

Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich

Herta Márki

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit stellt ein Pilotprojekt dar, das sich zum Ziel setzte, die Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich zu untersuchen. Dieses Projekt wurde an der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE) durchgeführt. Der Schwerpunkt des Projektes liegt auf der Lernerautonomie von angehenden DaF-Lehrenden. Es wird untersucht, welche Lern- und Arbeitsstrategien für die Förderung der Lernerautonomie entwickelt werden können. Angehende Lehrende können dadurch befähigt werden, später im Lehrer*innenberuf, ihre Lernenden beim selbstständigen Lernen zu unterstützen.

Der Beitrag wird in fünf Kapitel gegliedert: das erste Kapitel stellt die Arbeit vor. In diesem Teil werden die wichtigsten Schwerpunkte der Arbeit zusammengefasst, damit der Leser / die Leserin einen Einblick ins Thema gewinnt. Das zweite Kapitel widmet sich der theoretischen Fundierung des Themas. Im theoretischen Teil werden Lernen als Forschungsgegenstand bzw. lerntheoretische Konzepte behandelt, und welche Konsequenzen für den Unterricht daraus gezogen werden können. Das Konzept der Lernerautonomie lässt sich aus den Überlegungen der konstruktivistisch orientierten Annahmen ableiten, die in den Fokus gestellt werden. Hier werden Lernstrategien aufgezeigt. Im dritten Teil werden Lerntagebücher für die Förderung der Schreibkompetenz eingeführt und es wird gezeigt, wie diese das autonome Lernen unterstützen können. Im vierten Kapitel werden die Schritte dieser empirischen Forschung erläutert, die Arbeit mit den Lerntagebüchern wird erklärt, konkrete Beispiele aus den Reflexionen der Studierenden werden vorgestellt. Im letzten Teil wird ein Fazit gezogen.

2. Theoretische Überlegungen

In der Fremdsprachendidaktik gibt es viele Ansätze und Herangehensweisen, die auf die erzieherischen Aufgaben der Lehrenden Rücksicht nehmen. Königs (2010) schlägt einige Vermittlungstechniken für den Aufbau eines lernstrategischen Verhaltens vor. Dem vorhandenen Wissen kommt dabei eine entscheidende Rolle zu: Das Einbeziehen der sprachlichen und metasprachlichen Wissensbestände wird folglich als grundlegend für den Verarbeitungsprozess beim Fremdsprachenlernen betrachtet. Die Lernenden sollten befähigt werden, über Sprache(n) und ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Wie der Fremdspracherwerb gefördert wird, hängt in gewissem Maße von den Kompetenzen der Lehrenden ab. Diese Aufgabe stellt daher die Lehrer*innenausbildung vor große Herausforderungen, weil Lehrende die Verantwortung für die Befähigung zum Transferieren und zur Sprachmittlung, die Sensibilisierung für andere Sprachen bzw. die Förderung der Mehrsprachigkeit tragen. Dies verlangt eine gründliche Vorbereitung der didaktischen bzw. methodischen Fähigkeiten in ihrer Ausbildung. Darüber hinaus gehört auch die Förderung der Lernerautonomie zu den bedeutendsten Zielsetzungen des modernen Sprachunterrichts im schulischen sowie im universitären Bereich (Feld-Knapp 2010b: 21, Königs 2010, Perge 2022, Wolff 1996: 553ff.).

Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und der Ausbau der Lernerautonomie sind zwei wichtige Eckpunkte der Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die im Kontext der Mehrsprachigkeit verwirklicht werden sollen (Ehlers 1998, Perge 2014). Lernen verlangt generell ein strategisches Vorgehen, das sich auf kognitiver und metakognitiver Ebene vollzieht. Durch den bewussten Einsatz von Lernstrategien wird autonomes Lernen ermöglicht. In der Lernpsychologie wurde ein Konzept für die Beschreibung des Lernprozesses entwickelt: Lernen wird als eigenständiger, konstruktiver Prozess betrachtet, der sich auf der Basis von Vorkenntnissen vollzieht (Feld-Knapp 2011, Krumm 2006, Wolff 2007).

Lernen wird in vielen Kontexten verwendet und aus unterschiedlichen Perspektiven erforscht. Im Folgenden wird Lernen als Forschungsgegenstand verschiedener Disziplinen dargestellt. Die für die Datenerhebung relevanten Begriffe und Arbeitsdefinitionen werden kurz erläutert. Lernen wird im umgangssprachlichen

und im fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Sinne behandelt. In der Spracherwerbsforschung werden Lernen und Erwerben oft als Synonyme für „die erfolgreiche Aneignung von sprachlichen Regeln und Prozeduren“ verwendet (Hufeisen 2016: 25). In der Fremdsprachendidaktik werden die folgenden zwei Begriffe unterschieden: Erwerb bezieht sich darauf, dass eine Sprache unbewusst und ungesteuert durch soziale Kontakte angeeignet wird. Lernen ist demgegenüber ein bewusster, gesteuerter Prozess. In der Kognitionswissenschaft wird erforscht, wie das Lernen erfolgt, neuronale Verarbeitungsprozesse werden untersucht (Hufeisen 2016, Schmidt 2010). Die Gehirnforschung setzt sich mit den mentalen Prozessen der Sprachverarbeitung auseinander, wie diese Prozesse das Fremdsprachenlernen beeinflussen. Die kognitive Psychologie befasst sich mit komplexen Lernprozessen, und wie diese modelliert werden können. Der Lernprozess wird auch in der Erziehungswissenschaft behandelt, wo bspw. die Methoden des Lernens untersucht werden.

Lernen ist einer der didaktisch-methodischen Gegenstände des Faches Deutsch als Fremdsprache. Im Kontext des Fremdsprachenlernens hat die Lernpsychologie eine hohe Relevanz; sie erforscht, wie Lernvorgänge analysiert und welche Ansätze bzw. Lerntheorien über das Lernen von Sprachen entwickelt werden können. Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale der behavioristischen, kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien behandelt.

In der behavioristischen Lerntheorie werden Lernende als passive Subjekte betrachtet. Das Lernen von Sprachen wird als ein Prozess der Konditionierung angesehen. Nach dieser Auffassung ist Lernen eine ständige Imitation: „Über einen bestimmten Reiz (stimulus) und eine positive Verstärkung wird eine gewünschte Reaktion (response) so lange eingeübt, bis die Reaktion als eine eigene Aktion – auch ohne Stimulus – automatisiert ist.“ (Hufeisen / Riemer 2010: 740) (Edmondson / House 2011, Hufeisen / Riemer 2010).

In der Fremdsprachendidaktik brachte der kognitive Ansatz einen Paradigmenwechsel mit sich, die Untersuchungen befassten sich nunmehr mit dem Prozess der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Nach dieser Auffassung wird Lernen als eine konstruktive Operation angesehen: Der neue sprachliche Input wird auf

der Basis der vorhandenen sprachlichen Mittel verarbeitet, integriert und automatisiert (Henrici / Riemer 2007: 38).

Die konstruktivistischen Gedanken entwickelten sich in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung ab den 1990er Jahren. In der kognitiven Psychologie gilt der Konstruktivismus als theoretische Grundlage; er geht davon aus, dass Lernen ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion ist, in dem neues Wissen auf vorhandenem Wissen basierend verarbeitet wird. Die Beobachtungen zielten auf das reale Unterrichts- und Lerngeschehen ab. Dementsprechend ist Lernen das Ergebnis der Konstruktion, kann von außen nicht unmittelbar gesteuert werden und wird selbstorganisiert und eigenverantwortlich auf vorhandenen Erfahrungen aufbauend durchgeführt. Dies ist ein subjektiver Prozess, jeder / jede einzelne Lernende konstruiert sein / ihr eigenes Wissen (Wolff 2002: 86ff.).

Der konnektionistische Ansatz baut auf dem Konzept vom neuronalen Netzwerk auf. Die konnektionistischen Modelle bilden wichtige Grundlagen für die Neurowissenschaften. Die Informationsverarbeitung erfolgt in unterschiedlichen Arealen des Gehirns. Neuronen empfangen Impulse und das Wissen wird durch diese Verbindung der Neuronen erworben, damit lässt sich z. B. das Tip-of-the-tongue-Phänomen erklären, was sich darauf bezieht, wenn jemand ein bestimmtes Wort kennt, aber er / sie dieses nicht aktivieren kann (Schmidt 2010: 813, Wolff 1996, 2002).

Die Erkenntnisse der lerntheoretischen Konzepte haben eine grundlegende Bedeutung für die Förderung der Lernerautonomie. In der konstruktivistischen Lerntheorie kommt der eigenaktiven Handlung und der Eigenverantwortlichkeit eine zentrale Rolle zu, da sie zur Gestaltung des Konzeptes der Lernerautonomie in der Fremdsprachendidaktik beitragen. Im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichtes steht dabei der autonome Lernprozess im Vordergrund, im Folgenden werden Konsequenzen dieses Konzeptes für den Unterricht aufgezeigt.

Eine der wichtigsten Zielsetzungen des modernen Fremdsprachenunterrichtes ist die Befähigung der Lernenden zum selbstständigen Lernen. Zum erfolgreichen Selbstlernen oder selbstgesteuerten Lernen gehört die Fähigkeit, ein eigenes Repertoire von Strategien auf- und auszubauen, die die Lernenden gezielt und reflektiert einsetzen können (Schmenk 2017: 13f.). „Lernen wird verstanden als individueller

Konstruktionsprozess, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Lernwege aufzeigt, aus welchen er selbst den für ihn angemessenen auswählen muss“ (Wolff 1996: 553).

Die Lernerautonomie trägt dazu bei, dass das erworbene Schulwissen in Handlungswissen umgesetzt wird. Den Lernenden werden verschiedene Zugänge zur Sprache angeboten, sie bauen ein analytisches Wissen über Sprache auf, was zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit beitragen kann (Wolff 1996: 553ff.). Die Lernerautonomie kann mit Lernstrategien, Lerntechniken gefördert werden, die für das erfolgreiche Lernen grundlegend sind. Die bewusste Auswahl von Methoden erleichtert die Arbeit im Unterricht. Bei der methodischen Vorbereitung des Unterrichtes soll die Methodenkompetenz der Schüler*innen berücksichtigt und gestärkt werden. Beim Sprachenlernen bezieht sich die Strategie darauf, wie die Lernenden die Sprachlernstrategie zum Erwerb einer Sprache nutzen. Sprachgebrauchsstrategien zeichnen sich durch den kommunikativen Gebrauch und die Verstehensprozesse einer Sprache aus (Bimmel / Rampillon 2000: 62). Autonomes Lernen ist ein übergeordnetes Ziel im institutionellen Fremdsprachenunterricht, welches mittels Lernstrategien gefördert werden kann. Im Folgenden wird eine mögliche Klassifikation von Lernstrategien in Anlehnung an Bimmel und Rampillon (2000) vorgestellt.

Lernstrategie wird nach Bimmel und Rampillon (2000: 55) wie folgt definiert: „als Pläne (mentalen) Handelns, um ein Ziel zu erreichen“. Es wird zwischen direkten und indirekten Lernstrategien unterschieden. Direkte Strategien beziehen sich darauf, wie das Gelernte verarbeitet, gespeichert und abgerufen werden kann. Die direkten Strategien können somit folgendermaßen klassifiziert werden: Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien bzw. Kompensationsstrategien. Unter indirekten Strategien wird die Vorgehensweise beim Lernen verstanden. Dazu zählen die metakognitiven Strategien, die affektiven Strategien bzw. die sozialen Strategien. Gedächtnisstrategien können das Erlernen von Vokabeln erleichtern. Kognitive Strategien tragen zur Informationsverarbeitung und -speicherung bei. Kompensationsstrategien helfen bei der Überwindung von Verständnisproblemen.

Affektive Lernstrategien beziehen sich auf die Emotionen der Lernenden, wie Angst abgebaut werden kann, und wie sie ermutigt werden können. Metakognitive Strategien beziehen sich auf die Kontrolle des Lernprozesses. Dies ist eine Fähigkeit, die kognitiven Prozesse zu steuern, selbst Ziele zu setzen und die Lernergebnisse selbst evaluieren zu können. Die sozialen Strategien befassen sich mit den menschlichen Beziehungen.

Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich darauf, dass die Lernenden eigenständig Ziele bestimmen, Lernschritte planen sowie den Lernfortschritt bewerten können. Durch die kognitiven und metakognitiven Strategien kann das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden. Autonomes Lernen wird als selbstgesteuertes Lernen verstanden (Bimmel-Rampillon 2000: 64ff., Kertes 2015: 109f.).

In der neuen Lehr- und Lernkultur wird von der Lehrperson erwartet, dass Lerninhalte mit authentischen Materialien vermittelt werden bzw. den Lernenden Lernwege und Lernmöglichkeiten aufgezeigt werden. Lehrende werden in diesem Prozess als Berater*in und Moderator*in betrachtet. In der Lehrer*innenausbildung sollen die Studierenden in die Lage versetzt werden, die eigenen Lernziele festzulegen bzw. das Curriculum mitgestalten zu können (Bimmel 2012, Feld-Knapp 2011, Perge 2018: 16ff., Nodari / Steinmann 2010, Schramm 2014).

3. Lerntagebücher für die Förderung der Lernerautonomie

Das Ziel dieses Pilotprojektes war, die Lernerautonomie im universitären Bereich zu fördern und dadurch die Studierenden zu befähigen, mit Lernstrategien reflektiert umgehen zu können. Das Lerntagebuch ist durch die Regelmäßigkeit bzw. den persönlichen Stil der Aufzeichnungen gekennzeichnet. Auf dieser Basis erfolgt eine Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen. Bei der Entwicklung der eigenen Schreibkompetenz spielt das Lerntagebuch eine große Rolle, dadurch können die Studierenden einen roten Faden herstellen. Die Methode des Lerntagebuches etablierte sich zunächst im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, so wurde z. B. im schulischen Mathematikunterricht von den Lernenden als ein selbstgeführtes,

konstantes Protokoll für den eigenen Lernprozess verwendet (Rambow / Nückles 2002). Bislang wurde diese Methode systematisch nur wenig untersucht, dieser Beitrag zielt darauf ab, mögliche Lerngewinne des Einsatzes vorzustellen.

Die Methode des Lerntagebuches wurde mit der didaktischen Zielsetzung ausgewählt, dass die Studierenden einerseits das Seminar inhaltlich reflektieren, andererseits sich mit dem eigenen Lernen und Denken auseinandersetzen. Das Konzept fügt sich in die Förderung des selbstgesteuerten Lernens ein.

Lehrende in der neuen Lehr- und Lernkultur im modernen Fremdsprachenunterricht spielen eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, welche Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien sie auf der kognitiven und metakognitiven Ebene einsetzen. Im Fall der Lerntagebücher bedeutet die kognitive Ebene, dass die Studierenden den roten Faden erstellen können, sie lernen die einzelnen Themen eigenständig kognitiv miteinander zu verknüpfen. Teil dieses Prozesses ist, dass sie nach der Feststellung von Hauptgedanken die neu kennengelernten Lernstoffe mit dem vorhandenen Wissen verbinden. Diese Lerninhalte bzw. Lerninhalte anderer Sitzungen und die eigenen lebensweltlichen Erfahrungen können miteinander verbunden werden, was das fächerübergreifende Lernen unterstützt. Die metakognitive Ebene bezieht sich auf die Berücksichtigung des eigenen Verstehens sowie eine Bewusstheit über das eigene Arbeitsverhalten (Bimmel 2012, Feld-Knapp 2010a, Schramm 2014).

Seit der kommunikativen Wende veränderte sich der Stellenwert der einzelnen Fertigkeiten. Fertigkeiten sollen nicht isoliert, sondern miteinander kombiniert entwickelt werden. Der GER definiert die Fertigkeiten als sprachliche Handlungen. Die Förderung der Handlungsfähigkeit ist ein übergeordnetes Ziel im modernen Fremdsprachenunterricht (Europarat 2001, Feld-Knapp 2016: 246ff., Fandrych / Thonhauser 2008: 7).

Im universitären DaF-Unterricht kommt der sprachlichen Handlungsfähigkeit auch eine große Bedeutung zu. Während des Studiums ist die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit „mit besonderer Berücksichtigung der Fähigkeit zum Umgang mit der Wissenschafts-sprache“ (Kertes 2018: 25) zu erwarten. In diesem Entwicklungsprozess kommt der Rezeption und Produktion von Textsorten eine bedeutende Rolle zu (Kertes 2018: 25ff., Portmann-Tselikas 2011: 15ff.).

Im Seminar *Schriftliche Kommunikation* in der DaF-Lehrer*innenausbildung werden die einzelnen Schritte der Textproduktion bzw. -rezeption reflektiert, um den Lehr- und Lernprozess effektiver zu gestalten. Die Schreibkompetenz ist eine sehr komplexe Fähigkeit, die Textproduktion fördert den Erwerb von Fachwissen (Kruse 2003). Die Aufgabe der Lehrer*innenausbildung ist, die Reflexionskompetenz der Studierenden zu fördern. Sie sollen befähigt werden, ihre Arbeit auf der Metaebene zu reflektieren und sich mit Inhalten kritisch auseinanderzusetzen. „Der Ausbau der sprachlichen Basis für die Verschriftlichung von retrospektiven Gedanken“ (Feld-Knapp 2022: 228) muss thematisiert und mit gezielter Förderung der Schreibstrategien unterstützt werden.

Das Lerntagebuch bietet einen Zugang zum Schreiben, der unmittelbar auf die Verbesserung der Schreibkompetenz abzielt. Die empirische Forschung stellt diese reflexive Arbeit der Studierenden dar.

4. Empirische Forschung

Meine Motivation zur Durchführung des Projektes waren die Möglichkeiten, die Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich zu beobachten, zu reflektieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

Diese fremdsprachendidaktisch angelegte empirische Pilotstudie erfolgte an der Eötvös Loránd Universität Budapest (ELTE). An der Forschung nahmen 13 Lehramtsstudierende im Fach Deutsch als Fremdsprache teil. Das Projekt wurde während des ganzen Sommersemesters 2023 im Rahmen des Seminars *Schriftliche Kommunikation* durchgeführt. Die Studierenden des Seminars wurden als Versuchspersonen zur Untersuchung eingeladen.

Die Auswahl des Forschungsinstrumentes spielt eine wichtige Rolle in einer empirischen Untersuchung. In diesem Fall wurden die Daten zum Thema Lernerautonomie im universitären Bereich qualitativ aufgearbeitet. Das grundlegende Forschungsinstrument war das Lerntagebuch, eine reflektierte Sammlung von den in den Sitzungen behandelten Texten, Aufgabenlösungen, Kommentaren bzw.

Reflexionen der Studierenden. Das Thema des Seminars war die Rezeption und Produktion von Textsorten. Im Laufe des Semesters haben die Studierenden in diesem Heft Notizen gemacht, ihre Hausaufgaben geschrieben bzw. diese mit Reflexionen ergänzt. Die Datenerhebung und die Datenanalyse beziehen sich auf die reflexive Arbeit mit den Lerntagebüchern, auf die Seminarinhalte wird nicht detailliert eingegangen.

Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch das Lerntagebuch. Die Studierenden studieren Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt und sie befinden sich im ersten Studienjahr. Die Datenerhebung bestand aus drei aufeinander abgestimmten Arbeitsphasen. Zuerst erfolgte die Vorbereitung, dann die Durchführung der Datenerhebung und zuletzt die Datenanalyse. In der ersten Arbeitsphase wurde das Seminar vor dem Semesteranfang vorbereitet, das Thema des Seminars wurde theoretisch fundiert sowie die Arbeit mit dem Lerntagebuch (Garay 2017, Kruse 2003, Rambow / Nückles 2002).

Die wichtigsten Zielsetzungen des Seminars waren die Einführung in die Fachterminologie, die Rezeption und Produktion von Textsorten, eine intensive Spracharbeit und die Arbeit mit Texten, Übungen und Automatisierung. Auf die einschlägige Fachliteratur wurde zur Zusammenstellung der Seminarinhalte Bezug genommen (Feld-Knapp 2022, Kertes 2018, Kruse 2018: 56ff., Perge 2022, Portmann-Tselikas 2011). Dazu wurden u.a. folgende Methoden ausgewählt: Kennenlernen von Lesetechniken und Lesephasen, Erschließung von lexikalischen bzw. grammatischen Phänomenen in Texten, Analyse und Reflexion zur Förderung der Textkompetenz bzw. der Einsatz von Aufgabenblättern. Im Lerntagebuch wurden diese gesammelt. Bei der Auswahl der Texte wurde berücksichtigt, dass bildungssprachliche Kompetenzen durch die Arbeit mit Texten vermittelt werden, damit der Fachwortschatz der Studierenden gefördert wird.

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch wurde geplant, die Leitfragen des Lerntagebuches wurden zusammengestellt (Garay 2017, Kruse 2003, Rambow / Nückles 2002). In der zweiten Arbeitsphase wurde das Projekt durchgeführt. Die Arbeit fing mit einem Fragebogen an (s. Anhang 1). Der Fragebogen bezog sich auf die

Strategien in den verschiedenen Bereichen des Fremdsprachenlernens der Studierenden. Damit wurde das Thema Lernstrategie eingeführt, und es konnten Einblicke in die Lerngewohnheiten der Studierenden gewonnen werden.

In der ersten Sitzung begann die Arbeit mit den Texten. Der Seminarplan wurde am Semesteranfang ausgeteilt und das Instrument des Lerntagebuches wurde erklärt. Dabei wurde konkret darauf eingegangen, wodurch sich ein Lerntagebuch auszeichnet, und mit welchen Leitfragen gearbeitet werden kann. Ab der darauffolgenden Sitzung wurden jede Woche zwei Lerntagebücher von der Seminarleiterin eingesammelt. Die Proband*innen wurden stichprobenartig ausgewählt. Das Ziel war, die Arbeitsmethode der einzelnen Studierenden kennenzulernen. Diese Lerntagebücher wurden dann von der Seminarleiterin individuell unterschiedlich reflektiert. Jede Woche wiederholten sich die folgenden zwei Fragen, die von den Studierenden beantwortet wurden:

- *Was erscheint mir persönlich bedeutsam?*
- *Was erscheint mir interessant und fragwürdig?*

Anhand der jeweiligen Antworten wurden den Studierenden individuell unterschiedliche Fragen gestellt, wie zum Beispiel:

- *Sie haben ein Jahr in Deutschland verbracht. Welchen Einfluss hat diese Erfahrung auf Ihren Sprachgebrauch? Wie können Sie diese Erfahrung als zukünftige DaF-Lehrende im Fremdsprachenunterricht einsetzen?*
- *Wie haben sich Ihre Sprachlernstrategien während dieses Kurses entwickelt?*
- *Wie hat sich Ihre Schreibkompetenz während der ersten Hälfte des Semesters entwickelt?*
- *Wie bewerten Sie jetzt Ihr Lerntagebuch? Welche Funktion erfüllt das Lerntagebuch in Ihrem Lernprozess?*
- *Wenn Sie das Lerntagebuch durchlesen, was erscheint Ihnen für Ihren beruflichen Werdegang bedeutsam?*

Während der Arbeit mit den Lerntagebüchern werden zwei Fragebögen zum Reflektieren des eigenen Lernprozesses eingesetzt. Der erste Fragebogen wird in der ersten Sitzung ausgefüllt und am Ende des Semesters werden die Studierenden darum

gebeten, ihre Arbeit noch einmal zu reflektieren. Im Weiteren werden die Fragebögen vorgestellt.

Vorstellung des Fragebogens (am Semesteranfang)

Der Fragebogen dient zur Bestandsaufnahme der vorhandenen Fähigkeiten der Studierenden. Der Fragebogen zeigt die individuellen Unterschiede bzw. die zu entwickelnden Gebiete, die Studierenden können dadurch ihren gegenwärtigen Sprachgebrauch reflektieren. Die Fragen beziehen sich auf die eigene Sprachbiographie und auf die Sprachlernstrategien. Der Fragebogen wird schriftlich im Rahmen der ersten Sitzung ausgefüllt. Die Arbeitssprache im Seminar ist Deutsch, aber die Studierenden haben die Möglichkeit, den Fragebogen entweder auf Deutsch oder auf Ungarisch zu vervollständigen. Aus den Reflexionen stellte sich heraus, dass einige von den Studierenden nicht in der Lage sind, ihre Kenntnisse auf Deutsch zu systematisieren, daraus können Fehler im grammatischen Bereich resultieren. Die Beispiele werden in der Originalform wiedergegeben.

Der Fragebogen besteht aus fünf Punkten. Der erste Punkt beinhaltet die Frage, was eine gute Lernstrategie für die Studierenden bedeutet. Der zweite Punkt geht detaillierter darauf ein, welche Strategien die Studierenden beim Fremdsprachenlernen verwenden. Diese sind die folgenden Gebiete: das Erlernen von neuem Wortschatz, das Lernen von Fremdsprachen, Hörverstehensaufgaben und die Arbeit mit Texten.

Die dritte Frage umfasste die Sprachbiographie. Bei diesem Schritt wurden die Sprachbiographien der einzelnen Studierenden erfasst. Dabei geht es darum, wie sich ihre individuelle Mehrsprachigkeit entwickelt hat. Außerdem wird erhoben, wie die einzelnen Sprachen situativ eingesetzt werden.

Der vierte Punkt umfasst die eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache, wobei 1 für ‚sehr einfach‘ und 5 für ‚sehr schwierig‘ steht. Dies ist ein wichtiger Ausgangspunkt für das Reflektieren der individuellen Förderung.

Der fünfte Punkt erfasst, ob die Lernenden die früher gelernten Lernstrategien aus anderen Sprachen beim Deutschlernen anwenden können.

Vorstellung des Fragebogens für die Reflexion der Arbeit (am Semesterende)

Dieser Fragebogen wurde in der letzten Sitzung ausgefüllt. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil ist die gleiche Tabelle, die die Studierenden am Anfang des Semesters erhielten. Sie sollten markieren, wie sich ihre Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache veränderte.

Datenanalyse

In der dritten Arbeitsphase werden die Daten analysiert und die Ergebnisse ausgewertet. Aus Platzgründen wird hier nur auf die Antworten der Fragebögen eingegangen, die Lerntagebücher werden nicht detailliert vorgesellt und analysiert:

Frage 1: Was bedeutet eine gute Lernstrategie für Sie?

Für die effektive Unterrichtsgestaltung sind das Festlegen von Lernzielen sowie die Förderung von Kompetenzen unabdingbar. Jeder / jede Lernende kann die Lernziele den eigenen Fähigkeiten entsprechend erreichen, wenn die individuellen Bedürfnisse mitberücksichtigt werden. In diesem Sinne sollen die Studierenden bewusst damit umgehen, wie sie selbst lernen können und welche Strategien sie beim Lernen einsetzen. Die folgenden Originalzitate zeigen exemplarisch, wie die Studierenden diese Frage beantworteten:

„Regelmäßig Hausaufgaben schreiben, in der Unterricht aktiv sein, einen guten Kontakt mit der Lehrerin.“

„Dass ich die Lehrstoffe gut memorisieren und die grammatische Regeln verstehen kann.“

„Ich lese die Materialien durch und versuche, den Inhalt zurückzusagen. Ich wiederhole, falls es zuerst nicht geht. Ich tue das wöchentlich, so wenn die Prüfung kommt, bin ich gut vorbereitet.“

Aus den Antworten stellte sich heraus, dass die Studierenden eindeutig formulieren können, wie sie am effektivsten lernen. Diese sind jedoch eher allgemeine Aussagen, die nicht konkret beschreiben, ob sich diese Strategien auf Sprachen oder

andere Fächer beziehen. Die genannten Lernstrategien spiegelten nicht wider, ob es den Studierenden bewusst ist, dass das Lernziel bei der Auswahl der Lernstrategie auch wichtig ist. Es stellte sich heraus, dass die bewusste Berücksichtigung von kognitiven Handlungen noch nicht reflektiert wurde. Die kognitiven Lernstrategien, die die Studierenden konkret anwenden, und wie genau sie auf ihr Wissen zurückgreifen, wurden nicht thematisiert. Demzufolge wurden weder die kognitiven Gegenstände noch die konkreten Ziele beobachtet, die kognitiven Handlungen wurden bewusst nicht kontrolliert (Bimmel / Rampillon 2000, Kertes 2018).

Es zeigt sich, dass die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit eine zentrale Rolle in der Gestaltung der eigenen Lernstrategien an der Universität spielen. Doch sollten die Studierenden in der Lage sein, den Perspektivwechsel vom Lernenden zu angehenden Lehrenden zu machen und als zukünftige Lehrende den Lernenden bei der Verarbeitung des Lernstoffes zu helfen. Um dieses Wissen zu erwerben, brauchen die Lernenden Lernstrategien. Je nach Lerntyp wirken diese Methoden unterschiedlich, damit sollte die Lehrperson bewusst umgehen.

Bei der Formulierung dieser Lernstrategien konnten einige Defizite im Sprachgebrauch der Studierenden beobachtet werden. Einige hatten Probleme sowohl in den sprachlichen als auch in den inhaltlichen Bereichen. Dies beweist, dass die Sprachpraxis eine wichtige Aufgabe in der Lehrer*innenausbildung hat, im Rahmen solcher Kurse sollte auch die Sprachkompetenz gefördert werden. Die konkreten Strategien wurden benannt, doch der Fachwortschatz fehlt. Die Studierenden zählten beispielsweise Wiederholungsstrategien (Karteikarten, Lesen und Wiedergeben), Organisationsstrategien (Zusammenfassungen, Schlüsselwörter bzw. Fachwörter sammeln) oder Elaborationsstrategien (Inhalte systematisieren, miteinander verbinden, vertiefen) auf.

Frage 2: Welche Strategien nehmen Sie in Anspruch

- beim Erlernen eines neuen Wortschatzes?
- beim Lernen von Fremdsprachen?
- bei Hörverstehensaufgaben?

- bei der Arbeit mit Texten?

Die bewusste Auswahl von Methoden und die zielgerichteten Vorgehensweisen erleichtern die Arbeit im Unterricht. Dementsprechend kann ein differenziertes Strategierepertoire situationsadäquat angewandt werden.

Lernstrategien beim Erlernen eines neuen Wortschatzes:

„Ich benutze Lehrkarten.“

„Falls die Wörter zu lang sind oder schwierig sind, versuche ich mit Assoziationen zu lernen.“

„Ein Wortheft benutzen.“

Lernstrategien beim Lernen von Fremdsprachen

„Nachrichten sehen, Filme sehen, mit Freunden auf Deutsch sprechen“

„Ich schaue mir Filme und Serien auf die Zielsprache an und lese auch Bücher. Sprechen mit jemandem, der die Sprache als Muttersprache spricht ist auch gut.“

„Oft mit Deutschen sprechen, wenn es eine Möglichkeit ist.“

Lernstrategien bei Hörverstehensaufgaben

„Ich probiere auf die Schlusswörter zu achten und die zu hören.“

„Ich lese die Aufgaben und dann konzentriere ich mich auf die Fragen.“

„Erstmal muss man den Text lesen und dann 2-3mal soll man den Text hören.“

Lernstrategien bei der Arbeit mit Texten

„Ich lese den Text schnell durch und dann konzentriere ich mich auf die Schlusswörter und -begriffe.“

„Für mich ist es wichtig, die Text zu verstehen, deshalb suche ich alle neue Wörter in Wörterbuch aus.“

„die fremden Wörter notizen“

Hier wurde der individuelle Strategieeinsatz detaillierter reflektiert. Um in einer Fremdsprache zu kommunizieren, benötigt man eine Vielzahl an Wörtern. Ein ausgebauter Wortschatz ist die Basis der Sprachentwicklung. Zuerst lernt man, sich in der Erstsprache zu äußern, später setzt man sich mit anderen Sprachen auseinander. Im Wortschatzerwerb wird meistens auf die durch den Erstspracherwerb bereits erworbenen kognitiven Konzepte zurückgegriffen (Schmitt 2000: 125). Durch den Kontakt mit Sprecher_innen der Erstsprache bzw. der Zweitsprache bietet sich die Möglichkeit, den Wortschatz laufend zu erweitern. Dies ist eine gute Lernstrategie und wurde von einigen Studierenden benannt.

In der Praxis wird eine systematische Wortschatzvermittlung von der Lehrperson erwartet, die zu Erweiterungen des rezeptiven sowie des produktiven Wortschatzes beiträgt (Köster 2010, Neuner 1991). Der Erwerb des neuen Wortschatzes wird im Fremdsprachenunterricht von der Lehrperson bewusst unterstützt, das Ziel der Wortschatzarbeit ist die Befähigung der Lernenden, neue Wörter eigenständig zu erlernen.

Die von den Studierenden aufgezählten Lernstrategien beziehen sich auf Lerninhalte, die bei der Verarbeitung und Strukturierung des Wissens helfen. Diese sind kognitive Lernstrategien. Auf der Metaebene wurde nicht reflektiert, ob sie Lernziele setzen oder ob Fragen zum Lerninhalt formuliert werden. Allerdings ist dies eine wichtige Aufgabe für die zukünftigen Lehrenden, dass sie diesen Unterschied verstehen und dieses Wissen anwenden können.

Frage 3: Sprachbiographische Daten der Proband*innen

Die Sprachbiographien der Studierenden und ihre Vorkenntnisse sind sehr unterschiedlich, deswegen ist eine Bestimmung und Systematisierung von Instrumenten und Methoden erforderlich. Das Ziel war, den Hintergrund der Studierenden kennenzulernen und Informationen über ihren Umgang mit Sprachen zu gewinnen. Ein weiterer Punkt ist darüberhinaus die Motivation beim Lernen von Fremdsprachen, und ob sie eventuell schon Zeit im Zielland verbracht haben.

In diesem Beitrag werden die sprachbiographischen Daten der Proband*innen nicht detailliert vorgestellt. Jedoch ist die Beobachtung interessant, dass einige der

Studierenden Ungarisch (in allen Fällen die Erstsprache) gar nicht erst aufzählten. Es wäre jedoch wichtig, dass sie auch ihren muttersprachlichen Sprachgebrauch reflektieren, weil die L1 die sprachliche Basis für das Erlernen einer Fremdsprache ist. Beim Fremdsprachenlernen wird auf die durch den Erstspracherwerb bereits erworbenen kognitiven Konzepte zurückgegriffen. Kontrastive Methoden können im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zur Erstsprache und der zu erlernenden Fremdsprache eingesetzt werden. Die fremdsprachliche Kommunikation beinhaltet die Fähigkeit, zwischen der Erstsprache und der Fremdsprache abwechselnd kommunizieren zu können. Diesem Wissen kommt eine große Bedeutung zu, wenn Elemente und Regeln beim Lernen einer anderen Sprache wie bei der Erstsprache erworben werden (Schmitt 2000: 125).

Die ungarische Sprache ist für die meisten Lernenden im ungarischen Schulwesen die Erstsprache, d. h. die Muttersprache, während Englisch und Deutsch als Fremdsprachen angeboten werden. Die Erstsprache in Ungarn wird in natürlicher Umgebung als Muttersprache in der Kindheit erlernt und die weiteren Sprachen (L2, L3, L4) werden üblicherweise unter institutionellen Rahmenbedingungen gelernt (Feld-Knapp 2014: 15). Aus diesem Grund sollte ihre eigene Sprachbewusstheit so ausgebildet sein, dass die Studierenden dieses Wissen nicht nur reflektieren, sondern auch vermitteln können.

Frage 4: Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. (1: zu leicht, 5: zu schwierig)

	1	2	3	4	5
Wortschatzlernen	-	6	5	2	-
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	-	3	3	4	3
Lesen	-	5	4	3	1
Aufsätze schreiben	-	2	6	4	1
Sprechen	1	3	3	1	5
Hörverstehen	-	4	3	1	5

Tabelle 1: Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache – am Semesteranfang

Aus der Tabelle geht hervor, dass nur eine Studierende das Sprechen als leicht einstufte, aber die anderen die genannten Punkte als eher schwieriger beurteilten. Fast 47% der Studierenden hob ‚Aufsätze schreiben‘ besonders hervor, dieses Gebiet wurde mit einer Drei markiert. Dies bringt deutlich zum Ausdruck, dass die Studierenden die Komplexität der Textarbeit verstehen.

Bezüglich des Schwierigkeitsgrades wurden noch Sprechen und Hörverstehen markiert, 38% der Studierenden beurteilten sie mit einer 5, diese zwei Gebiete fanden sie am schwierigsten. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Studierenden wahrscheinlich ältere Methoden und Ansätze erlernt haben. Diese Annahme wird auch dadurch unterstützt, dass das Lernen und Üben von grammatischen Regeln für 30% der Studierenden eine Schwierigkeit bedeutet. Das lässt sich damit erklären, dass nicht der kommunikative Fremdsprachenunterricht im Vordergrund stand, der Akzent lag wahrscheinlich auf grammatischen Phänomenen. Außerdem leben die Studierenden nicht im Zielland, was das Erlernen einer Fremdsprache erschwert. Handlungsfähigkeit sollte im institutionellen Fremdsprachenunterricht einen zentralen Stellenwert erhalten. Lehrkräfte müssen daran arbeiten, eine handlungsorientierte Arbeitsweise einzuführen. Nicht nur aus der Lernerperspektive ist das Sprechen wichtig, sondern auch aus der Lehrendenperspektive. Lehrende sollen mit ihrer Sprache motivieren, organisieren, Feedbacks geben, erklären usw. Der Erfolg der Kommunikation hängt vom passenden Einsatz der Sprache ab. In diesen Situationen brauchen die Lehrenden eine verständliche und klare Lehrer*innensprache.

Frage 5: Gelernte Sprachstrategien aus anderen Sprachen

„Ja, beim Englischlernen las ich viele Bücher auf Englisch und ich lese manchmal auch auf Deutsch.“

„Eine gute Methode vielleicht zum Beispiel: diktieren, Wortkarte benutzen.“

„Filme, Videos und Serien anschauen, Bücher lesen“

Sprachen sollen nicht isoliert unterrichtet werden. In der Unterrichtsstunde sollten die Transfermöglichkeiten genutzt werden. Die Übertragung des neu erlangten Wissens auf

eine andere Situation bedeutet, dass die Lernenden dieses Wissen anwenden bzw. miteinander vernetzen können.

Anhand der Analyseergebnisse können in Bezug auf die Kompetenzen der Studierenden die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Der Fragebogen zeigt individuelle Unterschiede.
- Es gibt fehlende strukturelle Kenntnisse.
- Die Sprachkompetenz der Studierenden sollte im universitären DaF-Unterricht studienbegleitend gefördert werden.
- Die Versprachlichung komplexer Inhalte bedeutet für die meisten Studierenden eine Herausforderung.
- Sie sind noch nicht in der Lage, interdisziplinär zu denken.

Im Sinne der Ergebnisse wurde die gezielte Förderung der fehlenden Kenntnisse als eine wichtige Aufgabe in diesem Seminar wahrgenommen. Der Reflexionskompetenz der Studierenden kam eine zentrale Bedeutung zu. Im Folgenden wird der Fragebogen vorgestellt, mit dem die Studierenden ihre Arbeit am Semesterende reflektierten.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen (s. Anhang 2). Der erste Teil bezog sich auf die eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Die gleiche Tabelle wie am Semesteranfang wurde eingesetzt. Die folgende Tabelle zeigt die Unterschiede. Die graue Spalte zeigt den Stand am Semesterende.

	1		2		3		4		5	
Wortschatzlernen	-	1	6	4	5	6	2	1	-	-
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	-	-	3	4	3	6	4	1	3	2
Lesen	-	-	5	5	4	5	3	2	1	1
Aufsätze schreiben	-	-	2	5	5	2	4	4	1	2
Sprechen	1	1	3	3	3	3	1	5	5	1
Hörverstehen	-	-	4	2	3	6	1	1	5	4

Tabelle 2: Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache – am Semesterende

Die Ergebnisse zeigen, dass das Wortschatzlernen bzw. das Sprechen nun von einer Person als leicht markiert wurde. Der andere Schwerpunkt fokussiert darauf, was am schwierigsten beurteilt wurde. Hier gibt es auch eine Änderung: beim Lernen und Üben von grammatischen Regeln, beim Sprechen und beim Hörverstehen sanken die Zahlen. Beim Sprechen erscheint ein signifikanter Unterschied: 38% der Studierenden bewerteten dieses Gebiet am Semesteranfang als schwierig und am Ende des Semesters wurde das nur von einer Person mit einer Fünf markiert. Obwohl der Kurs *Schriftliche Kommunikation* heißt, konnte die integrative Förderung von Fertigkeiten anhand der ausgewählten Texten verwirklicht werden.

Was zu Beginn als schwierig empfunden wurde (mit Vier und Fünf markiert), zeigt nun Änderungen, was den Entwicklungsprozess der Studierenden bestätigt. Insgesamt bei allen Gebieten wurde die Zahl der mit Vier markierten Gebieten von 15 auf 13 wurde die Zahl reduziert. Bei Fünf sank die Gesamtzahl von 15 auf 10 Personen, die die Schwierigkeit mit Fünf auf der Schwierigkeitsskala markierten. Die Förderung der Textkompetenz wurde in den Mittelpunkt des Seminars gestellt. Für einen reflektierten Umgang mit der Sprache mussten die Inhalte der ausgewählten Texte verstanden und die Gedankengänge des Textes verarbeitet werden, was im Ergebnis auch gelang.

Der zweite Teil befasste sich mit dem Lerntagebuch. Mithilfe von Reflexionsfragen wurde zusammengefasst, welche Aspekte des Gelernten die

Studierenden interessant fanden, wie sich ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit entwickelte bzw. welche Lernstrategien sie im Rahmen des Kurses erwarben. Im Folgenden werden einige Antworten exemplarisch vorgestellt:

Reflexionsfragen für das Lerntagebuch

- Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?

„Die Namen allen gelernten Textsorten.“

„Ich habe etwas Neues über die Textsorten gelernt.“

Im Rahmen dieses Kurses wurden verschiedene Textsorten behandelt. Das Ziel war das Kennenlernen der verschiedenen Einteilungskriterien für Textsorten, wie beispielsweise die kontextuellen Bedingungen, die thematischen Kriterien und die Textmerkmale. Die Textarbeit ist ein wichtiger Bestandteil des fachdidaktischen Wissens einer Lehrperson. Sie sollte in der Lage sein, die sprachlichen, funktionalen und situationalen Charakteristika von Textsorten zu verstehen (Fandrych / Thurmair 2011: 17ff.). Obwohl die sprachliche Basis für die Versprachlichung dieser Gedanken weiterhin gefördert werden muss, konnten die Studierenden diese Reflexionsfragen ausreichend beantworten.

- Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht?

„nützlich: Wortschatz“

„Für mich nützlich waren Texte zu schreiben.“

Die Reflexionen zeigen, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Lernprozessen ermöglicht wurde. Obwohl die Studierenden nur kurze Antworten schrieben, konnten sie während des ganzen Semesters ihren Lernweg reflektieren.

- Inwiefern hat sich meine schriftliche Ausdrucksfähigkeit im Rahmen dieses Kurses entwickelt? Was kann der Grund dafür sein?

„Ich finde, dass meine schriftliche Ausdrucksfähigkeit sich sehr viel entwickelt hat, weil ich die Eigenschaften der Textsorten verstanden habe.“

„Beim Schreiben viele Texte könnte ich meinen Wortschatz entwickeln.“

„Ich kann auch komplexe Sätze alleine bilden und kann ich auch schneller denken.“

Durch die schriftliche Explikation der eigenen Gedanken entwickelte sich die Schreibkompetenz der Studierenden. Die Lerntechniken und -strategien trugen zur Förderung der Textarbeit bei. In diesem Prozess kam der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden eine zentrale Bedeutung zu, da sie individuell mit dem Lerntagebuch arbeiteten. Die Reflexionen bestätigen diesen Entwicklungsprozess.

- Welche Lernstrategien habe ich im Rahmen dieses Kurses erworben?

„Neue Ausdrücke in Beziehung mit Texte zu lernen und systematisch Notizen zu machen.“

„Regelmäßige Reflexionen zu formulieren.“

Am Semesteranfang stellte sich heraus, dass die Studierenden ihre Kenntnisse über das Sprachenlernen noch systematisieren sollten. Im Seminar wurde der Ansatz verfolgt, dass die Fertigkeiten mit Lernstrategien verbunden wurden. Das Ziel war, eine bewusste Vermittlung von Lernstrategien zu erreichen und darauf einzugehen, wie sie funktionieren und zu welchen Zwecken sie angewandt werden können. Der individuelle Strategieeinsatz wurde von den Studierenden im Einzelnen reflektiert und sie konnten Erkenntnisse sowohl für ihre eigenen Lernprozesse als auch für zukünftige Arbeitsprozesse gewinnen.

5. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, die Förderung der Lernerautonomie im universitären Bereich anhand von empirischen Daten zu erfassen und zu untersuchen. Als Zusammenfassung der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass der Ausbau und die Förderung der Lernerautonomie nicht nur im schulischen DaF-Unterricht, sondern auch im universitären DaF-Unterricht als wichtige Ziele gelten sollten. Aus diesem Grund ist

es von großer Relevanz, auf dieses Thema bereits bei angehenden Fremdsprachenlehrenden einzugehen.

Die Verwendung des Lerntagebuches konnte die lernstrategische Kompetenz der Studierenden individuell unterschiedlich entwickeln. Die ständige schriftliche Reflexion trainierte bei den Studierenden das effiziente Schreiben. Durch die Vermittlung von Lernstrategien konnte die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit beobachtet und die Erweiterung der Sprachkompetenzen mitverfolgt werden.

Literatur

- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. In: Fremdsprache Deutsch 46. S. 3–10.
- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien [= Fernstudieneinheit 23]. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Edmondson, Willis / House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4. Auflage. Tübingen: Francke.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache [= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik]. Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian / Thonhauser, Ingo (2008) (Hrsg.): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie/autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 21.

- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text. Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag. S. 188–204.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 14/2010. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck / Wien / Bozen: Studien Verlag. S. 143–157.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás / Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text [= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3]. Frankfurt a. M.: Lang. S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2016): Textkompetenz und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik: Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Hildesheim: Georg Olms Verlag. S. 244–257.
- Feld-Knapp, Ilona (2022): Schreiben über das Studium. Überlegungen zur Textsorte Reflexion sowie zur Reflexionskompetenz der DaF: Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität Budapest. In: Laura, Auteri / Natascia, Barrale / Arianne, Di Bella / Sabine, Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang. S. 217–231.
- Garay, Bianka (2017): Förderung der Lernerautonomie beim Textverstehen im DaF-Unterricht. Ratschläge zur Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung [= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe A: Handreichungen 1]. Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 117–151.

- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (2007): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 38–43.
- Hufeisen, Britta (2016): Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Francke. S. 25–29.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin: de Gruyter. S. 738–753.
- Kertes, Patrícia (2015): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht In: In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Festschrift für Katalin Boócz Barna. Sonderheft [= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27]. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich. Zur Rolle und Funktion der Reflexion. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 29. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 25–48.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 754–764.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1021–1032.

- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen [= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1]. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / UDV. S. 60–76.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In: Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1005-1027.
- Kruse, Otto (2018): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH; München: UVK / Lucius.
- Neuner, Gerhard (1991): Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache. 2. S. 76–83.
- Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1157–1162.
- Perge, Gabriella (2014): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi, Mária / Vladár, Zsuzsa / Hrenek, Éva (Hrsg.): MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE / Tinta. S. 457–462.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn [= Cathedra Magistrorum, Sonderreihe B, Bd. 1]. Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.
- Perge, Gabriella (2022): Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch. In: Laura, Auteri / Natascia, Barrale / Arianne, Di Bella / Sabine, Hoffmann (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang. S. 201–216.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2011): Schreiben und Lernen. Berlin: Walter de Gruyter.

- Rambow, Riklef / Nückles, Matthias (2002): Der Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschule. *Hochschulwesen* 50, 113–120.
- Schmenk, Barbara (2017): Autonomes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart / Weimar: Metzler. S. 13–14.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans- Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* [= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 35.2]. Berlin / New York: de Gruyter. S. 807–817.
- Schmitt, Norbert (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schramm, Karen (2014): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache* [= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)* 9]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 95–105.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF*. 23/5. S. 541–560.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke. S. 321–326.

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

Fragebogen

1. Was bedeutet eine gute Lernstrategie für Sie?

2. Welche Strategien nehmen Sie in Anspruch

... beim Erlernen eines neuen Wortschatzes?

... beim Lernen von Fremdsprachen?

... bei Hörverstehensaufgaben?

... bei der Arbeit mit Texten?

3. Tabellarische Übersicht Ihrer Sprachbiographie

Sprachen: Welche Sprachen sprechen Sie?			
Seit wann lernen Sie diese Sprachen?			
Wo lernen Sie diese Sprachen?			
Warum haben Sie diese Sprache gewählt?			
Für welche Zwecke benutzen Sie diese Sprachen?			

Haben Sie im Zielland gelebt? (min. 1 Monat)			
--	--	--	--

4. Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. (1: zu leicht, 5: zu schwierig)

Wortschatzlernen	
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	
Lesen	
Aufsätze schreiben	
Sprechen	
Hörverstehen	

5. Kommt es vor, dass Sie früher gelernte Lernstrategien aus anderen Sprachen beim Deutschlernen anwenden? Wenn ja, nennen Sie bitte konkrete Beispiele!

Anhang 2: Fragebogen

Fragebogen

1. Eigene Einschätzung in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Was denken Sie jetzt? (1: zu leicht, 5: zu schwierig)

Wortschatzlernen	
Lernen und Üben von grammatischen Regeln	
Lesen	
Aufsätze schreiben	
Sprechen	
Hörverstehen	

2. Reflexionsfragen für das Lerntagebuch

- *Welche Sachverhalte erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?*

- *Welche Aspekte des Gelernten fand ich interessant, nützlich, überzeugend, und welche nicht?*

- *Inwiefern hat sich meine schriftliche Ausdrucksfähigkeit im Rahmen dieses Kurses entwickelt? Was kann der Grund dafür sein?*

- *Welche Lernstrategien habe ich im Rahmen dieses Kurses erworben?*