

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi
Sayı 2 (2004), 111-127

ALMANCA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME SÜRECİNDE FARKINDALIK: OKUMA GÜNLÜKLERİNİN KULLANIMINA YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

Gülten Güler(*)

ÖZET

Hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında, öğrenme kavramı da 'öğrenmeyi öğrenme', 'bağımsız öğrenme', 'yaşam boyu öğrenme' gibi, bireyin farkındalığını ön plana çıkaran açılımlarla tanımlanmaktadır. Tüm öğretim etkinliklerinde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de farkındalığın oluşturulması için etkin bir strateji eğitimi müfradata dahil edilmelidir. Bu bağlamda Almanca öğretmenleri kendi dil becerilerini geliştirirken, farklı öğrenme stratejilerini tanımalı ve bunları uygulayabilmelidirler. Öğrenciler 2002/2003 eğitim-öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Okuma Becerileri I ve II dersterinde metin çalışmalarında okuma günlükleri oluşturarak, kendi okuma süreçlerini ve ders içi etkileşimleri belgelemiştirler. Neyin nasıl yapıldığının farkına varılması ile amaçlanan, geleceğin Almanca öğretmenlerinde yeni bir öğrenme ve öğretme bilincinin oluşturulmasıdır. Kuşkusuz böyle bir anlayış öğretmen ve öğrenci rollerinde ve sınıf içi etkileşimlerde bazı köklü değişiklikler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, söz konusu değişikliklere dayalı farklı bir uygulamanın nasıl hayata geçirilebileceğine ilişkin görüş ve öneriler aktarmayı hedeflemektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenmeyi öğrenme, bağımsız öğrenme, yaşam boyu öğrenme, farkındalık, strateji eğitimi, okuma günlükleri .

ABSTRACT

In the times of rapid changes, learning is defined in terms of such concepts as 'Learning to Learn', 'Autonomous Learning', 'Lifelong Learning' which emphasizes consciousness of the individual. As in all learning activities, in foreign language teaching, effective strategy education for building awareness should also be included in the curriculum. In this context, language skills of teachers of German should be developed, and they should understand and apply these different learning strategies while learning and teaching. During the education year 2002/2003 at Uludağ University, Faculty of Education, in the German Language and Education Department, the students, who took the Reading Skills I and II courses, documented their own reading processes and in-course interaction by means of keeping an individual reading diary. Such activities aim at developing a new way of learn-

(*)Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ing and teaching awarness of young generations of German teachers. This kind of understanding of learning and teaching requires some elementary changes in the process of teachers' and students' development and classroom activities. This study attempts to make recommendations as to how to actualize such a new application.

Keywords: Learning to learn, Autonomuos learning, Lifelong learning, Awarness, Strategy education, Reading diaries.

Ein Modellversuch: Der Einsatz von Lerntagebüchern als eines der Bewusstmachungsverfahren im Lernprozess der Deutschlehrerstudierenden

Ausgangslage

Lernerautonomie als Schlagwort der letzten 30 Jahre rückt immer mehr ins Zentrum didaktischer Diskussionen. Holec, als einer der ersten Befürworter der Lerner-autonomie, definiert den Begriff folgendermaßen: "[...] autonomy is the ,ability to assume responsibility for one's own affairs'. In the context, with which we are dealing, the learning of languages, autonomy is consequently the ability to take charge of one's own learning." (Holec 1979:3). Auch in Littles Definition "Essentially, autonomy is a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action" (Little 1991: 4) wird deutlich darauf hingewiesen, dass es sich bei der Lernerautonomie um die Befähigung des Lernenden handelt, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

Während die Ursprünge des autonomen Lernens auf ältere pädagogische Überlegungen basieren, die sich bis Dewey, Montessori und Freinet (vgl. Weskampff 1999:13 f. und Bimmel/Rampillon 2000:177) zurückverfolgen lassen, geht man in den letzten Jahren von einer konstruktivistischen Begründung aus (vgl. z. B. Wolff 1994, 1999 und Müller 1997). Gemäß den lerntheoretischen Überlegungen der kognitiv und konstruktivistisch orientierten Psychologie wird der Selbstständigkeit des Lernenden für erfolgreiches Lernen eine große Wertigkeit beigemessen und Wolff, einer der bekanntesten Vertreter des autonomen Lernens in Deutschland, definiert Lernen wie folgt:

Lernen wird als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbstständig durchgeführt werden muss. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen - Lernen wird als 'kreativer Konstruktions-prozess' gesehen. Für die Wissenskonstruktion benötigt der Lernende aber Instrumente, Werkzeuge, d.h. Strategien. Das Gelingen eines Lernprozesses, so lehrt uns die Lempsychologie, ist abhängig vom Vorhandensein eines möglichst umfassenden Repertoires an Lernstrategien und der Fähigkeit, diese angemessen einsetzen zu können (Wolff 1997:9).

In Anlehnung an Wolffs o.g. Ausführungen sollen nun im Folgenden Überlegungen aufgestellt werden, um aufzuzeigen, wie die Umsetzung dieser qualitativer wie auch quantitativer Ziele in einem Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts bei angehenden Deutschlehrestudierenden realisiert werden können. Handelte es sich bei der Textarbeit bisher primär um die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten oder der Erfassung des ästhetischen Werts bei literarischen Texten, wendet man sich in den letzten Jahren immer mehr der Grundlegung von sogenannten ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu, die das eigenständige Lernen tiefgreifender prägen und nicht so schnell veralten wie die vermittelten Inhalte. Eine fremdsprachliche Lesedidaktik, soll für den Leitgedanken des ‚Lernen lernens‘ als Experimentierfeld dienen, und die Lernenden sind aufgefordert, hierbei ihren eigenen Lernprozess zu überdenken, Verantwortung zu übernehmen, neue Lerntechniken zu entwickeln und diese nach Bedarf durch andere zu ersetzen und somit die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen und zu bewerten. Es stellt sich die Frage, wie künftige Deutschlehrerstudierende ein reiches Repertoire an Lesestrategien entwickeln können, diese während ihrer eigenen fremdsprachigen Ausbildung interiorisieren, um sie dann auch bei ihren eigenen Schülern entwickeln zu können. Westhoffs Lesedidaktik, in der es darum geht, dem Fremdsprachenlernenden Lesestrategien zu vermitteln, die es ihm ermöglichen, einen fremdsprachigen Text möglichst schnell und effizient die für die jeweilige Kommunikationssituation notwendigen Informationen zu entnehmen, erfährt somit im Ausbildungsprozess der Deutschlehrenden eine Erweiterung um die metakognitive Reflexionsebene (vgl. Westhoff 1987). Bei der Vermittlung geeigneter Lesestrategien wäre allerdings zu fragen, ob nicht vieles von dem, was als Aufgabe des fremdsprachigen Leseunterrichts definiert wird, auch und vielleicht sogar besser im muttersprachigen Unterricht geleistet werden könnte. Tatsächlich scheinen viele Fremdsprachenlernende aber auch die Lehrenden diese bereits vorhandenen effizienten Strategien der Informationsverarbeitung leicht zu ignorieren (vgl. Koenig 1996:37). Ein Transfer der erworbenen Fertigkeiten aus der Muttersprache in die Fremdsprache ist prinzipiell möglich, wie Untersuchungen zum Erwerb von Lernstrategien belegen (vgl. O'Malley/Chamot 1990:192; Butzkamm 1989:21). Die eigentliche Effizienz für den Fremdspracherwerb liegt allerdings darin, die für das Lesen in der Fremdsprache relevanten Strategien - sei es aus dem Muttersprachenunterricht oder dem bereits vorausgehenden Fremdsprachenunterricht in der ersten Fremdsprache - dem Lernenden bewusst zu machen und anhand von verschiedenen Texten gezielt üben zu lassen, wobei sich die Lernenden selbst beobachten und korrigieren sollen. Gerade für angehende Deutschlehrende scheint ein solches Strategietraining in der eigenen sprachpraktischen Ausbildung von großem Nutzen zu sein, denn "wie die Studierenden lernen, ist zugleich der heimliche Lehrplan, wie sie lernen zu lernen, schlimmer noch, wie sie - indirekt -

lernen zu lehren" (Winterstein 2002:35). Autonomes Lernen sollte in den Sprachcurricula unbedingt mitberücksichtigt werden, weil es eine wichtige Voraussetzung ist, um in einer Welt zu bestehen, in der vorhandenes Wissen schnell veraltet und geradezu explosionsartiges neues Wissen entsteht. Studierende sollen sich im Laufe ihrer eigenen sprachpraktischen Ausbildung Strategien¹ und Techniken aneignen, die ihnen ermöglichen, das eigene Lernen zu regulieren d.h. größere Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln, denn letztlich liegt die Verantwortung für einen stärker selbst-gesteuerten Lernprozess bei ihnen selbst. Wie auch Hatipoğlu bemerkt sind in dem neustrukturiertem Curriculum² der Deutschlehrausbildung zahlreiche Lehrveranstaltungen geboten, in denen die Vermittlung, Anwendung und Aneignung von Lernstrategien ohne weiteres möglich ist, und sie hebt hierbei besonders die Lehrveranstaltungen wie z. B. 'Lesefertigkeit I, II', 'Deutsche Grammatik I, II' oder auch 'Fortgeschrittene Lesefertigkeit' usw. hervor (Hatipoğlu 2004:138). Anknüpfend an diese Reflexionen soll auf einen Modellversuch, dass mit Studierenden im Studienjahr 2002/2003 im Rahmen des Seminars 'Lesefertigkeit I, II' an der Uludağ Universität realisiert worden ist, hier näher eingegangen und der Einsatz von Lerntagebüchern als eines der möglichen Bewusstwerdungsverfahren im eigenen Lernprozess der Deutschlehrerstudierenden zur Diskussion gestellt werden. Wenn angehende Deutschlehrerstudierende ihr eigenes Lernen, d.h. ihr fremdsprachiges Lesen durch den Einsatz von Lerntagebüchern als einen hochgradigen, subjektiven, selbstbestimmenden und aktiven mentalen Prozess erleben, entwickeln sie eine für die spätere Berufspraxis notwendige Handlungskompetenz. Die gemachten Erfahrungen mit den Lerntagebüchern, zeigen trotz der positiven Rückmeldungen, dass manches in vielerlei Hinsicht noch ausbaufähig zu gestalten ist.

1. Umsetzung der Lernerautonomie in den Seminaren 'Lesefertigkeit I, II' im ersten Studienjahr der Deutschlehrausbildung

"Hauptziel des Vermittlungsprozesses von Lernstrategien selbst sollte es sein, den Lerner zum autonomen Lernen zu befähigen und ihn seine eigenen Lernstrategien entdecken zu lassen" (Düwell 1992: 48). Diese metakognitive Strategiekompetenz kann dann auch bei den eigenen Schülern ausgebaut werden. Das Konzept der Lernerstrategien ist eng mit der Konzeption der Lernerorientierung und des autonomen Lernens verbunden, die im Zuge der aktuellen Entwicklungen ein wichtiger Bestandteil des übergeordneten Ziels der kommunikativen Kompetenz darstellen und entwickelt werden müssen, denn angesichts der heutigen und künftigen Forderungen an die Anpassungs- und Lernfähigkeit des Menschen wird die Befähigung zum autonomen Lernen in einer sich rasant wandelnden Welt immer wichtiger.

1.1. Das Bedingungsgefüge

Das Adressatenprofil der an einigen der Abteilungen für die

Deutschlehrausbildung sich immatrikulierten Studierenden zeigt in den letzten Jahren eine Eigendynamik, auf die besonders eingegangen werden sollte: Studierende der Uludağ Universität - wie auch an einigen anderen Universitäten z. B. der Trakya und der Marmara Universitäten - haben ihr Studium aufgrund profunder Englischkenntnisse aufgenommen und versuchen, nach dem Bestehen der obligatorischen Vorbereitungsklassen mit intensivem Deutschunterricht an den regulären Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Doch nicht nur bei diesen Studierenden, sondern auch bei denjenigen die während ihrer schulischen Sozialisation einen guten Englischunterricht durchlaufen haben, begünstigt die Sprachkonstellation 'Deutsch nach Englisch' einen positiven Transfer in fast allen sprachsystematischen Bereichen³.

Der Textarbeit kommt im Rahmen des Tertiärsprachenunterrichts eine besondere Bedeutung zu, denn "im Rahmen des Konzepts Deutsch nach Englisch ist es möglich, wegen des problemlosen Zugangs zu vielen Themen, die mit Hilfe des 'gemeinsamen Wortschatzes Englisch/Deutsch' relativ leicht erschlossen werden können, sich von Anfang an auf landeskundliche und interkulturell interessante und für die Lernenden relevante und motivierende Themen zu konzentrieren" (Hufeisen/Marx 2001:198). Auch für den Bereich des strategischen Lernens bieten sich infolge der unterschiedlichen Verstehensziele, mit denen die Texte bearbeitet und gelesen werden, viele Ansatzpunkte an. Das eigentliche Augenmerk liegt hierbei eindeutig auf - der prozeduralen Strategiekompetenz. Deutschlerherstudierende befinden sich - ähnlich wie sich auch die Schüler im schulischen Fremdsprachenunterricht - in der Situation eine zweite Fremdsprache in kürzerer Zeit mit ähnlichen Resultaten zu lernen, wie in der ersten Fremdsprache. Deshalb verlangen die konzeptuellen Ansätze der Tertiärsprachendidaktik im Bereich des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Türkei, dass die Etablierung der Lernerautonomie und die bewusste Aktivierung von Lerntechniken und -strategien als ein eigenständiges Lernzielbereich aufgestellt werden und zwar sowohl in der Ausbildung der angehenden Deutschlehrenden als auch der künftigen Lernenden.

1.2. Die Zielsetzungen des didaktisch-methodischen Vorgehens

Es geht in erster Linie um die Bewusstmachung der bereits vorhandenen Strategiekompetenz, die zur Effektivierung und Ökonomisierung des eigenen Lernprozesses führt. Darüber hinaus wird es angestrebt, die angehenden Deutschlehrerstudierenden für eigene künftige Vermittlungsverfahren zu sensibilisieren⁴. Deutschlehrerstudierende, die in den sprachpraktischen Lehrveranstaltungen der ersten beiden Studienjahre einen autonomiefördernden Fremdsprachenunterricht erhalten haben, der einer bewusstmachenden Strategievermittlung Raum gibt, werden später als (junge) Lehrende eher bereit sein, auch selbst einen solchen Unterricht zu gestalten. So könnte bereits in den Ausbildungssituation die

Tatsache genutzt werden, dass die Studierenden eine Doppelrolle einnehmen, einerseits Fremdsprachenlerner sind, aber gleichzeitig auch als (angehende) Fremdsprachenlehrende fungieren. So ein Vorgehen bietet darüber hinaus eine ideale Basis für eine Verzahnung von sprachpraktischer und didaktisch-methodischer Ausbildung. Von den praktischen Trainingserfahrungen mit Lernstrategien ausgehend können konkrete lerntheoretische Fragestellungen in den Methodik-Seminaren der oberen Studienjahre formuliert werden. "Wenn in sprachpraktischen Veranstaltungen Phasen der methodischen Zwischenreflexion eingeschaltet werden, in denen die Lehrenden ihr eigenes Vorgehen bei der Strategievermittlung transparent machen und zur Diskussion stellen (Wechsel aus der Lern- in die Vermittlungsperspektive), dann kann in Seminaren und Übungen zur Didaktik-Methodik an diese gemeinsam reflektierte Selbsterfahrung angeknüpft werden" (Tönshoff 1997:213). Es reicht nicht, wenn die Dozentinnen in den Methodik-Seminaren ihre vermittlungsmethodischen Entscheidungen den Lernenden transparent machen und ihre Einsicht in den Lernprozess zu fördern versuchen, es müssten bereits in der sprachbezogenen Kognitivierung Bewusstmachungsgegenstände eingesetzt werden. Strategie- und Lernertraining sollen daher auf eine bewußtmachende Weise erfolgen, und Lernende sollen explizit über die Gründe für das Training, die möglichen Erträge und Anwendungsmöglichkeiten informiert werden. Auf diese Weise kann die Metakognition einen erheblichen Beitrag dazu leisten, dass sich die Lernenden neue Erkenntnisse über ihr individuelles Sprachenlernen, die Beschaffenheiten der eigenen Kognition sowie über die verfügbaren Strategien verschaffen, und sie können, wenn nötig, zu einer Revidierung der eigenen Lernauffassungen und -einstellungen aufgehalten werden. Denn Metakognition - oder das bewußte Reflektieren des eigenen Lernens - wird als das Bindeglied angesehen, das den Transfer des Strategietrainings auf neue Lernaufgaben ermöglicht und für eine größere Dauerhaftigkeit der Trainingseffekte sorgt (vgl. ebd.).

1.3. Unterrichtsmethodische Ausführungen

Lernstrategien sind demnach eine wichtige Voraussetzung für das autonome Lernen, doch mit ihrer Vermittlung allein kann Lernerautonomie nicht ohne weiteres erreicht werden. Auch vom Europarat⁵, im Rahmen seiner Sprachenpolitik als ein wichtiger Grundsatz formuliert, bedarf es - wie oft bei neuen Ansätzen - eines längeren Zeitraums, bis diese unterrichtsmethodisch realisiert werden können. Denn "während sich die Lernziele autonomen Lernens noch relativ leicht charakterisieren lassen, fällt es umso schwerer, exakt zu bestimmen, was ein autonomes Klassenzimmer ausmacht, wie autonomes Lernen unterrichtsmethodisch verwirklicht werden soll" (Schlak 2003:599).

Dennoch haben sich in den letzten Jahren Praxiskonzepte von promi-

nenten Fachexperten durchgesetzt (vgl. Wolff 1999:39 f.), die allerdings bestimmten Einschränkungen unterliegen und sich allmählich realisieren lassen. Deshalb kann "das Training von Lernstrategien (...) als stark defizitärer Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts (nicht nur) in der Bundesrepublik Deutschland" betrachtet werden (vgl. Tönshoff 1997:212). Die Integration eines bewusstmachenden Strategietrainings in den Unterricht ist nicht nur mit einer einfachen Ergänzung zu handhaben, sondern verlangt eine Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts und seiner Rahmenbedingungen.

Lernende können nicht von alleine autonom werden oder sein. Es bedarf einiger wichtiger Schlüsselfertigkeiten, die erarbeitet und geübt werden müssen. Für künftige Deutschlehrende müssen hochschuldidaktische Formen entwickelt werden, die es erlauben, dass das Lernen persönlich bedeutsam wird und dass zugleich jeder Lernprozess selbst als implizite pädagogische Schulung ‚bewusst‘ wahrgenommen wird. Konsequenzen hat dies natürlich auch auf die Ausbilderrolle der Dozentinnen, die um die eines Helfers, Beraters ect. erweitert werden müsste. Ein wichtiger Grundsatz der Deutschlehrausbildung kann also wie folgt formuliert werden: "Autonomie muss immer erst ‚am eigenen Leib‘ erfahren und erprobt werden. In diesem Sinne ist Autonomie als Thema und methodisch-didaktischer Ansatz in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen ein dringendes Anliegen" (Künzle u.a. 1996:51).

Als eine Möglichkeit für die Grundlegung des autonomen Lernens, indem die Studierenden zur Reflexion über ihren Lernprozess angehalten werden, erweist sich der Einsatz von Lerntagebüchern⁶ (vgl. Krumm 1999:27). Auch wenn bisher von wenigen Experimenten hiemit berichtet wird, sind Experten von ihrer Wichtigkeit überzeugt (vgl. Dam 1999:127f.). Als notwendiger Ausgangspunkt eines solchen buwusstmachenden Strategietrainings erscheint die Erhebung der vorhandenen Strategien der einzelnen Lernenden. Dies kann ein erstes Mittel zur Sensibilisierung für das Phänomen ‚Lernstrategien‘ und zur Bewusstmachung eigener Gewohnheiten, Stärken und Schwächen sein. Je nach Fertigkeitsbereich mag es dabei in besonderer Weise sinnvoll sein, auch auf Strategien abzuheben, die die Lernenden bei der Verwendung ihrer Muttersprache einsetzen. So dürfte es etwa als bewusstmachende Einstiegskomponente eines Trainings von Strategien, die für die verschiedenen Formen fremdsprachlichen Lesehandelns einschlägig sind, hilfreich sein, die Lernenden zur Reflexion über strategische Verhaltensweise beim Umgang mit muttersprachlichen Texten anzuhalten. Aber auch die Lesestrategien aus dem schulischen Englischunterricht sind hier von besonders großer Bedeutung. Wenn nun das Ziel des Seminars zur Textarbeit als die Entwicklung einer autonomen Annäherung an fremdsprachige Texte postuliert wird, müssen den Studierenden Strategien des Textverstehens vermittelt werden (vgl. Storch 1999:122). Dass solche Strategien vermittelt und für das fremd-

sprachliche Verstehen fruchtbar gemacht werden können, konnte in empirischen Untersuchungen zum Leseverstehen nachgewiesen werden (vgl. Stiefenhöfer 1986; Westhoff 1987).

Mit der Bezugnahme auf methodische Grundsätze und Unterrichtsprinzipien, die weitgehend den gängigen fortschrittlichen Vorstellungen vom autonomen Lernen entsprechen und wie sie in der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten Jahre wiederholt thematisiert worden sind, wird nun im Folgenden auf die Arbeit mit Lerntagebüchern näher eingegangen, wobei eine Orientierung an die vermittlungsmethodischen Leitprinzipien wie dem

- " Prinzip der Lernerzentrierung,
- " Prinzip der Handlungsorientierung,
- " Prinzip der Individualität,
- " Prinzip der Eigenverantwortlichkeit,
- " Prinzip der Prozessorientierung

zu appellieren ist. Alle genannten Prinzipien sind integrativ im Seminarverlauf zu realisieren und machen die eigentliche Qualität eines auf dem kommunikativen Konzept basierenden autonomiefördernden Fremdsprachenunterrichts aus.

Die Einlösung des Prinzips der Lernerzentrierung erfolgt zugleich zu Beginn des Semesters, da in einer gemeinsamen Diskussionsphase die Studierenden aufgehalten werden über den Stellenwert von Lerntagebüchern sich zu äußern und auch bei der Festlegung der inhaltlichen Gestaltung mitzuwirken. Eine solche Vorgehensweise signalisiert gleichzeitig, dass die Studierenden aktive Teilnehmer des Lernprozesses sind und ihnen Selbstverantwortung abverlangt wird. Auch für die DozentInnen bringt es eine Öffnung des gewohnten Seminar-Designs mit sich und man stellt sich somit offen der kritischen Bewertung der eigenen vermittlungsmethodischen Vorgehensweise aus.

Indem Studierende aufgehalten werden, Reflexionen über ihr Vorgehen beim Lesen und Verstehen von fremdsprachigen Texten zu führen und diese in einem Lerntagebuch niederzuschreiben, haben sie aktiv über ihre lesestrategischen Kompetenzen zu reflektieren. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Repertoire an Strategien, ihre Anwendung in der konkreten Textarbeit und das schriftliche Festhalten der interiorisierten Erfahrungen sind Umsetzungen des Prinzips der Handlungsorientierung.

Dass die gemachten Reflexionen und die daran anschließenden Tagebucheinträge eigenindividuelle Ausprägungen zeigen, zeugen von der Individualität der Studierenden und sind als solche auch zu favorisieren, denn jeder Lernende hat aufgrund seiner Lernbiografie eigene Lernstrategien und Lernstile entwickelt. Es stellt sich nur die Frage, inwieweit diese aufgebrochen werden können, um den fremdsprachigen

Leseprozess zu effektivieren. Gerade solche Bewusstmachungs-verfahren bieten eine Möglichkeit über die Schwächen und Stärken der bereits vorhandenen Lernstrategien zu reflektieren und sie gegebenenfalls zu revidieren.

Viel stärker als bei anderen autonomiefördernden Vermittlungsverfahren kommt bei der Arbeit mit Lerntagebüchern dem Prinzip der Eigenverantwortlichkeit eine besondere Stellung bei. Studierende lernen bewusster ihren Lern- bzw. Leseprozess zu beobachten und zu bewerten. Sie beginnen über ihre individuellen Lese-, Lern- und Arbeitsgewohnheiten nachzudenken und fangen an, über den Sinn ihrer ausgeführten Aktivitäten eine Rechenschaft abzulegen. Eine solche Vorgehensweise bewirkt "eine zunehmende Selbstkontrolle der eigenen Arbeit (self-monitoring), damit ein besseres Bewußtsein für die geleistete Arbeit (self-awareness), zunehmende Selbstständigkeit in Richtung auf Lernerautonomie, gleichzeitig eine bessere Interaktion mit den anderen Studierenden und damit ein wachsendes Bewußtsein für den Prozeßcharakter" der Textrezeption (Hermes 1998:133).

Zu dem Prinzip der Prozessorientierung sind nun konkrete methodische Vorgehensweisen aufzustellen, die zu einer Phasierung der Lehrveranstaltung und der damit verbundenen Lerntagebucheinträge führen:

1. Phase: Sensibilisierung für das Phänomen der ‚Lesestrategien‘

Vor der eigentlichen Textarbeit sind die Deutschlehrerstudierenden aufgehalten, sich zu überlegen, ‚wie‘ sie an einen fremdsprachigen Text herangehen. Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Textinformation sollen sie stets die vorhandenen Strategien aus dem Muttersprachenunterricht und aus der ersten Fremdsprache heranziehen. Regelmäßig wird die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch über das strategische Lernverhalten gegeben und es schließt sich auch eine zyklische Rethematisierung zuvor fokussierter Lernerstrategien im Unterrichtsgespräch ein. Ihren Ausgang können solche gemeinsamen Zwischenreflexionen in ausführlichen Verbalisierungen einzelner Studierender über ihr Vorgehen bei der Strategieanwendung im Rahmen unterrichtlicher Übungsprozesse oder auch außerhalb des Unterrichts nehmen oder aber auch die DozentInnen können anlässlich der Eingabe eines längeren Lesetextes zu einer thematisch orientierten Unterrichtseinheit eine kurze Phase einschieben, in der sie an ausgewählte, zu einem früheren Unterrichtszeitpunkt gezielt trainierte Lesestrategien erinnern und sie eventuell am vorliegenden Text auch erneut demonstrieren bzw. demonstrieren lassen (vgl. Tönshoff 1997:212).

2. Phase: Beobachtung und Bewertung des Einsatzes von Lesestrategien im Vermittlungsverfahren durch die Dozentinnen

Während des Seminars sind die Studierenden aktiv in die Textarbeit involviert, interiorisieren dabei die von den Dozentinnen vor dem Lesen

eingesetzten Verstehensstrategien, die eher wissensorientierte ‚absteigende‘ Prozesse initiieren, wie z. B. Aktivierung des Vorwissens, Eingehen auf die pragmatische Situierung des Textes, hypothesengeleitete Annäherung an den Text mit Hilfe des Titels oder eines Schlüsselbegriffs usw. Die nach dem ersten Durchlesen des Textes immer noch auf der höheren Textebene sich abspielenden Verstehensstrategien, die nun eher datengesteuert und ‚aufsteigender‘ Natur sind, sollen mit Hilfe von sogenannten ‚Inseln des Verstehens‘ wie z.B. Internationalismen, Eigennamen, Zahlen, geographische Namen usw. ein Globalverstehen sichern. Erst danach werden entsprechend der Leseintention auf der niederen Textebene inhaltliche und oder formalsprachliche Aspekte bearbeitet. Auch die bei der Wortschatz-erschließung eingesetzten Vermittlungsstrategien, der sich die Dozentinnen bedienen, sind insofern wichtig, weil den angehenden Deutschlehrenden ein reiches Repertoire an Semantisierungstechniken demonstriert wird, die sie dann für ihre eigene spätere Lehrtätigkeit übernehmen können. Worterklärungen werden stets über die Analogiebildung mit bereits vorhandenen Sprachen begonnen, gehen dann über den Einbezug des Kontextes und der Wortbildungsregularitäten schließlich zur Erfragung des Wörterbuches oder des Lehrenden (vgl. Storch 1999:121 f.).

3. Phase: Gemeinsame Reflexion über die Qualität der erfahrbar gemachten Eindrücke und ihrer Adaptation auf die eigene Textarbeit

Nach der Klärung von möglichen Verständnis- und Interpretationsfragen inhaltlicher Art, übernehmen Studierende eine Doppelrolle und reflektieren zunächst aus ihrer Position als Lernende über ihren individuellen Einsatz von Lesestrategien und inwieweit diese mit denen der Dozentinnen korrelieren und ihnen das Verstehen des fremdsprachigen Textes erleichtert haben. Das Auftreten individueller Differenzen beim Strategiegebrauch kann dazu führen, eigene kritisch zu betrachten und gegebenenfalls zu revidieren. Das Klären des methodischen Vorgehens und das Erarbeiten von Alternativen dient der Horizonterweiterung. Danach wechseln sie in die Rolle des ‚imaginären Lehrenden‘ und bewerten die selbst erfahrbar gemachten Verstehensstrategien und deren Einsatz bei ihren Schülern.

4. Phase: Schriftliche Fixierung der Seminarerfahrungen

Um den Studierenden aber die Prozesshaftigkeit ihres Lernens - besser gesagt ihres Lesens - erfahrbar zu machen, sollen sie in den Seminaren zur Textarbeit ein begleitendes Reflexionstagebuch führen. Es soll sowohl der Bewußtmachung des Rezeptionsprozesses bei der Textvorbereitung als auch bei der kritischen Rückschau auf die gemeinsame Textrezeption im Seminar dienen. Um zu einer bewußten Textrezeption zu gelangen, müssen die Studierenden lernen, zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien zu unterscheiden, und auch den eigenen Einsatz

verschiedener Strategien zu überprüfen. Zunächst wird die individuelle Vorbereitung auf die Textrezeption dokumentiert und die hierbei auftretenden Verstehensschwierigkeiten werden kurz thematisiert. Diese unmittelbare Introspektion des Prozesses der Vorbereitung wird nach der gemeinsamen Textrezeption im Seminar durch die Interaktion mit den anderen Studierenden und den Dozentinnen erweitert. In einem zweiten Schritt erfolgt dann in einer Art Rückschau die Bewertung der Qualität der eigenen Vorbereitung, aber auch der Qualität des Seminars hinsichtlich der Behebung der noch vorhandenen Verständnis- oder Interpretationsprobleme. Aber auch die Beiträge der Kommilitoninnen und die Auseinandersetzung mit verschiedenen, im Seminar zur Sprache gebrachten Rezeptionsweisen tragen zur kritischen Betrachtung des eigenen Lernerfolgs bzw. -zuwachses bei. Das gedankliche Nachgehen des Seminarverlaufs, die hierbei erfahrbar gemachten Eindrücke, die im Erfahrungsaustausch mit den Kommilitoninnen und den Dozentinnen sich ‚neuformierende‘ Erkenntnis über den fremdsprachigen Leseprozess und die hierbei eingesetzten Lesestrategien verlangen von den Studierenden ein hohes Mass an Selbstreflexion. "Es gehört einfach zur Lehrerpersönlichkeit wie zu allen 'Sozialberufen' (oder sollte gehören), dass sie stark selbstreflexiv ist und gelernt hat, sich ständig über das eigene Verhalten Rechenschaft abzulegen" (Wintersteiner 2002:37).

Das komplexe Geschehen des Seminars wird von den Studierenden erstmalig in seiner Struktur erfasst und die Lern- und Entwicklungsprozesse in ihren vielfältigen Schritten nachvollziehbar gemacht. Die Bezeichnung ‚Reflexionstagebuch‘ ist hier insofern angebracht, weil transparent gemacht werden soll, dass hier eine Einsichtnahme durch andere erfolgt, die auch Feedback darauf geben. Das von den Dozentinnen gegebene Feedback beschränkt sich darauf, den Reflexionsprozess weiter anzuregen und beim Formulieren von Lernzielen behilflich zu sein und nicht um in irgendeiner Form eine Beurteilung abzugeben. Ein wichtiger Punkt, der hier angesprochen werden sollte, ist, wie weit eine schriftliche Reflexion in der Zielsprache formuliert werden kann, wenn die Studierenden erst einige Jahre Deutsch gelernt haben. Das Nachdenken und das Formulieren der Gedanken über das Lernen auf einer Metaebene sind fast nur von fortgeschrittenen Lernenden in der Zielsprache machbar. Das Tagebuch sollte also in jedem Fall die Möglichkeit offen lassen, in die Erstsprache zu wechseln. Geht man davon aus, dass ein solches Lerntagebuch ein wichtiges Medium zum Nachdenken ist, in dem man Lernschritte überdenkt und ordnet, sich fragt, ob man verstanden hat, worum es gegangen ist, und hinterfragt, welche Ziele beim Lernen verfolgt und welche erreicht wurden und allgemein Gedanken, Kommentare und offene Fragen etc. festhält, kann es zu den gewünschten Erfolgen und Handlungskompetenzen auf Seiten der Lernenden kommen.

2. Auswertung des Modellversuchs

Obwohl die Bedeutung von Lerntagebüchern für das autonome Lernen des Öfteren in fremdsprachendidaktischen Abhandlungen betont wird, liegen sehr wenige Unterrichts-Experimente hierfür vor. Es ist auch fraglich, ob sie zum festen Bestandteil des Unterrichts werden können, denn wie Dam (1999:127) bemerkt, sind Tagebücher bei den Lernenden nicht immer beliebt und es bedarf einiger Anstrengungen, um die Lernenden vom Sinn und Nutzen eines Lerntagebuchs zu überzeugen. Auch für die Lehrenden bringt es einen enormen Zeitaufwand mit sich, will man individuelles Feedback geben.

Die mit den Deutschlehrerstudierenden an der Uludağ Universität im Studienjahr 2002/2003 gemachten Erfahrungen mit Lerntagebüchern sind in vielerlei Hinsicht noch ausbaufähig und es bedarf an einer systematischen Ausdifferenzierung der hierbei gesammelten Lernerfahrungen und zwar sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden. Es ging in erster Linie darum, die typische Neigung vieler Studierenden, ein stark datengesteuertes (aufsteigendes) Verstehen-Wollen des Gelesenen, zu durchbrechen, denn sie ‚kleben‘ mit einer Vorliebe an den Wörtern, deren Bedeutung sie nicht verstehen und setzen wissensgesteuerte (absteigende) Verstehensstrategien meist sehr wenig ein. Dies führt dann dazu, dass sie glauben, einen Text Wort für Wort und Satz für Satz verstehen zu müssen. Mit dem Training einer Reihe von wissensgesteuerten absteigenden Verstehensstrategien, wie z. B. Hypothesenbildung über die Textsorte, die Texteinbettung, den Textinhalt - angeregt durch Bilder, Besprechung der Überschriften usw. -, haben sie die Bedeutung ihres bereits vorhandenen sprachlichen (mutter- und fremdsprachlich) Kontextwissens und eines profunden Weltwissens für das Verstehen von Texten zu werten gelernt. Außerdem wurden die künftigen Deutschlehrenden beim eigentlichen Lesedurchgang gezielt auf die Elemente, die im Text als ‚Inseln des Verstehens‘ genannt werden, wie z. B. Internationalismen, Zahlen, Eigennamen, geographische Bezeichnungen usw., aufmerksam gemacht. Durch wiederholtes Anwenden der Lesestrategien und die schriftliche Fixierung der gemachten Lernerfahrungen hat sich bei vielen Studierenden ein neues Textverständnis und eine neue Lesegewohnheit herausgebildet. Sie sehen fremdsprachige Texte nicht bloß als Ressource für Strukturübungen, sondern sind durch geeignete Übungen und Aufgaben zu einem aktiven, bewussten und selbstentdeckendem Lernen animiert. Die Einsicht, dass Texte nicht mehr im Detail zu verstehen sind und die Tatsache, dass Texte je nach Leseintention anders gelesen werden, sind konkrete Resultate einer solchen Vorgehensweise. Die während der individuellen Vorbereitungsphase festgehaltenen sprachlichen, inhaltlichen und strategischen Informationslücken wurden gemeinsam im Seminar zu beheben versucht, um sich dann anschließend bei der

Tagebuchaufzeichnung noch einmal intensiv damit auseinanderzusetzen. Auch bei der Wortschatzarbeit wurde stets darauf bestanden, dass die Studierenden die Bedeutung der Wörter selber erschließen und die Semantisierungsverfahren, die im Seminar eingesetzt wurden, kritisch aus der Perspektive eines künftigen Deutschlehrenden zu betrachten und zu werten. Hierbei wurde stets auf den positiven Transfer aus dem Englischen hingewiesen und das Führen von mehrsprachigen Vokabelaufzeichnungen empfohlen.

Anhand der Lerntagebücher kann man sehr gut verfolgen, inwieweit persönlich bedeutsames Lernen stattfindet, wobei die Bandbreite der Zugänge sehr unterschiedlich ist.

Dies soll mit einigen Beispielen hier kurz demonstriert werden:

* Eine Studentin schrieb gleich nach den ersten Seminaren folgende Tagebuchaufzeichnung:

"... Sonuç olarak ise bir metin okurken her kelimeyi tek tek bilmemizin gerekmediğini, anlam bütünlüğünün, anahtar sözcüklerin, başlığın önemini anladım. Bu dersten çıkardığım notların tekrarını yaptığımda, okumayla ilgili bir adım zevk aldığımı hisettim. ..." (Y.K. WS 2002/2003)

Eine ziemlich freie Übersetzung ihrer Tagebuchnotiz lautet wie folgt:

"...Im Endeffekt habe ich erfahren, dass beim Lesen eines Textes nicht das einzelne Wort, sondern der Kontext, die Schlüsselbegriffe, der Titel mitberücksichtigt werden müssen. Bei der Wiederholung des im Seminarverlaufs behandelten Punkte habe ich empfinden können, dass mir Lesen Spass macht. ..."

* Manche Studierende beschreiben ihre neuen Lernerfahrungen Schritt für Schritt, d.h. sie verfassen ein Kurzprotokoll des Seminars, an das sich ein persönlicher Kommentar anschließt:

"... Bu derste en çok hoşuma giden tahtada kelime çalışması yaparken eş anlamlı kelimeleri tek tek belirlememiz oldu. ..." (D.E. WS 2002/2003)

"... Bei dieser Sitzung fand ich es toll, dass wir bei der Wortschatzarbeit mit Synonymen gearbeitet haben. ..."

* Andere wiederum scheuen sich nicht davor, die während des Seminars gemachten Empfindungen klar zur Sprache zu bringen:

"... Çok fazla ayrıntılar üzerinde durulması dersin sıkıcı olmasını sağlamıştır ..." (A.Y. SS 2002/2003).

"...Das Verweilen bei Einzelheiten hat zur Langeweile geführt..."

Von einer Zufriedenheit mit dem hier vorgestellten Modellversuch kann nicht die Rede sein, weil auch der Prozess der pädagogischen Selbstreflexion bei vielen Lerntagebüchern nicht zufriedenstellend dokumentiert werden konnte. Eine Fähigkeit ist jedoch dank dieser Vorgehensweise stark gestiegen: Die Studierenden sind nun in der Lage die Seminare sozusagen von außen zu betrachten und sie auch als Modell für

schulische Unterrichtsgestaltung zu sehen und kritisch zu beurteilen.

3. Schlussbetrachtung

Eine Analyse der Lerntagebücher der Studierenden unterstreicht die Feststellung, dass die Verwendung von Lerntagebüchern stärker als andere Variablen von persönlichen Eigenheiten geprägt ist und in dieser Form einen intensiven Dialog zwischen den Studierenden und den DozentInnen bedingt. Diese persönliche Interaktion fördert das Selbstvertrauen der Studierenden und setzt auch ein grosses Mass an Einfühlungsvermögen bei den DozentInnen voraus. Fremdsprachiger Leseunterricht, der als ein themenzentrierter, interaktiver und kommunikations-orientierter Unterricht konzipiert wird, bietet an reiches Interaktionspotential an, das zu nutzen ist. Nach Legutke/Thomas können dadurch langfristige Zielsetzungen für den gesellschaftspolitischen (contributory to the development of a democratic society), persönlichkeitsbildenden, sozialen und affektiven Bereichen aufgestellt werden (vgl. Legutke/Thomas 1991:65). Doch kurzfristig betrachtet, besteht kein Zweifel, dass diese Arbeit für DozentInnen als auch für Studierende intensiver und arbeitsaufwändiger ist als traditionelle Verfahren. Allein die Erkenntnis, dass die Ergebnisse einer solchen kontinuierlichen Vorgehensweise sich langfristig bewusster und nachhaltiger auf die eigene pädagogisch-didaktische Arbeit der Studierenden, als auch der Lehrenden auswirken wird, lässt einen solchen Mehraufwand in Kauf nehmen.

Noten

1 Vgl. Rebecca Oxford (1990) liefert die wohl ausführlichste Strategie-Taxonomie, in der sie direkte und indirekte Strategien unterscheidet. Direkte Strategien sind nach Oxford Strategien, die zur mentalen Verarbeitung der Zielsprache eingesetzt werden, und können weiter in Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien unterteilt werden. Indirekte Strategien bestehen aus metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien und werden als "indirekt" bezeichnet, weil sie die Sprachlernprozesse im Hintergrund unterstützen bzw. regulieren. Eine Sonderstellung nehmen metakognitive Strategien in den Überlegungen vieler Lernstrategieforscher ein, denn diese Strategien, welche die selbständige Planung, Überwachung und Evaluation des Lernens ermöglichen, spielen aufgrund ihrer Funktionen eine zentrale Rolle bei der Förderung der Lernerautonomie.

2 Zu den im Studienjahr 1998/1999 vom türkischen Hochschulgremium für alle Deutschlehrerabteilungen verbindlich eingeführten Ausbildungscurricula liegen bereits Curriculumsdiskussion vor (vgl. Tapan/Polat/Schmidt (Hrsg.):2000)

3 Anknüpfungs- und Transfermöglichkeiten z. B. im Bereich des

Wortschatzes rühren von der Sprachverwandtschaft her, aber auch Lehnwörter, Anglizismen und Internationalismen sind eine große Hilfe. Auch im Bereich der Grammatikstrukturen, wie z. B. Morphologie, Syntax und Pragmatik lassen sich viele Ansatzpunkte finden. Interferenzen in den genannten Bereichen sind stets zu berücksichtigen, doch am auffälligsten treten sie im Bereich der Phonetik und Orthografie auf (vgl. Hufeisen /Marx 2001: 169-172)

4 Hingewiesen sei hier auf ein noch laufendes Projekt an der Istanbuler Universität: "Über Lernerautonomie zum effektiven Deutschunterricht: Lerntypologie der herangehenden Deutschlehrerinnen", um die Lernverhalten und Lernstile der Studierenden festzustellen. Erste Stichproben lassen erkennen, dass es sich bei den meisten Lernenden um Mischtypen handelt (Hatipoğlu/Polat 2003:110).

5 Mit den vom Europarat propagierten und in zahlreichen Ländern bereits adaptierten "Sprachenportfolios" stehen bereits Instrumente zur Verfügung, die es erlauben, autonome Lernwege und individuelle Sprachprofile festzuhalten. (vgl. Krumm 2002:105 f.)

6. Raasch (2003:8): "Was wir früher und in anderen Zusammenhängen gerne als "Lerntagebuch" bezeichnet und empfohlen haben, nämlich die subjektive Beobachtung des eigenen Lernprozesses mit seinen Erfolgen, Blockaden, Hindernissen, Misserfolgen, Erlebnissen und Bestätigungen, ist Kern des Portfolios."

Literaturverzeichnis

- Bimmel, P./ Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 23).
- Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.
- Dam, L. (1999): "How to develop autonomy in a school context - how to get teachers to change their practice". In: Edelhoff, C./Weskamp, R. (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning:Hueber, (Forum Sprache), 113-133.
- Düwell, H. (1992): "Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachen-unterricht". In: Lernen und Lehren fremder Sprache.Hg. Heiner van Bömmel, Herbert Christ, Michael Wendt. Tübingen: Narr. 39-61.
- Hatipoğlu, S. (2004): "Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur. In: Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (1), 133-142.
- Hatipoğlu, S./Polat, T. (2003): "Über Lernerautonomie zum effektiven Deutschunterricht: Lerner-typologie der herangehenden

- Deuschlehrerinnen". In: Çakır, M./Öztürk, İ./Yıldız, C. (Hrsg.): Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei. Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikkongresses 2002. 22.-23. Mai 2002, Aachen:Shaker Verlag, 105-118.
- Hermes, L. (1998): "Literarische Rezeptionsprozesse von Studierenden im Grundstudium". In: Hermes, L. / Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.): Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerbildung in der Diskussion: Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik. Berlin: PZV Pädagogischer Zeitschriftenverlag (Beiträge zur Fremdsprachenforschung : Bd. 5).
- Holec, H. (1979): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe
- Hufeisen, B.; Marx, N. (2001): "Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen, Teil 1, Einführung und Gliederung". In: Neuner, G./Hufeisen B. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen, Teil 1: Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzeption*, 6-26, Erprobungsfassung.
- Koenig, M. (1996): "Autonomie und Lehrwerke - Ein Widerspruch?". In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996*, 34-40.
- Krumm, H. J. (2002): "Wir verändern die Welt - verändern wir auch den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung?". In: *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Karl-Richards Bausch ... (Hrsg.)*. Tübingen: Narr, 104-108.
- Krümm, H.-J. (1999): "Sprachenvielfalt im Deutschunterricht". In: *Fremdsprache Deutsch* 20, 26-30.
- Künzle, B.; Müller, M.; u.a. (1996): "Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung". In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996*. 50-56.
- Legutke, M./Thomas, H. (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow.
- Little, D. (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Müller, K.: (1997): "Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 77-112.
- O'Malley, J.M./ Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What every Teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Raasch, A. (2003): "Hilfe, Herausforderung und Verpflichtung". In: *Magazin Trait d'union* 1 Abschnitt: Forum Schule (2003), 8-9.

- Schlak, T. (2003): "Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise". In: *Info DaF*, 30. Jg., Nr. 6, 594-607.
- Stiefenhöfer, H. (1986): *Lesen als Handlung: Didaktische-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim u. a., Beltz.
- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.
- Tapan, N./Polat, T./ Schmidt, H.-W. (Hrsg.) (2000): *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26.-27. Mai 2000 in Istanbul, Istanbul*.
- Tönshoff, W. (1997): "Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren". In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning:Hueber (Forum Sprache), 203-215.
- Weskamp, R (1999): "Unterricht im Wandel - Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht". In: Edelhoff, C./Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning:Hueber, (Forum Sprache), 8-19.
- Westhoff, G. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraus-sagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- Wintersteiner, W. (2002): "Portfolios als Medium der Selbstreflexion". In: *ide-Informationen zur Deutschdidaktik* 26. Jg. Heft 1, Innsbruck, Wien, München, Bozen: StudienVerlag. 35-43.
- Wolff, D. (1999): "Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie". In: Edelhoff, C./Weskamp, R. (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning:Hueber, (Forum Sprache), 37-48.
- Wolff, D. (1997): "Lernstrategien: ein Weg zu mehr Lernerautonomie". (online) <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm> (05.05.2001)
- Wolff, D. (1994): "Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?" In: *Die Neueren Sprachen* 93, 407-429.