

# 1 Einleitung

Die folgenden Ausführungen sollen verdeutlichen, worin das Interesse der Studie liegt. Bei dieser Gelegenheit werden einige Beobachtungen und Erfahrungen zur Sprache gebracht, um den Ausgangspunkt und den Zweck der vorliegenden Studie zu veranschaulichen.

Studierende an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung (DaF) beschwerten sich oft darüber, dass in vielen Vorlesungen und Seminaren das Erlernen des Fachwissens und der didaktisch-methodischen Kompetenzen im Mittelpunkt steht und in zu wenigen Lehrveranstaltungen Deutsch geübt wird. Weiterhin fügten sie hinzu, während des Studiums die deutsche Sprache teilweise vergessen zu haben. Als Grund gaben sie an, von den obligatorischen Fachvorlesungen überfordert zu sein. Darüber hinaus unterstrichen einige Studierende, die an dem Vorbereitungsstudium<sup>2</sup> teilgenommen hatten, dass sie sich nach dem Vorbereitungsstudium einsam fühlten und, dass ihnen Deutsch zu lernen ohne Mithilfe eines Lektors schwerfiel. Sie teilten mit, dass es im Vorbereitungsstudium viele Möglichkeiten zum Austausch mit Lehrkräften und Materialien zum Deutschlernen gab. Ähnliche Probleme und Beschwerden wurden in einigen Gruppendiskussionen mit Studenten der Deutschlehrerausbildung zu diesem Thema geäußert. Solche Aussagen waren bedeutend, da sie signalisierten, dass diese Studierende auf eine Lehrkraft oder bestimmtes Material beim Deutschlernen angewiesen waren.

Unter diesen Gesichtspunkten stellte sich die Frage, was DAF- Lehramtstudierenden unternahmen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern oder sie aufrechtzuerhalten, denn nun war es an der Zeit, die Sprachkenntnisse autonom zu entwickeln. Andererseits wurde auch beobachtet, dass die Teilnahme an den Sprach-Stammtischen der Deutschlehrerausbildung, die regelmäßig jede zweite Woche im Monat stattfand, recht gering war, obwohl Lernende in solchen Organisationen wie „Stammtische oder Filmabende“ Möglichkeiten dazu hatten, Deutsch zu üben. Diese und frühere Beobachtungen brachten darauf, dass ein Mangel an autonomes Lernen oder das ‚nicht bereit Sein‘ für das autonome Lernen auch eines der Grundprobleme beim Erlernen der deutschen Sprache sein könnte. Daraufhin wurde beschlossen, in diesem Bereich zu forschen. Aus der Literaturrecherche ging hervor, dass es Bedarf an einem Messinstrument gibt. Mit anderen Worten wurde noch kein Messinstrument zur Feststellung der Bereitschaft zur Lernerautonomie bezüglich des Lernens der deutschen Sprache entwickelt.

---

<sup>2</sup> In der Türkei ermöglichen die Abteilungen von „DaF“ einen unterschiedlichen Zugang wie z. B. mit oder ohne Vorbereitungsklasse zum Studium. Die neu immatrikulierten Studenten müssen an einer Eignungsprüfung teilnehmen, bei der sie ihre Deutschkenntnisse nachweisen müssen. Sollten sie die Prüfung nicht bestehen, müssen sie ein bzw. zwei Jahre an der Vorbereitungsklasse Deutsch lernen und diese erfolgreich abschließen. Nachdem sie die Prüfung bestanden haben oder nachdem sie die Vorbereitungsklasse erfolgreich abgeschlossen haben, können sie mit dem Studium beginnen. Dagegen ist der Begriff „Vorbereitungsklasse“ in deutschsprachigen Ländern im schulischen Kontext üblich. Um konzeptionelle Probleme zu vermeiden, wird in dieser Studie das Wort „Vorbereitungsstudium“ anstelle der Vorbereitungsklasse verwendet.

Von diesem Standpunkt aus erschien es angebracht, ein valides und verlässliches Erhebungsinstrument zu entwickeln, das bei der Deckung des Bedarfs in diesem Bereich behilflich sein soll.

Der erste Teil dieser Arbeit bietet einen allgemeinen Hintergrund zum Forschungsthema. Er erläutert den Hintergrund und die Problemstellung der Studie, die Relevanz der Studie, die Zielsetzung der Forschung durch Hervorhebung der Forschungsfragen, das Forschungsdesign und schließlich das methodische Vorgehen der Studie.

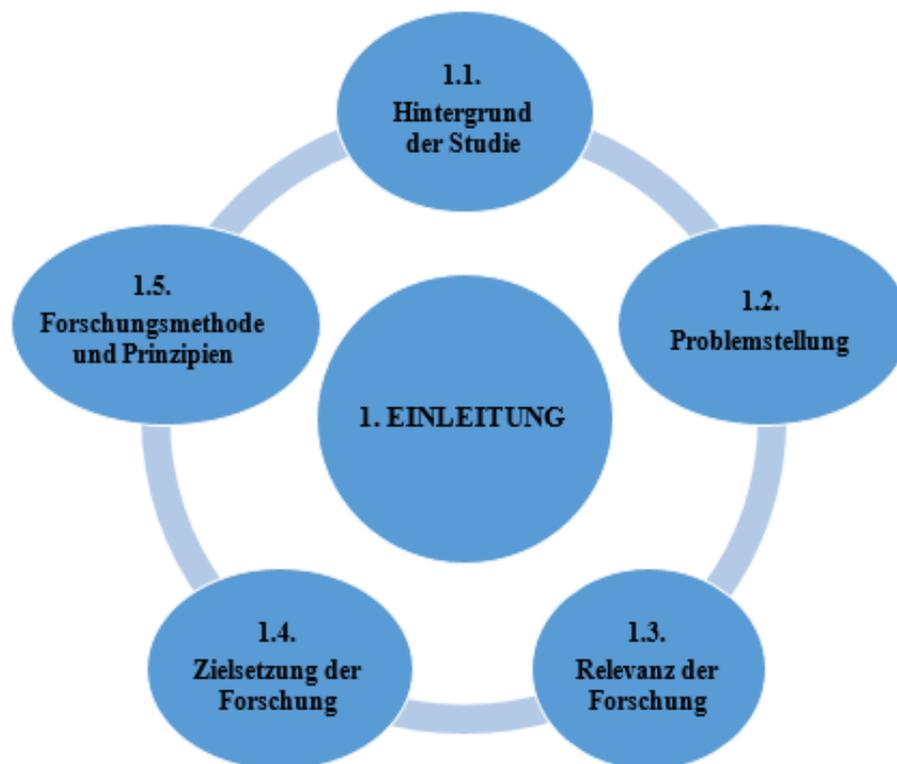


Abbildung 1.1. Darstellung des ersten Teils

## 1.1 Hintergrund der Studie

Neben den Entwicklungen in der Wissenschaft hat auch die Digitalisierung der Technologie wie der Gebrauch des Computers, mobiler Geräte und sozialer Netzwerke einen großen Einfluss auf den Alltag des menschlichen Lebens und somit auch auf die Lehr- und Lerngewohnheiten ausgeübt.

Angesichts der wachsenden Informationsmenge in der Welt und des kontinuierlichen Fortschritts der Technologien sind viele Forscher der Ansicht, dass selbstgesteuertes Lernen in den letzten Jahrzehnten immer wichtiger geworden ist (vgl. Weinstein u. a. 2011: 41). Diese Tatsache hat das Erlernen von Fremdsprachen radikal verändert. In Ergänzung zu den Fragen nach Zielen, Inhalten und Methoden des Fremdsprachenunterrichts wird auch untersucht, wie das autonome Lernen bei den Sprachlernenden in und außer der schulischen Ausbildung erworben werden sollte (vgl. Palfreyman 2003: 1).

Selbstgesteuertes Lernen wurde in der Vergangenheit in verschiedenen Epochen und in vielen Kontexten als Idee oder als Zugang zum Lernen eingesetzt. Es wurde bereits in den 1960er Jahren von den Experten der Erwachsenenbildung zur Debatte gestellt. Dabei wird ein Lehrprozess definiert, bei dem der Lernende die grundlegenden Aufgaben der Planung, Anwendung und Organisation übernimmt (Benson 2001). Auch Greif und Kurtz (1996: 28) unterstützen die These von Benson (ebd.), dass planmäßiges und bewusstes Lernen, in dem Lernende ihren Lernprozess und ihre Lernaktivitäten selbst steuern sowie selbst bestimmen, als Hauptmerkmal beim „selbstgesteuerten Lernen“ gelten sollte.

Die Beziehung zwischen dem selbstgesteuerten Lernen und der Lernerautonomie wird von Candy (1991: 459) folgendermaßen dargestellt: Das Ausmaß, in dem selbstgesteuertes Lernen erreicht wird, hängt mit dem Ausmaß zusammen, in dem eine Person Autonomie ausüben kann. Somit ist die Lernerautonomie eine wesentliche Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. Es kann daher zwischen den Begriffen Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen unterschieden werden, auch wenn sie in vielen Kontexten von Wissenschaftlern ähnlich behandelt werden. Die Lernerautonomie weist auf den Lernenden selbst und seine Fähigkeiten zum selbständigen und unabhängigen Lernen hin (vgl. Wolff 2002: 9f; Wolff 2003; Schmenk 2012: 59f.), wobei es in der Verantwortung des Lehrers liegt, dies durch bestimmte Lernformen zu fördern (vgl. Greif 1996: 28).

Auch die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts beschäftigte sich mit den Begriffen „Selbständigkeit“ oder „Unabhängigkeit“ und „Autonomie“ (Witt 2016: 4). Trotzdem war es bis Ende der 1970er Jahre gängige Praxis, den Bildungserfolg auf individuelle Fähigkeiten wie Intelligenz, Gedächtnis oder das vorhandene Lernumfeld zurückzuführen. Danach erwiesen sich Kompetenzen der Selbstregulierung als wesentlich wichtiger für den Lernerfolg. Nach der kommunikativen Wende konzentrierte sich die Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik auf die mentalen Prozesse beim Lernen (Martin und Oebel 2007: 7). Der Konstruktivismus diente daher als Grundlage für viele der aktuellen Reformen in verschiedenen Fachdisziplinen. Auf der Grundlage dieses Ansatzes

entstand ein neues Bewusstsein, sodass die Definition des „Lehrerberufs“ dergestalt modifiziert werden musste, dass der allwissende Lehrer durch einen beratenden Betreuer ersetzt wurde. Eine Grundvoraussetzung des Konstruktivismus ist, dass Lerner ihr Wissen aktiv aufbauen, anstatt einfach die Ideen aufzunehmen, die die Lehrer an sie richten. Somit entstanden neue Erwartungen und Herausforderungen an den Lehrerberuf, wie beispielsweise die systematische Planung und Organisation und die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Lunenburg 2011: 3-5). Weiterhin führten die selbst gesteuerten und eigen motivierten Lernprozesse im Sinne handelnd-entdeckenden Lernens im konstruktivistischen Ansatz zu einem Paradigmenwechsel. Deshalb ist es heutzutage wichtig, anstelle der traditionellen Lernumgebungen, die auf dem Wissenstransfer der Lehrer an die Lernenden basierten, lernerzentrierte, konstruktivistische Lernumgebungen zu organisieren, in denen Lernende durch ihr eigens konstruiertes Wissen sinnvoll und selbstentscheidend lernen können (Walber 2000: 52).

Aus der vorangegangenen Ausführung, in der die Paradigmenwechsel im Lehr-Lernprozess beschrieben wurden, welche in den letzten Jahren im Bildungsbereich stattgefunden haben, stellen sich die Fragen, wie 1. Wie Institutionen und Lehrkräfte diese Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen fördern können und 2. Wie das Bildungssystem solche Lernprozesse unterstützen kann. In diesem Zusammenhang haben die Bedeutung und die Internalisierung des Gedankens des lebenslangen Lernens zugenommen (vgl. Spiel u. a. 2011: 1).

Das zum ersten Mal 1962 auf der Europäischen Erwachsenenbildungskonferenz der UNESCO in Hamburg thematisierte Konzept des lebenslangen Lernens (Hausmann 1972: 17) erhielt in den letzten Jahrzehnten große Aufmerksamkeit und fand Einzug in viele bildungspolitische Forderungen und Curricula. Lebenslanges Lernen kombiniert die bereits vorhandenen Theorien und Modelle unter einer Lebensperspektive, insbesondere in Bezug auf Bildungspsychologie, Entwicklungspsychologie und Organisationspsychologie (Lüftenegger u. a. 2012: 27). Schober u. a. (2009) weisen darauf hin, dass Interventionen im schulischen Kontext sich in erster Linie an denjenigen Motivationsstrukturen orientieren, die die Einleitung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten steuern und die Entwicklung von Interessen entscheidend beeinflussen. Diesbezüglich kommt der Lernerautonomie und dem selbstregulierten Lernen im Konzept des lebenslangen Lernens als Antwort auf die Schwierigkeiten der Informationsgesellschaft eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Schober u. a. 2009: 123-124).

Angesichts der oben genannten Erkenntnisse ist die Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen im Hinblick auf die Lernerautonomie (LA)-Kompetenz und (LA)-Vermittlungskompetenz von Lehrkräften im Rahmen der Aus- und Weiterbildung dringend erforderlich (Schober u. a. 2009; Lüftenegger u. a. 2012; Liegl 2013). Dabei spielt die verlässliche Kompetenzmessung aus mehreren Gründen eine tragende Rolle.

Zunächst einmal ist es sinnvoll, im Vorfeld der Entwicklung der Maßnahmen zu analysieren, welche Ursachen den Kompetenzproblemen unterliegen und welche Aspekte der LA-Fähigkeiten besonders betroffen sind. Zweitens sind ver-

lässliche Messmethoden erforderlich, um Maßnahmen im Sinne einer Bewertung hinsichtlich ihrer Effektivität und Effizienz bewerten und ihre diesbezügliche Qualität sichern zu können. Dabei ist auch die Frage relevant, ob ein solches Instrument funktionieren könnte. Deshalb sollte erst solch ein Instrument erstellt und getestet werden. Drittens wurde im Rahmen der LA-Forschung festgestellt, dass die nationale Kultur ein wichtiger Faktor für die Bereitstellung eines kulturellen Umfelds zur Förderung der Lernerautonomie darstellt.

Wenn man unter Berücksichtigung dieses Zusammenhangs, die Deutschlehrerausbildung in der Türkei mit anderen Fremdsprachen vergleicht, hat der türkische DaF-Kontext eine besondere Stellung, weil Studierende aus diesem Kontext nicht nur aus der Türkei, sondern auch aus Deutschland oder aus dem deutschsprachigen Raum stammen. Dieser Punkt muss beachtet werden, da diese Gruppen sowohl verschiedene Vorstellungen, als auch unterschiedliche kognitive und metakognitive Kompetenzen sowie Sprachkompetenzen mitbringen.

Obwohl im Hinblick auf die Messung der Lernerautonomie der Entwicklung eines praktikablen Messinstruments für autonomes Lernen eine zentrale Bedeutung beikommt (Macaskill und Taylor 2010), besteht ein großer Bedarf an einem Messinstrument (vgl. Dixon 2011: 84), das u. a. auf die Komplexität des zugrundeliegenden Kompetenzkonstrukts zurückzuführen ist. Daher ist das Ziel der vorliegenden Studie, ein praktikables Messinstrument zur Diagnostik der Wahrnehmung von DaF-Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Bereitschaft zur Lernerautonomie beim Deutschlernen zu entwickeln. Mit Hilfe dieses Instruments werden einige Merkmale der Probanden analysiert und festgestellt, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den jeweiligen Gruppen anhand Skalenmittelwerte gibt. Die Forschung konzentriert sich auf die Durchführbarkeit und Angemessenheit des Einsatzes quantitativer Methoden zur Erforschung der Lernerautonomie.

## 1.2 Problemstellung

Seit Jahrzehnten findet das Lehren als Beruf immer wieder eine neue Definition, besonders unter dem Einfluss der elektronischen Medien und der neuen Entwicklungen in der Wissenschaft. Digitale Technologien und soziale Netzwerke verändern die Einstellung zum Lehren und Lernen, wodurch viele Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen entstehen (Collins und Halverson 2010: 18, Chrisou 2010: 13).

Selbstständiges Lernen bringt neben der individualisierten Welt unabdinglich auch die individualisierte Bildung und hat die Rolle des Lehrerberufs stark verändert. Das führt zu einer enormen Wandlung in- und außerschulischen Lehr-Lernprozessen. Um mit solchen herausfordernden Lernsituationen umgehen zu können, müssen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden sowie die Lernstile im Sinne des selbstgesteuerten Lernens konsequent entwickelt und verbessert werden.

Laut Ellerman (2004: 4) besteht das langfristige Ziel der formalen Bildung nicht darin, eine bestimmte Menge von „Wahrheiten“ zu lernen, sondern die Fähigkeit und das Interesse dazu zu entwickeln, selbstständig (autonom) zu lernen. Ellerman (ebd.) fügt dabei hinzu, dass die formale Bildungsphase die Entwicklung dieser Fähigkeit und das Interesse für autonomes Lernen behindern kann. Der Grund dafür liegt, so Ellerman, in der Handlung der „Hilfe“leistung, die den Lernenden unbewusst bereitgestellt wird, die die Lehrer unmittelbar Lernenden überliefern wollen.

Die „Hilfe“, die der Lehrer bei dieser Art von „Transfer“ oder „Verbreitung“ von Bildung leistet, schließt die Selbsthilfe und das Selbstvertrauen des Lernenden aus und verdrängt sie. (Ellerman 2004: 4)

Wie aus der Aussage Ellermans (2004: 4) zu verstehen ist, führt die Hilfe, die Lehrer im Klassenzimmer Lernenden unbewusst und unbeschränkt bereitstellen wollen, einige Probleme. Der Ausweg zur Überwindung dieses Problems kann in der Förderung und Lehre der Autonomie und des Autonomiegedankens in der Lehrerausbildung liegen. Dies ist aus folgenden Gründen von Belang: Erstens können angehende Lehrer durch den Erwerb von Autonomie in ihrer eigenen Ausbildung ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern und eine größere Lernbereitschaft zum autonomen Lernen entwickeln. Zweitens wird die Lehre des Autonomiegedankens in der Lehrerausbildung den angehenden Lehrern helfen, sodass sie die Lernerautonomie in ihren eigenen Klassenräumen fördern können. Der zweite Grund ist deshalb wichtig, da es eine wachsende Literatur gibt, die belegt, dass autonome Lehrer und Lernende bessere Ergebnisse beim Spracherwerb erzielen. Dies basiert auf der Annahme, dass es eine symbiotische Beziehung zwischen Lernerautonomie und der Lehrerautonomie gibt, d. h., die Förderung der Lernerautonomie hängt im Grunde genommen von der Förderung der Lehrerautonomie ab (Benson 2001; Ergür 2010: 354; Raya 2014: 147; Göçer 2016: 190).

Man kann aus diesen Diskussionen den Schluss ziehen, dass die Wahrnehmungen von Sprachlernern<sup>3</sup> und Lehrern wesentliche Faktoren bei der Förderung der Lerner- und Lehrerautonomie sind. Obwohl dies der Fall ist, bedarf es in der Türkei noch an weiterer Forschungen, die die Ansichten von Lehrenden und/ oder Lernenden über die Lernerautonomie im türkischen DaF-Kontext berücksichtigen.

Nach den Erkundungen in der Sprachlehre wurde großer Wert auf die Rolle der Lernenden gelegt. Das heißt, Fremdsprachenlehrer begannen, die Lerner in den Mittelpunkt der Unterrichtsorganisation zu stellen, wobei besonders ihre Bedürfnisse, Strategien und Stile berücksichtigt wurden. Der Begriff „lehrerzentriert“ und diejenigen Lehrer, die „lehrerzentriert“ vermitteln wollten, wurden nach und nach als altmodisch betrachtet. Die Begrifflichkeit „lernerzentriert“ prägte die neue Haltung der Lehrenden. Insbesondere Anhänger des konstruktivistischen Ansatzes unterstützten diese Art des Lernens. Parallel dazu veränderte sich auch die Rolle des Lehrers in den lernerzentrierten Klassenzimmern. Im Gegensatz zu traditionellen Klassenräumen, in denen die Lernumgebung

---

<sup>3</sup> Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet.

lehrerzentriert war und die Lehrer als Autoritäten betrachtet wurden, stand nun der Lehrer bei den Lehr- und Lernprozessen weniger im Vordergrund. Obwohl sich die Lernenden in einem lernerzentrierten Ansatz im Bildungszentrum befinden, bedeutet dies nicht, dass Lehrer keine Verantwortung für den Sprachlernprozess übernehmen. Ihr Unterrichtsverhalten und ihre Gewohnheiten spielen eine große Rolle bei der Entwicklung der Lernerautonomie von Lernern. Benson (2011: 185) stellt fest: „Um die Autonomie der Lernenden zu fördern, müssen die Lehrenden selbst ein gewisses Maß an Autonomie in ihren Lehr- und Lernansätzen zeigen“. Thanasoulas (2000) bekräftigt diese Aussage, wenn er sagt, dass die Förderung der Lernerautonomie eng mit der Förderung der Autonomie der Lehrer verbunden ist. Nach Wissenschaftlern spielt in dieser Konstellation die Autonomie der Lehrenden eine große Rolle. Dementsprechend sind diejenigen Lehrenden von großer Bedeutung, die ihre eigenen Lerner zum Erwerb autonomer Lernfähigkeiten befähigen (Gardner und Miller 1999: 43).

Die Lernerautonomie hängt aus dieser Perspektive von der Lehrerautonomie ab und kann nur zum Erfolg führen, wenn bestimmte interne und externe Bedingungen von beiden Seiten erfüllt werden (vgl. Dam 1995: 6). In ähnlicher Weise ist diese Auffassung auch bei Holec (1997: 29) zu finden. Holec (ebd.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen internen und externen Bedingungen. Interne Bedingungen betreffen die Lernhaltung und Bereitschaft eines Lernenden, ein höheres Maß an Eigenverantwortung und Selbstkontrolle zu übernehmen. Externe Faktoren unterstützen interne Faktoren durch eine kompetente Lehrerausbildung und schaffen ein optimales Lehr- und Lernumfeld.

Camilleri (1999) zufolge müssen die Lehrer die Bedeutung des autonomen Lernens während der Lehrerausbildung erfahren, um aus psychologischer Sicht die notwendige Reife zu erlangen, um das Konzept im Unterricht anwenden zu können. Dies wird im Rahmen der Fremdsprachenlehrerausbildung auch von Hatipoğlu (2004) gefordert, wenn sie betont, dass angehende Deutschlehrer ihr Unterrichtsverhalten bereits während ihrer Ausbildung weiterentwickeln müssen. Der Autorin zufolge sollen angehende Deutschlehrer während ihres Ausbildungsprozesses schon Lernstrategien und deren planvollen Einsatz im Deutschunterricht erlernen, damit sie dieses Wissen an ihre zukünftigen Schüler weiterleiten können.

[...] wenn den herangehenden DeutschlehrerInnen während ihres Ausbildungsprozesses unter anderem Lernstrategien und deren planvoller Einsatz im Deutschunterricht vermittelt werden, so dass ein Weg für ein effektives eigenverantwortetes Weiterlernen nach dem Studium geebnet wird und sie die nötigen Qualifikationen erhalten, diese Lernstrategien an ihre zukünftigen Schülerinnen weiterzuleiten. (Hatipoğlu 2004: 138)

Wenn man diesbezüglich an die Ausbildung von Lehramtsstudierenden denkt, lässt sich daraus ableiten, dass Hochschullehrer sehr große Verantwortungen übernehmen.

Es ist klar, dass Schulen oder Institutionen nicht in der Lage sind, den Lernenden ausreichend Wissen so zu vermitteln, dass es ihr Leben lang aktiv in ihrem Gedächtnis bleibt (Trim 1978, zit. n. Eren 2015). Obwohl die Feststellung von

Trim (1978) 30 Jahre zurückreicht, wird dadurch aufgezeigt, dass die in der Schule oder an der Universität angebotene Ausbildung nicht für das ganze Leben ausreicht.

Heutzutage wird erwartet, dass verschiedene Lernansätze wie „lebenslanges Lernen, autonomes Lernen und aktives Lernen“ in der Lehre umgesetzt werden (Eren 2015: 5). Hatipoğlu (2005: 1) beschrieb diese Situation im Kontext „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ in ähnlicher Weise, indem sie feststellte, dass „Lernautonomie und lebenslanges Lernen“ Veränderungen und Innovationen in der Deutschausbildung notwendig machen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass das Ziel der Sprachausbildung nicht darin liegt, dass Lerner die jeweilige Zielsprache wie ihre eigene Muttersprache beherrschen, sondern darin, dass sie fähig werden, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und ihre fremdsprachlichen Kenntnisse individuell weiterzuentwickeln. Der Entwicklung autonomer Lernfähigkeiten wird damit große Beachtung geschenkt.

Auch wenn die Lernerautonomie theoretisch die Möglichkeit eines großen potenziellen Lernens zu bieten scheint, fanden viele Theoretiker heraus, dass es nicht unproblematisch ist, die Autonomie in Lern- und Lehrkonzepten einzusetzen und sie von beiden Seiten (den Lernenden und Lehrern) akzeptieren zu lassen (vgl. Anderson 2015: 11). In dieser Hinsicht argumentiert Benson (2011: 119), dass zwar viele Sprachlehrer theoretisch eine positive Einstellung im Hinblick auf die Lernerautonomie hätten, in der Praxis empfinden sie diese jedoch als „etwas idealistisch“. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die Autonomie im Sprachunterricht nur dann stattfinden kann, wenn sie als eine Klassenkultur und sogar eine institutionelle Kultur im Allgemeinen akzeptiert wird. Die Auffassung von Ergür (2010: 335) deutet darauf in ähnlicher Weise hin. Er fügt hinzu, dass Autonomie als eine Klassenkultur nur dann angenommen werden kann, wenn Lehrende selber autonom sind und ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen den Lernern widerspiegeln. Powell (1988: 109) identifiziert ein interessantes Lehrerparadox, dass Lehrer sich über ihre langen Unterrichtszeiten und frustrierenden Schüler beschwerten, letztendlich aber nur sehr ungern ihre Arbeitszeit reduzieren oder den Schülern außerhalb des Klassenzimmers alternative Lernmöglichkeiten bieten. Aus diesem Grund kann darauf hingewiesen werden, dass einige Lehrende immer noch darauf beharren, ihre Aufgabe bestehe darin, ihren Lernern nur Wissen zu vermitteln (Ergür 2010: 355). Er fügt in Anlehnung an Powell (1988) und Cornwall (1981) hinzu, dass manche Schüler es ebenso vermeiden, bewusst über diesen Prozess zu entscheiden oder Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Demzufolge sind viele der Studenten der Meinung, dass es in der Verantwortung des Lehrers liege, dafür zu sorgen, dass das Lernen auf eine gute und erfolgreiche Weise stattfindet. Benson (2011: 119) weist darauf hin, dass sowohl Lehrende als auch Lernende Widerstand gegen die Bedeutung der Lernerautonomie leisten können. Er geht davon aus, dass für viele Sprachlehrende die Autonomie in der Theorie eine gute Idee, jedoch in der Praxis etwas idealistisch ist. Dabei wird in wissenschaftlichen Abhandlungen über die Tatsache „des Widerstands der Lernenden gegen die Autonomie“ u. a. von Wissenschaftlern wie Brown u. a. (2007), Willing (1988), Powell (1988) berichtet. In der Studie von Willing über „die Lernstile von Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ antworteten nur 3%

der Befragten positiv auf die Aussage „Ich mag es, Englisch alleine zu lernen“ und ihre Einstellungen zum „Selbstlernen“ waren meistens mit „negativen Assoziationen“ verbunden (1988: 117).

Die zitierten Beispiele lassen den Schluss ziehen, dass der Begriff „Autonomie“ nicht nur für Lernende wichtig ist, sondern auch für Lehrer und für diejenigen, die die Lehrer an der Universität ausbilden. Allerdings müssen die Hochschullehrer sehen, ob ihre Studenten für autonomes Lernen bereit sind und inwieweit sie in der Lage sind, selbstständig zu lernen. Darüber hinaus sollen sie sich auch darüber klar sein, in welcher Weise sie ihren Lernenden dabei helfen können, ein höheres Maß an Lernerautonomie in Lern- und Lehrprozesse zu integrieren.

Da autonomes Lernen neue Rollen von Lehrern und Lernenden erfordert, ist es entscheidend, dass Lehrer sich die Zeit nehmen, ihre neuen Rollen zu erlernen, bis sie selbst mit ihnen vertraut sind, da neue Rollen neue Verantwortlichkeiten erfordern. Der Lehrer im autonomen Lernen ist wie ein Schauspieler, der verschiedene Rollen hat: Manager oder Organisator, Moderator und Berater (Tudor 1993: 24; Peterson 1997: 31). Tatsächlich wird bei intensiver Literaturrecherche ersichtlich, dass immer mehr Nachforschungen zur Messung der Lernerautonomie (vgl. Nguyen 2012: 52) angestellt werden, da Lernerautonomie für ein erfolgreiches und andauerndes (lebenslanges) Sprachlernen von Bedeutung ist. Nguyen (2012: 52) berichtet, dass eine Reihe von Studien durchgeführt wurde, um die Stärken der Lernerautonomie und verschiedene Ansätze zu ihrer Förderung zu untersuchen. Der Autorin zufolge konnten diese Forschungen aufgrund unzureichender Kompatibilität zwischen Teilnehmergruppen jedoch nicht genügend überzeugende Beweise vorlegen.

Die Lernerautonomie genauer zu bewerten und zu messen, könnte überzeugende Beweise für die Vorteile der Lernerautonomie im Sprachenunterricht liefern. Nach Benson (2011: 64) ist die Messung der Lernerautonomie aufgrund der Vielzahl von Faktoren und der Komplexität des Konstrukts eine schwierige Angelegenheit. Allerdings betont er auch, dass die Messung der Lernerautonomie etwas ist, wo man eingreifen sollte, weil es variabler standardisierter Fragebögen bedarf, um eine regelmäßige, unabhängige und akademisch kontrollierte Erhebung von Daten zu implementieren.

### **1.3 Relevanz der Forschung**

Diese Studie ist aufgrund der folgenden Überlegungen von wesentlicher Bedeutung: Allgemein kann gesagt werden, dass das Erlangen einer Kommunikationsfähigkeit beim institutionellen Fremdsprachenlernen mit der Entwicklung der vier Grundfertigkeiten erreicht werden kann, wobei es um produktive Fertigkeiten, wie Sprechen und Schreiben und rezeptive Fertigkeiten, wie Hören und Lesen geht, mit denen man sich beschäftigen muss (vgl. Rösler 1994: 116). Lehrer und Lernende sind die Individuen, die die aktivste Rolle bei der Erlangung dieser Fähigkeiten spielen. Dabei gibt es zahlreiche Faktoren, die den

Grad der Entwicklung von Fertigkeiten beeinflussen. Diese Faktoren wurden in der Wissenschaft kontinuierlich erforscht, woraus viele neue Ansätze entstanden. Seit den 70er Jahren werden Lehrerberuf und Sprachlehrforschung von Erkenntnissen aus der humanistischen Psychologie beeinflusst, die die Bedeutung von Eigenschaften wie Selbstkonzept, das selbstbezogene Wissen einer Person und affektive Faktoren in der Erwachsenenbildung betonen. Da lehrerzentrierte traditionelle Lernumgebungen nicht ausreichen, um die Erwartungen einer modernen Welt zu decken, und Lerner ganzheitlich zu entwickeln, ist es wichtig, lernerzentrierte, humanistische und konstruktivistische Lernumgebungen zu organisieren. In der konstruktivistischen Perspektive sind wir selbst die Autoren, die Unterscheidungen treffen, Verbindungen herstellen, Wissen konstruieren oder Abstraktionen erzeugen. Dies geschieht mit eigenen Mitteln, um unsere eigenen Ziele zu erreichen (Schaurhofer und Peschl 2005: 272).

Holec (1981: 3) und Wei u. a. (2009: 1) weisen darauf hin, dass es erforderlich ist, dass Lehrer wissen, wie sie „höherrangige Denkfertigkeiten und die Leistung im schulischen Kontext“ unterstützen können und dass sie im Stande sein sollen, ihren Lernenden dabei zu helfen, die komplizierteren und analytischen Sachkenntnisse zu bewältigen, derer Lernende im 21. Jahrhundert für kritisches und analytisches Denken bedürfen. Dies erfordert eine neue Art des Unterrichts, durchgeführt von Lehrern, die sowohl das Lernen als auch das Lehren verstehen, die Bedürfnisse der Lernenden sowie die Anforderungen ihrer Disziplinen berücksichtigen. Dabei ist es wichtig, dass Lehrende Brücken zwischen den Erfahrungen der Lernenden und den Lehrplanzielen schlagen können (Darling-Hammond 1994: 5). Holec (1981: 3) betont in diesem Zusammenhang, dass Lernende nicht von Natur aus in der Lage sind, in einem formellen Lernumfeld mehr Autonomie zu übernehmen und daher von anderen, einschließlich ihrer Lehrer, unterstützt werden müssen. Lehrerkandidaten sollen schon im Verlauf ihres Studiums zum selbstständigen Lernen befähigt werden, um Wissen und Kompetenzen autonom erwerben zu können.

Da DaF-Studierende nach ihrem Studium als Lehrer tätig werden, sollen sie auch lernen, wie sie ihre Lernende steuern können, sodass diese über Kompetenz der Lernerautonomie verfügen.

Auch Wei u. a. (2009: 1) betonen in Bezug auf die Lernautonomie, dass Lehrer dazu befähigt werden müssen, sodass sie ihre Unterrichtspraxis nach den Bedürfnissen ihrer Lernenden organisieren können. Ebenso argumentiert Easton (2008: 756), dass die Entwicklung der Lernerautonomie der Lernenden ohne die Einbettung der Lehrkräfte in diesen Prozess nicht möglich ist. Dies beginnt mit den eigenen Einschätzungen der Lehrkräfte darüber, was ihre Lernende bezüglich des zu erlernenden Themas an Informationen benötigen und endet mit dem Identifizieren ihres eigenen Wissensbedarfs dafür (vgl. Easton 2008). Mit anderen Worten: Ein solcher Prozess bedarf der eigenen Reflexion der Lehrer.

Trotz der oben genannten Tatsachen bedarf es im türkischen DaF-Kontext noch weiterer Studien, die der Frage nachgehen, inwieweit Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug sich dem Phänomen „Autono-

mie bzw. autonomes Lernen“ bewusst sind. Aus diesem Grund beabsichtigt diese Studie, das Phänomen „autonomes Lernen“ im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ zu analysieren.

Es ist schwierig, sich mit dem Thema „Lernerautonomie“ auseinanderzusetzen, ohne auf das Paradigma des Konstruktivismus zu stoßen. Das Konzept der konstruktivistischen Bildung, das seit den 1980er Jahren in entwickelten Ländern Anwendung findet und in den letzten Jahren in der Türkei immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, betont aktives, selbstständiges Lernen. Laut Tudor (1993: 23) werden Sprachlerner aus dieser Perspektive als komplexe menschliche Wesen angesehen und es wird von Lernenden nicht nur erwartet, dass sie durch die affektiven und intellektuellen Fähigkeiten am Sprachunterricht teilnehmen, sondern ihre Kenntnisse auch in die kontinuierliche Lebenserfahrung einbinden.

In der konstruktivistischen Lernkultur treten die Begriffe „Eigenverantwortlichkeit und Lernerautonomie“ als grundlegende Bestandteile von Lernprozessen in den Vordergrund (Chrissou 2010: 13). In dieser Hinsicht sind solche Begriffe deshalb bedeutend, weil jeder Mensch in seinem Gehirn ein individuelles und subjektives Bild seiner Umwelt konstruiert. Die Relevanz dieser Begriffe und damit auch die Grundgedanken dieses Konzepts lassen sich anhand eines Zitats von H. Foerster besser verstehen, da seine Aussage eine Antwort auf die Frage ist, wie Menschen die Welt, aus der Sicht des Konstruktivismus wahrnehmen: „Die Wirklichkeit ist unsere Erfindung, so die überspitzte These des radikalen Konstruktivismus“ (Foerster 1973).

Seit dem Jahr 2000 unterstützt das Ministerium für nationale Bildung in der Türkei (MEB<sup>4</sup>), dass Lehrerkandidaten lebenslanges Lernen verinnerlichen sollen, damit sie nach dem Studium sich permanent weiterentwickeln und an die Bedürfnisse ihres Zeitalters anpassen können (Güneş 2010: 3). In der Türkei werden Lehrer durch MEB organisierte berufsbegleitende Ausbildungen unterstützt. Allerdings gibt es nicht wenige Aussagen von Lehrpersonen, die die berufsbegleitende Ausbildung von MEB wenig effektiv finden (MEB 2010: 42; Özavcı und Çelikten 2017: 70). Es wird festgestellt, dass die Aktivitäten, die in diesen Ausbildungen durchgeführt werden, den Bedürfnissen der Lehrkräfte nicht entsprechen und weder die gewünschte Qualität erreichen noch in ausreichender Anzahl angeboten werden (Özavcı und Çelikten 2017: 76). Der Lehrende strebt danach seine Fachkenntnisse nach seinem Studium individuell weiterzuentwickeln, weil die Ausbildungsprogramme des Ministeriums für nationale Bildung diese Bedürfnisse nicht decken können (vgl. Seferoğlu 2004: 42; MEB 2010: 42). Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass Lehrer einige verschiedene Strategien beherrschen und darin erfahrener werden, damit ihre berufliche Qualität und Motivation weiterhin bestehen bleibt.

Nach dem konstruktivistischen Ansatz sollte die Lernerautonomie in der Lernumgebung akzeptiert und unterstützt werden (Bay/ Kaya und Gündoğdu 2010: 650f.). Eine ähnliche Ansicht wird auch vom türkischen Bildungsministerium

---

<sup>4</sup> MEB [Milli Eğitim Bakanlığı (dt.: Ministerium für nationale Bildung der Türkei)]

vertreten. Die nachfolgenden Zeilen sollen dazu dienen aufzuzeigen, wie sehr die Autonomie vom türkischen Bildungsministerium betont und als wertvoll gekennzeichnet wird:

Die Lernerautonomie kann als die Freiheit der Schüler oder selbstgesteuertes Lernen definiert werden. Die Unabhängigkeit beim Lernen besteht darin, dass die Menschen (Lernende) mehr Kontrolle über das eigene Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers haben. Sprachlernautonomie bedeutet, dass die Lernende über mehr Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Lernzwecken und Lernmethoden verfügen, um eine Sprache zu lernen. Um Lernenden zur Autonomie zu ermutigen, müssen wir sicherstellen, dass sie unterschiedliche Lernstile und Strategien kennen. (MEB 2006: 10)<sup>5</sup>

Ausserdem geht man davon aus, dass das wichtigste Ziel des europäischen Sprachenportfolios in der Förderung des autonomen Lernens besteht. Das Europäische Sprachenportfolio richtet sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen, das auf Initiative des Europarats entwickelt wurde (Lenz 2002: 1).

Zahlreiche Sprachforscher haben argumentiert, dass der GER als Modell betrachtet werden kann, wenn es um das Thema Autonomie geht. In Bezug auf den GER (2001) müssen die Lernenden geschult werden, um sich ihrer Fähigkeiten, ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu werden. Sie sollten lernen, kritischer zu denken und Fragen selbstbewusster anzugehen (Biebighäuser u. a. 2012: 59).

Wildt (2004: 23) betont, dass sich die Thematisierung des autonomen Lernens aus dem Bologna-Prozess ergab, in dem die Beschäftigungsfähigkeit „Employability“ als Leitbegriff der Studienreform gilt. Der Wissenschaftler legt dar, dass dieser Aspekt im Hinblick auf die Diskussion über lebenslanges Lernen im Kontext berufsbegleitender Studiengänge von zentraler Bedeutung ist. Wildt (ebd.) geht auf die Frage ein, welche Kompetenzen die Lehrkräfte an Hochschulen dafür benötigen und formuliert zu diesem Punkt die folgenden Thesen:

1. „Orientierung am „Learning Outcome“: Es findet eine Abkehr von einer Input- zu einer Outputsteuerung statt.
2. „Shift from Teaching to Learning“: Damit verschiebt sich die Zentrierung der Lehre von der Darstellung des Wissens auf die Lerntätigkeit. Vielmehr geht es darum, Lehre durch Lernen „neu zu durchdenken“ und unter dem Gesichtspunkt der Lernförderlichkeit zu gestalten.
3. Selbstverantwortliches Lernen: Dies geht mit einer Steigerung der Verantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess einher. Verantwortung für den eigenen Lernprozess ist Voraussetzung für die Bewältigung der Anforderungen lebensbegleitenden Lernens.
4. Forschendes, problemorientiertes oder projektorientiertes Lernen.
5. „Academic Competences“: Elaborierte hochschuldidaktische Konzepte solcher Art lassen sich zweifellos im Zusammenhang mit berufspraktischen Studien realisieren. (Wildt 2004: 24)

Studien, die sich mit der Autonomieforschung beschäftigten, stellten fest, dass die nationale Kultur ein wichtiger Faktor für die Bereitstellung eines kulturellen Umfelds zur Förderung der Autonomie ist.

---

<sup>5</sup> Diese und nachfolgende Zitate wurden vom Verfasser ins Deutsche übersetzt.

Daher wird Lernerautonomie von einigen Wissenschaftlern, u. a. Benson (2001), sowie Palfreyman (2003: 1) als ein von westlichen Wertvorstellungen geprägtes Konzept betrachtet.

Im Gegenteil gibt es aber auch Forscher wie u. a. Pierson (1996), die behaupten, dass die Idee der Autonomie tiefe historische Wurzeln in der östlichen Philosophie (wie z. B. in China) hat<sup>6</sup>.

Wenn man unter Berücksichtigung dieses Zusammenhangs „Deutsch auf Lehramt“ in der Türkei mit den anderen Fremdsprachen vergleicht, hat der türkische DaF-Kontext eine besondere Stellung, weil seine Studierenden nicht nur aus der Türkei, sondern auch aus Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern stammen. Diese Sondersituation macht daher die vorliegende Forschung im Fach „Deutsch auf Lehramt“ umso interessanter, weil dadurch eine kontrastive Analyse in Bezug auf autonome Lerngewohnheiten durchgeführt werden kann und mögliche Unterschiede demonstriert werden können.

Stauhe und Sachse (2004: 3) gehen davon aus, dass zu den Bestimmungsfaktoren der Lernergebnisse die allgemeine Intelligenz, die Leistungsfähigkeit und die Umweltbedingungen, wie z. B. der sozioökonomische Status des Elternhauses gehören. Daher werden in der vorliegenden Studie auch solche Charakteristiken wie Alter, Geschlecht, Studienjahr, Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium, Durchschnittsnote, Land, in dem die Sprache gelernt wurde, die verbrachte Zeit beim Deutschlernen pro Tag untersucht und bewertet.

#### **1.4 Zielsetzung der Forschung**

Unter Berücksichtigung der Literaturübersicht gibt es eine begrenzte Anzahl von Studien, die zur Erfassung der Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zum autonomen Lernen durchgeführt wurden. Um die Autonomie der Studierenden zu fördern, ist es wichtig, deren Wahrnehmungen zu verstehen, da sie die Handlungen der Studierenden beeinflussen. Diese Studie zielt deshalb darauf ab, Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug als Probanden heranzuziehen, um der Frage nachzugehen, inwieweit sie sich dem Phänomen „autonomes Lernen“ bewusst sind und ob sie sich als autonomer Lerner beim Deutschlernen einstufen.

Um die genannte Anforderung zu erfüllen, intendiert diese Studie erstens, ein Messinstrument zur Erfassung der Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zum autonomen Lernen, zu entwickeln. Zweitens wird mit diesem Messinstrument gemessen, ob es statistisch signifikante Unterschiede zwischen den soziodemographischen Merkmalen der BA-Studenten der Deutschlehrerausbildung und ihren Gesamt- und Subskalenwerten gibt. Auf diese Weise wird zur Definition und Förderung von autonomem Lernen und autonomem Studentenverhalten im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Tür-

---

<sup>6</sup>Auf die Wurzeln der Autonomie wird im zweiten Teil detailliert eingegangen.

kei beigetragen. Dazu werden Vorschläge gemacht, auf welcher Weise Lernerautonomie in der Deutschlehrerausbildung gefördert werden kann. Um das im vorherigen Kapitel definierte Ziel zu erreichen, versucht die vorliegende Studie Antworten auf folgende Fragen zu finden:

1. Erfüllt das entwickelte Instrument die allgemeinen theoretischen Gütekriterien? Wie sind die Reliabilität und die Validität?
2. Wie hoch ist die Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zur Lernerautonomie? Über welches Bereitschaftslevel zur Lernerautonomie verfügen BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung?
3. Gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen soziodemografischen Merkmalen der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung (wie Alter, Geschlecht, Studienjahr, Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium, durchschnittliche Note, das Land, in dem die Sprache gelernt wurde, die verbrachte Zeit beim Deutschlernen pro Tag) und ihren SMBLD-Gesamt und Sub-Skalenwerten?

## **1.5 Forschungsmethode und Prinzipien**

Die methodologische Vorgehensweise unterscheidet typischerweise zwischen quantitativer Forschung, die mit der positivistischen Tradition verbunden ist, und qualitativer Forschung, die meistens mit naturalistischen Untersuchungen in Verbindung gebracht wird (Polit und Beck 2004: 15).

Die geeignete Forschungsmethode wird entsprechend der untersuchten Frage ausgewählt (Verma und Mallick 1999: 5; Johnson 2015: 7). Bei der Praxis quantitativer Methoden werden die Informationen, deren Sammlung meist mittels Fragebogen durchgeführt wird, durch Zahlen ausgedrückt, wobei man oft die vorher aufgestellten Hypothesen überprüft, und analysierte Ergebnisse auf eine bestimmte Grundgesamtheit generalisiert (Hussy, Schreier und Echterhoff 2010: 52; Baur und Blasius 2019: 718; Bairagi und Munot 2019: 75). Aus den Forschungsfragen hervorgehend basiert diese Arbeit auf quantitative Forschungsmethoden. Allerdings wurden bei der ersten Konzeption von inhaltlichen Item-Kategorien und der Erstellung eines Item-Pools auf qualitative Daten zurückgegriffen.

### **1.5.1 Annahmen**

1. Es wird angenommen, dass die an der Untersuchung teilgenommenen Studierenden interne und objektive Antworten auf das Datenerhebungsinstrument gegeben haben. Es stellt sich zudem als herausfordernd dar, vorherzusehen, wie objektiv und kritisch die Beteiligten während der gesamten Studie sein wer-

den. Außerdem können in der Studie individuelle Unterschiede der Beteiligten eine bedeutende Rolle spielen.

2. Die Daten, die aus der entwickelten Skala „SMBLD“ gewonnen werden, sollen das Niveau der Studierenden der Abteilung „Deutsch auf Lehramt“ widerspiegeln.

### **1.5.2 Umfang und Grenzen der Studie**

1. Der Datensammlungsprozess für die Gruppe der explorativen Faktorenanalyse beschränkt sich auf die Daten der Studierenden, die im Sommersemester 2018/2019 an der Abteilung „Deutsch auf Lehramt“ der pädagogischen Fakultät an verschiedenen Universitäten, wie beispielsweise Universität Anadolu, Universität İstanbul-Cerrahpaşa, Universität Marmara, studierten.

2. Der Datensammlungsprozess für die Gruppe der konfirmatorischen Faktorenanalyse beschränkt sich auf die Daten der Studierenden, die im Herbstsemester 2019/ 2020 an der Abteilung „Deutsch auf Lehramt“ der pädagogischen Fakultät verschiedener Universitäten studierten. Diese Universitäten sind wie folgt: Universität Anadolu, Universität İstanbul-Cerrahpaşa, Universität Marmara, Universität Uludağ.

3. Die Ergebnisse, die durch die entwickelte Skala „SMBLD“ gewonnen wurden, beschränken sich auf die Daten der Studierenden, die im Herbstsemester 2019/ 2020 an den Universitäten: Universität İstanbul-Cerrahpaşa, Universität Anadolu, Universität Marmara, Universität Gazi, Universität Necmettin Erbakan, Universität Muğla Sıtkı Koçman, Universität Trakya an der Abteilung „Deutsch auf Lehramt“ der pädagogischen Fakultät studierten.

4. Die Studie beschränkt sich auf die Merkmale, die durch die Rahmen dieser Arbeit entwickelte Skala „SMBLD“ gemessen werden.

## 2 Theoretische Grundlagen der Untersuchung

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt ein grundlegender Überblick über Relevanz dieser Studie dargelegt wurde, wird es als wesentlich erachtet, die begrifflichen Definitionen und Merkmale der Autonomie und insbesondere, der Lernerautonomie genauer zu betrachten. Darüber hinaus wird dieses Kapitel auch eine detailliertere Darstellung der Rahmenbedingungen enthalten, die für Lernerautonomie vorgesehen sind, um ein besseres Verständnis des Konzepts zu erreichen. Zur Fundierung der Studie setzt sich die vorliegende Arbeit in Teil 2.1 mit dem Begriff „Autonomie“ und anschließend in Teil 2.2 mit einigen wichtigen Vorläufern der Autonomieidee und deren Beitrag in Bezug auf Autonomie auseinander. Weitere Untertitel zu diesen Darlegungen, die die Betrachtungsweise dieser Forschung umrahmen, werden in der Abbildung 2 veranschaulicht.

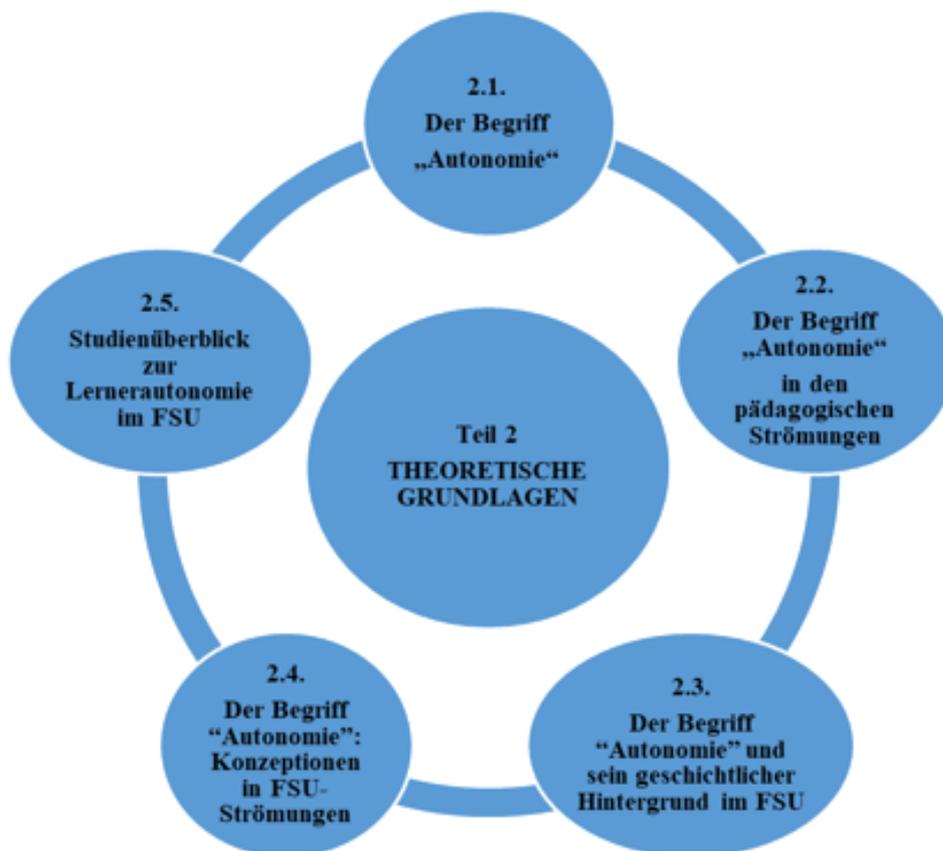


Abbildung 2.1. Darstellung des zweiten Teils

## 2.1 Der Begriff „Autonomie“

Da in dieser Studie nach der Bereitschaft der DaF-Lehrerkandidaten und deren Einstellungen zur Lernerautonomie gefragt wird, wird es als notwendig angesehen, unterschiedliche Möglichkeiten der Konzeptualisierung und Systematisierung von Lernerautonomie zu schildern. Daher wird im folgenden Teil der Arbeit dem politischen und philosophischen Ursprung, der Bedeutung des Grundkonzepts der Autonomieforschung und dem Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen nachgegangen.

Auch wenn das Konzept der Autonomie beim Sprachenlernen eine Vielzahl von Ansätzen in der Theorie und Praxis des Sprachunterrichts beeinflusste und auch selbst von diesen beeinflusst wurde, kann man nicht davon sprechen, dass sie ursprünglich oder in erster Linie ein Sprachbildungskonzept wäre (Hildt 2004: 37). Es ist ersichtlich, dass „Autonomie“ bzw. „Lernerautonomie“ in der Fremdsprachendidaktik des Öfteren als Forschungsgegenstand gehandhabt wird (Littlewood 1999: 71; Benson 2007: 21) und dabei von vielen Wissenschaftlern auch auf eine andere Weise interpretiert und anders benannt wird. In der Literatur treten verschiedene Definitionen zum Begriff „Autonomie“ auf. Einige des Öfteren auftretende Definitionen zum Phänomen sind z. B. „Verstärkung der Lernenden“, „Lernerautonomie“ oder „Unabhängigkeit der Lernenden“. Von Paulo Freire über Henri Holec bis zu Rebecca Oxford und Phil Benson: sie alle hatten wirkmächtige Vorstellungen und Ideen bezüglich des Lernens von Lernenden, die einen wichtigen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausübten. Viele Fremdsprachenlehrer beschäftigen sich in den letzten Jahren auf dieser Basis nicht nur mit dem Unterricht im Klassenzimmer, sondern auch mit der Vorbereitung der Lernenden auf die Verantwortung für ihr eigenes Lernen außerhalb des Klassenzimmers.

Das Konzept „Lernerautonomie“ und die damit verbundenen Situationen machen es schwierig, sowohl die Definition der „Autonomie“ als auch deren Grundlagen idealerweise zu definieren. Um die Bedeutung von „Autonomie“ in der Fremdsprache zu verstehen, ist es von Belang zu konkretisieren, wie der Begriff „Autonomie“ entstanden ist und warum ihm heutzutage große Bedeutung beigemessen wird.

Im folgenden Abschnitt beschäftigt sich diese Forschung deswegen mit der historischen Entwicklung des Ursprungs und der Bedeutung des Wortes „Autonomie“. Der Begriff „Autonomie“ hat einen politischen und philosophischen Ursprung und wird gewöhnlich mit „Selbstgesetzgebung“ übersetzt.

Er wurde seit der Antike in vielfältigen Bereichen verwendet und ist auch heute noch in großem Umfang aktuell. Das Wort „Autonomie“ basiert auf „Autonomia“ in Altgriechisch und bedeutet „Eigengesetzlichkeit, Selbstständigkeit“ und ist aus den Begriffen „autós (Selbst)“ und „nomós (Recht; Gesetz)“ zusammengesetzt (Wrana 2008: 34).

Im antiken Griechenland hatte der Begriff „Autonomie“ zunächst einen politischen Sinn. Dieses Begriffsverständnis wird von Tassinari (2010: 33) in ähnli-