
**KOGNITIVE LERNSTRATEGIENKOMPETENZ DER
LEHRAMTSSTUDENTEN FÜR DEUTSCH**

*ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL ÖĞRENME
STRATEJİLERİ EDİNCİ**

Jale Aylin ÇELİK**

Handan KÖKSAL***

Geliş Tarihi: 19.04.2017

Kabul Tarihi: 04.07.2017

(Received)

(Accepted)

ZUSAMMENFASSUNG: Um autonom lernen zu können und den Lernprozess effektiv gestalten zu können, ist es für Lernende wichtig, dass sie die Lernstrategien kennen und diese bewusst und zielorientiert einsetzen. Die Lernbewusstheit stellt dabei die metakognitive Dimension des Lernprozesses dar. Die kognitive und metakognitive Kompetenz, d.h. die Lernstrategien zu kennen und sie ziel- und situationsorientiert auf der deklarativen Ebene einzusetzen sowie über den eigenen Lernprozess zu sprechen und auf der exekutiven Ebene sich selbst zu evaluieren sind Fähigkeiten, die entwickelt werden können. Das Ziel dieser Arbeit ist damit, die kognitive Lernstrategienkompetenz und die Lernbewusstheit der Lehramtskandidaten für Deutsch zu ermitteln. Auf dieses Ziel gerichtet wurde eine Umfrage durchgeführt, die sich aus qualitativen und quantitativen Fragen zusammensetzt. An der Umfrage nahmen sowohl Studierende der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya als auch Studierende der Deutschlehrausbildung im Studienjahr 2014-2015 (2. Semester und 4. Semester) dergleichen Universität teil (n=108). Die Daten wurden teils mit qualitativen teils mit quantitativen Erhebungsinstrumenten gesammelt. Die Ergebnisse, die aus der Studie resultieren, legen den Schluss nahe, dass die Studierenden der Deutschlehrausbildung an der Trakya Universität über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit im DaF-Bereich verfügen, aber eine positive Grundhaltung bezüglich der exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen.

Schlüsselwörter: Kognitive Lernstrategienkompetenz, Lernbewusstheit, kognitive und metakognitive Kompetenz, Lernerautonomie.

ÖZ: Yabancı dil eğitimindeki paradigma değişimine bağlı olarak otonom öğrenme her alanda tartışılan ve amaç edilen bir beceri haline gelmiştir. Otonom öğrenmede amaç, öğrencinin kendi potansiyeli, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme sürecine ilişkin kararları bağımsız bir şekilde vererek bireysel öğrenme sürecini etkinleştirmesidir. Ancak, öğrenci-

* Dieser Artikel ist eine lange Zusammenfassung der unpublizierten Magisterarbeit von Çelik (2017).

** Araş. Gör., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, ahaylin@gmail.com.

*** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, handankokal@trakya.edu.tr.

nin bunu başarabilmesi için öncelikle öğrenme stratejilerini bilmesi ve bu stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu anlamda, öğrencinin stratejileri bilinçli bir şekilde kullanması da öğrenme sürecinin üst bilişsel boyutlarından bir tanesini yansıtmaktadır. Öğrenme stratejilerini bilme ve bunları bilinçli kullanma, öğrenme süreci hakkında konuşma, öz değerlendirme yapma, öğrenme sürecini planlama gibi etkinlikler kazandırılabilen ve geliştirilebilen bilişsel ve üst bilişsel becerilerdir. Bu çalışmadaki amaç, Almanca öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme stratejileri edinçlerini ve öğrenme bilinçlerini saptamaktır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencileri ve Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 108 kişi katılmıştır. Veriler nitel ve nicel olmak üzere iki farklı ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, Almanca Öğretmen adaylarında bilişsel öğrenme stratejileri edincinin ve öğrenme bilincinin yeteri kadar gelişmediğini ortaya koymuştur; ancak buna karşın Öğretmen adaylarının üst bilişsel boyutta öğrenme süreçleri hakkında düşünme ve öz değerlendirme becerilerine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci, Öğrenme Bilinci, Bilişsel ve Üstbilişsel Edinç, Otonom Öğrenme.

1. EINLEITUNG

In Anlehnung an die neuen Erkenntnisse in der Pädagogik und in der allgemeinen Didaktik ist die gesamte fremdsprachliche Forschung der letzten 25 Jahre durch den Paradigmenwechsel von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Vorstellung geprägt (vgl. Wollf, 2002). Dieser Paradigmenwechsel hat sich auf mehreren Ebenen gezeigt, die unterschiedliche Gründe beherbergen. Vor allem die Sozialisation der Jugendlichen durch die sich stark verändernde Gesellschaft führt zur Verschiebung ihrer Normen und Werte, sodass bisher gültige Lebensmuster nicht mehr einheitlich sind (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 27). Sie dürfen nun mehr Verantwortlichkeit für das eigene Lernen übernehmen und selbstständig handeln (vgl. ebd. 32). In diesem Zusammenhang spricht man immer mehr vom autonomen Lernen, wo Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr eigenes Lernen selbst treffen können. Aus didaktischer Sicht bringt diese Lernform gravierende Veränderungen mit sich. Die Lehrkraft, die beim Instruktivismus als Wissensvermittler im Vordergrund des Lernprozesses stand, tritt nun in den Hintergrund und übernimmt die Rolle eines Begleiters. Sie versucht Lernende, Schritt für Schritt in den Lernprozess hineinzuziehen und ihnen mehr Verantwortung zu übertragen. Lernende sollen dadurch befähigt werden, die Sprache selbstständig zu lernen und sich für ihre individuelle Lernform zu entscheiden (vgl. Bachel, 2005). Die Lernstrategien stellen dabei die wichtigste Voraussetzung für das autonome Lernen dar (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000). Denn ein Lerner kann nur dann in der Lage sein, eigenständig und selbstverantwortlich

(autonom), Entscheidungen über die Gestaltung seines Lernprozesses zu treffen, wenn er eigene Lernerfahrungen gesammelt hat oder durch die Vermittlung von Lernstrategien über ein umfassendes Repertoire verfügt. Dies führt vor Augen, dass das autonome Lernen und Lernstrategien sehr eng miteinander verwoben sind. In diesem Sinne heben auch Bimmel & Rampillon (2000) die enge Verknüpfung von Lernerautonomie und Lernstrategien hervor und weisen darauf hin, dass Lernstrategien als Instrumente zur Förderung von Lernerautonomie eine 'conditio sine qua' darstellen.

Über die Lernstrategien Bescheid zu wissen und die Fähigkeit, sie zielgerecht einzusetzen, ermöglicht es den Lernenden, Lerninhalte selbst auszuwählen, den Lernprozess ihren Zielen entsprechend, effektiv und strukturiert zu formen und ihren Lernfortschritt zu überprüfen (vgl. Neuner-Anfindsen, 2005: 25-26). Um diese Fähigkeit zu entwickeln, ist es jedoch wichtig, dass Lernende über eine kognitive und metakognitive Kompetenz verfügen. Nach Kaiser & Kaiser (1999) impliziert diese Kompetenz sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. ein metakognitives Wissen, also ein Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt, der die Planung, Steuerung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht. In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird davon ausgegangen, dass kognitive und metakognitive Prozesse auch eine Grundlage des DaF-Unterrichts und des Tertiärsprachenunterrichts bilden sollten.

2. METHODE

2.1. Zielbestimmung und Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die kognitive Lernstrategienkompetenz und die Lernbewusstheit der Lehramtskandidaten für Deutsch zu ermitteln. Dafür wurde der Frage nachgegangen, zu welchem Anteil die Studierenden im DaF-Bereich über theoretische / praktische Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen.

2.2. Teil-Gesamtheit

Die Studie wurde im Schuljahr 2014-2015 in der Vorbereitungsstufe der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Trakya, Edirne durchgeführt. Die Zielgruppe weist weitgehend eine homogene Struktur auf, da die Mehrheit der Probanden Türkisch als Muttersprache (L1), Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) in der Schule gelernt haben. Dadurch kann die Studie als repräsentativ für andere Deutschabteilungen fungieren, die die gleichen

Voraussetzungen tragen. Des Weiteren wurden bei der Auswahl der Zielgruppe bestimmte Kriterien vor Augen gehalten. Es wurde darauf geachtet, dass die Probanden im Curriculum des Rahmenplans die Schulfächer zur Erweiterung des Deutschen als zweite Fremdsprache haben, die sich gezielt an das Lernen der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten orientieren.

2.3. Forschungsmethode

Bei der Vorbereitung der Studie wurden Mixed-Methods (vgl. Gökçek, 2015: 372-410) verwendet. Die Daten wurden teils mit qualitativen teils mit quantitativen Erhebungsinstrumenten gesammelt. Mit Rücksicht darauf, dass Lernende aufgrund ihrer Sozialisation keine einheitliche Lernmuster aufweisen, wurden bei der Umfrage zu Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit unterschiedliche Fragearten angewendet, die unterschiedliche kognitive und metakognitive Dimensionen des Lernprozesses einbeziehen, um von der Vielfältigkeit der Lernenden zu profitieren und dadurch abwechslungsreiche und akkurate Informationen entnehmen zu können. Bei den quantitativen Methoden handelt es sich um geschlossene Fragen, wo das lernstrategische Inventar von Bimmel & Rampillon (2000, 65-66) als Anlehnungspunkt der Arbeit angewendet wurde und die lernstrategische Kompetenz der Probanden aus theoretischer und praktischer Hinsicht festgehalten wurde. Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen wurden anteilhaft und prozentual ausgewertet und die Auswertungen wurden deskriptiv festgehalten. Mit den qualitativen Fragen wurde die Absicht verfolgt, allgemeine Informationen zu persönlichen Eigenschaften der Probanden, ihrem Lernverhalten und Lernbewusstsein zu gewinnen und ihr Bewusstsein zu Lernstrategien präziser zu analysieren. Die Messung wurde mittels einer Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Yıldırım & Şimşek 2008: 219-252). Bei der Auswertung der offenen Fragen wurde im Rahmen der qualitativen Forschung eine induktive Vorgehensweise herangezogen. Anhand der Daten, die sich aus der Studie ergeben, wurde anschließend versucht, zu einer allgemeinen Aussage bezüglich der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Unterricht zu gelangen.

2.4. Sammlung und Bewertung der Daten

Es wurde eine Umfrage vorbereitet, die sich sowohl aus geschlossenen als auch aus offenen Fragen zusammensetzt. An der Umfrage nahmen insgesamt 108 Probanden teil. Die Umfrage umfasst sechs Teile. Im ersten Teil der Umfrage (A) wurden persönliche Fragen gestellt, um allgemeine Informationen über die Studierenden zu gewinnen. Diese beinhalten folgende Variablen: Geschlecht, Semester und die sprachlichen Kenntnisse, d.h. welche Sprachen sie sprechen, wie sie diese Sprachen gelernt haben und auf welchem Niveau sie sich befinden. Im zweiten Teil der Umfrage (B) wurden die Studierenden befragt, ob sie ihren Lernstil kennen.

Eine weitere Frage dazu ist, falls sie diese kennen, welcher Lernstil für ihren Lernprozess am effektivsten ist. Im dritten Teil der Umfrage (C) wurden Fragen zu Lernangewohnheiten, persönlichem Eindruck der Effektivität dieser Angewohnheiten im Hinblick auf ihre Prüfungsnoten gestellt. Der vierte Teil der Umfrage (D) zielte auf ein Lernstrategieninventar ab, das bei der Entwicklung der sprachlichen Kenntnisse von den Studierenden verwendet wird. Dabei wurde von den Probanden gezielt erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, wie sie neue Wörter lernen und diese im Langzeitgedächtnis behalten, wie sie die Nachhaltigkeit einer Grammatikregel gewährleisten und wie sie ihre Schreib-, Sprech- und Hörkompetenz entwickeln. Der fünfte Teil der Umfrage (F) befasst sich mit einer Selbstevaluation der Probanden bezüglich der theoretischen und praktischen Kompetenz. Dabei wurde zum Einen von den Probanden erwartet, den Begriff 'Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen' zu definieren. Zum Anderen wurde das Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000, 65-66) tabellarisch dargestellt, das sich aus 25 Strategien zusammensetzt.¹ Die Probanden sollten dabei jeweils für jede einzelne Strategie zwei Stellen ankreuzen, indem sie ein Kreuz für die theoretische Kompetenz und ein Kreuz für die praktische Kompetenz machen. Der letzte Teil der Umfrage wurde einem 'Speaker Corner' gewidmet, wo die Probanden freiwillig ihre Gedanken zum Thema 'Lernstrategien, Lernangewohnheiten, Lernstil und zu die ihnen gestellten Fragen äußern konnten. Alle Daten, sei es qualitativ oder quantitativ, wurden auf ein Excel Programm übertragen und dort von einem Fachmann bearbeitet.

Aufgrund der Vielfalt der Fragen können im Rahmen dieser Arbeit nur repräsentative Daten aufgeführt werden. Als Erstes wird daher anhand der Tabelle 2 und 3 die theoretische und praktische Kompetenz der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich dargestellt. Als Zweites erweisen sich die offenen Fragen zum individuellen Strategiegebrauch der Probanden zu den fertigungsübergreifenden und fertigungsorientierten Kompetenzen im DaF- Bereich als sinnvoll, da diese das Grundziel unterstützend vor Augen führen, ob die Antworten der Probanden, die sich aus dem Lernstrategieninventar ergeben, mit den Antworten der offenen Fragen zum Strategiegebrauch im Einklang stehen (Tabelle 4 und 5). Als Drittes wird das Forschungsergebnis zur Bestimmung des Lernstils als eine metakognitive Dimension der Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Bereich anhand der Tabelle 6 repräsentativ ausgeführt. Nachdem die repräsentativen Forschungsergebnisse dargestellt werden, werden diese im Bewertungs- und Diskussteil der

¹ Das Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000) wurde in der Umfrage von Çelik (2017) ins Türkische übersetzt.

Reihe nach bewertet. Im Folgenden werden zunächst die Reliabilitätswerte nach Cronbach Alpha zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen angegeben:

Tabelle 1: Die Reliabilitätswerte zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen der durchgeführten Forschung

	n	Minimum	Maximum	Mitte	ss	Cronbach's Alpha
A²	108	7	25	19,6	3,87	,787
B³	108	6	25	15,19	3,68	,662

Von den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich werden in der theoretischen Kompetenz mindestens 7 Lernstrategien und maximal 25 Lernstrategien angewendet, wobei der Mittelwert der angewendeten Strategienanzahl $19,90 \pm 3,87$ beträgt. Von den kognitiven Strategien im DaF-Bereich in der praktischen Kompetenz werden mindestens 6 und maximal 25 Lernstrategien angewendet, wobei der Mittelwert der angewendeten Strategienanzahl $15,19 \pm 3,68$ beträgt. Nach Cronbach Alpha werden zwischen Skalenwerten 0-1 folgende Bewertungskriterien angenommen: Werte zwischen $0,00 < 0,40$ werden als nicht reliable, Werte zwischen $0,40 < 0,60$ als wenig reliable, Werte zwischen $0,60 < 0,80$ als ziemlich reliable und Werte zwischen $0,80 < 1,00$ als höchst reliable Werte bewertet (vgl. Tavşancıl, 2005). Nach Cronbach Alpha Retest-Reliabilität wird der Skalenwert der theoretischen Kompetenz mit 0,787 und der praktischen Kompetenz mit 0,662 als ziemlich reliable bewertet. Nun werden die repräsentativen Forschungsergebnisse der Reihe nach dargestellt:

² Die Anzahl der theoretischen Kompetenz

³ Die Anzahl der praktischen Kompetenz

3. FORSCHUNG

Tabelle 2: Frequenz und Prozentanteile zur Theoretischen Kompetenz bezüglich der kognitiven Lernstrategien

Theoretische Kompetenz	Nein, ich kenne diese Strategie nicht.		Ja, ich kenne diese Strategie.	
	Frequenz z (n)	Prozentanteil l (%)	Frequenz z	Prozentanteil l (%)
1. Wortgruppen bilden	22	20,4	86	79,4
2. Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen	11	10,2	97	89,8
3. Kontexte erfinden	34	31,5	74	68,5
4. Kombinieren	11	10,2	97	89,8
5. Bilder verwenden	18	16,7	90	83,3
6. Wortigel herstellen	39	36,1	69	63,9
7. Zwischenwörter verwenden	22	20,4	86	79,6
8. Lautverwandtschaften benutzen	22	20,4	86	79,6
9. Vokabelkartei verwenden	30	27,8	78	72,2
10. Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	33	30,6	75	69,4
11. Markieren	10	9,3	98	90,7
12. Sich Notizen machen	4	3,7	104	96,3
13. Gliederung machen	61	56,5	47	43,5
14. Zusammenfassen	16	14,8	92	85,2
15. Wörter und Ausdrücke analysieren	39	36,1	69	63,9

16. Sprachen miteinander vergleichen	12	11,1	96	88,9
17. Kenntnisse der Muttersprache nutzen	10	9,3	98	90,7
18. Regelmäßigkeiten entdecken	28	25,9	80	74,1
19. Regeln anwenden	15	13,9	93	86,1
20. Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden	17	15,7	91	84,3
21. Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden	40	37,0	68	63,0
22. Fremdsprache kommunikativ gebrauchen	13	12,0	95	88,0
23. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch)	3	2,8	105	97,2
24. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Deutsch)	29	26,9	79	73,1
25. In einer Grammatik nachschlagen	5	4,6	103	95,4

Die Tabelle 2 gibt Auskunft über das theoretische Wissen der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien. Anknüpfend an die oben ausgeführten Verteilungen werden die Antworten zum theoretischen Wissen in drei Bereiche unterteilt. Die Werte zu kognitiven Lernstrategien zwischen 0-33% werden als Niedrigwert, die Werte zwischen 34-66% als Mittelwert und die Werte zwischen 67-100% als Höchstwert bewertet. In den jeweiligen Unterteilungen werden die dazu gehörenden Werte von niedrigerem Wert bis zum höchsten Wert der Reihe nach ausgeführt. Je nach Prozentzahl wird in jeder Unterteilung diejenige Strategie mit der höchsten Prozentanzahl als die bekannteste und diejenige Strategie mit der niedrigsten Prozentanzahl als die am wenigsten bekannte Lernstrategie im Bereich der jeweiligen Unterteilung eingeordnet. Demzufolge ergibt sich die folgende Unterteilung für das theoretische Wissen der Probanden:

Es gibt keine Strategie, die sich zwischen 0-33% befindet. Damit gibt es also keine Strategie, die sich im Bereich des Niedrigwerts befindet. Die folgenden Strategien befinden sich zwischen 34-66% und sind daher im Bereich des Mittelwerts zu evaluieren. Die 13. Lernstrategie (bei Ordinalzahlen demnächst LS) 'Gliederung machen' haben 43,5% der Probanden mit ja beantwortet. Diese gilt im Bereich des Mittelwerts als die am wenigsten bekannte kognitive Lernstrategie. Dieser folgt mit 63,0% die 21. LS 'Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden'. Mit 63,9% gilt die 6. LS 'Wortigel herstellen' und die 15. LS 'Wörter und Ausdrücke analysieren' als die bekannteste Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Die folgenden Strategien befinden sich zwischen 67-100% und sind daher im Bereich des Höchstwerts zu bewerten. Die 3. LS 'Kontexte erfinden' mit 68,5% gilt als die am wenigsten bekannte kognitive Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts. Dieser folgt mit 69,4% die 15. LS 'Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen', mit 72,2% die 9. LS 'Vokabelkartei verwenden', mit 73,1% die 23. LS 'Deutsch-Deutsches Wörterbuch verwenden', mit 74,1% die 18. LS 'Regelmäßigkeiten entdecken', mit 79,6% die 1. LS 'Wortgruppen bilden', die 7. LS 'Zwischenwörter verwenden' und die 8. LS 'Lautverwandschaften nutzen'. Diesen folgt mit 83,3% die 5. LS 'Bilder verwenden', mit 84,3% die 20. LS 'Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden', mit 85,2% die 14. LS 'Zusammenfassen', mit 86,1% die 19. LS 'Regeln anwenden'. Diesen folgt wiederum mit 88,0% die 22. LS 'Fremdsprache kommunikativ verwenden', mit 88,9% die 16. LS 'Sprachen miteinander vergleichen', mit 89,8% die 2. LS 'Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen' und die 4. LS 'kombinieren'. Diesen folgt die 17. LS 'Kenntnisse der Muttersprache nutzen' und die 11. LS 'markieren', mit 95,4% die 25. LS 'in einer Grammatik nachschlagen', mit 96,3% die 12. LS 'sich notizen machen' und mit 97,2% die 23. LS 'Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden'. Damit fungiert die 23. LS 'Deutsch-Türkisch Wörterbuch verwenden' mit 97,2% als die bekannteste Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts.

Tabelle 3: Frequenz und Prozentanteile zur Praktischen Kompetenz bezüglich der kognitiven Lernstrategien

Praktische Kompetenz	Nein, ich verwende diese Strategie nicht.		Ja, ich verwende diese Strategie.	
	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)	Frequenz	Prozentanteil (%)
1. Wortgruppen bilden	60	55,6	48	44,4
2. Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen	15	13,9	93	86,1
3. Kontexte erfinden	46	42,6	62	57,4
4. Kombinieren	23	21,3	85	78,7
5. Bilder verwenden	51	47,2	57	52,8
6. Wortigel herstellen	65	60,2	43	39,8
7. Zwischenwörter verwenden	34	31,5	74	68,5
8. Lautverwandtschaften benutzen	32	29,6	76	70,4
9. Vokabelkartei verwenden	74	68,5	34	31,5
10. Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	76	70,4	32	29,6
11. Markieren	17	15,7	91	84,3
12. Sich Notizen machen	11	10,2	97	89,8
13. Gliederung machen	81	75,0	27	25,0
14. Zusammenfassen	58	53,7	50	46,3
15. Wörter und Ausdrücke analysieren	61	56,5	47	43,5
16. Sprachen miteinander vergleichen	26	24,1	82	75,9

17. Kenntnisse der Muttersprache nutzen	23	21,3	85	78,7
18.Regelmäßigkeiten entdecken	42	38,9	66	61,1
19. Regeln anwenden	29	26,9	79	73,1
20. Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden	35	32,4	73	67,6
21. Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden	62	57,4	46	42,6
22.Fremdsprache kommunikativ gebrauchen	36	33,3	72	66,7
23. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch)	9	28,3	99	91,7
24.Wörterbuch verwenden (Deutsch-Deutsch)	79	73,1	29	26,9
25. In einer Grammatik nachschlagen	14	13,0	94	87,0

Die Tabelle 3 gibt Auskunft über das praktische Wissen der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien. Anknüpfend an die oben ausgeführten Verteilungen werden die Antworten zum praktischen Wissen auch wie bei der theoretischen Kompetenz in drei unterteilt. Demzufolge ergibt sich die folgende Unterteilung für die praktische Kompetenz der Probanden:

Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 0-33% und werden daher als Niedrigwert bewertet. Die 13. LS 'Gliederung machen' mit 25,0% erweist sich als die am seltensten verwendete Strategie im Bereich des Niedrigwerts. Dieser folgt mit 26,9% die 24. LS 'Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden', mit 29,6% die 10. LS 'Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen' und mit 31,5% die 9. LS 'Vokabelkartei verwenden'. Damit gilt die 9. LS 'Vokabelkartei verwenden' mit 31,5% als die am höchsten verwendete Strategie im Bereich des Niedrigwerts. Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 33-66% und werden daher als Mittelwert bewertet. Die 6. LS

‘Wortigel herstellen’ erweist sich mit 39,8% als die am seltensten verwendete kognitive Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Dieser folgt mit 42,6% die 21. LS ‘Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden’, mit 43,5% die 15. LS ‘Wörter und Ausdrücke analysieren’, mit 44,4% die 1. LS ‘Wortgruppen bilden’. Diesen folgt mit 46,3% die 14. LS ‘Zusammenfassen’, mit 52,8% die 5. LS ‘Bilder verwenden’, mit 57,4% die 3. LS ‘Kontexte erfinden’ und mit 61,1% die 18. LS ‘Regelmäßigkeiten entdecken’. Damit fungiert die 18. LS ‘Regelmäßigkeiten entdecken’ als die am höchsten verwendete Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 67-100% und werden damit als Höchstwert bewertet. Die 22. LS ‘Fremdsprache kommunikativ verwenden’ gilt mit 66,7% als die am seltensten verwendete Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts. Dieser folgt mit 67,6% die 18. LS ‘Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden’, mit 68,5% die 7. LS ‘Zwischenwörter verwenden’, mit 70,4% die 8. Lernstrategie ‘Lautverwandschaften nutzen’. Diesen folgt mit 73,1% die 19. LS ‘Regeln anwenden’, mit 75,9% die 16. LS ‘Sprachen miteinander vergleichen’, mit 78,7% die 17. LS ‘Kenntnisse der Muttersprache nutzen’, mit 84,3% die 11. LS ‘markieren’. Diesen folgt mit 86,1% die 2. LS ‘Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen’, mit 87,0% die 25. LS ‘In einer Grammatik nachschlagen’, mit 89,8% die 12. LS ‘Sich Notizen machen’ und mit 91,7% die 23. LS ‘Türkisch-Deutsch / Deutsch-Türkisch Wörterbuch’ verwenden. Damit gilt die Lernstrategie ‘Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ mit 91,7% als die am höchsten verwendete kognitive Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts.

Nachdem die Forschungsergebnisse der theoretischen und praktischen Kompetenz zur Schau gestellt wurden, wird nun zu den offenen Fragen zum Strategiegebrauch der Probanden übergegangen. Die offenen Fragen von Tabelle 4 und Tabelle 5 zielen auf den Strategiegebrauch der Probanden. Dabei wurde von den Probanden erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, die sie bei der Erweiterung bzw. Entwicklung der fertigungsübergreifenden (Wortschatz und Grammatik) und fertigungsbezogenen Kompetenzen (lesen, schreiben, sprechen, hören) im DaF-Bereich anwenden. ‘Individueller Strategiegebrauch zur Grammatik’ (vgl. Tabelle 4) als fertigungsübergreifende Kompetenz und ‘Individueller Strategiegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz’ (vgl. Tabelle 5) als fertigungsbezogene Kompetenz werden dabei repräsentativ ausgeführt:

Tabelle 4: Prozentuelle Anteile zum individuellen Strategiegebrauch zur Grammatik

	N	%
,00	22	20,4
1,00	54	50,0
2,00	28	25,9
3,00	4	3,7

Die Tabelle 4 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden anwenden, um die Nachhaltigkeit der grammatischen Regeln zu erlangen. Demzufolge verwenden 20,4% der Probanden keine Strategie zur Nachhaltigkeit der grammatischen Regeln bzw. sind nicht der Lage, eine sinnvolle und valide Strategie zur Behaltung der grammatischen Regeln aufzuschreiben. Daher wurden diese mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden 50% ist fähig, ausschließlich eine valide Lernstrategie aufzuschreiben, die sie zur Behaltung der grammatischen Regeln gebraucht. Diese wurden mit 1 bewertet. 25,9% der Probanden haben zwei valide Strategien aufgeschrieben und wurden daher mit 2 bewertet. 3,7% der Probanden konnten drei valide Strategien aufschreiben und wurden deshalb mit 3 bewertet.

Tabelle 5: Prozentuelle Anteile zum individuellen Strategiegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz

	N	%
,00	60	55,5
1,00	38	35,2
2,00	8	7,4
3,00	2	1,9

Die Tabelle 5 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden zur Entwicklung der Schreibkompetenz anwenden. Demzufolge verwendet die Mehrheit der Probanden (55,5%) überhaupt keine Strategie bzw. ist nicht in der Lage, eine valide Strategie zum individuellen Strategiegebrauch der Schreibkompetenz aufzuschreiben. Diese Probanden wurden mit 0 bewertet. 35,2% der Probanden

verwenden ausschließlich eine sinnvoll valide Lernstrategie und wurden daher mit 1 bewertet. 7,4% der Probanden konnten zwei Strategien aufschreiben, die sie zur Entwicklung der Schreibkompetenz verwenden und wurden mit 2 bewertet. 1,9% und damit nur 2 Probanden waren in der Lage 3 Strategien zur Entwicklung der Schreibkompetenz aufzuschreiben. Diese wurden mit 3 bewertet.

Nachdem die Forschungsergebnisse der offenen Fragen präsentiert wurden, wird nun eine geschlossene Fragenart repräsentativ ausgeführt, um die Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden aus einem metakognitiven Blickwinkel bearbeiten zu können. Es handelt sich dabei um die Frage zur 'Bestimmung des Lernstils' der Probanden.

Tabelle 6: Anteile zur Bestimmung des Lernstils

Effektivster Lernstil	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Hörend	20	18,5
Lesend	21	19,4
Handelnd	28	25,9
Sehend	39	36,1

Anhand der oben angeführten Tabelle wird der effektivste Lernstil der Probanden dargestellt. Die Ergebnisse basieren auf der eigenen Einschätzung der Probanden. Der effektivste Lernstil wird mit 36,1% als 'sehend' bezeichnet. Diesem folgt mit 25,9% der Lernstil 'handelnd', mit 19,4% 'lesend'. Mit 18,5% wird 'hörend' als Lernstil von den Probanden als weniger effektiv bewertet.

4. BEWERTUNG UND DISKUSSION

In diesem Teil werden die im Forschungsteil repräsentativ ausgeführten Ergebnisse bewertet und diskutiert. Aus den Ergebnissen der theoretischen und praktischen Kompetenz kann insgesamt abgeleitet werden, dass das theoretische Wissen bei jeder einzelnen Lernstrategie als Prozentanteil höher ausfällt als bei der praktischen Kompetenz. Dieses Faktum legt den Schluss nahe, dass das theoretische Wissen der Probanden nicht unbedingt zur Ausführung der jeweiligen Lernstrategie führt. Dabei ist es jedoch auffallend, dass die Lernstrategien, die beim theoretischen Wissen einen hohen Anteil aufweisen, bei der praktischen Kompetenz zum größten Teil auch einen großen Anteil aufweisen. Die Lernstrategien dagegen, die beim theoretischen Wissen einen niedrigeren Anteil aufweisen, zeigen entsprechend bei der praktischen Kompetenz auch einen niedrigeren Anteil. Um

diese Gegebenheit zu präzisieren, werden Daten mit den höchsten und niedrigeren Anteilen repräsentativ angeführt:

Die Probanden zeigen beim theoretischen Wissen den größten Anteil mit 97,2% zu der 23. LS 'Türkisch-Deutsch/Deutsch-Türkisch Wörterbuch verwenden' auf. Die theoretische Kompetenz steht im Einklang mit der praktischen Kompetenz mit einem Anteil von 91,7%. Dies führt vor Augen, dass die Mehrheit der Probanden, die über das theoretische Wissen zu der Lernstrategie 'Deutsch-Türkisch/ Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden' verfügt, diese auch in die Praxis umsetzt. Der niedrigste Anteil beim theoretischen Wissen erweist sich mit 43,5% als die 13. LS 'Gliederung machen'. Parallel dazu zeigt sich bei der praktischen Kompetenz ein entsprechend niedriger Anteil von 25%. Dies legt den Schluss nahe, dass die Probanden, die über das theoretische Wissen zu der Lernstrategie 'Gliederung machen' nicht verfügen, diese in die Praxis auch nicht umsetzen. Des Weiteren ist bei einigen Lernstrategien eine Abweichung zwischen den Anteilen des theoretischen Wissens und der praktischen Kompetenz zu konstatieren, die durchaus als eklatant zu bezeichnen ist, da der Unterschied zwischen dem Anteil des theoretischen Wissens und der praktischen Kompetenz zu hoch ausfällt. Im Folgenden werden diese ausgeführt: 79,6% der Probanden sind mit der 1. LS 'Wortgruppen bilden' als Lernstrategie vertraut. Dagegen verwenden nur 44,4% der Probanden diese als Strategie. 83,5% der Probanden ist die 5. LS 'Bilder verwenden' als Strategie bekannt, wobei nur 52,8% der Probanden als Strategie Bilder verwendet. 73,1% der Probanden ist die Lernstrategie 'Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden' als Lernstrategie bekannt, wobei nur 26,9% der Probanden diese als Strategie anwendet.

Die Ergebnisse der offenen Fragen zeigen gewisse Widersprüche zu den Ergebnissen der geschlossenen Fragen zur Lernstrategienkompetenz. Denn obgleich die Probanden bei der praktischen Kompetenz einen durchaus hohen Prozentanteil zu den einzelnen Lernstrategien aufweisen, ist die Mehrheit der Probanden bei den offenen Fragen kaum in der Lage, drei Strategien zur Erweiterung der einzelnen Kompetenzen aufzuschreiben. Die meisten Lernstrategien, die bei der praktischen Kompetenz von den Probanden angewendet werden, werden bei offenen Fragen kaum als Strategie aufgeschrieben, was eine Diskrepanz darstellt. Um diese Gegebenheit zu konkretisieren, kann das folgende Beispiel ausgeführt werden: Die 23. LS 'Deutsch-Türkisch/Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden', die bei dem Lernstrategieninventar zur praktischen Kompetenz den größten Anteil mit 91,7% aufzeigt, wird von keinem einzigen Probanden bei den offenen Fragen als Strategie zur Sprache gebracht, was sich als sehr paradox offenbart. Des Weiteren erweisen sich folgende Aspekte im Vergleich der geschlossenen und offenen Fra-

gen zum Strategiegebrauch als eklatant: Bei den Strategien, die die Probanden bei einzelnen Kompetenzen angeben, wurde festgehalten, dass die Mehrheit der Probanden 'wiederholen' als Lernstrategie bei der ersten Frage zum Wortschatz und bei der zweiten Frage zur Grammatik mehrmals als Strategieranwendung angeführt haben. Diese Gegebenheit kann anhand der gestellten Fragen und der dazu angegebenen Antworten der Probanden festgehalten werden.

Frage 1: Was machen Sie zur Erweiterung des grammatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !) "*Ich wiederhole*" (P⁴ 2, VK⁵; P 8, 1.St⁶; P 9, 1.St; P 29, 1.St; P 34, 2.St; P53, VK).

Des Weiteren war es auffallend, dass die Kompetenzen oft miteinander verwechselt wurden. Viele Probanden haben beispielsweise Strategien, die normalerweise bei der Erweiterung einer anderen Kompetenz sich adäquater erweisen könnten, bei einer nicht angemessenen Strategie aufgeschrieben. Dieses Faktum weist darauf hin, dass die Strategien nicht immer situationsorientiert angewendet werden. Um diese Gegebenheit zu explizieren, werden die gestellten Fragen und die dazu gegebenen Antworten repräsentativ ausgeführt:

Frage 2: Was tun Sie, um ihre Schreibkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern? "*Ich lerne Wörter auswendig*" (P 20, 2.St; P 21, 2.St; P 42, VK); "*Ich wiederhole die Grammatikregeln*" (P 43, VK; P 54, 2.St).

Überdies war es auffällig, dass die Mehrheit der Probanden bei einigen Kompetenzen mehrere Strategien aufzählen konnten, während bei anderen Kompetenzen fast gar keine Strategie aufgeschrieben wurde. Beispielsweise für die Erweiterung der grammatischen Kenntnisse wurden von einigen Probanden valide Strategien wie 'Regeln auswendig lernen, Regeln anwenden' usw. aufgeschrieben, wobei dieselben Probanden für die Erweiterung der Schreibkompetenz überhaupt keine Strategie angeben konnten. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Probanden die Entwicklung bestimmter Kompetenzen als eine Priorität ansehen und diese daher in den Vordergrund ihres Lernprozesses stellen. Um dieses Faktum zu explizieren, werden einige Fragen und die dazu gegebenen Antworten der Probanden repräsentativ ausgeführt:

Frage 1: Was machen Sie zur Erweiterung des grammatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !) "*Ich versuche Regeln zu entdecken und sie auswendig zu*

⁴ P steht als Abkürzung für Proband.

⁵ VK steht als Abkürzung für Vorbereitungsklasse

⁶ St steht als Abkürzung für Studienjahr

lernen. Ich mache viele Lückentextübungen” (P 8, 2.St); *“Ich mache viele Übungen. Ich lerne Regeln auswendig und wende diese an*” (P. 16, 2.St); *“Ich analysiere die Beispiele. Ich lerne die Regeln auswendig und versuche sie an konkreten Beispielen einzuführen*” (P.17, 2.St).

Frage 2: Was tun Sie, um ihre Schreibkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern? *“Ich mache dafür gar nichts. Ich bin nicht gut beim Schreiben*” (P. 8, 2.St.); *“Ich mache nur die Hausaufgaben*” (P.16, 2.St.); *“Dafür mache ich gar nichts*” (P.17, 2.St.).

Nachdem die Bewertungen zu den zwei Kompetenzen repräsentativ dargelegt wurden, ist also festzuhalten, dass die Probanden sich zwar der Lernstrategien bedienen, aber diese nicht immer situations- und zielorientiert einsetzen. Dieses Ergebnis kann im Hinblick auf das autonome Lernen als ein Defizit aufgefasst werden, denn neben dem Repertoire zu Lernstrategien ist es für Lernende auch wichtig, eine Fähigkeit bzw. eine Bewusstheit zu entwickeln, diese zielgerecht einzusetzen. Erst diese Bewusstheit kann es nämlich Lernenden ermöglichen, Lerninhalte selbst auszuwählen, um ihren Lernprozess effektiv und strukturiert zu gestalten (vgl. Neuner Anfindsen, 2000: 25). In diesem Sinne geht es beim selbstständigen Lernen und den damit verbundenen Kompetenzen auch darum, über ein metakognitives Wissen zu verfügen. Also eine Bewusstheit zu entwickeln, die zum Einen den Erwerb kognitiver Strategien und somit den bewussten Umgang für die Bewältigung verschiedener Anforderungen beim Lernprozess ermöglicht und zum Anderen auch den Erwerb metakognitiver Strategien, die Lösungswege in ihrer Eignung und Wirksamkeit zu überprüfen (vgl. Flavel, 1971). Also ist es im Rahmen dieser Studie hinsichtlich der Probanden nicht ausreichend, dass die Mehrheit beispielsweise ‘Wörterbuch verwenden’ als kognitive Lernstrategie kennt und diese verwendet, sondern die Probanden sollten auch wissen, wie, wann, mit welchem Ziel sie diese anwenden können. Nachdem sie diese Lernstrategie angewendet haben, sollten sie auch in der Lage sein, zu evaluieren, wie sich die Anwendung dieser Strategie auf ihren Lernprozess ausgewirkt hat und wie sie die Anwendung dieser möglicherweise effektiver gestalten könnten. In diesem Zusammenhang unterstreicht auch Brown (1984) in seinem Metakognitionsmodell die Relevanz der s.g.n. exekutiven Prozesse, die sich mit der Steuerung und Überwachung der Strategien befassen. Wenn Lernende autonom lernen sollen, also eine Fähigkeit entwickeln sollen, selbstständig zu lernen und die zentralen Entscheidungen ihres Lernprozesses zu treffen, sollten sie über eine metakognitive Kompetenz verfügen. Diese metakognitive Kompetenz impliziert sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. das metakognitive Wissen, also das Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur

Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt, der die Planung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht (vgl. Kaiser & Kaiser 1999). Aus dem metakognitiven Konzept von Kaiser & Kaiser (1999) ist also abzuleiten, dass Lernende neben der Lernstrategienkompetenz auch eine Fähigkeit entwickeln, über ihren eigenen Lernprozess zu sprechen und sich selbst zu evaluieren. Parallel dazu verweist auch Akıllılar (2013) auf die Relevanz der metakognitiven Prozesse im DaF-Bereich und unterstreicht, dass die erste Fremdsprache der Ausgangspunkt für die zweite Fremdsprache ist. Anhand des metakognitiven Lernens in der ersten Fremdsprache Englisch sollten demnach die Deutsch-Lernenden bereits über das eigene kognitive Lernsystem, die kognitive Struktur und das eigene Lernverhalten Bescheid wissen, die sie in ihren Lernprozess bei der zweiten Fremdsprache übertragen und systematischer weiter entwickeln. Um die Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Bereich aus einer metakognitiven Perspektive zu betrachten und darüber einen Eindruck zu gewinnen, ob die Probanden über die Grundlage einer metakognitiven Kompetenz verfügen, wurden bei dieser Studie auch andere Fragearten angewendet. Aus den Ergebnissen dieser Fragen können insgesamt folgende Aspekte deskriptiv festgehalten werden:

Die Probanden sind durchaus in der Lage, sich selbst zu evaluieren und sich über ihr eigenes Verhalten bezüglich ihres Lernprozesses zu äußern. Dies wird vor allem an den Ergebnissen zur Bestimmung des Lernstils (Tab. 6) sichtbar. Was im Rahmen der geschlossenen Fragen, die eine Selbstevaluation der Probanden erfordern, als positiv bewertet werden könnte, ist, dass die Mehrheit der Probanden ihren Lernstil bewerten kann und damit eine positive Grundhaltung zu ihrem Lernstil aufzeigt. Die Prozentanteile führen vor Augen, dass 92,9 % der Probanden ihren eigenen Lernstil kennen und in der Lage sind, zu beantworten, welchen Lernstil sie haben. Es sollte jedoch hinzugefügt werden, dass dabei nicht beantwortet werden kann, ob die Selbstevaluation der Probanden die Wirklichkeit reflektiert. In diesem Zusammenhang wurde nämlich bei der Studie von Köksal (2013) bezüglich der Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht festgestellt, dass Neu-Immatrikulierte in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya sich über ihren Lerntyp unbewusst sind. Für die Ermöglichung eines effektiveren Lernprozesses und die Förderung der Lernkompetenz jedes einzelnen Lerner im Unterricht jedoch spielt die Ermittlung der individuellen Lernstile bzw. Lernertypen eine grundlegende Rolle (vgl. Franke, 2008: 36). Insofern ist es wichtig, dass die Untersuchungen bezüglich der Ermittlung des Lernstils fortgesetzt werden. Darüber hinaus ist es nochmals zu akzentuieren, dass die Wahl der Lernstrategien von dem individuellen Lernstil beeinflusst und determiniert wird, was bei der Vermittlung der Lernstrategien berücksichtigt werden sollte (vgl. Mißler 1999:

159, Oxford 1990: 13; Oxford & Nyikos 1989: 295-297). Bei der Selbstevaluation der Probanden sollte insgesamt vor Augen geführt werden, dass Lernen auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie ein individueller Prozess ist, wobei unterschiedliche Lernergebnisse erzeugt werden können, da jeder Lernende über unterschiedliches Vorwissen, unterschiedliche Vorstellungen und Lernsituationen verfügt, was wiederum zu unterschiedlichen Wahrnehmungen bezüglich des Lernprozesses führen kann (vgl. Roche, 2013: 23). Dabei war das Ziel, auf einer metakognitiven Ebene lediglich zu konstatieren, ob die Probanden in der Lage sind, über ihr Lernverhalten zu sprechen und sich selbst zu evaluieren. Die einzelnen Fragen, die dazu gestellt wurden, legen den Schluss nahe, dass die Probanden über ihr Lernverhalten sprechen und sich selbst evaluieren können und damit eine positive Grundhaltung zur exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Fremdsprachendidaktik und darunter der DaF-Bereich ist seit 25 Jahren durch einen Paradigmenwechsel weg von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen geprägt (vgl. Wollf, 2002). Diese Entwicklung ist auf der einen Seite auf die Verbreitung der Medien, den rapiden Zugang zu Internet und anderen Quellen und auf der anderen Seite auch auf die Erkenntnisse zu gewissen mentalen Prozessen in der Pädagogik, Didaktik und Neurowissenschaft zurückzuführen. Als eine natürliche Folge dieser Gegebenheit steht der Begriff 'Lernerautonomie' als viel erläuteter Begriff im Zentrum der Fachdiskussion. Dabei ist es auch zu konstatieren, dass das 'autonome Lernen' in vielen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht, darunter auch im DaF- Bereich, thematisiert und als ein Lernziel aufgenommen wird (vgl. Bachel, 2005: 29). Dabei geht es darum, dass Lernende eine Fähigkeit entwickeln, um die zentralen Entscheidungen ihres Lernprozesses zu treffen und ihren Lernprozess effektiv gestalten zu können. Um diese Fähigkeit zu entwickeln, sollten sie jedoch über eine metakognitive Kompetenz verfügen. Diese schließt sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. ein metakognitives Wissen, also ein Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt ein, der die Planung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht (vgl. Kaiser & Kaiser 1999). In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird davon ausgegangen, dass kognitive und metakognitive Prozesse auch eine Grundlage des DaF-Unterrichts bilden sollten. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie geht von dieser Hypothese ausgehend der Frage nach, ob die DaF-Lernenden an der Universität Trakya über eine Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen. Die Vielfalt der

Fragen, die auf dieses Ziel gerichtet gestellt wurden, ermöglichen, sowohl über die kognitiven als auch über die metakognitiven Dimensionen der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden einen Eindruck zu gewinnen. Die Zielgruppe besteht dabei aus insgesamt 108 Probanden, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung Deutschlehrausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Trakya, Edirne im Schuljahr 2014-2015 immatrikuliert sind.

Um die Lernstrategienkompetenz der Probanden zu ermitteln, wurde das Lernstrategieninventar zu Lernstrategien im DaF-Bereich von Bimmel & Rampillon (2000) als Basisinstrument eingeführt. Die Ergebnisse aus diesem Basisinstrument führen vor Augen, dass die Probanden in der theoretischen Kompetenz einen sehr hohen Anteil aufweisen und es überhaupt keine Lernstrategie gibt, die sich im Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33% befindet (s.Tab. 2). Dies legt den Schluss nahe, dass die Probanden über ein grundlegendes Basiswissen zu jeder Lernstrategie verfügen bzw. mit diesen Strategien im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schon mal auf irgendeine Art und Weise in Berührung gekommen sind. Aus den Ergebnissen der praktischen Kompetenz tritt hervor, dass zwar ein Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33% existiert, aber die Probanden dennoch wie bei der theoretischen Kompetenz ziemlich hohe Anteile bezüglich der Strategieanwendung aufzeigen (s.Tab. 3). Aus den Ergebnissen der theoretischen und praktischen Kompetenz lässt sich im Vergleich ableiten, dass das theoretische Wissen bei jeder einzelnen Lernstrategie als Prozentteil höher ausfällt als bei der praktischen Kompetenz, was wiederum ein Hinweis dafür darstellt, dass das theoretische Wissen nicht obligatorisch zur Ausführung der jeweiligen Strategie führt. Dennoch, die meisten Lernstrategien, die bei der theoretischen Kompetenz einen hohen Anteil aufweisen, zeigen bei der praktischen Kompetenz entsprechend auch einen hohen Anteil auf.

Die offenen Fragen zum Strategiegebrauch (s. Tab. 4 und 5), die das Grundziel unterstützend gefragt wurden, zeigen, dass die Probanden kaum in der Lage sind, drei Strategien zu fertigkeitenübergreifenden (repräsentativ: Grammatik) und zu fertigkeitenbezogenen Kompetenzen (repräsentativ: schreiben) aufzuschreiben, die sie bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kenntnisse im DaF-Bereich anwenden. Die Ergebnisse der offenen Fragen stellen damit eine gewisse Diskrepanz zwischen den geschlossenen Fragen zur theoretischen und praktischen Kompetenz dar und führen deutlich vor Augen, dass die Probanden zwar die Lernstrategien kennen und anwenden, aber diese nicht immer bewusst bzw. situations- und zielorientiert einsetzen. Daher kann man die Aussage treffen,

dass die Probanden über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen.

Eine metakognitive Dimension dieser Arbeit stellen die personenbezogenen Fragen dar, die eine Selbstevaluation der Probanden erforderten. Die Frage zur Bestimmung des Lernstils wurde in diesem Artikel repräsentativ ausgeführt. Mit dieser Frage wurde das Ziel verfolgt, die Probanden über ihr Lernen zum Nachdenken anzuregen und einen Eindruck darüber zu gewinnen, ob die Probanden über ihr eigenes Lernen sprechen können und sich selbst evaluieren können. Die Ergebnisse dieser Frage legen den Schluss nahe, dass die Probanden durchaus in der Lage sind, über ihr eigenes Lernen nachzudenken und sich selbst zu evaluieren. Sie zeigen damit eine positive Grundhaltung zu der exekutiven Ebene der Metakognition auf. Es kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der Probanden, sich über ihren Lernstil (Tab. 6) äußern kann. Es kann jedoch in diesem Zusammenhang nicht festgestellt werden, ob die Aussagen der Probanden die Wirklichkeit reflektieren.

Diese Studie führt insgesamt vor Augen, dass die Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit im DaF-Bereich verfügen, aber eine positive Grundhaltung bezüglich der exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen. Dabei sollte vermerkt werden, dass die Ergebnisse der Probanden in der Vorbereitungsklasse und dem 1. und 2. Studienjahr keine wesentlichen Unterschiede untereinander aufweisen und daher eine induktive Aussage über die Lernstrategieinkompetenz u. Lernbewusstheit der Probanden getroffen werden kann. Um zu eruieren, warum sie nicht über ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen und welche Faktoren zu diesem Ergebnis führen, sollten meines Erachtens weitere Untersuchungen im Rahmen des DaF-Bereich durchgeführt werden. Die Mehrheit der Probanden mit 87,9 %, die an dieser Studie teilgenommen haben, haben Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. Dieses Faktum sollte normalerweise die Grundlage dafür bilden, an die zweite Fremdsprache bewusster heranzugehen. Da die Probanden keine ausreichende Bewusstheit aufweisen, kann dies als eine Problematik aufgefasst werden, die nicht ausschließlich den DaF-Bereich, sondern die ganze Fremdsprachendidaktik in der Türkei in Frage stellt. Insofern wäre es sinnvoll und hilfreich, Untersuchungen bezüglich der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit beim Fremdsprachenlernen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren des Lernprozesses zu expandieren. Damit könnte diese Studie als eine Anregung für weitere Studien aufgefasst werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 (14), 275-285.

Bachel, D. (2005). *Autonomes Lernen in Theorie und Praxis*. (online: http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf), letzter Zugriff: 06.12.2016).

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (5. Auflage). München: Langenscheidt.

Brown, A. L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, F. E. & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (s. 60-65), Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Çelik, J. A. (2017). *Kognitive Lernstrategienkompetenz der Lehramtsstudenten für Deutsch-Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TR.

Flavell, J. H. (1971). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F. E. & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (s. 23-27), Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Franke, M. (2008). *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext. Wissenschaftliche Hausarbeit*. (online: http://www.daf.tudarmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf), (letzter Zugriff: 18.02.2017).

Gökçek, T. (2015). *Karma Yöntem Araştırması*, Metin, M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 375-410), Ankara: Pegem Akademi.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). *Metakognition, Denken und Problemlösen optimieren*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand-Verlag.

Köksal, H. (2013). *Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht: Tendenzen und Evaluationen in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (*Hacettepe University Journal of Education*), 28 (3), 304-318.

Mißler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Tübingen: Stauggenbung.

Neuner-Anfindsen, S. (2005). Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Hohengehren: Schneider Verlag.

Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73: 3, 291-300.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik* (3. Auflage). Tübingen & Basel: A. Franke Verlag.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel Veri Analizi (s. 221-252). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

