Strategien lassen sich ein relativ inhaltsbezogenes Sprachenlernen und ein damit verbundenes Auswendiglernen von Inhalten bzw. Phrasen feststellen:

S1: ich könnt zum beispiel <rascheln> (nicht) aus einem buch lernen, ich schreib mir alles nochmal raus [...] ich muss rausschreiben, dass ich mir die wichtigsten sachen merke.

(17:24 - 20:33: Strategien beim Sprachenlernen, G1/Z 4-6)

S4: [...] inhaltlich genauso, tu ich auch etwas rausstreichen ausm buch, das ist eigentlich eine zusammenfassung, dass ichs selber besser lern.

(17:24 - 20:33: Strategien beim Sprachenlernen, G1/Z 22-23)

Die TeilnehmerInnen der G2 erkannten zudem auch, dass das Sprachenlernen nicht immer bei jedem gleich stattfinden muss und je nach Situation und Kontext variieren kann, was eine kritische Haltung seitens der erwachsenen Lernenden als wichtigen Bestandteil autonomen Lernens bestätigt:

S7: lernts ihr IMMER gleich? [...] weil das mit den vokabeln hat mich jetzt persönlich also sehr überrascht, weil ich schreibs mir SCHON auch manchmal auf, aber manchmal les ichs halt im BUCH schnell durch weil ich halt einfach manchmal nicht viel zeit hab. das hat sich jetzt so angehört als ob wirklich jeder sein persönliches schema macht [...].

(22:25 - 25:02: Strategien beim Sprachenlernen, G2/Z 14-18)

S4: also WENN ich mir was aufschreib, schreib ich immer das FREMDwort zuerst und dann die erklärungs dazu. <allgemeines lautes lachen> aber ich schreib mir das nicht JEDESmal raus. -- ich lern auch manchmal ausm buch oder.

(22:25 - 25:02: Strategien beim Sprachenlernen, G2/Z 32-34)

Diese Einsicht zeigt, dass sich die erwachsenen Lernenden der G2 über die metakognitive Ebene des Lernens womöglich mehr bewusst sind als die jugendlichen Lernenden der G1, welche zwar flüssig über ihre Sprachlernstrategien kommunizieren konnten, aber den Fragen der Moderatorin

nicht kritisch gegenüberstanden und manchmal sogar vom eigentlichen Thema ‚Sprachen‘ abwichen und ihre Lernstrategien für andere Fächer beschrieben:

S8: das ist wenn ich betriebswirtschaft lerne zum beispiel, dass ich mir das rausschreibe und auch versuche zu verstehen, also es bringt jetzt nichts wenn ich es nicht versteh was ich da lerne.

M: mhm, machst du das bei den sprachen auch so? zum beispiel französisch =

S8: = ja wenn ich grammatik jetzt lerne versuch ich auch zu verstehen wieso das so is.

(17:24 - 20:33: Strategien beim Sprachenlernen, G1/Z 50-55)

Man kann diese etwas abweichenden Antworten auch darauf schließen, dass die jugendlichen Lernenden aufgrund ihres Alters noch nicht so zielgerichtet auf Fragen antworten können und sie dadurch manchmal von der eigentlichen Fragestellung in ihren Äußerungen abweichen.

Um den Lernenden mehr Bewusstheit über ihre Stärken und Schwächen beim Fremdsprachenlernen, besonders beim Französischlernen, zu beschaffen und so ihnen ihr persönliches Sprachenlernen bewusster zu machen, sollten sie sich im Zuge der Diskussion über diese genauere Gedanken machen. Während zwei TeilnehmerInnen der G1 formbezogene Gründe als Schwierigkeiten beim Verwenden der Fremdsprache, wie zum Beispiel die Zeitformen, die Satzstellung oder Vokabeln anführten, blockte ein/e Teilnehmer/in der G2 die Frage ziemlich ab, indem sie meinte, es gäbe

[...] WENIG einschränkungen wos KEINE probleme gibt.

(25:07 - 29:02: Stärken und Schwächen beim Verwenden der Fremdsprache, G2/Z 5-6)

Aus den Aussagen der jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden kann man schließen, dass die ersteren offener reagierten, da sie noch nicht so ‚vorbelastet‘ sind und womöglich bisher weniger negativ behaftete Erfahrungen mit dem Sprachenlernen gemacht haben. Große, entscheidende Prüfungen, wie die Matura, liegen noch vor ihnen und ihre Schulzeit verläuft, im Gegensatz zu der der erwachsenen Lernenden des Kollegs, noch etwas unbeschwerter, vor allem in Bezug auf Zeit- und Prüfungsdruck, weil sie sich noch in der ‚regulär vorgesehenen‘ Schulzeit befinden. Die TeilnehmerInnen der G2 hingegen befinden sich schon in der außerschulischen Bildung und haben das nahe Ziel vor ihnen, diesen Lebensabschnitt positiv abzuschließen. Aus diesen Umständen

kann man schließen, dass die erwachsenen Lernenden einem gewissen, vor allem persönlichen Stress ausgesetzt sind, welcher sich in weiterer Folge auch in negativer Form auf ihre Einstellung zum Sprachenlernen auswirkt, da sie dieses womöglich größtenteils mit Prüfungen und daher belastenden Situationen bzw. Umständen in Relation bringen. Das folgende Zitat bestätigt die Annahme über die Belastung des Lernens von Sprachen seitens der Lernenden im Bildungskontext:

S4: es ist halt irgendwie ein unterschied, ob das jetzt im alltag ist, also wenn ich jetzt im urlaub bin, oder ob das wirklich im schulischen ist. weil im schulischen [...] wenn ich irgendwo STOLPER, dann es wird ja beURteilt und im all' ich mein wenn ich auf urlaub bin und ich rede mit jemandem und ich hab das jetzt irgendwie falsch übereingestimmt oder ich hab jetzt gemerkt [...] das wird ein bisschen übergangen. da sagt ja keiner ,NA NA NA NA' <allgemeines lachen> -- also es ist dann irgendwie, es ist was anderes.

(25:07 - 29:02: Stärken und Schwächen beim Verwenden der Fremdsprache, G2/Z 34-40)

Trotz dieser leistungsorientierten Haltung konnten die Befragten der Gruppe 2 das Sprachenlernen auch mit persönlichen Zwecken und positiven Erinnerungen in Verbindung bringen:

S2: ich war drei wochen auf sprachreise und in der ersten woche hob i ma a docht i kann mi überhaupt net verständigen gö u::nd oba in da letztn woche dann und a om onfong da schule hob i ma um einiges leichter tan und es woa -- überhaupt ka problem donn so mit irgendwem zu telefonieren mit irgendwelchn franzosen oder so -- jo.

(25:07 - 29:02: Stärken und Schwächen beim Verwenden der Fremdsprache, G2/Z 52-56)

Auch die jugendlichen Französischlernenden brachten sofort den Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ und das damit verbundene freie Reden hervor als sie über ihre Stärken beim Verwenden der Fremdsprache erzählen sollten:

S6: na, ich find eigentlich wenn man FREI redet und wenn man nicht jemand einfach etwas beSTIMMtes fragt, sondern wenn man einfach FREI redet, einfach das, was man will. dann find ich ist das einfacher.

M: mhm.

S7: [...] genau es ist das freie reden, also wenn man sich dann auch verSUcht selber besser auszudrücken.

M: mhm.

S7: [...] (anstatt) dass man irgendwie auswendig lernt oder so.

(20:38 - 22:01: Stärken und Schwächen beim Verwenden der Fremdsprache, G1/Z 15-22)

Dies zeugt davon, dass die befragten Lernenden kommunikative Unterrichtsmethoden im Französischunterricht genießen dürfen, wie auch von der zuständigen Lehrerin Mag. Ursula Decreuse-Schober bestätigt und hervorgehoben. Während die erwachsenen Lernenden wahrscheinlich ihre ersten Erfahrungen mit Französisch eher mit traditionellen Unterrichtsmethoden, d.h. mit Fokus auf Form, machten, sind die jugendlichen Lernenden den aktiven Gebrauch des Französischen seit Beginn ihres regelmäßigen Kontaktes mit der Sprache gewöhnt und daher kann angenommen werden, dass sie ihre Sprachkenntnisse durchaus in ihrem weiteren Leben nach der Schule in authentischen Situationen und in direktem Kontakt mit anderen Menschen einsetzen wollen.

Die zweite Aktivität⁶³ im Zuge der beiden durchgeführten Gruppendiskussionen steht in Zusammenhang mit der nächsten und gleichzeitig letzten Frage des Teils ‚Schärfung des Bewusstseins‘ der Planungsphase. Dabei sollten die Befragten zum Begriff ‚vernetztes‘ bzw. ‚sprachenübergreifendes‘ Lernen Stellung nehmen. Beide Gruppen hatten keine Probleme mit dem Lösen der Aufgabe und konnten die Fragen zum portugiesischen Text, ein Auszug aus einer Hotelbroschüre (vgl. Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 19), schnell und korrekt beantworten. Ein/e Teilnehmer/in der G2 kannte den Ausschnitt bereits und identifizierte bereits nach wenigen Sekunden die Sprache, in der der Text verfasst ist:

S8: das ist portugiesisch oder?

[...]

M: ähm ja, -- genau. u::nd wie kommst du drauf, dass das portugiesisch ist?

S8: ich war schon in portugal. <lachen>--- und das hab ich schon gelesen.

(29:07 - 32:10: Aktivität 2, G2/Z 5-8)

Auch ein/e Teilnehmer/in der G1 erkannte eine Ähnlichkeit zwischen der Sprache des Auszuges und des Französischen:

S5: wenn man [...] merkt man irgendwie eine ÄHNLICHkeit zu den sprachen. ich denke mir, dass es jetzt spanisch is, aber ich bin mir jetzt nicht sicher.

(22:05 - 24:54: Aktivität 2, G1/Z 9-10)

Als nach des Besprechens der Aktivität die Moderatorin den Begriff ‚vernetztes‘ bzw. ‚sprachenübergreifendes‘ Lernen zur Diskussion stellte, konnten TeilnehmerInnen beider Gruppen zügig ihre Assoziationen dazu nennen. Beide

⁶³ s. Leitfaden, Kapitel 9.2

Gruppen konnten für sich selbst mit der Begrifflichkeit die Verbindungen und Ähnlichkeiten zwischen Wörtern verschiedener Sprachen feststellen, erkannten jedoch auch beide einen ‚gefährlichen‘ Aspekt des Begriffs für sie als Sprachenlernende. Sie stellten fest, dass Ähnlichkeiten zwischen Sprachen nicht in allen Fällen vorteilhaft für sie sein können, da diese auch zu Verwirrungen beim Lernen oder Anwenden der jeweiligen Sprachen führen können:

S8: es gibt aber auch wörter, die sich ähneln, aber was ganz anderes bedeuten.

(25:10 - 25:33: ‚Vernetztes‘ bzw. ‚sprachenübergreifendes‘ Lernen, G1/Z 7)

S7: [...] ich hab mal einen spanischkurs gemacht und ähm -- muss sagen ich fands SEHR schwierig, weil SEHR viele wörter ähnlich dem französischen waren, aber zum beispiel KOMPLETT anders ausgesprochen. [...] es ist SEHR schwierig gewesen da ständig umzuschalten. ich glaub diese MISCHUNG zwischen zwei sprachen.

(32:11 - 34:38: ‚Vernetztes‘ bzw. ‚sprachenübergreifendes‘ Lernen, G2/Z 11-15)

Dieser erste Teil der Zusammenfassung und Interpretation der mündlichen Daten, die aus den Gruppendiskussionen mit jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden der VBS Hamerlingplatz gewonnen werden konnten, spiegeln ein insgesamt gutes Bewusstsein der Befragten für ihr persönliches Sprachenlernen und das Sprachenlernen im allgemeinen Sinn wider. Dieses Bewusstsein zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden frei und kritisch über ihre Lernerfahrungen und -gewohnheiten berichteten. Obwohl sich in den Äußerungen der TeilnehmerInnen der G2 öfters auch weniger positive Einstellungen zum Sprachenlernen erkennen ließen, machten ihre Kommentare deutlich, dass sie ihrem Lernen bewusst gegenüber stehen und den Sprachlernprozess als solches gänzlich, mit seinen Vorteilen und Hindernissen, wahrnehmen. Die TeilnehmerInnen der G1 nehmen ihr Sprachenlernen auch bewusst wahr, doch scheinen sie aufgrund ihrer kürzeren Erfahrung allem noch etwas offener gegenüber zu stehen. Folglich kann man behaupten, dass das ESP 15+ zur Schärfung des Bewusstseins während des Lernprozesses beitragen kann. Um die Diskussion in weiterer Folge konkreter auf den metakognitiven Lernprozess zu lenken, beschäftigten sich die kommenden Fragen des zweiten Teils der Planungsphase mit der gezielten Planung des Lernens.

ii. Gezielte Planung

Nachdem die Moderatorin die Aufmerksamkeit der Gruppe 1 auf die Angabe einer Aufgabe gerichtet hatte, erkannten die Befragten dessen wichtige Rolle beim Setzen von Lernzielen:

S4: zuerst sollte man überhaupt die angabe lesen bevor man (zu schreiben anfängt). -- und das verstehen auch und DANN beginnen zu schreiben.
(25:46 - 28:17: Setzen persönlicher Lernziele, G1/Z 20-21)

Ein/e Teilnehmer/in der G2 brachte mit dem Setzen von Lernzielen sofort die Vorbereitung für die Matura in Verbindung, jedoch nicht hinsichtlich Sprachen, sondern Rechnungswesen, eines der Schwerpunktfächer der HAK und des Kollegs der VBS Hamerlingplatz. Auch in Bezug auf Sprachen nannte der/die Teilnehmer/in den inhaltlichen Aspekt bei der Zielsetzung. Nachdem die Moderatorin den spezifischen Themenbereich ‚à l’hôtel‘ genannt hatte, konnten die erwachsenen Lernenden konkrete Ziele, wie zum Beispiel die Beschreibung des Hotels und die Reservierung eines Hotelzimmers, nennen. Daraus folgt, dass Lernende einen bestimmten Kontext benötigen, ausgehend von welchem sie schließlich auf bestimmte Ziele, die sie verfolgen, schließen können. Daher fiel ihnen nach der Nennung konkreter Textsorten das Bestimmen der Lernziele für die von ihnen hervorgebrachten Beispiele wesentlich leichter:

M: [...] was wäre zum beispiel bei einem dialog wichtig? [...]

S4: um was es geht.

S3: die zeit.

[...]

S4: ansprechpartner.

M: mhm, genau, die beziehung. genau. [...]

(28:25 - 29:42: Textsorten, G1/Z 12-17)

Im Gegensatz zu den Jugendlichen waren die Aussagen der erwachsenen Lernenden schneller getroffen und konkreter formuliert. Diese Tendenz kann auf die längere und breitere Erfahrung mit verschiedenen Textformen und mit Sprachexamen (z.B. DELF) seitens der erwachsenen Lernenden zurückgeführt werden.

S4: mh, naja ich brauch zuerst mal informationen -- über das hotel, die stehen meistens in der angabe und dann ist es halt auch ja für WEN man das hotel beschreibt, also [...] wo man halt die aktivitäten rund um das hotel besser auslegen kann, kommt halt drauf an für WEN das ist, ob das jetzt für einen geschäftsleiter ist oder für eine fünfköpfige familie.

(38:20 - 40:43: Textsorten, G2/Z 30-34)

Aktivität 3⁶⁴, welche einen Brief an eine/n Freund/in als konkrete Aufgabe darstellt, um den Befragten nochmals die Wichtigkeit der Zielsetzung als Teil der Planung einer Aufgabe bewusst zu machen, wurde von beiden Gruppen gut angenommen und gemäß dem Zweck der Aufgabe zufrieden stellend gelöst. Das heißt, dass sich die Lernenden gut und schnell mit dem Kontext der Aufgabe identifizieren konnten und folglich die anschließenden Fragen korrekt beantworteten (vgl. 29:48 - 33:20: Aktivität 3, G1/Z 1-28; 41:01 - 44:48: Aktivität 3, G2/Z 1-30).

Im ESP 15+ gelten besonders die Checklisten als Teil c der Sprachenbiografie beim Setzen bzw. Formulieren von Lernzielen als hilfreich. Während ein/e TeilnehmerIn der G1 dies bald erkannte, und ein/e weitere/r Teilnehmer/in dieser Gruppe damit auch die Checklisten, die am Ende einer Unit im Lehrbuch angeführt sind, in Verbindung setzte, hatten die erwachsenen Lernenden der G2 Schwierigkeiten sich mit dem Begriff ‚Checklisten‘ zu identifizieren. Ein/e Teilnehmer/in brachte zwar die Referenzniveaus A1-C2 zur Sprache, was für das Bewusstsein der Lernenden für die Kompetenzstufen des GERS und das Ziel des gegenwärtigen Sprachunterrichts zeugt, dennoch waren einige Anstöße seitens der Moderatorin notwendig, um ihr Bewusstsein für die Bedeutung der Checklisten im speziellen Sinne zu wecken. Nachdem die Moderatorin den Begriff der Checklisten zum ersten Mal zur Sprache gebracht hatte, ist noch zu erwähnen, dass die erwachsenen Lernenden danach relativ verhalten waren, obwohl sie grundsätzlich während der gesamten Gruppendiskussion sehr äußerungsbedürftig und argumentierfreudig waren. Dieses Verhalten kann auf eine gewisse Irritation seitens der erwachsenen Lernenden hinsichtlich der Checklisten zurückzuführen sein. Außerdem erwähnte ein/e Teilnehmer/in der G2, dass sie die Checklisten nicht verwenden würden und sprach damit für die gesamte Klasse. Jedoch weitete er/sie sein/ihr Kommentar nicht weiter aus und beließ es bei dem Folgenden:

S4: = ja, aber ich hab die nicht im kopf und wir verwenden sie auch nicht [...].

(34:44 - 38:17: Setzen persönlicher Lernziele, G2/Z 55)

Abschließend zu diesem zweiten Teil der Planungsphase konnten die TeilnehmerInnen beider Gruppen persönliche Vorsätze, also in eigentlichem Sinne auch Ziele, für Französisch festlegen. Die Jugendlichen der G1 setzten sich als

⁶⁴ s. Kapitel 9.2

Ziele mehr Vokabeln zu lernen, um sich in Folge besser ausdrücken zu können, vor allem bei der mündlichen Interaktion mit anderen.

S7: ja, auf jeden fall, ich möchte mehr vokabeln lernen, (vor allem) da wir nächstes jahr dann nach frankreich fliegen [...] und da sollte man einen gewissen wortschatz schon haben und sich aus- ausdrücken können und [...] das freie reden auch.

(33:33 - 35:52: Vorsätze für Französisch, G1/Z 3-5)

Den Begriff ‚Studienplan‘ assoziierten sie irrtümlicherweise mit Hochschulbildung und gingen daher nicht weiter darauf ein, weil dies für sie in diesem Sinne noch nicht relevant ist. Die Erwachsenen der G2 nannten zuerst wiederum prüfungsorientierte Gründe als persönliche Vorsätze für Französisch:

S6: also wir ham jetzt nach den osterferien den delf-test. also das ist so ein ziel, das zu schaffen.

M: ja, gut.

S4: ja, meine mündliche diplomprüfung in französisch <lachen> positiv zu absolvieren. das ist ein ziel -- ein großes. <lachen>

(45:05 - 49:31: Vorsätze für Französisch, G2/Z 5-9)

Diese Aussagen zeugen davon, dass der Schwerpunkt ihres Lernens sehr stark auf die Vorbereitung von Prüfungen liegt und dadurch ihre extrinsische Motivation mehr ausgereift ist als ihre intrinsische Motivation für das Lernen von Fremdsprachen, zumindest in Bezug auf Französisch. Die jugendlichen Lernenden sehen das Lernen von Fremdsprachen hingegen auch zunehmend als Vorteil für ihr weiteres Leben:

S7: ja, alltag eben, weiß ich nicht, zum beispiel vom einkaufen bis hin zu -- alltagsgesprächen wie schule oder arbeiten (oder so) =

S6: = einfach wie der tag war darüber reden.

(33:33 - 35:52: Vorsätze für Französisch, G1/Z 7-9)

Anders als die jugendlichen Lernenden würden die erwachsenen Lernenden einen so genannten persönlichen ‚Studienplan‘, wie er auch im ESP 15+ genannt wird, vor allem für die Einhaltung gewisser Ziele für sinnvoll erachten:

S4: also ich find einen plan schon sehr sinnvoll. ah:m man muss halt nur immer schau, dass man sich dann -- daran hält. also <lachen> wenn man einmal irgendwie -- net den plan einhält, dann kommt das ganze wieder durcheinander und muss man des wieder aufholen und bis man das dann wieder --- jo, also man muss schon konsequent den plan einhalten, (dass er funktioniert dann).

(45:05 - 49:31: Vorsätze für Französisch, G2/Z 44-48)

Insgesamt sind beiden Gruppen die Zielsetzung beim Sprachenlernen oder auch beim Lernen allgemein bewusst. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit

erläutert, ist der metakognitive Lernprozess genauso für andere Fächer und Lernsituationen anwendbar. Die Planung der Ziele ist ein natürlicher Prozess des Lernens, jedoch passiert dieser Schritt oft unbewusst. Auch die befragten Lernenden steuern ihren Lernprozess womöglich größtenteils in ihrem Unterbewusstsein, was dazu führte, dass sie manche Fragen der Gruppendiskussionen als selbstverständlich, wenn nicht sogar als ‚unnötig‘, empfanden und ihnen das Beantworten der Fragen zum Teil schwer fiel, da die Handlungen während des Lernens für sie Gewohnheit sind und sie normalerweise nicht darüber sprechen. Die Zögerungen des/der folgenden Teilnehmers/in zeigen eine gewisse Unsicherheit beim Ausdrücken der Gedanken:

M: wie könntest du das zum Beispiel -- verwirklichen? dein Ziel?

S7: ah:m --- ja SCHON, also im Grunde genommen ja, also eigentlich lernen [...] alltagswortschatz oder spezieller wortschatz [...] auch außerhalb der schule.

(45:05 - 49:31: Vorsätze für Französisch, G2/Z 20-22)

Bei der Planung als Teil des metakognitiven Sprachlernprozesses stellen nicht nur die Schärfung des Bewusstseins für die Aufgaben und deren gezielte Planung wichtige Schritte dar, sondern auch das Ermitteln des Zwecks, wodurch die Lernenden den Sinn für das Lösen der jeweiligen Aufgaben erkennen sollen - ein wichtiger Bestandteil autonomen und freiwilligen Lernens.

iii. Ermittlung des Zwecks

Als die TeilnehmerInnen der beiden Gruppendiskussionen gefragt wurden, was sie bei der Planung einer Aufgabe, neben dem Setzen bzw. Formulieren von Lernzielen, noch als wichtig erachten würden, nannten sie unter anderem eine gute Zeiteinteilung, kleine persönliche Belohnungen als Motivationsfaktor und die Lernumgebung. Diese Dinge tragen natürlich auch dazu bei, das Lernen erfolgreich zu gestalten, sind jedoch Teil der affektiven/sozialen Lernstrategien⁶⁵. Um den Befragten wiederum einen Kontext zu geben und ihnen dadurch den Zugang zur Frage zu erleichtern, verwies die Moderatorin auf Hör- und Leseaufgaben, also mit Gewichtung auf rezeptive Fertigkeiten, eines bestimmten Formats, und anschließend auf die Produktion schriftlicher bzw. mündlicher Arbeiten, mit besonderem Fokus auf mündliche Präsentationen.

M: [...] denkt euch lese- oder hörtext mit lückenaufgaben - ja? also lückentext, wo ihr bestimmte wörter einsetzen müsst, im gegensatz dazu,

⁶⁵ s. Abbildung 6, S. 50

eben lese- oder höraufgaben, wo ihr zum beispiel ÜBERSchriften -- Zuteilen müsst. --- was wäre DA jetzt der unterschied zwischen diesen zwei übungen?

S5: worauf es sich zum beispiel bezieht, dass man sich ein teil von dem satz anschaut und was dazu passen könnte.

M: ja.

S5: auch wenn mans nicht GANZ versteht, aber es gibt immer ein zwei vokabeln, die man versteht. und je nachdem kann man dann zuordnen.

(36:02 - 38:45: Was ist bei der Planung einer Aufgabe noch wichtig?, G1/Z 14-22)

Obwohl ein/e Teilnehmer/in der G1 in Bezug auf das Zuteilen von Überschriften im Zuge einer Leseaufgabe sinnvolle Assoziationen machte, konnte sich Gruppe 1 insgesamt besser mit mündlichen Präsentationen identifizieren:

M: [...] wenn ihr jetzt zum beispiel ein -- eine präsentation macht. was könnt ihr euch da fragen? welche fragen BEVOR ihr die präsentation vorbereitet.

S4: wie soll ich das machen, was soll ich beinhalten, ein plakat, eine präsentation oder was ist wichtig, was würd die - was würden unsere meine mitschüler ansprechen.

S3: wen soll ich ansprechen.

[...]

M: genau, zielgruppe.

S1: gestaltung.

S8: [...] eine halbe stunde oder für zehn minuten.

(36:02 - 38:45: Was ist bei der Planung einer Aufgabe noch wichtig?, G1/Z 30-40)

Diesem Ausschnitt der Diskussion zufolge hatten mehrere jugendliche Lernende das Bedürfnis sich über die Schritte, die vor einer Präsentation festgelegt werden sollen, auszudrücken. Auch wenn es den Lernenden wahrscheinlich in dem Moment nicht bewusst war, ermittelten sie durch ihre vielseitigen Antworten gleichzeitig Absichten, die durch die spätere Durchführung der Präsentation erfüllt werden sollen. Kurz gefasst bedeute das die Inhalte des Themas entsprechend der Zielgruppe, des Zeitlimits und der visuellen Gestaltungsmöglichkeiten vorzustellen. Natürlich stellt dieses Beispiel nur eine von zahlreichen Situationen beim Sprachenlernen dar. Dennoch kann festgestellt werden, dass sich die jugendlichen Französischlernenden der G1 über die Zweckerfüllung während der Planung einer bestimmten Aufgabe bewusst sind, wenn sie mit der Art der Aufgabe vertraut sind.

Durch die Aussagen der Gruppe 2 über die Ermittlung des Zwecks bestimmter Aufgaben und deren Unterton beim Sprechen wurde abermals die bereits

angesprochene Selbstverständlichkeit des Lernprozesses bzw. der Aufgabenbewältigung deutlich:

S4: na ich les ma zuerst mal den text, den ich vor mir hab mit den lücken durch.

M: genau, ja. mhm.

S4: und dann drück ich auf ‚play‘.

M: mhm.

S4: ich sitz mit einem stift und dem zettel da und füll das aus, so gut wies geht und dann reih ichs halt bei bedarf NOCHmal. [...]

(49:34 - 53:20: Was ist bei der Planung einer Aufgabe noch wichtig?, G2/Z 14-19)

Nach einiger Zeit hatten sich die TeilnehmerInnen doch besser auf die Fragestellung eingestellt und ihre Kommentare wurden mitunter präziser und ‚ernsthafter‘. So stellten sie zum Beispiel fest, dass man „[...] *bei den überschriften [...] mehr SINN erfassen*“ (49:34 - 53:20: Was ist bei der Planung einer Aufgabe noch wichtig?, G2/Z 37) muss. Hinsichtlich der Vorbereitung von Präsentationen dürften auch die erwachsenen Lernenden gut damit vertraut sein:

S7: [...] mediale unterstützung, damit ähm wie wir auch sagen wir auch besser lernen können, wenn die personen das nur EINmal hören [...] wie handouts oder powerpoint, dass da noch irgendwas dazu kommt, damit wir auch andere sinne dabei haben.

M: mhm.

S6: vielleicht auch die ART oder die WÖRTER, die man verwendet, also [...] wenn das auf französisch ist, sollte das dem sprachniveau angepasst werden, das die gruppe hat.

(49:34 - 53:20: Was ist bei der Planung einer Aufgabe noch wichtig?, G2/Z 51-58)

Zusammenfassend ermitteln beide Gruppen für ihre Aufgaben Zwecke, jedoch läuft dieser Teil des metakognitiven Lernprozesses wohl wieder großteils unbewusst in den Köpfen der Lernenden ab, so wie die gezielte Planung. Im Hinblick auf die Planung sollen sich die Lernenden auch mit möglichen Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten der oft theoretisch erlangten sprachlichen Fertigkeiten auseinandersetzen, um den Begriff ‚lebende Fremdsprachen‘ während ihres Lernens zu vertreten.

iv. Planung möglicher Anwendungs- und Übungsmöglichkeiten

Bevor die TeilnehmerInnen beider Gruppendiskussionen mit spezifischen Aufgaben, zu denen sie reale Umsetzungsmöglichkeiten finden sollten, konfrontiert wurden, sollten sie selbstständig, ausgehend von ihren sprachlichen Fähigkeiten, auf Situationen des wirklichen Lebens schließen. Beide Gruppen

brachten zuerst die ‚klassische‘ Situation der Wegbeschreibung hervor und ergänzten sie durch Alltagssituationen wie Einkaufen und Bestellen in einem Lokal. Im Unterschied zu den jugendlichen Lernenden nannten die Erwachsenen auch zunehmend berufsspezifische bzw. kaufmännische Beispiele, da diese hinsichtlich der Wahl ihrer Weiterbildung für ihre Zukunft besondere Relevanz haben:

S2: einen brief schreiben, angebot schreiben, anfrage -- ja.

[...]

S1: telefonat führen?

M: mhm, in welchem bereich zum beispiel? [...] situation.

S1: äh::m, eher geschäftliche telefonate.

(53:30 - 54:32: Umsetzung sprachlicher Fähigkeiten im realen Leben, G2/Z 7; Z 13-15)

Im Zuge der vierten und gleichzeitig letzten Aktivität⁶⁶ als Teil dieser qualitativen Forschungsarbeit waren die Lernenden aufgefordert zu drei Aufgaben mit unterschiedlichen Kontexten reale Umsetzungsmöglichkeiten zu finden. Obwohl die jugendlichen Lernenden trotz mehrmaliger Wiederholung und Betonung der Aufgabenstellung der Moderatorin anfangs leichte Umsetzungsprobleme hatten, konnten sie schließlich sinnvolle Verbindungen zum wirklichen Leben, ausgehend von den theoretischen Beispielen, finden. Dennoch wurde deutlich, dass sich die erwachsenen Lernenden der G2 zügiger mit der Aufgabenstellung identifizieren konnten, wie zum Beispiel im Bezug auf eine Broschüre einer Gaststätte:

S4: ähm, naja, wenn ich halt in dem hotel arbeite, da angebote erstell oder präsentationen über das hotel, führungen im hotel. also basic info über das hotel.

[...]

S8: ich kann anrufen, ich kann e-mails schreiben, ich kann SELBST hingehn.

M: okay. gut. =

S8: = mir faxen lassen.

S7: aus einem katalog.

(54:36 - 59:17: Aktivität 4, G2/Z 36-37, Z 41-44)

Allgemein geht aus diesem Teil der Diskussionen hervor, dass die TeilnehmerInnen beider Gruppen Fremdsprachen unter anderem als so genannten ‚Gebrauchsgegenstand‘ im täglichen Leben sehen und deren ‚Lebendigkeit‘ erkennen. Laut dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘⁶⁷, an dem sich, natürlich in Relation mit dem ESP 15+, der Leitfaden der durchgeführten

⁶⁶ s. Kapitel 9.2

⁶⁷ s. S. 63

Gruppendiskussionen orientiert, gilt die Planungsphase nun als abgeschlossen. Der nächste Schritt, bevor zum Bewerten der Ergebnisse fortgeschritten wird, ist das Überwachen und Regulieren des Lernens während der Aufgabenbearbeitung.

b. Überwachen

Die Lernenden verwenden unterschiedliche Mittel, um ihren Lernfortschritt zu überwachen. Während die Jugendlichen der G1 hauptsächlich andere Menschen, wie Familienmitglieder oder NachhilfelehrerInnen als Mittel zur Überprüfung verwenden, halten sich die erwachsenen Lernenden der G2 bei der Überprüfung ihres Lernfortschritts neben menschlichen Mitteln, also Klassenkollegen und Lehrende, an schriftliche Medien wie Bücher oder Hefte. Die TeilnehmerInnen der G1 nannten obendrein Checklisten, die sie selbst erstellen, um zu überprüfen, was sie bereits erledigt haben:

S3: auch eben eine checkliste eigentlich.

M: ja. und woher nimmst du die checkliste?

S3: ich erstell ma sie selber.

M: [...]

S1: ich stell mir die checkliste selber auf und dann mach ich ein hakerl [...].

(47:00 - 48:47: Überprüfung des Lernfortschritts, G1/Z 14-18)

Aus den Aussagen geht hervor, dass die Checklisten von den Lernenden eher im allgemeinen Sinne, also in Form von ‚to-do-Listen‘, verwendet werden und nicht die Checklisten des ESP 15+ gemeint sind. Dennoch wissen die Befragten der G1 über die Checklisten im ESP 15+ als Unterstützung zur Überwachung des Lernfortschritts Bescheid:

M: [...] im esp 15+, was kann mich wieder unterstützen?

S4/S6: checklisten.

(47:00 - 48:47: Überprüfung des Lernfortschritts, G1/Z 10-11)

Als die Moderatorin die Checklisten als Teil des ESP 15+ direkt im Zuge der Gruppendiskussionen ansprach, waren die Äußerungen der TeilnehmerInnen sehr unterschiedlich. Insgesamt kann man sagen, dass die jugendlichen Lernenden der G1 zwar teilweise Checklisten als Mittel zur Überprüfung oder als so genannte ‚Bestandsaufnahme‘ verwenden, jedoch bei ihren Aussagen nicht die Checklisten des ESP 15+ gemeint haben:

S1: [...] ich schreibs mir halt auf was ich noch zu lernen hab, dann lern ich das und dann mach ich ein hakerl wenn ich das kann.

(50:15 - 52:20: Bestandsaufnahme / Checklisten für Überwachung, G1/Z 25-26)

S8: ich mach eine checkliste, wenn ich wirklich viel zu tun hab. wenn das jetzt nur ein paar sachen sind, dann nicht, aber wenn ich weiß am wochenende ich hab viele hausübungen und.

M: das wär dann eher die allgemeine checkliste für organisation, für das eigene lernen, allgemein. [...]

S4/S7: ja.

M: [...] aber nicht im bezug spezifisch auf sprachenlernen. doch auch?

S8: doch, wenn ich schularbeit hab. welche punkte kommen und welche ich schon kann.

(50:15 - 52:20: Bestandsaufnahme / Checklisten für Überwachung, G1/Z 32-40)

Diese zwei Auszüge des Transkripts der Gruppendiskussion mit den jugendlichen Lernenden (Gruppe 1/G1) stellen klar, dass die Lernenden Checklisten zum Überprüfen während des Lernens selbst erstellen. Dennoch sind ihre Kommentare nicht gegen die Checklisten des ESP 15+ gerichtet, da die Kann-Beschreibungen, also die Form, in der die Checklisten bzw. Deskriptoren formuliert sind, in ihren Aussagen sehr präsent sind (s. unterstrichene Satzteile). Man kann demnach davon ausgehen, dass die jugendlichen Französischlernenden mit den Inhalten des ESP 15+ vertraut sind und sich bei ihrem Lernen auch an dessen Checklisten orientieren, auch, wenn dies nicht explizit aus ihren mündlichen Daten hervorging.

Im Gegensatz zu den jugendlichen Lernenden der G1 konnten die erwachsenen Lernenden der G2 einer ‚Bestandsaufnahme‘ ihres Lernens, besonders hinsichtlich der Checklisten als Unterstützung beim Überwachen des Lernprozesses, keinen positiven Gedanken abgewinnen. Schon die Beschreibung der Checklisten und der damit verbundene aufbrausende Ton eines/r Teilnehmer/in zeigt die negative, wenn nicht sogar auch abwertende Haltung gegenüber den Checklisten:

S4: {aufbrausend} ich kann mich mit dem und dem über das und das unterhalten und es wird dann halt immer schwieriger.

(1:01:48 - 1:06:08: Bestandsaufnahme / Checklisten für Überwachung, G2/Z 30-31)

Obwohl die erwachsenen Französischlernenden mit dem GERS durch ihren Fremdsprachenunterricht an der VBS Hamerlingplatz und durch die Vorbereitung auf die internationalen DELF-Examen vertraut sind, stehen sie der Verwendung des ESP 15+ und dem GERS als Ganzes sehr skeptisch gegenüber:

S4: also ich finds auch TOTAL verwirrend ehrlich gesagt, dass [...] also es ich finds für MICH verwirrend MEINE fähigkeiten meine sprachlichen in DIESEM kompetenzrahmen einzuordnen. weil manchmal kann ich einen satz aus DEM feld, dann kann ich einen satz aus DEM feld und dann kann

ich DAS aus DEM niveau. also -- WAS bin ich dann? quasi <lachen> welche stufe, WO soll ich mich dann einreihen. also, [...] ich denk jetzt an diese FACHLICHEN fähigkeiten und wenns um beruf geht, dann gehts wieder um alltagssituationen, ja, da kann ich aber DAS und DAS und das ist irgendwie so --- für mich NICHT sinnvoll.

(1:01:48 - 1:06:08: Bestandsaufnahme / Checklisten für Überwachung, G2/Z 48-55)

S3: ich glaub, diese einschätzung in in diese referenzrahmen ist vielleicht vor ALLEM wichtig, wenn irgendwer fragt, dass ich mein können beKANNT gebe. das ich sag ich bewerbe mich jetzt bei einer uni, wo zum beispiel englisch mindestens c1-niveau gefordert ist, dann muss ich das irgendwie NACHweisen können, aber für mich persönlich ist mir eigentlich NICHT sehr wichtig, ob ich jetzt in a1 oder in b b2-niveau sprech, wenn ich das gefühl hab ich bin SICHER in dem, was ich brauch.

(1:01:48 - 1:06:08: Bestandsaufnahme / Checklisten für Überwachung, G2/Z 63-68)

Den Aussagen dieser zwei TeilnehmerInnen der G2 ist hinzuzufügen, dass zum Ersten die Diskussion bereits über eine Stunde lang andauerte und die TeilnehmerInnen nach Informationen von Mag. Ursula Decreuse-Schober bereits etwas genervt waren und unter Stress standen, da sie in der zweiten Unterrichtseinheit der Diskussion ein für sie wichtiges Fach für ihre Prüfungsvorbereitung hatten und womöglich in ihren Gedanken schon das Ende der Gruppendiskussion ersehnten. Zum Zweiten fiel mir als Moderatorin auf, dass die beiden TeilnehmerInnen S3 und S4 während der gesamten Diskussion sehr impulsiv reagierten und sich manchmal von den von mir gestellten Fragen ‚angegriffen‘ fühlten. Trotz dieser Umstände lässt sich eine neutrale Interpretation der Aussagen und Reaktionen seitens der Befragten der G2 aufstellen: Womöglich fühlen sich die erwachsenen Lernenden von den Referenzniveaus und dem ESP 15+, d.h. den doch sehr starken Änderungen des Fremdsprachenunterrichts in Österreich, ‚eingengt‘ oder ‚übertoppelt‘, was auch Grund für ihre abneigenden Äußerungen sein könnte. Dennoch erkannte ein/e Teilnehmer/in doch eine positive Qualität der Checklisten des ESP 15+:

M: mhm. und für das EINSchätzen eurer -- persönlichen kompetenzen -- in der fremdsprache --- wie empfindet ihr DA die checkliste CHECKlisten für sinnvoll?

S7: ja, es ist SCHON gut, weil so seh ich auf was ich (achten muss) [...] <schmalzen> daran ändert sich ja nichts. <lautes schmalzen>

(1:01:48 - 1:06:08: Bestandsaufnahme / Checklisten für Überwachung, G2/Z 69-72)

c. Bewerten

Im Bezug auf die Bewertung ihrer Sprachlernergebnisse nannten die Lernenden beider Gruppen einerseits abermals Menschen, wie Lehrende oder Mitmenschen, oder sich selbst als Mittel für die Bewertung ihres Lernprozesses. Außerdem erwähnten die TeilnehmerInnen der G2 auch mediale Mittel wie Lehrbücher, Wörterbücher und das Internet, welche sie verwenden, um ihr Lernen zu kontrollieren und in Folge zu bewerten.

Obwohl das Bewusstsein für die an den GERS orientierten Checklisten des ESP 15+ den mündlichen Daten zufolge bei beiden Diskussionsgruppen vorhanden ist, scheinen die jugendlichen Lernenden der G1 dem Ganzen, wahrscheinlich aufgrund ihres jüngeren Alters und daher weniger bewusst miterlebten Änderungen des österreichischen Fremdsprachenunterrichts und -lernens, offener gegenüber zu stehen und erachten die an den Referenzniveaus orientierten Checklisten zur Selbstüberprüfung und -beurteilung für sinnvoll:

M: [...] in wie fern findet ihr jetzt die checklisten im europäischen sprachenportfolio für sinnvoll?

S7: ähm, ich find wenn's viele viele themen gibt oder so [...] und die ganzen punkte dann eben aufgezählt werden, dann ist es schon sinnvoll sie nochmal durchzugehn und zu schauen okay, was kann ich davon oder was gibt es überhaupt für themenbereiche, die ich GAR nicht verstanden hab oder so zum beispiel, dann ist es hilfreich.

(53:19 - 56:11: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G1/Z 37-43)

Außerdem verwenden die TeilnehmerInnen beider Gruppendiskussionen gerne allgemeine Checklisten, um ihr Lernen selbst zu organisieren und somit zu steuern:

S5: ja, also ich werd das schon weiterhin fortsetzen das mit den checklisten, weil es is für mich eine hilfe.

[...]

S5: nicht NUR bezogen auf sprachen. jetzt nächste woche hab ich rechnungswesen-schularbeit und da mach ich das auch, was kann ich schon abhaken.

(53:19 - 56:11: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G1/Z 22-23;
Z 26-27)

S7: ich glaub, also in meinem fall, ich schreib auch eher to-do-listen im endeffekt. =

[...]

S7: [...] ich schreib immer EINE für alles, das ist also arbeit, schule, was ich einkaufen muss. also da steht ALLES auf einer liste halt nach prioritäten gereiht.

(1:08:22 - 1:11:44: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G2/Z 5;
Z 17-18)

Im Gegenzug zu den Jugendlichen kann man mit Hilfe der erhobenen mündlichen Daten feststellen, dass die erwachsenen Französischlernenden der VBS Hamerlingplatz den Checklisten hinsichtlich der Bewertung ihres Lernens teilweise mit großer Abneigung gegenüber stehen:

M: [...] könnt ihr euch vorstellen die checklisten die checklisten für eure bewertung der aufgaben zu verwenden?

S4: NEIN, ich wüsst nicht wozu, ganz ehrlich, ich wüsst nicht wozu, was mir das bringt.

(1:08:22 - 1:11:44: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G2/Z 21-24)

Dennoch scheinen sie auch Sinn in der Verwendung der Checklisten zu erkennen, vor allem in Bezug auf die Vorbereitung standardisierter Leistungsüberprüfungen:

S6: ich glaub bei delf-tests zum beispiel ist es SCHON wichtig, weil die ja genau DAS abfragen, was ja in den checklisten steht. [...].

(1:08:22 - 1:11:44: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G2/Z 26-27)

Gegen Schluss der Diskussion, welche, wie bereits erwähnt, schon relativ lange andauerte, zog ein/e Teilnehmer/in die Verwendung der Checklisten abermals ins Lächerliche und verdeutlichte mit ihrer Aussage ihre abneigende Haltung, obwohl ihm/ihr die Relevanz der Referenzniveaus für das aktuelle und weiterführende Sprachenlernen wohl bewusst ist:

S4: ja ich weiß halt, dass es das gibt, aber -- wenn ich jetzt was lern in französisch, dann sitz ich nicht da und aja, das entspricht dem niveau DEM und DEM, da kann ich jetzt DIE kompetenz <S lachen> - hakerl. [...]

(1:08:22 - 1:11:44: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G2/Z 50-52)

S4: und im eu-lebenslauf, da ist dann in diesem formular [...] ist halt unten noch dieser referenzrahmen dran, den liest man sich einmal durch und schreibt halt oben seine zahlen rein -- bei den sprachen quasi.

(1:08:22 - 1:11:44: ESP 15+ / Checklisten für Bewertung der Ergebnisse, G2/Z 44-46)

Abschließend ist bezüglich der Haltung der TeilnehmerInnen der G2 noch zu erwähnen, dass die Befragten gegen Ende der Gruppendiskussion schon sehr aufgebracht waren und die impulsiven Äußerungen zweier TeilnehmerInnen (S3 und S4), welche während der gesamten Diskussion neben S7 sozusagen ‚den Ton angaben‘, meines Erachtens als Moderatorin zufolge Einfluss darauf hatten,

dass die anderen TeilnehmerInnen der G2 während der Diskussion in ihren Äußerungen sehr verhalten waren und verhältnismäßig wenig sagten, es sei denn, sie wurden persönlich von der Moderatorin angesprochen. Am Schluss hatte ich als Moderatorin das Gefühl, dass die TeilnehmerInnen nicht mehr so gezielt auf meine Fragen antworteten wie zu Beginn der Gruppendiskussionen, was womöglich überwiegend auf die Dauer der Diskussion zurückzuführen ist. So wollte ich vor allem bei den Befragten der G2 nicht mehr genauer nachfragen, da es meiner Meinung nach keine weiteren produktiven Daten für die Analyse gebracht hätte.

Wie bereits mehrmals im Zuge der Inhaltsanalyse erwähnt, scheinen die erwachsenen Lernenden sehr auf ihren Abschluss fixiert zu sein, was ihren Zugang zu neuen Mitteln für autonomes Fremdsprachenlernen in einer Weise blockiert und damit ihr Potenzial dafür einschränkt. Die jugendlichen Lernenden hingegen haben ihren Aussagen zufolge mehr Motivation und persönliches Interesse am eigenständigen Lernen und werden sich womöglich auch in Zukunft für ihren eigenen Lernprozess hinsichtlich Sprachen, auch ohne gewisse Druckfaktoren, wie beispielsweise Prüfungen, verantwortlich fühlen.

Im Folgenden werden die Erkenntnisse, welche aus den erhobenen mündlichen Daten der beiden Gruppendiskussionen gewonnen werden konnten, noch einmal zusammengefasst und in Hinblick auf die ursprünglich formulierten Forschungsfragen dargestellt.

5.3.2 Schlussfolgerungen

Allgemein konnten sich die sechzehn TeilnehmerInnen der beiden Gruppen gut mit der Thematik und so mit den theoretischen Hintergründen der Diskussionen identifizieren und in Folge sinntragende Assoziationen zum Begriff ‚Autonomes Lernen‘ und zum Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ bilden. Der Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) stehen die jugendlichen Französischlernenden der G1 positiver entgegen als die erwachsenen Französischlernenden der G2. Eine Erklärung für diese unterschiedlichen Zugänge kann sein, dass die Ersteren seit Beginn ihres Französischunterrichts an der VBS Hamerlingplatz mit diesem Instrument arbeiten und daher besser daran gewöhnt sind. Außerdem kann man das ESP 15+ als

Mittel zum autonomen und weiterführenden Lernen bezeichnen, welches prozessorientiertes Lernen produktorientiertem Lernen vordergründlich sieht. Diese Schlussfolgerung entspricht wiederum mehr der Einstellung zum Lernen der Jugendlichen, die noch mehr den persönlichen Fortschritt beim Lernen als Ziel ihres Lernens sehen, als der der Erwachsenen, welche überwiegend ihre Prüfungen als ihr Lernprodukt im Kopf haben.

Die jugendlichen Lernenden der G1 sprechen bzw. beherrschen zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen eine höhere Anzahl an Sprachen als die erwachsenen Lernenden der G2. Diese Tatsache kann Erklärung dafür bieten, warum die Jugendlichen offener und quantitativ mehr über ihre Spracherfahrungen und Begegnungen mit fremden Ländern und Kulturen berichteten als die Erwachsenen. Insgesamt gaben die mündlichen Daten Aufschluss über ein überwiegend inhaltsorientiertes Lernverhalten beider Gruppen an Lernenden, zum Beispiel in Bezug auf Vokabeln oder Phrasen (v.a. bei den erwachsenen Lernenden). Bezüglich der französischen Sprache selbst stehen die jugendlichen Lernenden dessen Verwendung positiver gegenüber als die erwachsenen Lernenden, was dadurch zu erklären sein mag, dass die Letzteren stets die ihnen bevor stehenden Prüfungen im Kopf haben, während auf den Ersteren noch nicht so ein hohes Maß an Leistungsdruck von außen liegt und dadurch weniger Belastung beim Sprachenlernen auf ihnen beruht, was eine allgemein positivere Einstellung zum Lernen der Fremdsprache mit sich bringen mag.

Allgemein konnte durch die Inhaltsanalyse der mündlichen Daten der Gruppendiskussionen festgestellt werden, dass beide Gruppen an Lernenden aufgrund kommunikativer Methoden im Französischunterricht dem Kompetenzbereich ‚Sprechen‘ sehr positiv gegenüberstehen, was für ihre persönliche und berufliche Zukunft als vorteilhaft gerechnet werden kann. Sowohl die jugendlichen als auch die erwachsenen ProbandInnen besitzen ein gutes Bewusstsein (s. oben) für ihren persönlichen Sprachlernprozess und das Sprachenlernen im allgemeinen Sinne: Sie sind sich den Verbindungen und Ähnlichkeiten zwischen mehreren Sprachen bewusst und stehen diesem Phänomen auch kritisch gegenüber, wodurch sowohl Vorteile als auch Hindernisse für sie selbst als Sprachenlernende sichtbar wurden. Auch hinsichtlich ihrer Rolle als SprachvermittlerInnen und ihrer Strategien beim Sprachenlernen

erkannten die Lernenden beider Diskussionsgruppen, dass sie als Sprachenlernende mitunter auch eine gewisse Verantwortung tragen und ihr Lernen keinesfalls linear abläuft, sondern ein sich stets veränderlicher Prozess ist. Bei diesem Punkt wurde eine kritischere Einstellung gegenüber dem autonomen Lernprozess seitens der erwachsenen Lernenden der G2 sichtbar, was womöglich auf deren längere Erfahrung mit dem Lernen von Fremdsprachen zurückführbar ist.

In Bezug auf die ‚Gezielte Planung‘ während der Planungsphase sind die Lernenden fähig sich bestimmte Ziele beim (Sprachen-)Lernen zu setzen, jedoch benötigen sie dafür einen Kontext oder eine bestimmte Aufgabe, d.h. eine praktische Basis, um darauf theoretische Aussagen zu treffen. Da das Lernen und somit das Setzen und Formulieren von Lernzielen für die Betroffenen einen natürlichen Prozess darstellt und dadurch für sie selbstverständlich ist, nehmen sie ihren Lernprozess großteils nur unbewusst wahr und hatten so teilweise Schwierigkeiten über ihr Lernen hinsichtlich Zielsetzungen und Absichten zu sprechen. Sowohl die jugendlichen als auch die erwachsenen Französischlernenden gaben als persönliche Vorsätze für Französisch an mehr Vokabeln für mündliche Interaktionszwecke lernen zu wollen, während ausschließlich die Erwachsenen prüfungsorientierte Vorsätze wie die positive Absolvierung des DELF-Examen oder ihre mündliche Diplomprüfung erwähnten. Von dem ausgehend zeichnet sich eine überwiegend extrinsische Motivation bei den Erwachsenen und eine eher intrinsische Motivation beim Lernen seitens der Jugendlichen ab. Neben dem Planen von Lernzielen erachten beide Gruppen von Lernenden affektive/soziale Faktoren beim Lernen wie Zeit, Lernumgebung und persönliche Belohnungen als wichtig. Den Zwecken bestimmter Aufgaben sind sich wiederum alle Lernenden bewusst, was ihr Bewusstsein für den metakognitiven Lernprozess stärkt, obwohl sie diesen als solches wohl nur sehr minimal wenn überhaupt wahrnehmen. Auch verstehen die Befragten sehr gut die nützliche Rolle von Fremdsprachen für das reale und ihr persönliches Leben. Die Erwachsenen dachten hierbei vor allem an ihre berufliche Zukunft während die Jugendlichen eher allgemeine Situationen hervorbrachten.

Zum Überwachen und in Folge Überprüfen ihres Lernfortschritts verwenden beide Gruppen von Lernenden Menschen, wie Familienmitglieder, NachhilfelehrerInnen,

KlassenkollegInnen und Lehrende, und die Erwachsenen größtenteils auch schriftliche Medien wie Bücher und Hefte. Während die jugendlichen Französischlernenden außerdem auch Checklisten im Sinne von ‚to-do-Listen‘ für eine so genannte ‚Bestandsaufnahme‘ ihres Lernens verwenden und sich währenddessen, durch ihre Vorgehensweise, unter anderem bestehend aus Abhaken der Dinge, die sie bereits können, auch den vorgefertigten Checklisten des ESP 15+ bewusst sind, weisen die erwachsenen Französischlernenden die Checklisten des ESP 15+ durch ihre impulsiven und wenig positiven Äußerungen bezüglich des GERS und seinen Referenzniveaus zunehmend ab. Diese Einstellung der erwachsenen Befragten resultiert unter anderem annehmbar durch die von ihnen miterlebten und wohl nicht gänzlich akzeptierten Änderungen des Fremdsprachenunterrichts und -lernens. Trotzdem erachten sie die Checklisten des ESP 15+ für die Einschätzung ihrer persönlichen Kompetenzen und daher für ihren autonomen Lernprozess als sinnvoll.

Für die Bewertung ihrer Lernergebnisse verwenden beide Gruppen wiederum Menschen, wie Lehrende und Mitmenschen, und sich selbst als Mittel. Die erwachsenen Lernenden betonten zusätzlich wieder Medien, wie Lehrbücher, Wörterbücher und das Internet, was ihre Tendenz zum Lernen mit Medien verschiedener Art verdeutlicht. Um ihr Lernen nach Erfüllung der Aufgabe zu kontrollieren, greifen diesmal sowohl die Jugendlichen als auch die Erwachsenen auf allgemeine, d.h. selbst erstellte Checklisten zurück. Wie bereits im vorigen Absatz erwähnt, bildet sich bei den erwachsenen Befragten eine abneigende Haltung gegenüber den kompetenzorientierten Checklisten heraus, obwohl sie ihre Relevanz für ihre Vorbereitung auf die DELF-Examen erkennen und die Checklisten als Hilfsmittel für ihr Lernen somit nicht vollkommen ausblenden. Die Äußerungen und das Verhalten der TeilnehmerInnen während der Diskussionen lassen auf eine allgemein offenere Haltung der jugendlichen Lernenden gegenüber und eine prüfungsorientierte Einstellung zum Lernen der erwachsenen Lernenden schließen. Die Jugendlichen sind offener für Neues in Bezug auf ihr Lernen, während sich die Erwachsenen nur schwer von der Effizienz neuer Dinge überzeugen lassen und als momentanes alleiniges Ziel ihres Sprachenlernens den Abschluss ihrer Ausbildung vor Augen haben.

5.3.2.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Nach diesen zusammenfassenden Schlussfolgerungen der Gesprächsdaten der Gruppendiskussionen soll nun anhand dieser versucht werden, die folgenden, bereits in der Einleitung dieser Arbeit formulierten Forschungsfragen zu beantworten:

Wie verhilft das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts zum autonomen und weiterführenden Lernen der Fremdsprache?

Wie verhilft das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts metakognitive Lernstrategien im Sinne eines autonomen Lernprozesses einzusetzen, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreicher zu sein?

Durch die theoretischen Ausführungen über die Inhalte des ESP 15+ wurde deutlich, dass die drei Phasen des metakognitiven Lernprozesses zufolge dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ in vielfältiger Form und durch verschiedene Ansätze und Aktivitäten im ESP 15+ als Instrument autonomen Lernens vermittelt und widergespiegelt werden. Die aus den Gruppendiskussionen mit jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden der VBS Hamerlingplatz gewonnenen mündlichen Daten sollten schließlich Aufschluss darüber geben, wie das ESP 15+ ihnen innerhalb und außerhalb des Unterrichts dazu verhelfen kann, metakognitive Lernstrategien im Sinne eines autonomen Lernprozesses einzusetzen, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreicher zu sein.

Allgemein lässt sich sagen, dass die Befragten an den Diskussionen Interesse zeigten und sich mit den gestellten Fragen, welche sich am Leitfaden und somit am Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ in Relation mit dem ESP 15+ orientieren, ernsthaft auseinandergesetzt haben. Obwohl bereits aus dem theoretischen Teil das Potenzial des ESP 15+ für eine Stärkung des metakognitiven Lernprozesses seitens der BenutzerInnen hervor geht, sehen die erwachsenen TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen aufgrund ihrer fortgeschrittenen Erfahrungen das ESP 15+ eher als Barriere bzw. Einengung beim Sprachenlernen.

Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) hilft, den erhobenen Daten zufolge, sowohl jugendlichen als auch erwachsenen Lernenden

im Zuge eines metakognitiven Lernprozesses besonders ihr Bewusstsein für das Sprachenlernen und ihren individuellen Sprachlernprozess zu schärfen: Mehrere Aktivitäten im ESP 15+ regen dazu an, über wichtige Faktoren beim Lernen von Fremdsprachen, wie Lernstrategien, Mehrsprachigkeit, sprachenübergreifendes Lernen, den Kontakt mit fremden Ländern und Kulturen und die eigene Rolle als SprachvermittlerInnen, zu reflektieren. Die in die Gruppendiskussionen integrierten Aktivitäten des ESP 15+ wurden von den TeilnehmerInnen sehr gut angenommen und waren ihnen behilflich, sich besser über ihr Lernen und die damit verbundenen Emotionen auszudrücken und darüber zu diskutieren. Außerdem verhilft das ESP 15+ den Lernenden beim Planen ihres Lernens, indem es sie dazu bewegt, sich selbst Vorsätze und Ziele für ihr Sprachenlernen zu setzen und diese durch das Erstellen eines Studienplans oder das Heranziehen der Checklisten festzuhalten und somit zu konkretisieren. Oft findet Lernen unbewusst statt und das ESP 15+ kann dazu beitragen, den Lernprozess für die betroffenen Subjekte in vielerlei Form transparenter zu machen, um diesen so vor allem auch in ihrem weiteren Leben selbst zu gestalten und ihm kritisch gegenüberstehen zu können.

Auch in Hinblick auf die anderen beiden Phasen des metakognitiven Lernprozesses, also das Überwachen und das Bewerten, kann das ESP 15+ durch seine Konzeption und Inhalte die Lernenden unterstützen. Vor allem die Checklisten nehmen dabei eine bedeutende Rolle ein, da sie vor allem im Hinblick auf internationale Bildungsstandards und die Kompetenzniveaus des GERS und folglich für die Vorbereitung auf internationale Sprachexamen, wie das DELF oder die standardisierte Reifeprüfung, den Lernenden eine gute Hilfestellung, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts, beim Lernen bieten. Dennoch geht aus den mündlichen Daten der beiden Gruppendiskussionen hervor, dass jugendliche und erwachsene Lernende, obwohl sie während des Fremdsprachenunterrichts mit dem ESP 15+ vertraut gemacht werden und dieses beim Erarbeiten von Aufgaben heranziehen, auch überwiegend andere Mittel, wie Menschen oder Medien verwenden, um ihr Lernen zu überwachen und in Folge zu bewerten. Trotz dieser Tendenz greifen die Lernenden gelegentlich auf das ESP 15+ zurück, um ihr Lernen zu planen und es währenddessen und danach zu überprüfen.

Letztlich kann man die Schlüsse ziehen, dass das ESP 15+ zwar nicht als erste Referenz beim persönlichen und autonomen Sprachenlernen von den Lernenden herangezogen wird, aber dennoch als Basis in ihren Hinterköpfen gelagert ist und sie jederzeit darauf zurückgreifen können. Zum Unterschied der Verwendung des ESP 15+ zwischen Jugendlichen und Erwachsenen bleibt schließlich noch zu sagen, dass die Jugendlichen, auch im Fall dieser vorliegenden empirischen Forschungsarbeit, während ihrer Schulzeit mehr mit der Arbeit mit dem ESP 15+ vertraut gemacht werden und dabei womöglich in stärkerer Form die Relevanz des ESP 15+ für ihr zukünftiges und weiterführendes Lernen entdecken. Die erwachsenen Lernenden, zumindest die TeilnehmerInnen dieser Gruppendiskussion, hingegen lernten das ESP 15+ als unterstützendes Instrument beim Lernen erst zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt ihres Fremdsprachenlernens kennen und treten ihm durch ihre Aussagen mit Skepsis entgegen, vielleicht unter anderem deshalb, weil sie sich in ihrem bisherigen Lernhabitus gestört fühlen. Dies könnte auch bei anderen Erwachsenen der Fall sein, wenn man annimmt, dass sie während ihres Sprachenlernens erst später mit dem ESP 15+ konfrontiert werden und ihre bisherigen Einstellungen und Erfahrungen zum und mit dem Lernen von Fremdsprachen gemäß den Referenzniveaus des GERS ‚umstellen‘ sollen. Dennoch kann man behaupten, dass das ESP 15+ auch für erwachsene Lernende als begleitendes Instrument viel Potenzial für autonomes und weiterführendes Fremdsprachenlernen in der Zukunft hat, vor allem hinsichtlich beruflicher sprachlicher Weiterbildung, wie beispielsweise durch die Absolvierung von Sprachexamen, und privater sprachlicher Weiterbildung, wie zum Beispiel durch Reisen und Kontakten mit Fremdsprachen und anderen Kulturen im alltäglichen Leben, also sowohl privat als auch im Beruf.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die vorliegende Inhaltsanalyse und Schlussfolgerungen in Hinblick auf die Verwendung des ESP 15+ als Instrument zum autonomen und weiterführenden Fremdsprachenlernen von jugendlichen und erwachsenen Lernenden keinesfalls als allgemein gültig zu werten sind. Die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte qualitative Datenerhebung ist begrenzt und bietet daher nur sehr kleine und begrenzte Einblicke in das Forschungsfeld des autonomen und weiterführenden Lernens mit dem ESP 15+.

6 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der übergeordneten Forschungsfrage, wie das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts zum autonomen und weiterführenden Lernen der Fremdsprache verhelfen kann. Da das Forschungsinteresse der Arbeit sich eingehend darauf bezog, wie Lernende durch die Verwendung des ESP 15+ metakognitive Strategien während ihres Lernprozesses einsetzen, wurde die übergeordnete Forschungsfrage folgendermaßen konkretisiert: Wie verhilft das ESP 15+ jugendlichen und erwachsenen Französischlernenden innerhalb und außerhalb des Unterrichts metakognitive Lernstrategien im Sinne eines autonomen Lernprozesses einzusetzen, um beim Fremdsprachenlernen erfolgreicher zu sein? Um diesem Forschungsinteresse nachzugehen, war zuerst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lernerautonomie, welches, auch wenn dies oft implizit bleibt, in seinen Grundzügen stark mit dem Konstruktivismus verbunden ist, mit dem Konzept der Metakognition und metakognitiven Lernstrategien, und mit den Inhalten des ESP 15+ notwendig. Auf Basis dieser theoretischen Grundlagen wurden zwei Modelle, das Modell ‚Autonomes Lernen‘ und das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘, für diese Arbeit entwickelt, um schließlich darauf den Leitfaden für die empirische Forschungsarbeit aufzubauen. Bevor auf die Erkenntnisse, die aus der qualitativen Datenerhebung gewonnen werden konnten, eingegangen wird, werden an dieser Stelle noch die wichtigsten Punkte aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit kurz zusammengefasst.

Der Begriff ‚Autonomes Lernen‘ wird seit der Entwicklung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik in den 1970er Jahren gerne herangezogen und besitzt eine Vielzahl an Bedeutungen, die von verschiedenen Forschern und Forscherinnen geprägt wurden. Henri Holec kann als so genannter ‚Urvater‘ des Begriffs ‚Autonomie‘ beschrieben werden. Er definiert ‚Autonomie‘ als „[...] la capacité de prendre en charge son propre apprentissage“ (Holec 1979) und spricht hiermit eine grundlegende Komponente des autonomen Lernprozesses an. In Anlehnung an die Ansätze von Lernerautonomie der folgenden Autoren - Holec (1979), Little (1999, 2004a, 2004b), Weltner (1978), Benson (1997), Oxford (2003), Macaro (2008) und

Schmenk (2008) - wurde das Modell ‚Autonomes Lernen‘ erstellt, welches den Lernenden ins Zentrum seines individuellen Lernprozesses stellt und ihm sechs Eigenschaften zuschreibt, um beim Lernen autonom handeln zu können. Diese Eigenschaften lassen sich wie folgt definieren: aktiv und freiwillig am Lernprozess teilnehmen, Verantwortung über eigenes Lernen übernehmen, Entscheidungen nach eigenen Bedürfnissen treffen, kritisches Bewusstsein gegenüber den gesamten Lernprozess wahren, metakognitive Lernstrategien einsetzen und selbständig und in Kooperation mit anderen arbeiten. Der Konstruktivismus als didaktische Wende zum Behaviorismus spiegelt die Eigenschaften der Lernenden, die im Modell ‚Autonomes Lernen‘ Eingang finden, in seinen theoretischen Grundzügen wider. Konstruktivistischen Ansätzen zufolge wird Lernen als ein von den Subjekten individuell konstruierter Prozess bezeichnet (vgl. Wolff 1999), was die konzeptuelle Nähe zwischen Autonomie und dem Konstruktivismus unterstreicht. Um als Lernende/r beim Fremdsprachenlernen autonom handeln zu können, ist es vor allem wichtig, stets Kontrolle über seinen persönlichen Lernprozess zu haben. Für die Erfüllung dieses Ziels sind Wissen über und die Beherrschung von metakognitiven Lernstrategien notwendig. Sie können die Betroffenen dabei unterstützen ihren Lernprozess zu planen, zu überwachen und zu bewerten. Das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ für diese Arbeit basiert auf den Ansätzen von Oxford (1990) und O’Malley & Chamot (1990) und wurde im darauf folgenden Kapitel mit den Inhalten des ESP 15+ in Relation gestellt.

Auf Basis dieser theoretischen Erkenntnisse wurde der Leitfaden für die empirische Forschungsarbeit entwickelt. Es wurden ein qualitativer Rahmen und das Gruppendiskussionsverfahren als Methode für die Forschung gewählt, da somit diverse und vielfältigere Äußerungen und ein höheres Maß an Emotionen seitens der Befragten erwartet wurden. Zwei Gruppendiskussionen wurden mit jeweils acht jugendlichen und acht erwachsenen Französischlernenden der VBS Hamerlingplatz durchgeführt, um herauszufinden, wie diese beiden Gruppen das ESP 15+ für ihren metakognitiven Lernprozess individuell benutzen und in wie fern sich ihre Gewohnheiten, Einstellungen und Ansichten unterscheiden. Durch die Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse der transkribierten mündlichen Daten konnte unter anderem festgestellt werden, dass die jugendlichen Lernenden dem ESP 15+ und seinen Inhalten allgemein offener gegenüber stehen als die erwachsenen Lernenden, die sich während ihrer insgesamt zweijährigen Kollegausbildung ihren

Reaktionen und Aussagen zufolge mit dem ESP 15+ nicht gänzlich ‚anfreunden‘ konnten, was wohl mit ihren bereits verankerten Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen aus ihrer früheren Schulzeit zusammenhängt. Weiters wurden unterschiedliche Motivationsfaktoren zum Sprachenlernen seitens der beiden Gruppen ersichtlich: Während die Jugendlichen noch eher aus intrinsischer Motivation lernen und ihr Sprachenlernen prozessorientiert ausgerichtet ist, haben die Erwachsenen als oberstes Ziel ihren Abschluss im Auge, wodurch ihr Sprachenlernen zur Zeit der Durchführung der Gruppendiskussion großteils produktorientiert war. Zusammenfassend konnte der Schluss gezogen werden, dass das ESP 15+, sowohl aufgrund der theoretischen Gegenüberstellung mit dem Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ als auch aufgrund der ausgewerteten Daten der Gruppendiskussionen, ein hilfreiches Instrument darstellt, um metakognitive Strategien im Zuge eines autonomen Lernprozesses zu erwerben und anzuwenden. Dennoch stellt das ESP 15+ für die befragten Lernenden nicht die erste Referenz beim autonomen Fremdsprachenlernen dar, weil sie sich vorzugsweise auf andere Mittel wie Lehrbücher und von ihnen selbst zusammengestellte Listen stützen.

Die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Forschungsarbeit soll einen kleinen Beitrag zum aktuellen Diskurs der Fremdsprachendidaktik darstellen. Mein persönliches Ziel, das ich beim Verfassen dieser Arbeit verfolgt habe und versucht habe zu erreichen, war unter anderem zu zeigen, dass das ESP 15+ neben Englisch - oft die erste lebende Fremdsprache - auch für andere lebende Fremdsprachen, wie zum Beispiel Französisch, zu einem bereits fortgeschrittenen Zeitpunkt des Sprachenlernens im Unterricht eingeführt und verwendet werden kann und daher auch für weiterführendes Lernen nach der Schule als Instrument zum autonomen Fremdsprachenlernen sinnvoll ist. Die vorliegende Arbeit schließt außerdem an den Wunsch der Autorin Bru Peral, die 2009 ihre Dissertation über autonomes Lernen mit dem ESP 15+ im Fremdsprachenunterricht (Deutsch - Spanisch) veröffentlichte, an, „[...] das Thema Lernerautonomie weiterhin zu diskutieren [...]“ (Bru Peral 2009: 310). Es bleibt demnach zu wünschen, dass noch weitere Arbeiten mit unterschiedlichen Forschungsinteressen zur Lernerautonomie in Verbindung mit dem Europäischen Sprachenportfolio verfasst werden, um das Bewusstsein für das Potenzial des ESP als Instrument zum autonomen und weiterführenden Fremdsprachenlernen noch weiter zu schärfen.

7 Literaturverzeichnis

Abuja, Gunther. 2009. *Das europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)*. 2. Auflage. Linz, Graz, Salzburg: Veritas, ÖSZ, CEBS.

Arnold, Rolf / **Schübler**, Ingeborg. 1998. *Wandel der Lernkulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bannert, Maria. 2007. *Metakognition beim Lernen mit Hypermedien: Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulationsaktivitäten*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Bausch, Karl-Richard (Hrsg.). 2003. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: Narr.

Benson, Phil / **Voller**, Peter. 1997. *Autonomy and independence in language learning*. London [u.a.]: Longman.

Benson, Phil. 2007. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow [u.a.]: Longman.

Bleyhl, Werner / **Leupold**, Eynar / **Reinfried**, Marcus. 2002. „Ist eine konstruktivistische Wende im Fremdsprachenunterricht sinnvoll? Ein kontroverses Gespräch“. In: *französisch heute*, 33, 506-521.

Bräuer, G. 2006. „Keine verordneten Hochglanz-Portfolios bitte! Die Korumpierung einer schönen Idee?“. In: Brunner, Ilse/Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.). *Handbuch Portfolioarbeit*. 257-261.

Brown, Ann. 1978. „Knowing when, where and how to remember: a problem of metakognition“. In: Glaser, R. (Hrsg.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 77-165.

Bru Peral, Karin. 2009. *Autonomes Lernen mit dem Europäischen Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) im Fremdsprachenunterricht (Deutsch - Spanisch)*. Wien, Universität Wien, Diss.

Brunner, Ilse. 2008. *Das Handbuch Portfolioarbeit*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett.

Cohen, Andrew D. 1998. *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'Éducation « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ». 2000. *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, Paris [u.a.] : Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Les Éditions Didier [u.a.].
URL : <<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>
[3.05.2011]

Crabbe, David. 1999. "Postscript". In: Cotterall, Sara (ed.). 1999. *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang, 165-167.

Dam, L. / **Eriksson**, R. / **Little**, D. / **Miliander**, J. / **Trebbs**, T. 1990. „Group discussions: group II – Autonomy – steps towards a definition. In: Trebbs, Turid (Ed.). 1990. *Third Nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom: report*. Bergen: Universität Bergen, 96-103.

Dittmar, Norbert. 2004. *Transkription*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dorsic, Claudia. 2007. *Lernstrategien und die Bedeutung von autonomen Lernen für die Aneignung von Wortschatz im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Norderstedt: GRIN Verlag.

Dreher, Michael / **Dreher**, Eva. 1995. „Gruppendiskussionsverfahren“. In: Flick, Uwe. *Handbuch qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union, 186-188.

Dudenredaktion (Hrsg.). 2007. *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Edelhoff, Christoph (Hrsg.). 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber.

Ehrhard, Thomas. 1995. *Metakognition im Unterricht*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang.

Fäcke, Christiane. 2010. *Fachdidaktik Französisch: eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Flavell, John. 1981. „Cognitive monitoring“. In: Dickson, W.P. (Hrsg.). *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, 35-60.

Flavell, J.H. 1984. Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F.E.; Kluwe, R.H. (Hrsg.). *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 23-31.

Flick, Uwe. 1995. *Handbuch qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Germ, Melanie. 2008. *Einsatz von Lernstrategien beim selbst gesteuerten Lernen im virtuellen Hochschulseminar*. Berlin: Logos-Verlag.

Guldimann, Titus. 1996. *Eigenständiger Lernen*. Bern, Wien [u.a.]: Haupt.

Häcker, Thomas. 2007. „Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens“. In: Gläser-Zikuda, Michaela. *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren, beurteilen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 63-85.

Häcker, Thomas. 2008. „Ein Medium des Wandels in der Lernkultur“. In: Brunner, Ilse. *Das Handbuch Portfolioarbeit*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett. 15-18, zit. 2008a.

Häcker, Thomas. 2008. „Wurzeln der Portfolioarbeit: Woraus das Konzept erwachsen ist“. In: Brunner, Ilse. *Das Handbuch Portfolioarbeit*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett, 27-32, zit. 2008b.

Häcker, Thomas. 2008. „Vielfalt der Portfoliobegriffe: Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept“. In: Brunner, Ilse. *Das Handbuch Portfolioarbeit*. 2. Auflage. Seelze-Velber: Klett, 33-39, 2008c.

Häuptle-Barceló, Marianne. 1999. „Lernstrategien und autonomes Lernen“. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.). *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 50-62.

Hasselhorn, Marcus. „Metakognition und Lernen“. In: Nold, Günter (Hrsg.). 1992. *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehtungsstrukturen?* Tübingen: Narr, 35-63.

Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Holec, Henri. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Holec, Henri. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, Henri. 1987. „The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?“. In: Wenden, Anita. *Learner Strategies in Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 145-157.

Holec, Henri. 1989. *L'autonomisation de l'apprenant: incidence sur les représentations de l'apprentissage*. In: Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas / Wolff, Jürgen (eds): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt, 13-21.

Hornby, Albert Sydney. 2005. *Oxford advanced learner's dictionary*. 7. Auflage. Oxford: Oxford University Press.

Huschke-Rhein, Rolf. 2002. „Lernen, Leben, Überleben: Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das ‚Lernen fürs Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte“. In: Voß, Reinhard (Hrsg.). *Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. 4. Auflage. Neuwied [u.a.]: Luchterhand, 33-55.

IWT Wissenschaft :: öffentlich. 2003. Universität Bielefeld.
URL: <<http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Sprache/Prosodie.html>> [27.03.2010]

Kaiser, Arnim / **Kaiser**, Ruth. 1999. *Metakognition*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Kaiser, Ruth / **Kaiser**, Arnim. 2006. *Denken trainieren, Lernen optimieren: Metakognition als Schlüsselkompetenz*. 2. Auflage. Augsburg: ZIEL.

Karmasin, Matthias / **Ribing**, Rainer. 2010. *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*. 5. Auflage. Wien: facultas wuv.

Klein, Klaus / **Oettinger**, Ulrich. 2007. *Konstruktivismus*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Language Policy Division. 2004. *European Language Portfolio (ELP): principles and guidelines*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf > [13.03.2011]

Librairie Dialogues. 2011. Brest.

URL: <<http://www.librairiedialogues.fr/personne/henri-holec/589759/>> [29.11.2010]

Little, David. 1999. "Learner autonomy is more than a western cultural construct". In: Coterall, Sara / Crabbe, David. 1999. *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-18.

Little, David. 2004. „Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way“. Centre for Language and Communication Studies: Trinity College Dublin. In: Mäkinen, K.; Kaikkonen, P.; Kohonen, V. (Hrsg.). *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Oulu University Press, 15-25, zit. 2004a.
URL:<http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/David%20Little%20Constructing%20a%20Theory%20of%20Learner%20Autonomy.pdf> [8.01.2011]

Little, David. 2004. "Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom". In: *Utbildning & Demokrati*, 2004, 13/3, 105-126, zit. 2004b.
URL:<http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2004/Nr_3/Little.pdf> [8.01.2011]

Macaro, Ernesto. 2008. „The shifting dimensions of language learner autonomy“. In: Lamb, Terry. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam [u.a.]: Benjamins, 47-62.

Matzer, Edith. 2001. *Das Europäische Sprachen-Portfolio und andere Umsetzungsformen des Portfolio-Konzepts*. ZSE-Report 57. Graz: Zentrum für Schulentwicklung Bereich III: Fremdsprachen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum ÖSZ).

Mayring, Philipp. 1995. *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, Uwe. *Handbuch qualitative Sozialforschung*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union, 209-213.

Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Mayring, Philipp. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse*. 10. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Mißler, Bettina. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Müller, Martin. 1989. *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Nezbeda, Margarete / **Annau**, Eva. 2008. *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis : Unterrichten mit dem ESP 15+*. ÖSZ Praxisreihe 7. Graz: Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ).

Neuner-Anfindsen, Stefanie. 2005. *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Nieweler, Andreas (Hrsg.) / **Grünwald**, Andreas. 2006. *Fachdidaktik Französisch: Tradition - Innovation - Praxis*. Stuttgart: Klett.

O'Malley, J. Michael / **Chamot**, Anna Uhl. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ): Das Europäische Sprachenportfolio (ESP). 2011. Graz.
URL: <http://www.oesz.at/sub_main.php?page=bereich.php?bereich=1-tree=3> [17.05.2011]

Ohno, Atsuko. 2002. „Communicative competence and communicative language teaching“.
URL: <<http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/25-32.pdf>> [4.02.2011]

Overmann, Manfred. „Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen“. In: Bach, Gerhard (Hrsg.). 2002. *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang, 65-97.

Oxford, Rebecca L. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.

Oxford, Rebecca L. 2003. „Toward a more systematic model of L2 learner autonomy“. In: Palfreyman, David / Smith, Richard C. (Hrsg.). *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 75-91.

Rampillon, Ute. 1996. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Ismaning: Hueber.

Rey, Alain. 2006. *PONS Le Robert Micro dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Stuttgart: PONS GmbH.

Rosen, Évelyne. 2007. *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.

Schlemminger, Gerald. 2002. „Pädagogik und Konstruktivismus“. In: Bach, Gerhard (Hrsg.). 2002. *Die Aneignung fremder Sprachen*. Frankfurt am Main, Wien [u.a.]: Lang, 51-61.

Schmelter, Lars. 2004. *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Schmenk, Barbara. 2008. *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.

Schreblowski, Stephanie / **Hasselhorn**, Marcus. 2006. „Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten“. In: Mandl, Heinz. 2006. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Wien [u.a.]: Hogrefe.

Schwarz, Johanna. 2010. „Standards, nicht Standardisierung! Potenzial und Grenzen standardisierter Portfolios für Unterricht und Schule“. In: Biermann, Christine. *Portfolio-Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 168-178.

Siebert, Horst. 2003. „Lernen ist immer selbstgesteuert - eine konstruktivistische Grundlegung“. In: Witthaus, Udo (Hrsg.). *Selbst gesteuertes Lernen: theoretische und praktische Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann.

Sommet, Pierre (Hrsg.). 2007. *Perspectives 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Spring, Helena. 1985. „Teacher decisionmaking: A metacognitive approach“. In: *Reading Teacher*, 39(3), 290-295.

Trim, John. 2000. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf> [7.11.2010]

Trim, John / **Butz**, Marion (Red.) / **Quetz**, Jürgen (Übers.). 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, zit. GERS 2001.
URL: <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>> [23.03.2011]

Vienna Business School (VBS) Hamerlingplatz. 2011. Wien.
URL: <<http://www.hamerlingplatz.vbs.ac.at/index.php?id=2>> [23.11.2010]

Vetter, Eva. „Konstruktiver Konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts“. In: Tanzmeister, Robert. 2008. *Lehren, Lernen, Motivation: Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens-Verlag, 95-118.

Von Glasersfeld, E. 2000. *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Vygotskij, Lev. 1977. *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Weltner, Klaus. 1978. *Autonomes Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wenden, Anita (Hrsg.). 1987. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ [u.a.]: Prentice-Hall.

Wenden, Anita. 1998. "Metacognitive knowledge and language learning". In: *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.

Weskamp, Ralf. 1999. „Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: Edelhoff, Christoph. 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 8-19.

Winter, Felix. 2004. *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Wolff, Dieter. 1996. „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik“. In: *Info DaF*, 23, 541-560.

Wolff, Dieter. 1999. „Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie“. In: Edelhoff, Christoph. 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Hueber, 7-48.

8 Abbildungsverzeichnis

	Titel der Abbildung	Quellenangabe
Abbildung 1	Three pedagogical principles nach Little	Little 2004b: 119
Abbildung 2	Modell ‚Autonomes Lernen‘	eigens erstellt
Abbildung 3	Deklarative und exekutive Dimensionen von Metakognition	Kaiser 1999: 27
Abbildung 4	Fünf Subkategorien der Metakognition nach Hasselhorn	Hasselhorn 1992: 42
Abbildung 5	Sprachlernstrategien nach Oxford	Oxford 1990: 9
Abbildung 6	Direkte und indirekte Strategien nach Oxford	Oxford 1990: 15
Abbildung 7	Metakognitive Strategien nach O'Malley & Chamot	O'Malley & Chamot 1990: 119
Abbildung 8	Modell metakognitiver Strategien nach Oxford	Oxford 1990: 137
Abbildung 9	Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘	eigens erstellt
Abbildung 10	Portfolio-Begriffe (ungeordnete Auswahl)	Brunner 2008: 33
Abbildung 11	Gemeinsame Referenzniveaus	GERS 2001: 34
Abbildung 12	Checkliste ‚An Gesprächen teilnehmen B1‘	Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 40
Abbildung 13	‚Bestandsaufnahme‘	Abuja 2009: ESP 15+ Sprachenbiografie 21
Abbildung 14	Transkriptionsregeln (Überblick)	vgl. GAT-Konventionen (Dittmar 2004: 150-164)
Abbildung 15	Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	Mayring 2008: 54
Abbildung 16	Inhaltliches Analyseschema für diese Forschungsarbeit	eigens erstellt
Abbildung 17	Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse	eigens erstellt

9 Anhang

9.1 Conclusion en français

Au cours des derniers siècles de différentes approches ont marqué l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui. Depuis le milieu du 19^e siècle plusieurs méthodes se sont succédées. Elles ont des caractéristiques différentes et sont enchaînées, quelques unes plus que d'autres. Bien que le concept des professions des langues ait déjà existé à l'époque, il était conçu différemment qu'aujourd'hui. Il s'agissait par exemple de l'emploi des magnétophones ou du monolingisme dans les années 1960, l'époque de la méthode audio-linguistique. Contrairement à cette époque, l'objectif le plus important de l'enseignement des langues étrangères de nos jours correspond probablement à l'acquisition de la compétence communicative (cf. Fäcke 2010: 37-39; 43-46). À cause de l'apparition continue de nouvelles méthodes, ce n'était pas seulement la façon d'enseigner, mais aussi les rôles des enseignants et des étudiants qui étaient affectés. Ils ont changé d'une manière visible: il y avait une période où les enseignants s'identifiaient comme des « instructeurs » et considéraient que leur tâche consistait en la transmission de leur savoir directement aux étudiants. Ainsi, les étudiants n'avaient que de possibilités limitées ou même non-existantes de s'exprimer de façon individuelle et de trouver une façon indépendante d'apprendre. Aujourd'hui le rôle des enseignants ne consiste plus de prescrire aux étudiants ce qu'il faut apprendre, mais de leur offrir assez de liberté pour qu'ils puissent découvrir eux-mêmes leurs stratégies d'apprentissage préférées et de leur offrir un soutien constant pendant leurs études (cf. Arnold & Schüßler 1998: 72-73).

Le Portfolio européen des langues peut être considéré comme une forme d'expression de ce nouveau concept de l'enseignement des langues étrangères et était créé dans le but de favoriser cette nouvelle conception. Il est disponible pour des étudiants de tous groupes d'âge et peut ainsi servir comme un instrument pour l'apprentissage continu après l'école. Le Portfolio européen des langues est un document autorisé par le Conseil de l'Europe. Il est donc fortement lié au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et poursuit l'objectif de permettre aux étudiants d'avoir accès à un apprentissage plus indépendant et

autonome et de les préparer au monde professionnel. D'après Leupold (2003: 63) le cours de français doit chercher l'ouverture vers l'extérieur, c'est-à-dire encourager l'activité d'apprendre dans et hors de l'institution de l'école et d'autres institutions éducatives. Le but de ce travail est d'étudier 'le Portfolio européen des langues pour les jeunes adultes' (Europäisches Sprachenportfolio für junge Erwachsene, ESP 15+) sous les aspects de l'apprentissage autonome et continu. L'accent de ce travail est mis sur l'ESP 15+ et ses applications parce qu'il est destiné à servir comme instrument d'études autonomes autant pendant l'éducation secondaire que pendant la formation continue. En plus, l'ESP 15+ s'adresse aussi aux étudiants qui travaillent en dehors des cours et à d'autres étudiants qui cherchent à se documenter et à parfaire leurs connaissances des langues. Par conséquent, l'ESP 15+ peut être considéré comme une méthode adaptée à l'enseignement des langues étrangères dans et hors des institutions éducatives.

Mes recherches de ce travail se fondent entre autres sur cette idée principale de l'ESP 15+. La problématique qui a motivé mes recherches peut donc être formulée de la manière suivante :

Comment le ESP 15+ peut-il aider les étudiants en langue française, jeunes et adultes, à avoir accès à un apprentissage des langues étrangères autonome et continu au sein et en dehors des institutions éducatives?
--

L'objectif de cette problématique est de trouver comment des étudiants des groupes d'âge différents utilisent le ESP 15+ pour apprendre le français d'une façon plus autonome. Comme l'intérêt particulier de cette recherche empirique se concentre sur le processus d'apprentissage autonome et les stratégies métacognitives, la question de recherche peut être concrétisée en ces termes :

Comment le ESP 15+ peut-il aider les étudiants jeunes et adultes de la langue française à employer des stratégies d'apprentissage métacognitives d'après un processus d'apprentissage autonome pour mieux réussir dans leur apprentissage des langues étrangères?

Pour exécuter ce travail de recherche j'ai décidé de conduire une étude empirique qualitative. En effet, j'espère recevoir des résultats plus divers qu'en menant une étude empirique quantitative où les réponses des sondés sont plutôt dirigées vers

une certaine direction. Avant de donner plus de détails sur le design, les sondés, la méthode et les résultats de l'étude empirique, il est nécessaire de résumer les éléments les plus essentiels de la recherche théorique en termes d'autonomie, de constructivisme, des stratégies métacognitives et de l'ESP 15+.

À la fin des années 1970 la didactique communicative a fait son entrée dans le monde divers des méthodes de l'enseignement des langues étrangères. Elle représente le fondement central dans les cours des langues étrangères jusqu'à ce jour. La didactique communicative est caractérisée par la compétence communicative, qui met l'accent sur la capacité de s'exprimer d'une manière convenable dans des situations variées. C'est-à-dire que l'emploi correct des structures grammaticales ne constituait plus l'aspect prioritaire. Les erreurs comme par exemple l'oubli de la marque du pluriel ou la conjugaison erronée d'un verbe n'étaient plus considérées essentielles pour la compréhension d'un acte communicatif (cf. Fäcke 2010 : 43-46). Cette méthode a redirigé l'attention vers plusieurs nouvelles approches d'apprentissage des langues étrangères parmi lesquelles la notion d'autonomie de l'apprenant est apparue. Le terme 'autonomie' dérive du mot grec 'autonomos' qui signifie l'autogestion ou la condition de vivre sous ses propres lois. Pour ce travail on prendra en compte l'approche d'Oxford (2003: 80) qui définit 'autonomie' en tant que la régulation par soi-même des processus de pensée, d'action et d'apprentissage. Malgré cette restriction il faut respecter le fait que le sens du mot 'autonomie' est très vaste et complexe.

Henri Holec, professeur à l'université de Nancy II et ancien directeur du CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues)⁶⁸, a souligné l'importance de l'autonomie de l'apprenant de manière considérable dans son œuvre *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* (1979). Dans la littérature secondaire qui traite le sujet de l'apprentissage autonome on se réfère souvent à la définition d'Holec qui décrit le terme 'autonomie' comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec 1979: 3, cité dans Schmelter 2004: 264). Cette définition implique surtout que tous les individus doivent avoir l'occasion de développer leur liberté d'agir en tant que membre responsable au sein de la société. En outre, Holec définit le processus de l'autonomisation de l'apprenant, « [...] c'est-à-

⁶⁸ cf. <http://www.librairiedialogues.fr/personne/henri-holec/589759/> [29.11.2010]

dire son acquisition de la capacité d'apprendre » (Holec cité dans Müller 1989: 13), en tant que le moment de l'attribution de nouveaux rôles. Il faut ainsi que l'étudiant s'identifie avec sa nouvelle responsabilité envers son propre processus d'apprentissage qui inclut avant tout des décisions bien réfléchies quant à leur apprentissage.

À côté d'Holec il y a aussi d'autres personnes qui ont concentré leurs recherches sur l'autonomie de l'apprenant. David Little, professeur au Trinity College de Dublin, a organisé des laboratoires d'études de langues pour permettre aux étudiants de diriger leur apprentissage des langues étrangères d'une manière individuelle. Le laboratoire de langues s'est développé donc d'un moyen d'entraînement de la méthode audio-linguistique à un moyen de « [...] self-instruction » (Little 2004a: 16). Prenant ce projet comme point de départ, Little a relevé que l'autonomie peut être considérée comme une capacité universelle des hommes (cf. Little 1999: 13). C'est-à-dire qu'on peut partir du principe qu'on est déjà né des étudiants autonomes (cf. Wolff 1999: 38). Malgré ce point de vue, Little pense que l'autonomie de l'apprenant doit être cultivée dans les institutions éducatives pour que les étudiants apprennent à accepter la prise en charge de leur propre apprentissage. C'est pourquoi il est particulièrement important qu'il y a de la clarté et de la transparence en prévoyant, supervisant et évaluant son propre apprentissage dès le début pour que l'autonomie de l'apprenant puisse se développer d'une manière positive et bénéficiaire pour les individus. Cela implique que les étudiants agissent toujours comme des penseurs critiques pendant la préparation, la réalisation et l'évaluation d'un acte communicatif pour qu'ils soient capables de dépasser les bornes de leur environnement d'apprentissage (cf. Little 1999 : 11-14). Au cours de ses recherches, Little a créé un modèle de l'autonomie de l'apprenant consistant en trois principes pédagogiques abordant déjà quelques caractéristiques importantes d'un apprenant autonome : l'emploi de la langue cible, la réflexion et la participation de l'apprenant.

Sur ce point, après avoir donné un petit aperçu dans les approches quant à l'autonomie de l'apprenant de deux auteurs influents dans le cadre de cette conclusion en français globale, il faut maintenant présenter le modèle de l'apprentissage autonome qui était créé uniquement pour ce travail. Ce modèle s'appuie sur les approches des auteurs différents, en particulier sur celles d'Holec (1979), Little (1999, 2004a, 2004b), Weltner (1978), Benson (1997), Oxford (2003),

Macaro (2008) und Schmenk (2008). Il suppose que l'apprenant se trouve au centre pendant tout le processus d'apprentissage. L'apprenant a donc toujours la possibilité de régler son apprentissage. Pour apprendre d'une façon autonome, il faut que les étudiants apportent les six qualités listées ci-dessous. Elles se composent autant des attitudes et des aptitudes personnelles que des circonstances extérieures: participer d'une façon active et volontaire au processus d'apprentissage (1), assumer la responsabilité pour le propre apprentissage (2), faire des décisions d'après de propres besoins (3), maintenir de la conscience critique par rapport au processus d'apprentissage général (4), employer des stratégies métacognitives (5) et travailler d'une manière indépendante et en coopération avec d'autres (6).

La didactique des langues étrangères constructiviste est fortement reliée au concept de l'autonomie de l'apprenant. Contrairement au constructivisme, le béhaviorisme présente les étudiants comme un groupe maîtrisable et passif. Le cerveau est considéré comme une 'boîte noire' absorbant et digérant des informations reçues comme une machine. Sous forme des activités « pattern drill » les étudiants reçoivent de l'input langagier répété qu'ils doivent reproduire. L'apprentissage est donc conçu comme un processus passif, linéaire et unidimensionnel (cf. Fäcke 2010: 37-38). Le tournant cognitif dans l'enseignement des langues étrangères représente donc un changement de paradigme signifiant face au béhaviorisme. Dans l'ensemble on peut dire que la base théorique du constructivisme se reflète dans les qualités des étudiants qui sont énumérées dans le modèle de l'apprentissage autonome.

D'après des approches constructivistes, l'activité d'apprendre est décrite comme un processus construit par des individus (cf. Wolff 1999), ce qui souligne la proximité conceptuelle entre l'autonomie et le constructivisme. La théorie d'apprentissage constructiviste se base donc sur une transmission d'informations qui est effectuée par chaque apprenant individuel d'une manière active et responsable (cf. Vetter 2008: 99). Quant à l'enseignement des langues étrangères, il est nécessaire de posséder des techniques et des stratégies d'apprentissage pour être capable d'exister dans un environnement d'apprentissage constructiviste (cf. Wolff 2002a: 362). En employant des stratégies d'apprentissage, les individus peuvent réguler leur processus d'apprentissage et peuvent finalement évaluer ses résultats, ce qui présente une partie essentielle à la fin de chaque activité d'apprentissage (cf. Wolff 1999: 45-47).

Pour agir comme un apprenant autonome dans l'apprentissage des langues étrangères, il est surtout important d'être capable de toujours contrôler son processus d'apprentissage personnel. Pour réaliser cet objectif, on a besoin de savoir et de contrôle des stratégies d'apprentissage métacognitives qui représentent une part essentielle de tout le processus d'apprentissage. Elles peuvent aider les individus à donner une structure à leur apprentissage comme elles se réfèrent d'après Oxford (1990: 135) au « [...] general management of learning ». Les stratégies métacognitives se subdivisent en trois phases : la préparation avant, la supervision pendant et l'évaluation après un devoir. D'après Oxford (1990: 15) les stratégies métacognitives peuvent être comptées parmi les stratégies d'apprentissage indirectes, c'est-à-dire qu'elles règlent l'apprentissage individuel et peuvent aussi être employées dans des situations générales et des contextes multidisciplinaires. Contrairement aux stratégies indirectes, il y a les stratégies directes se référant au processus d'apprentissage visible. Les stratégies de mémorisation par exemple aident les étudiants à mémoriser, trouver et retirer des informations du cerveau et les stratégies cognitives les rendent capables de comprendre et produire des actes communicatifs.

Le modèle des stratégies d'apprentissage métacognitives créé pour ce travail se compose des approches d'O'Malley & Chamot (1990) et d'Oxford (1990). O'Malley & Chamot (1990: 119) subdivisent des stratégies métacognitives en trois groupes : prévoir (Planning), superviser (Monitoring) et évaluer (Evaluation). D'après leur modèle, la première phase, se subdivisant encore en cinq caractéristiques, occupe la plupart des stratégies métacognitives. Le modèle des stratégies d'apprentissage métacognitives créé par Oxford (1990: 137) est aussi divisé en trois groupes de stratégies, mais contrairement à O'Malley & Chamot, la première phase se trouve à la deuxième place du modèle et la supervision est intégrée dans la phase d'évaluation. La première composante des stratégies métacognitives d'après Oxford, 'centrer ton apprentissage' ('Centering your learning'), est partie de la phase de la préparation dans le modèle d'O'Malley & Chamot. Le modèle des stratégies d'apprentissage métacognitives valable pour les recherches de ce travail est divisé en trois catégories, comme celui d'O'Malley & Chamot : prévoir, superviser et évaluer. Ces catégories sont encore subdivisées en stratégies qui décrivent les phases du processus d'apprentissage métacognitif en plus de détail. La première

phase de la préparation se subdivise en quatre stratégies : 'l'aiguillage de la conscience' (se rendre compte de l'apprentissage des langues en général et de son propre savoir des langues), 'la préparation ciblée' (articuler et poser des objectifs personnels pour le processus d'apprentissage), 'l'identification du but' (analyser le contexte et le but d'une activité) et 'la préparation aux situations authentiques' pour employer et pratiquer les choses apprises. La deuxième phase de la supervision met l'accent sur la supervision et la régulation du progrès d'apprentissage et consiste surtout de l'ajustement des propres aptitudes au niveau de l'acte communicatif. Au cours de la troisième et donc dernière phase selon le modèle des stratégies d'apprentissage métacognitives pour ce travail, les individus doivent évaluer et réfléchir sur les résultats de leur processus d'apprentissage d'une manière indépendante. Ce modèle signifie une part essentielle de ce travail écrit parce qu'il représente la base pour l'étude empirique qualitative. Pour développer le design de l'étude empirique, le modèle des stratégies d'apprentissage présenté était mis en relation avec l'ESP 15+.

L'idée de créer un portfolio européen des langues était née en novembre 1991 au cours d'un symposium international à Rüschlikon en Suisse. Pendant les années 1998 et 2000 le Portfolio européen des langues était créé, testé et évalué en toute l'Europe comme projet pilote de 15 pays sous la direction du Conseil de l'Europe et de différents groupes d'expertes sur la base du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Au cours de ce grand projet on a créé des directives générales et des critères d'accréditation pour l'Europe pour que les dessins du portfolio respectifs soient comparables (cf. Matzer 2001: 6).

Toutes les versions des portfolios européens des langues accréditées par le Conseil de l'Europe, donc aussi l'ESP 15+, consistent en certaines caractéristiques fondamentales. Le Portfolio européen des langues (PEL) sert à ses utilisateurs tout d'abord comme un document personnel pour l'apprentissage des langues. Cela représente un critère essentiel car il ne faut pas considérer ou même employer le Portfolio européen des langues comme un moyen de l'évaluation de performance dans l'enseignement. Dans l'ensemble le PEL met l'accent sur la présentation individuelle et l'autoévaluation des expériences d'apprentissage et des compétences langagières ainsi qu'interculturelles. Il constitue un instrument qui doit accompagner les étudiants à tout moment dans leurs processus d'apprentissage individuels. Le

PEL se compose de trois parties : le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier. Le passeport des langues est un petit carnet à part et contient entre autres des grilles pour l'autoévaluation et de l'espace pour la documentation des certificats et des entrées complémentaires (cf. Nezbeda 2008: 16-17). La biographie langagière représente la partie la plus grande du PEL: elle se compose de quatre parties (a-d) qui sont encore divisées en plusieurs petites parties. La partie a, 'Mon histoire d'apprentissage des langues', offre aux utilisateurs des idées pour réfléchir sur l'apprentissage passé et futur, la partie b, 'Conseils d'apprentissage et inspirations pour des méthodes de travail', comporte des activités pour que les étudiants prennent plus de conscience de leur manière d'apprendre et de stratégies employant pendant l'apprentissage, la partie c se compose des bilans de contrôle qui sont disponibles en tous les niveaux de référence pour toutes les cinq compétences langagières et servent aux étudiants de prévoir, de superviser et d'évaluer leur apprentissage à propos des directives internationales du CECRL. La dernière partie de la biographie langagière doit inspirer aux utilisateurs du PEL de réfléchir sur leurs rencontres personnelles avec d'autres cultures et pays (cf. Nezbeda 2008: 17-18). Finalement, le dossier sert à la collection des documents différents comme des travaux personnels, des certificats officiels et des bilans de contrôle remplis.

Cette présentation brève a déjà montré un peu que le PEL, et donc aussi l'ESP 15+, constitue un moyen très utile pour se rendre compte du processus de métacognition pendant l'apprentissage des langues et par suite d'acquérir des stratégies métacognitives pour les employer pendant son propre apprentissage. Pour développer le fil conducteur pour l'étude empirique qualitative, les contenus de l'ESP 15+ étaient mis en relation avec le modèle des stratégies d'apprentissage métacognitives de ce travail. J'ai décidé de choisir un cadre qualitatif et la méthode de sondage des discussions en groupe pour recevoir des remarques plus diverses et plus d'émotions du côté des sondés. Contrairement à une interview, le dynamisme pendant une discussion en groupe est en général plus présent. Les sondés se composaient des étudiants adolescents et adultes de l'institution éducative Vienna Business School (VBS) Hamerlingplatz, mettant l'accent sur les contenus commerciaux, économiques et touristiques. Ils étaient informés bien en avance du déroulement du sondage et du contexte des recherches. Les deux discussions en groupe étaient conduites en deux jours différents pour des raisons d'organisation. Elles étaient enregistrées au moyen d'un dictaphone numérique et ensuite transcrites

d'après des règles de transcription créées pour cette étude empirique (cf. Dittmar 2004). Pour des raisons d'anonymat les discussions en groupe ici-transcrites ne font pas partie de ce travail écrit, mais elles me sont disponibles pour des raisons de référence à titre informationnel à tout moment.

Les données reçues au cours des discussions en groupe étaient finalement décrites et interprétées dans la façon de l'analyse de contenu d'après Mayring (2008). L'analyse s'orientait à des catégories du fil conducteur et traitait les deux discussions en groupe ensemble, donc pas d'une manière séparée. C'est-à-dire que les énoncés des sondés adolescents et adultes étaient analysés et comparés dans un texte cohérent. Le but général de l'étude empirique était de découvrir comment des étudiants adolescents et adultes emploient l'ESP 15+ pour leur processus d'apprentissage métacognitif d'une manière individuelle et comment leurs habitudes et points de vue se distinguent. Entre autres l'analyse de contenu a relevé que les étudiants adolescents avaient une attitude plus ouverte par rapport à l'ESP 15+ que les étudiants adultes. D'après leurs réactions au cours de la discussion en groupe, les derniers ne pouvaient pas absolument 'se lier d'amitié' avec l'ESP 15+ pendant leur formation de deux ans à l'institution VBS Hamerlingplatz. On peut deviner que les expériences passées avec l'enseignement des langues sont la raison pour l'attitude plutôt négative des adultes face au travail avec l'ESP 15+.

En plus, des facteurs de motivation différents par rapport à l'apprentissage des langues du côté des deux groupes des étudiants étaient évidents: tandis que les adolescents semblent apprendre les langues d'une façon orientée processus et d'une motivation plutôt intrinsèque, il semble que les adultes ne voient que leur diplôme comme le sens suprême de leur apprentissage des langues, ce qui implique que leur apprentissage se déroule plutôt d'une façon orientée produit. En résumé on pouvait tirer des conclusions que l'ESP 15+ représente de plusieurs manières un moyen utile pour appuyer et acquérir des stratégies d'apprentissage métacognitives au cours d'un processus d'apprentissage autonome. Ce n'était pas seulement montré par la théorie mais aussi par l'analyse des discussions en groupe. Malgré cette constatation, l'ESP 15+ ne constitue pas la première référence dans l'apprentissage des langues autonome pour les étudiants sondés parce qu'ils préfèrent de se baser sur d'autres moyens comme des livres employés à l'école ou des listes composées par eux-mêmes.

Les recherches faites dans le cadre de ce travail écrit apportent une petite contribution au discours actuel de la didactique des langues étrangères. Mon but personnel, que j'ai poursuivi et que j'ai essayé d'atteindre en rédigeant ce travail, était de montrer que l'ESP 15+ peut être employé par des étudiants des langues étrangères autres que l'anglais et à un niveau avancé dans l'apprentissage des langues. Le travail doit donc aussi mettre en évidence que l'ESP 15+ constitue un moyen d'apprentissage autonome utile pour l'apprentissage continuél après la formation scolaire. En outre, ce travail se rattache aussi au souhait de l'auteur Bru Peral - elle a publié sa dissertation de l'ESP 15+ dans l'enseignement des langues étrangères (allemand - espagnol) en 2009. Elle souhaitait que la discussion et les recherches sur le sujet de l'autonomie de l'apprenant soient continuées (cf. Bru Peral 2009: 310).

D'après cela il serait souhaitable que d'autres travaux avec des intérêts de recherche différents par rapport à l'autonomie de l'apprenant reliée au Portfolio européen des langues soient composés pour activer la conscience face au potentiel du PEL comme moyen pour l'apprentissage autonome et continuél des langues à l'avenir.

9.2 Leitfaden der Gruppendiskussionen

LEITFADEN – GRUPPENDISKUSSION

- **Einstieg der Diskussion:**

- Moderatorin stellt sich vor und erklärt kurz den Ablauf der Gruppendiskussion
- Bewusstsein der Lernenden für die Thematik der Diskussion wecken: Assoziationen zu ‚Autonomes Lernen‘ machen

Welche Begriffe verbindet ihr mit ‚Autonomes Lernen‘? Was fällt euch dazu ein?

Begriff ‚Metakognitive Lernstrategien‘ wieder ins Gedächtnis rufen

Als ich zum ersten Mal da war, um euch über mein Forschungsgebiet zu informieren, habe ich euch das Modell ‚Metakognitive Lernstrategien‘ präsentiert. Könnt ihr euch noch erinnern um was es sich bei diesem Modell handelt? In welche drei Kategorien können metakognitive Lernstrategien unterteilt werden?

Überleitung zum ESP 15+:

Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene, oder auch ESP 15+, ist euch aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt. Arbeitet ihr gerne damit? Versucht eure Antworten zu begründen! Habt ihr das ESP 15+ schon einmal außerhalb des Unterrichts verwendet? Wenn ja, wann bzw. in welchen Situationen?

Leitfragen zu den 3 Phasen metakognitiver Strategien:

1. Planen:

Schärfung des Bewusstseins:

- Wie viele und welche Sprachen sprecht ihr?
- Wo bzw. in welchen Situationen habt ihr diese Sprachen erlernt?
- Mit wem und wie häufig verwendet ihr die jeweiligen Sprachen?
- In welchen Situationen benützt ihr eure Sprachen? (S. 1-3)
- Wie sind eure Erfahrungen mit dem Sprachenlernen außerhalb der Schule? (z.B. in eurer Freizeit, Ferien, Internet) (S. 5-6)
- Wie beschreibt ihr eure Begegnungen mit fremden Sprachen und Kulturen?
- Mit welchen Menschen anderer Herkunft seid ihr bzw. wart ihr schon in Kontakt?
- Welche Länder würdet ihr gerne besuchen und aus welchen Gründen? (S. 7)
- Würdet ihr euch selbst als SprachvermittlerInnen bezeichnen? In wie fern? Nennt Situationen oder Aktivitäten, in denen ihr als SprachvermittlerInnen tätig wart! (S. 8)

- Denkt kurz über euer persönliches Sprachenlernen nach und nehmt die folgenden Aussagen aus dem ESP 15+ als Impuls für eure Reflexion. Kennzeichnet diese je nach euren eigenen Gewohnheiten mit N (normalerweise), M (manchmal) oder FN (fast nie).

Es ist für mich hilfreich, wenn ich das, was ich lernen will, sehe, höre oder mir laut vorsage.

Ich schreibe mir die Dinge auf, um sie mir besser zu merken.

Ich höre beim Lernen gerne leise Musik.

Ich arbeite gerne mit einer Lerngruppe oder in einem Team.

Ich bringe aus einem Urlaub im fremdsprachigen Ausland mehr Sprachkenntnisse als ein paar neue Worte mit.

Ich lerne leichter, wenn ich beim Lernen auf- und abgehe.

- Wie würdet ihr in Folge eure bevorzugten Strategien beim Sprachenlernen beschreiben? (S. 11, 17) Zum Beispiel im Bezug auf
 - Wortschatz
 - Schreiben
 - Lesen
 - Grammatik
 - Fehlerbehebung
- Wobei hattest du schon Schwierigkeiten in einer Fremdsprache bzw. in Französisch zu kommunizieren bzw. dich auszudrücken? In welchen Situationen fällt dir der Gebrauch der Fremdsprache leichter? (S. 15)
- Lest den folgenden Auszug einer Hotelbroschüre und versucht mittels eurer vorhandenen Sprachkenntnisse die anschließenden Fragen zu beantworten.

HOTEL DE GUIMARÃES ****

[...] 116 quartos, incluindo: Suites King, Suites Juniores, Quarto Executivos

- Piso de não-fumadores
- Quartos para deficientes motores
- Restaurante
- Bar
- Serviço de quarto [...]
- Parque e garagem privativos [...]

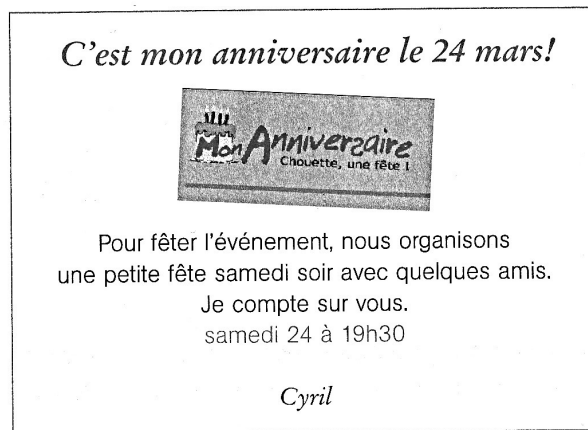
- +) Wie viele Zimmer hat das Hotel?
- +) Kann man im Hotel essen?
- +) Gibt es einen eigenen Parkplatz oder eine Garage?

- Was konntet ihr durch das Lösen dieser Aufgabe feststellen?
- Was verbindet ihr mit den Begriffen ‚vernetztes‘ oder ‚sprachenübergreifendes‘ Lernen? (S. 14)

Gezielte Planung:

- Bevor ihr eine Aufgabe löst, wie geht ihr beim Setzen eurer persönlichen Lernziele vor?
- Nennt ein oder mehrere Lernziele, die ihr euch kürzlich vor dem Lösen einer Aufgabe gesetzt habt.
- Was ist eurer Meinung nach beim Formulieren bzw. Setzen von Lernzielen wichtig?
- Welcher Teil des ESP 15+ kann euch beim Formulieren und Setzen eurer Lernziele unterstützen?
- Welche konkreten Textsorten habt ihr in letzter Zeit in Französisch geschrieben (z.B. Briefe, Beschreibungen)? (S. 16) Was musstet ihr vorm Erstellen des Textes beachten?
- Lest die folgende Aufgabenstellung und überlegt, was ihr im Vorherein beachten müsst, um die Aufgabe erfolgreich zu lösen.
 - Welche Textform ist gefragt?
 - An wem ist der Text adressiert? Welche Anrede kann ich verwenden?
 - Welche sprachlichen Ausdrücke/Sprechakte muss ich beherrschen, um die Aufgabe erfüllen zu können? (sich entschuldigen, sich bedanken, Gründe angeben)

9. **Cyril vous invite aussi. Malheureusement vous ne pouvez pas venir.
Écrivez une lettre à Cyril.**



Perspectives 1 (Sommet, Pierre. 2007. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 92)

- Was sind eure persönlichen Vorsätze für Französisch bis zum Ende dieses Schuljahres oder für die weitere Zukunft? (S. 22)
- Was bzw. wer kann euch bei der Erreichung eurer konkreten Vorhaben unterstützen? (S. 23)
- In wie fern ist das Erstellen eines persönlichen Studienplans eurer Ansicht nach sinnvoll? (S. 23)

Ermittlung des Zwecks:

- Außer dem Formulieren und Setzen von Lernzielen, was empfindet ihr bei der Planung einer Aufgabe noch als wichtig?
- Wie könnt ihr euch auf Hör- und Leseaufgaben besser im Vorhinein einstellen?
- Welche allgemeinen Fragen könnt ihr euch selbst stellen bevor ihr beginnt, eine Hör- bzw. Leseaufgabe zu lösen?
- Was ist zum Beispiel beim Hören bzw. Lesen mit Lückenaufgaben wichtig? Im Gegensatz zu Aufgaben, wo Überschriften oder Kategorien zu Absätzen oder Informationen zugeteilt werden müssen? (S. 13)
- Wir haben gerade über die Planung von Hör- bzw. Leseaufgaben gesprochen. Welche Fragen könnt ihr euch vor der Produktion schriftlicher bzw. mündlicher Texte stellen, um euch bei der Erstellung bzw. Durchführung dieser leichter zu tun und um euer Publikum gezielt anzusprechen? (S. 15, 16)

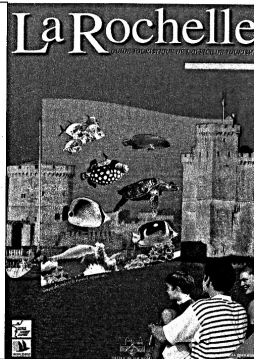
Planung möglicher Anwendungs- bzw. Übungsmöglichkeiten:

- Eine lebende Fremdsprache wie Französisch soll immer in Bezug mit dem realen Leben stehen. Welche sprachlichen Fähigkeiten könnt ihr in eurem Leben anwenden? In welchen Situationen bzw. in welcher Form könnt ihr diese umsetzen bzw. üben?
- Überlegt euch zu den folgenden Aufgaben reale Umsetzungsmöglichkeiten!
 - Aufgabe 1: *Perspectives 1*⁶⁹, S. 55

3. Lesen Sie den Text und beschreiben Sie La Rochelle.

→32

La Rochelle est une ville d'histoire. Des milliers de touristes font le voyage pour visiter son Vieux Port, sa cathédrale, ses églises, ses musées et ses monuments. L'architecture de l'hôtel de ville est intéressante. Son port de pêche, son port de plaisance et sa plage forment un ensemble unique en France. La ville est agréable et dynamique. Elle n'est pas très grande, mais elle a les avantages d'une ville culturelle et universitaire au bord de la mer.



Qu'est-ce que vous faites à La Rochelle?

On fait des promenades, on va à la plage ...

On fait aussi la fête.

- À La Rochelle, il y a .../on fait ...
- La Rochelle est ...

⁶⁹ vgl. Sommet, Pierre. 2007. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

○ Aufgabe 2, *Perspectives 1* Arbeitsbuch, S. 61

9. Das *office de tourisme* hat Ihnen diesen Prospekt zugeschickt. Sie schreiben einen Brief an die Hostellerie Les Aiguillons: Sie möchten ein Doppelzimmer mit Dusche vom 24. bis 31. Mai reservieren und nennen den im Prospekt angegebenen Preis pro Nacht. Berücksichtigen Sie folgende Punkte: 1. das Datum, 2. die Anrede, 3. die Schlussformel.

	HOSTELLERIE LES AIGUILLONS *** Le beuil F-24320 Saint Martial Viveyrol													
	Directeur: - Mr BEEUWSAERT Christophe Responsable des réservations: - Mr BEEUWSAERT Christophe	Cartes de crédit acceptées: - American Express - Eurocard/Mastercard - Visa Petit-déjeuner: 6.10 €												
Type: - Hôtel Restaurant Chambres: 8 Situation géographique: - Campagne	Attractions aux alentours de l'hôtel: - VTT - Centre équestre - Piscine - Courts de tennis - Golf Distant de l'hôtel en km: - Aéroport: 45 - Gare: 45 - Mer: 130 - Lac: 30 - Montagne: 300 - Station de ski: 300	Tarifs <table border="1"> <thead> <tr> <th>CHAMBRE</th> <th>PRIX</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Double douche</td> <td>45.73 €</td> </tr> <tr> <td>Double bain</td> <td>57.17 €</td> </tr> <tr> <td>Suite</td> <td>76.22 €</td> </tr> <tr> <td>Triple</td> <td>91.47 €</td> </tr> <tr> <td>Quadruple</td> <td>99.09 €</td> </tr> </tbody> </table>	CHAMBRE	PRIX	Double douche	45.73 €	Double bain	57.17 €	Suite	76.22 €	Triple	91.47 €	Quadruple	99.09 €
CHAMBRE	PRIX													
Double douche	45.73 €													
Double bain	57.17 €													
Suite	76.22 €													
Triple	91.47 €													
Quadruple	99.09 €													
Caractéristiques: - Chambres avec TV - Room service - Piscine - Animaux acceptés - Aménagement pour handicapés - Chambre avec téléphone - Restaurant gastronomique - Parking	Réservé votre hôtel en direct +33 4 89 88 40 05 Ouvert 24H/24-7 jours/7													

○ Aufgabe 3 : *Perspectives 1*, S. 107

6. Lisez la carte postale.

- a. Faites une liste des activités d'Anne et Gérard.
 b. Woran erkennt man, dass Anne Pläne beschreibt.

Chère Claire, Enfin en vacances/ La Réunion, c'est magnifique. On voit la mer de notre chambre. Nous sommes au paradis et nous avons plein de projets. Demain on va faire une randonnée à pied pour découvrir le paysage. Après je vais faire de la voile et Gérard va essayer le ski nautique ou l'escalade. Ensuite on va voir ... En tout cas, nous allons louer une voiture pour visiter l'intérieur de l'île. Bises Anne Gérard	
Claire Dubois 3, rue de l'église 76200 Dieppe	

2. Überwachen:

Überprüfung und Regulation des Lernfortschritts

- Wie überprüft ihr euren Lernfortschritt während dem Erledigen einer Aufgabe? Welche Mittel verwendet ihr dafür?
- Welche Faktoren könnt bzw. sollt ihr beim Überwachen des Lernens beachten? (Zeit, Fortschritt, Aufgabenstellung, Wortschatz, Zweck)
- In wie fern empfindet ihr eine so genannte ‚Bestandsaufnahme‘ eures Lernens für sinnvoll? (S. 21)
- Wie könnt ihr die Checklisten im ESP 15+ für das Überwachen eures Lernfortschritts verwenden?

3. Bewerten:

Evaluation der und Reflexion über die Ergebnisse:

- Mit Hilfe welcher Mittel bewertet ihr eure Ergebnisse nach dem Lösen einer Aufgabe?
- Wie könnt ihr eure Ergebnisse selbstständig überprüfen?

- Welcher Teil des ESP 15+ hilft euch dabei, eure Ergebnisse nach der Durchführung einer Aufgabe selbstständig zu bewerten?
- Wie können euch die Checklisten beim Bewerten eurer Lernergebnisse unterstützen?
- In wie fern empfindet ihr die Checklisten, um die Ergebnisse eurer Lernprozesse zu bewerten, für sinnvoll?
- Wie und in welchen Situationen waren euch die Checklisten beim Lernen hilfreich?
- Wie und wie häufig verwendet ihr die Checklisten im Unterricht? Und außerhalb des Unterrichts?

Abschluss:

- Bedanken für Teilnahme an der Gruppendiskussion
- Anonyme Datenerhebung der TeilnehmerInnen mittels Datenerhebungsblättern (Geschlecht, Alter, Muttersprache(n), andere Sprachen)

9.3 Curriculum vitae

Natalie Eva Maria Kraus

Angaben zur Person

Geburtstag	22.06.1988
Geburtsort	Mistelbach, NÖ
Staatsangehörigkeit	Österreich
Religionsbekenntnis	römisch-katholisch

Schul- und Berufsbildung

2006 - 2011	Lehramtsstudium Französisch Englisch Universität Wien
1998 - 2006	BG und BRG Laa/Thaya Gymnasium: Langform Latein, Französisch Reifeprüfung am 30.05.2006 mit Auszeichnung
1994 - 1998	Volksschule Mistelbach

Auslandsaufenthalte

09/2008 - 01/2009	Auslandssemester Erasmus Université de Lausanne, Schweiz
07/2006 - 09/2006	Auslandspraktikum Montpellier, Frankreich
08/2004 - 07/2005	Rotary Youth Exchange Auslandsjahr Vernon, British Columbia, Kanada

Berufserfahrung

2011 - heute	Unterrichtstätigkeit Englisch Lehre mit Matura, BHAK/BHAS Laa/Thaya
2008 - heute	Nachhilfelehrerin Englisch Französisch LernQuadrat
2007 - heute	Kursleiterin Ferienintensivkurse Englisch Französisch Volkshochschule Mistelbach

Wien, Mai 2011