

**FESTSTELLUNG DER BEREITSCHAFT DER DAF-
LEHRAMTSSTUDIERENDEN ZUR LERNERAUTONOMIE:
EINE STUDIE ZUR ENTWICKLUNG UND ANWENDUNG EINER SKALA
Doktora Tezi**

Yunus Emre SARI

Eskişehir 2020

**FESTSTELLUNG DER BEREITSCHAFT DER DAF-
LEHRAMTSSTUDIERENDEN ZUR LERNERAUTONOMIE:
EINE STUDIE ZUR ENTWICKLUNG UND ANWENDUNG EINER SKALA**

Yunus Emre SARI

DISSERTATION

Fachbereich für DaF-Didaktik der Pädagogischen Fakultät

Betreuerin: Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU

ESKİŞEHİR

Anadolu Universität

Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften

August 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ZUSAMMENFASSUNG

FESTSTELLUNG DER BEREITSCHAFT DER DAF-LEHRAMTSSTUDIERENDEN ZUR LERNERAUTONOMIE: EINE STUDIE ZUR ENTWICKLUNG UND ANWENDUNG EINER SKALA

Yunus Emre SARI

Fachbereich für DaF-Didaktik der Pädagogischen Fakultät Anadolu Universität Institut
für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften, August 2020

Betreuerin: Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU

Lernerautonomie gilt heute als ein wichtiges pädagogisches Konzept bei der Planung des Bildungsprozesses und die Lehrerautonomie scheint der wichtigste Faktor zur Förderung des lebenslangen Lernparadigmas zu sein. Im Fremdsprachenunterricht wird sie auch durch GER und MEB unterstützt. Zur Förderung der Lernerautonomie im FSU wird von vielen Wissenschaftlern betont, dass besonders zuverlässige und valide Messinstrumente erforderlich sind. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, zielte die vorliegende Studie zunächst darauf ab, eine Skala zu entwickeln, die die Bereitschaft der BA-Studierenden in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zum autonomen Lernen misst. Desweiteren wurde die entwickelte Skala zur Analyse und Bewertung verschiedener soziodemographischer Merkmale der Stichproben verwendet. Für die Erstellung des Item-Pools wurden jedoch qualitative Daten verwendet. Mit den verschiedenen Daten, die an mehreren Universitäten erhoben wurden, wurden Itemanalysen und Faktorenanalysen (EFA, CFA) durchgeführt. Infolgedessen enthält die endgültige Version der Skala 19 Items unter vier Faktoren und zwar „Taktiken“, „Strategien“, „Verantwortungsbewusstsein“, „Einstellung und Motivation“. Die Zuverlässigkeitsanalyse der Skala (SMBLD) wurde entsprechend der verschiedenen Tests berechnet. Der Gesamtwert von Cronbach Alpha der Skala (bei der CFA) betrug .850. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mittelwerte der Befragten in allen Dimensionen der Skala (SMBLD) über dem neutralen Wert ($M > 3$) lagen. Es wurden signifikante Unterschiede auf der Grundlage soziodemographischer Merkmale festgestellt.

Schlüsselwörter: Skalenentwicklung, Lernerautonomie, Deutschlehrerausbildung, Fremdsprachendidaktik, Förderung der Lernerautonomie.

ÖZ
ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNE HAZIR
OLMA DURUMLARININ TESPİTİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME VE UYGULAMA
ÇALIŞMASI

Yunus Emre SARI

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2020

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Gönül KARASU

Günümüzde öğrenen özerkliği, eğitim süreçlerinin planlanmasında önemli bir pedagojik kavram olarak kabul edilmektedir ve öğretmen özerkliği ise, yaşam boyu öğrenme paradigmasını geliştirmede en önemli faktör gibi görünmektedir. Yabancı diller alanında CEFR ve MEB tarafından bu görüş desteklenmekte ve önemli bir eğitim hedefi olarak görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için, birçok araştırmacı özellikle ve geçerli ve güvenilir ölçüm araçlarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu gereksinimi yerine getirmek için, bu çalışmada, ilk olarak Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin özerk öğrenmeye hazır olma durumlarını tespit etmek amacıyla yeni bir ölçek geliştirmeyi amaçlanmıştır. İkinci olarak, geliştirilen ölçek, örneklerin çeşitli sosyo-demografik özelliklerini analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılmıştır. Araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan araştırma modeli nicel araştırma yöntemlerine dayanmaktadır. Ancak madde havuzunun oluşturulması için nitel verilerden yararlanılmıştır. Madde ve faktör analizleri (EFA, CFA) çeşitli üniversitelerden toplanan farklı verilerle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin son versiyonu “taktikler”, “stratejiler”, “sorumluluk algısı”, “tutum ve motivasyon” olmak üzere dört alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. CFA bağlamında yapılan analizde ölçeğin Cronbach Alpha ortalama değerinin 0.850 olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre katılımcıların özerk öğrenmeye hazır olma ölçeğinden aldıkları ölçek genel ve alt boyutları ortalama değerlerinin nötr değer olan (M=3)’ün üstünde olduğu tespit edilmiştir. Sosyodemografik değişkenlere göre yapılan testlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme, Öğrenen özerkliği, Alman dili ve Eğitimi, Yabancı dil öğretimi.

ABSTRACT

DETERMINING THE READINESS OF GERMAN LANGUAGE TEACHER CANDIDATES TO LEARN AUTONOMY: A SCALE DEVELOPMENT AND APPLICATION STUDY

Yunus Emre SARI

Department of Foreign Language Education, Program in German Language Teaching
University of Anadolu, Graduate School of Educational Sciences, August 2020

Supervisor: Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU

Learner autonomy is today considered an important pedagogical concept in the planning of educational processes and teacher autonomy seems to be the most important factor in promoting the lifelong learning paradigm. In the field of foreign languages, it is also supported by CEFR and MEB and is seen as an important educational objective. In order to promote learner autonomy in FLT, many researchers stress the need for particularly valid and reliable measuring instruments. In order to fulfill this requirement, the present study first aimed to develop a scale measuring the readiness of BA students in the Department of German Language Teacher Training for autonomous learning. Secondly, the developed scale was used to analyze and evaluate various socio-demographic characteristics of the samples. In light of the research questions, this work is based on quantitative research methods. Yet, qualitative data was also used for the creation of the item pool. Item and factor analyses (EFA, CFA) were carried out with the different data collected from various universities. As a result, the final version of the scale contains 19 items and four factors, namely “tactics”, “strategies”, “sense of responsibility”, “attitude and motivation”. The total value of Cronbach Alpha of the scale based on the CFA was 0.850. The results showed that the mean values of the participants were above the neutral value ($M > 3$) in all dimensions of the scale (SMBLD). However, considerable differences between the sub-dimensions of the scale were observed and significant differences based on socio-demographic characteristics were found.

Keywords: Scale development, Learner autonomy, German teacher training,
Foreign language didactics, Promotion of learner autonomy.

VORWORT

Diese Arbeit ist das Ergebnis zahlreicher Arbeitsstunden, die in Bibliotheken und vor dem Computer verbracht wurden, um etliche Ressourcen zu recherchieren und zu konsultieren. All diese Bemühungen und die harte Arbeit hätten jedoch nicht zur Vollendung der vorliegenden Arbeit geführt, wenn die bedeutende Unterstützung verschiedener Wissenschaftler und meiner Familie nicht gewesen wäre. Erfolg ist nie nur individuell, zahlreiche Menschen haben zur Verbesserung dieser Arbeit beigetragen, denen ich große Dankbarkeit schulde.

Als erstes möchte ich mich bei meiner Promotionsbetreuerin Frau Ass. Doz. Dr. Gönül KARASU bedanken, die mich in allen Phasen der Arbeit bereitwillig begleitet und mir gleichzeitig viel Raum für die Umsetzung meiner eigenen Ideen gelassen hat.

Mein Dank geht auch an Herr Prof. Dr. Ayhan BAYRAK und Frau Doz. Dr. Çağıl Hale ÖZEL dafür, dass sie mich während dieses langen Prozesses unterstützten und motivierten. Zusätzlich möchte ich an dieser Stelle Frau Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU und Frau Prof. Dr. Anastasia ŞENYILDIZ dafür danken, dass sie akzeptiert haben als Gutachterin an der Verteidigungskommission meiner Dissertation teilzunehmen.

Mein Dank gilt auch an Herr Prof. Dr. Yüksel KOCADÖRÜ und Herr Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR für ihre wegweisenden wissenschaftlichen Ratschläge und ihre Unterstützung.

Ich danke auch Dozenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern an verschiedenen Universitäten der Türkei, mit deren Beistand die Datensammlung der vorliegenden Arbeit problemlos verlief. Ich danke Herrn wiss. Mit. Dr. Hamdullah ŞAHİN, Frau wiss. Mit. Şengül BALKAYA dafür, dass sie mir viele Male bei der Datensammlung halfen.

Ein großer Dank gebührt allen Studierenden, die in den verschiedenen Phasen der Arbeit an der Umfrage teilgenommen haben. Ohne ihre Unterstützung wäre diese Arbeit nicht denkbar gewesen. Meiner Lebensgefährtin Melek SARI danke ich für ihre emotionale Unterstützung und ihr Verständnis in stressigen und schweren Zeiten, die wir zusammen überstehen mussten. Bei meiner Familie möchte ich mich für ihre Interesse und ihre langjährige und ausgiebige finanzielle Unterstützung meines Studiums sowohl in Deutschland als auch in der Türkei bedanken. Ohne ihren Beistand hätte ich die Doktorarbeit nicht abschließen können.

21.08.2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yunus Emre SARI

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ZUSAMMENFASSUNG	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
VORWORT.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
INHALTSVERZEICHNIS	ix
TABELLENVERZEICHNIS	xiii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xv
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xvi
1. EINLEITUNG.....	1
1.1. Hintergrund der Studie	3
1.2. Problemstellung.....	6
1.3. Relevanz der Forschung	11
1.4. Zielsetzung der Forschung	16
1.5. Forschungsmethode und Prinzipien.....	17
1.5.1. Annahmen	18
1.5.2. Umfang und Grenzen der Studie	18
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG.....	19
2.1. Der Begriff „Autonomie“	20
2.2. Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen.....	22
2.2.1. Jean-Jacque Rousseau.....	22
2.2.2. John Dewey	23
2.2.3. William Kilpatrick.....	25
2.2.4. Paulo Freire.....	26

2.3. Der Begriff “Autonomie” und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht	28
2.4. Der Begriff “Autonomie”: Konzeptionen in FSU-Strömungen	31
2.4.1. Definition und Modellierung der Lernerautonomie	32
2.4.1.1. Definitionen.....	32
2.4.1.2. Die Merkmale autonomer Lernender	36
2.4.1.3. Versuche zur Modellierung	37
2.5. Studienüberblick zur Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht	43
2.5.1. Empirische Studien zur Untersuchung der Lernerautonomie in der Türkei	43
2.5.2. Empirische Studien zur Untersuchung der Lernerautonomie im Ausland	48
2.5.3. Ein Rückblick auf Studien zur Messung der Lernerautonomie	50
2.5.4. Studien zur Lernerautonomie als Konstrukt.....	52
2.5.4.1. Relevanz der Motivation und Selbstbestimmung beim Sprachenlernen.....	53
2.5.4.2. Die Lernstrategien	54
3. METHODE	59
3.1. Forschungsmethode und methodologische Prinzipien	60
3.2. Teilnehmende.....	63
3.3. Die im Verlauf des Entwicklungsprozesses der Skala verfolgten Wege	69
3.3.1. Entwicklung des Messinstruments und der Items von “ SMBLD“	69
3.3.2. Die erste Pilotstudie	70
3.3.3. Annahmen des t-Tests und der Normalverteilung	71
4. ERGEBNISSE.....	74
4.1. Ergebnisse der Faktorenanalyse	74
4.1.1. Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (EFA)	75
4.2. Validitäts- und Reliabilitätsanalyse.....	80
4.3. Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)	82
4.4. Die Benennung der Dimensionen von SMBLD	88

4.5. Deskriptive Darstellung und Auswertung der Ergebnisse	94
4.5.1. Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage 2.....	94
4.5.2. Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage 3.....	99
4.5.2.1. Die Teilfrage der Forschung 3 a): die Auswirkung des Geschlechts auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	100
4.5.2.2. Die Teilfrage der Forschung 3 b): die Auswirkung des Alters auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts.....	102
4.5.2.3. Die Teilfrage der Forschung 3 c): die Auswirkung des Studienjahrs auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	105
4.5.2.4. Die Teilfrage der Forschung 3 d): die Auswirkung der Durchschnittsnoten auf die Skala (SMBL) anhand des Gesamtmittelwerts	108
4.5.2.5. Die Teilfrage der Forschung 3 e): die Auswirkung der Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	110
4.5.2.6. Die Teilfrage der Forschung 3 f): die Auswirkung der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag auf die Skala (SMBL) anhand des Gesamtmittelwerts	112
4.5.2.7. Die Teilfrage der Forschung 3 g): die Auswirkung der Schulform auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	115
4.5.2.8. Die Teilfrage der Forschung 3 h): die Auswirkung der Begegnung mit „Deutsch als Fremdsprache“ in ihren Sekundarschulen auf die Skala (SMBL) anhand des Gesamtmittelwerts	117
5. DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG	119
5.1. Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage 1.....	120
5.2. Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage 2.....	124
5.3. Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage 3.....	131
5.3.1. Die Auswirkung des Geschlechts auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen	131
5.3.2. Die Auswirkung des Alters auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	133
5.3.3. Die Auswirkung des Studienjahres auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	134

5.3.4. Die Auswirkung der Durchschnittsnote auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen	136
5.3.5. Die Auswirkung der Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts.....	137
5.3.6. Die Auswirkung der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen	138
5.3.7. Die Auswirkung der Schulformen auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts	138
5.3.8. Die Auswirkung der Begegnung mit „Deutsch als Fremdsprache“ in ihren Sekundarschulen auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts.....	139
5.4. Reflexion und Fazit	139
5.5. Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungen und Anmerkungen des Forschers	142
5.6. Fazit	144
LITERATURVERZEICHNIS.....	147
ANHANG	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 2.1. Definitionen von Lernerautonomie.....	33
Tabelle 2.2. Die Stufung der Autonomie	38
Tabelle 2.3. Ansatz zur Klassifizierung.....	57
Tabelle 3.1. Phasen des Forschungsprozesses	61
Tabelle 3.2. Kreuztabelle und ihre Prozentsatz zur Darstellung der Teilnehmenden nach Studienjahr und Geschlecht.....	65
Tabelle 4.1. KMO und Bartlett-Test.....	75
Tabelle 4.2. Erklärte Gesamtvarianz.....	77
Tabelle 4.3. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Interkorrelationen(r), Cronbachs- α (C- α), Faktorenladungen.....	79
Tabelle 4.4. Die Anzahl der Items, McDonald's ω , Cronbach's α	80
Tabelle 4.5. Die gängige Praxis zum gesamten Wert.....	81
Tabelle 4.6. Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse von SMBLD.....	81
Tabelle 4.7. Faktoren von SMBLD, die Zahl der Items und Item Nummer, die extrahierte Items.....	82
Tabelle 4.8. Ergebnisse zur Anpassungsgüte Indizes.....	84
Tabelle 4.9. Items von SMBLD, Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen.....	86
Tabelle 4.10. R ² Werte von SMBLD (Multipler Determinationskoeffizient).....	87
Tabelle 4.11. t-Test-Analyse zwischen 27 % Ober- und 27 % Untergruppen.....	88
Tabelle 4.12. Deskriptive Darstellung der erhobenen Daten.....	95
Tabelle 4.13. Deskriptive Darstellungen von jeglichen Subdimensionen.....	96
Tabelle 4.14. Deskriptive Darstellungen der "Taktiken".....	97
Tabelle 4.15. Deskriptive Darstellungen der „Strategien“.....	97

Tabelle 4.16. Deskriptive Darstellungen der „Verantwortungsbewusstsein“	98
Tabelle 4.17. Deskriptive Darstellungen der „Einstellung und Motivation“	98
Tabelle 4.18. Korrelationen zwischen den Subdimensionen.....	99
Tabelle 4.19. Ergebnisse von t-Tests für unabhängige Stichproben.....	101
Tabelle 4.20. Skalenmittelwerte und Subskalenmittelwerte nach Geschlecht.....	102
Tabelle 4.21. Games-Howell Post-Hoc Test – Skalengesamtmittelwerte nach Alter und Note.	103
Tabelle 4.22. Subdimensionen, Gesamtmittelwerte, Ergebnisse nach Bonferroni.....	104
Tabelle 4.23. Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA).....	105
Tabelle 4.24. Deskriptive Darstellung der Gruppen.....	106
Tabelle 4.25. Post Hoc Vergleich – Studienjahr, Die Mittelwertdifferenz.....	107
Tabelle 4.26. Vergleich der Studienjahre nach Subdimension 1.....	107
Tabelle 4.27. Vergleich der Studienjahre nach Subdimension 2.....	108
Tabelle 4.28. Post Hoc Vergleich – Durchschnittsnoten im Vergleich nach Gesamtmittelwerten	109
Tabelle 4.29. Vergleich der Durchschnittsnoten.....	110
Tabelle 4.30. Deskriptive Darstellung der Gruppen 110.....	111
Tabelle 4.31. Deskriptive Darstellung der Gruppen.....	111
Tabelle 4.32. Post-Hoc Test nach Tukey (Varianzgleichheit) Gesamtmittelwerte.....	113
Tabelle 4.33. Vergleich der verbrachten Zeit beim Deutschlernen.....	114
Tabelle 4.34. Die Zahl der Beteiligten, M: Mittelwert, SD: Standard Abweichung....	115
Tabelle 4.35. Vergleich der Schulformen.....	117
Tabelle 4.36. Deskriptive Darstellung der Gruppen.....	118
Tabelle 4.37. Deskriptive Darstellungen für Gruppen.....	118

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 1.1. Darstellung des ersten Teils.....	2
Abbildung 2.1. Darstellung des zweiten Teils.....	19
Abbildung 2.2. Komponenten und Bereiche der Autonomie nach Littlewood.....	39
Abbildung 2.3. Das dynamische Modell der Lernerautonomie nach Tassinari.....	42
Abbildung 2.4. Das Zwei-Schalen-Modell.....	55
Abbildung 3.1. Die Darstellung des dritten Teils „METHODE“	59
Abbildung 3.2. Die Teilnehmenden nach Geschlecht und Alter.....	66
Abbildung 3.3. Der Prozess der Skalenentwicklung von SMBLD.....	68
Abbildung 4.1. Darstellung des vierten Teils.....	74
Abbildung 4.2. Scree-Plot.....	78
Abbildung 4.3. Schema des vier faktoriellen Modells von SMBLD.....	83
Abbildung 4.4. Die deskriptive Darstellung des Skalengesamtmittelwert.....	96
Abbildung 4.5. Altersgruppen und Skalengesamtmittelwerte.....	104
Abbildung 4.6. Vergleich der Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium	112
Abbildung 4.7. Vergleich der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag.....	114

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BA	: Bachelor of Arts (dt.: der niedrigste akademische Grad)
Bzw.	: Beziehungsweise
CALL	: Computer Assisted Language Learning (dt.: Computerunterstütztes Sprachenlernen)
CEFR	: The Common European Framework of Reference for Languages (dt.: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen)
CFA	: Confirmatory Factor Analysis (dt.: Konfirmatorische Faktorenanalyse)
CRAPEL	: Centre de Recherches et d'Applications en Langues (dt.: Zentrum für Forschung und Anwendungen im Sprachunterricht)
Df	: Degrees of Freedom (dt.: Freiheitsgrad)
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
EFA	: Exploratory Factor Analysis (dt.: Explorative Faktorenanalyse)
ELP	: European Language Portfolio (dt.: Europäisches Sprachenportfolio)
ELT	: English Language Teaching (dt.: Abteilung für die Englischlehrerausbildung)
FLT	: Foreign Languages Teaching (dt.: Fremdsprachenunterricht auf Englisch)
FSU	: Fremdsprachenunterricht
GER	: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen
KMO	: Kaiser Meyer Olkin

LA	: Lernerautonomie
MA	: Master of Arts (dt.: Magister Artium)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı (dt.: Ministerium für nationale Bildung der Türkei)
NFI	: Normal Fit Index
PhD	: Philosophiae Doctor (dt.: der höchste Abschluss des Postgraduiertenstudiums)
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation (dt.: Wurzel der mittleren Fehlerquadratsumme)
SD	: Standard Deviation
SMBLD	: Skala zur Messung der Bereitschaft zur Lernerautonomie für Deutschlernen
usw.	: Und so weiter
u.a.	: Unter anderem
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (dt.: die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation)
vgl.	: Vergleiche
vs.	: Versus
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu (dt.: Hochschulrat der Republik Türkei)
z.B.	: Zum Beispiel

1.EINLEITUNG

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

Mitstudierende, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung (DaF) studierten, beschwerten sich oft darüber, dass in vielen Vorlesungen und Seminaren das Erlernen des Fachwissens und der didaktisch-methodischen Kompetenzen im Mittelpunkt steht und in zu wenigen Lehrveranstaltungen Deutsch geübt wird. Weiterhin fügten sie hinzu, während des Studiums die deutsche Sprache teilweise vergessen zu haben. Als Grund gaben sie an, von den obligatorischen Fachvorlesungen überfordert zu sein. Darüber hinaus unterstrichen einige Mitstudierende, die an dem Vorbereitungsstudium¹ teilgenommen hatten, dass sie sich nach dem Vorbereitungsstudium einsam fühlten und, dass ihnen Deutsch zu lernen ohne Mithilfe eines Lektors schwer fiel. Sie teilten mit, dass es im Vorbereitungsstudium viele Möglichkeiten zum Austausch mit Lehrkräften und Materialien zum Deutschlernen gab. Ähnliche Probleme und Beschwerden wurden in einigen Gruppendiskussionen mit Studenten der Deutschlehrerausbildung zu diesem Thema geäußert. Solche Aussagen waren bedeutend, da sie signalisierten, dass diese Studierende auf einen Lehrer oder bestimmtes Material beim Deutschlernen angewiesen waren.

Unter diesen Gesichtspunkten stellte sich die Frage, was meine Kommilitonen unternahmen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern oder sie aufrechtzuerhalten, denn nun war es an der Zeit, die Sprachkenntnisse autonom zu entwickeln. Andererseits wurde auch beobachtet, dass die Teilnahme an den Sprach- Stammtischen der Deutschlehrerausbildung, die regelmäßig jede zweite Woche im Monat stattfand, recht gering war, obwohl Lernende in solchen Organisationen wie „Stammtische oder Filmabende“ Möglichkeiten dazu hatten, Deutsch zu üben. Diese und frühere Beobachtungen brachten darauf, dass ein Mangel an autonomes Lernen oder das ‘nicht

¹ In der Türkei ermöglichen die Abteilungen von „DaF“ einen unterschiedlichen Zugang wie z. B. mit oder ohne Vorbereitungsklasse zum Studium. Daher können die neu immatrikulierten Studenten, die an der Abteilung „DaF“ studieren wollen, entweder nach einer Prüfung (durch den Nachweis ihrer Deutschkenntnisse) oder nach der Teilnahme der Vorbereitungsklasse, mit dem Studium beginnen. Dagegen ist der Begriff „Vorbereitungsklasse“ in deutschsprachigen Ländern im schulischen Kontext üblich. Um konzeptionelle Probleme zu vermeiden, wird in dieser Studie das Wort "Vorbereitungsstudium" anstelle der Vorbereitungsklasse verwendet.

bereit Sein' für das autonome Lernen auch eines der Grundprobleme beim Erlernen der deutschen Sprache sein könnte. Daraufhin wurde beschlossen, in diesem Bereich zu forschen. Aus der Literaturrecherche ging hervor, dass es Bedarf an einem Messinstrument gibt. Mit anderen Worten wurde noch kein Messinstrument zur Feststellung der Bereitschaft zur Lernerautonomie bezüglich des Lernens der deutschen Sprache entwickelt.

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

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



Abbildung 1.1. Darstellung des ersten Teils

1.1. Hintergrund der Studie

Neben den Entwicklungen in der Wissenschaft haben auch digitale Technologien wie Computer, mobile Geräte und soziale Netzwerke einen großen Einfluss auf den Alltag des menschlichen Lebens und somit auch auf die Lehr- und Lerngewohnheiten ausgeübt.

Angesichts der wachsenden Informationsmenge auf der Welt und des unwiderstehlichen Fortschritts bei der Entwicklung fortschreitender Technologien betrachten viele Forscher das selbstgesteuerte Lernen, in den letzten Jahrzehnten als immer wichtiger (vgl. Weinstein u. a., 2011, S. 41).

Diese Tatsache hat das Erlernen von Fremdsprachen radikal verändert. In Ergänzung zu den Fragen nach Zielen, Inhalten und Methoden des Fremdsprachenunterrichts wird auch untersucht, wie das autonome Lernen bei den Sprachlernenden in und außer der schulischen Ausbildung erworben werden sollte (vgl. Palfreyman, 2003, S. 1).

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

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

Verantwortung des Lehrers liegt, dies durch bestimmte Lernformen zu fördern (vgl. Greif 1996, S. 28).

Auch die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts beschäftigte sich mit den Begriffen "Selbständigkeit" oder "Unabhängigkeit" und "Autonomie" (Witt, 2016, S. 4). Trotzdem war es bis Ende der 1970er Jahre gängige Praxis, den Bildungserfolg auf individuelle Fähigkeiten wie Intelligenz, Gedächtnis oder das vorhandene Lernumfeld zurückzuführen. Danach erwiesen sich Kompetenzen der Selbstregulierung als wesentlich wichtiger für den Lernerfolg. Nach der kommunikativen Wende konzentrierte sich die Aufmerksamkeit der Fremdsprachendidaktik auf die mentalen Prozesse beim Lernen (Martin und Oebel, 2007, S. 7). Der Konstruktivismus diente daher als Grundlage für viele der aktuellen Reformen in verschiedenen Fachdisziplinen. Auf der Grundlage dieses Ansatzes entstand ein neues Bewusstsein, sodass die Definition des „Lehrerberufs“ dergestalt modifiziert werden musste, dass der allwissende Lehrer durch einen beratenden Betreuer ersetzt wurde. Eine Grundvoraussetzung des Konstruktivismus ist, dass Lerner ihr Wissen aktiv aufbauen, anstatt einfach die Ideen aufzunehmen, die die Lehrer an sie richten. Somit entstanden neue Erwartungen und Herausforderungen an den Lehrerberuf, wie beispielsweise die systematische Planung und Organisation und die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. Lunenburg, 2011, S. 3-5). Weiterhin führten die selbst gesteuerten und eigen motivierten Lernprozesse im Sinne handelnd-entdeckenden Lernens im konstruktivistischen Ansatz zu einem Paradigmenwechsel. Deshalb ist es heutzutage wichtig, anstelle der traditionellen Lernumgebungen, die auf dem Wissenstransfer der Lehrer an die Lernenden basierten, lernerzentrierte, konstruktivistische Lernumgebungen zu organisieren, in denen Lernende durch ihr eigens konstruiertes Wissen sinnvoll und selbstentscheidend lernen können (Walber, 2000, S. 52).

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

Das zum ersten Mal 1962 auf der Europäischen Erwachsenenbildungskonferenz der UNESCO in Hamburg thematisierte Konzept des Lebenslanges Lernen (Hausmann, 1972, S. 17) erhielt in den letzten Jahrzehnten große Aufmerksamkeit und fand Einzug in viele bildungspolitische Forderungen und Curricula. Lebenslanges Lernen kombiniert die bereits vorhandenen Theorien und Modelle unter einer Lebensperspektive, insbesondere in Bezug auf Bildungspsychologie, Entwicklungspsychologie und Organisationspsychologie (Lüftenegger u. a., 2012, S. 27).

Schober u. a. (2009) weisen darauf hin, dass Interventionen im schulischen Kontext sich in erster Linie an denjenigen Motivationsstrukturen orientieren, die die Einleitung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten steuern und die Entwicklung von Interessen entscheidend beeinflussen. Diesbezüglich kommt der Lernerautonomie und dem selbstregulierten Lernen im Konzept des lebenslangen Lernens als Antwort auf die Schwierigkeiten der Informationsgesellschaft eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Schober u. a., 2009, S. 123-124).

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

Zunächst einmal ist es sinnvoll, im Vorfeld der Entwicklung der Maßnahmen zu analysieren, welche Ursachen den Kompetenzproblemen unterliegen und welche Aspekte der LA-Fähigkeiten besonders betroffen sind. Zweitens sind verlässliche Messmethoden erforderlich, um Maßnahmen im Sinne einer Bewertung hinsichtlich ihrer Effektivität und Effizienz bewerten und ihre diesbezügliche Qualität sichern zu können. Dabei ist auch die Frage wichtig, ob ein solches Instrument funktionieren könnte. Deshalb sollte erst solch ein Instrument erstellt und getestet werden. Drittens wurde im Rahmen der LA-Forschung festgestellt, dass die nationale Kultur ein wichtiger Faktor für die Bereitstellung eines kulturellen Umfelds zur Förderung der Lernerautonomie darstellt.

Wenn man unter Berücksichtigung dieses Zusammenhangs, die Deutschlehrerausbildung in der Türkei mit anderen Fremdsprachen vergleicht, hat der türkische DaF-Kontext eine besondere Stellung, weil Studierende aus diesem Kontext nicht nur aus der Türkei, sondern auch aus Deutschland oder aus dem deutschsprachigen Raum stammen.

Dieser Punkt muss beachtet werden, da diese Gruppen sowohl verschiedene Vorstellungen, als auch unterschiedliche kognitive und metakognitive Kompetenzen sowie Sprachkompetenzen mitbringen.

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

1.2. Problemstellung

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

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

Laut Ellerman (2004, S. 4) besteht das langfristige Ziel der formalen Bildung nicht darin, eine bestimmte Menge von „Wahrheiten“ zu lernen, sondern die Fähigkeit und das Interesse dazu zu entwickeln, selbstständig (autonom) zu lernen. Ellerman (ebd.) fügt dabei hinzu, dass die formale Bildungsphase die Entwicklung dieser Fähigkeit und das Interesse für autonomes Lernen behindern kann.

Der Grund dafür liegt nach dem Autor in der Handlung der „Hilfe“leistung, die den Lernenden unbewusst bereitgestellt wird, die die Lehrer unmittelbar Lernenden überliefern wollen.

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

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

Man kann aus diesen Diskussionen schließen, dass die Wahrnehmungen von Sprachlernenden² und Lehrenden wichtige Faktoren bei der Förderung der Autonomie der Lernenden und Lehrenden sind. Obwohl dies der Fall ist, bedarf es in der Türkei noch an weiteren Forschungen, die die Ansichten von Lehrern und/ oder Schülern über die Lernerautonomie im türkischen DaF-Kontext berücksichtigen.

Nach den Erkundungen in der Sprachlehre wurde großer Wert auf die Rolle der Lernenden gelegt. Das heißt, Fremdsprachenlehrer begannen, die Lerner in den Mittelpunkt der Unterrichtsorganisation zu stellen, wobei besonders ihre Bedürfnisse,

² Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet.

Strategien und Stile berücksichtigt wurden. Der Begriff „lehrerzentriert“ und diejenigen Lehrer, die „lehrerzentriert“ vermitteln wollten, wurden nach und nach als altmodisch betrachtet. Die Begrifflichkeit „lernerzentriert“ prägte die neue Haltung der Lehrenden. Insbesondere Anhänger des konstruktivistischen Ansatzes unterstützten diese Art des Lernens. Parallel dazu veränderte sich auch die Rolle des Lehrers in den lernerzentrierten Klassenzimmern. Im Gegensatz zu traditionellen Klassenräumen, in denen die Lernumgebung lehrerzentriert war und die Lehrer als Autoritäten betrachtet wurden, stand nun der Lehrer bei den Lehr- und Lernprozessen weniger im Vordergrund. Obwohl sich die Lernenden in einem lernerzentrierten Ansatz im Bildungszentrum befinden, bedeutet dies nicht, dass Lehrer keine Verantwortung für den Sprachlernprozess übernehmen. Ihr Unterrichtsverhalten und ihre Gewohnheiten spielen eine große Rolle bei der Entwicklung der Lernerautonomie von Lernern. Benson (2011, S. 185) stellt fest: „Um die Autonomie der Lernenden zu fördern, müssen die Lehrenden selbst ein gewisses Maß an Autonomie in ihren Lehr- und Lernansätzen zeigen“. Thanasoulas (2000) bekräftigt diese Aussage, wenn er sagt, dass die Förderung der Lernerautonomie eng mit der Förderung der Autonomie der Lehrer verbunden ist. Nach den Autoren spielt in dieser Konstellation die Autonomie der Lehrenden eine große Rolle. Dementsprechend sind diejenigen Lehrenden von großer Bedeutung, die ihre eigenen Lerner zum Erwerb autonomer Lernfähigkeiten befähigen (Gardner und Miller, 1999, S. 43).

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

Camilleri (1999) zufolge müssen die Lehrer die Bedeutung des autonomen Lernens während der Lehrerausbildung erfahren, um psychologisch bereit zu sein, es selbst in ihrem Unterricht umzusetzen. Dies wird im Rahmen der Fremdsprachenlehrerausbildung auch von Hatipoğlu (2004) gefordert, wenn sie betont, dass angehende Deutschlehrer ihr Unterrichtsverhalten bereits während ihrer Ausbildung weiterentwickeln müssen.

Nach der Autorin sollen herangehende Deutschlehrer während ihres Ausbildungsprozesses schon Lernstrategien und deren planvollen Einsatz im Deutschunterricht lernen, damit sie dieses Wissen an ihre zukünftigen Schüler weiterleiten können.

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

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

Es ist klar, dass Schulen oder Institutionen nicht in der Lage sind, den Lernenden ausreichend Wissen so zu vermitteln, dass es ihr Leben lang aktiv in ihrem Gedächtnis bleibt (Trim, 1978, zitiert nach Eren, 2015). Obwohl die Feststellung von Trim (1978) 30 Jahre zurückreicht, wird dadurch aufgezeigt, dass die in der Schule oder an der Universität angebotene Ausbildung nicht für das ganze Leben ausreicht.

Heutzutage wird erwartet, dass verschiedene Lernansätze wie "lebenslanges Lernen, autonomes Lernen und aktives Lernen" in der Lehre umgesetzt werden (Eren, 2015, S. 5). Hatipoğlu (2005, S. 1) beschrieb diese Situation im Kontext „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ in ähnlicher Weise, indem sie feststellte, dass „Lernautonomie und lebenslanges Lernen“ Veränderungen und Innovationen in der Deutschausbildung notwendig machen.

Das Ziel der Sprachausbildung liegt nicht darin, dass Lerner die jeweilige Zielsprache wie ihre eigene Muttersprache beherrschen, sondern darin, dass sie fähig werden, ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen und ihre fremdsprachlichen Kenntnisse individuell weiterzuentwickeln. Der Entwicklung autonomer Lernfähigkeiten wird damit große Beachtung geschenkt.

Auch wenn die Lernerautonomie theoretisch die Möglichkeit eines großen potenziellen Lernens zu bieten scheint, fanden viele Theoretiker heraus, dass es nicht unproblematisch ist, die Autonomie in Lern- und Lehrkonzepten einzusetzen und sie von beiden Seiten (den Lernenden und Lehrern) akzeptieren zu lassen (vgl. Anderson, 2015, S. 11).

In dieser Hinsicht argumentiert Benson (2011, S. 119), dass zwar viele Sprachlehrer theoretisch eine positive Einstellung im Hinblick auf die Lernerautonomie hätten, in der Praxis empfinden sie diese jedoch als „etwas idealistisch“. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die Autonomie im Sprachunterricht nur dann stattfinden kann, wenn sie als eine Klassenkultur und sogar eine institutionelle Kultur im Allgemeinen akzeptiert wird. Die Auffassung von Ergür (2010, S. 335) deutet darauf in ähnlicher Weise hin. Er fügt hinzu, dass Autonomie als eine Klassenkultur nur dann angenommen werden kann, wenn Lehrende selber autonom sind und ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen den Lernern widerspiegeln.

Powell (1988, S. 109) identifiziert ein interessantes Lehrerparadox, dass Lehrer sich über ihre langen Unterrichtszeiten und frustrierenden Schüler beschwerten, letztendlich aber nur sehr ungern ihre Arbeitszeit reduzieren oder den Schülern außerhalb des Klassenzimmers alternative Lernmöglichkeiten bieten. Aus diesem Grund kann darauf hingewiesen werden, dass einige Lehrende immer noch darauf beharren, ihre Aufgabe bestehe darin, ihren Lernern nur Wissen zu vermitteln (Ergür, 2010, S. 355). Er fügt in Anlehnung an Powell (1988) und Cornwall (1981) hinzu, dass manche Schüler es ebenso vermeiden, bewusst über diesen Prozess zu entscheiden oder Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Demzufolge sind viele der Studenten der Meinung, dass es in der Verantwortung des Lehrers liege, dafür zu sorgen, dass das Lernen auf eine gute und erfolgreiche Weise stattfindet.

Benson (2011, S. 119) weist darauf hin, dass sowohl Lehrende als auch Lernende Widerstand gegen die Bedeutung der Lernerautonomie leisten können. Er geht davon aus, dass für viele Sprachlehrende die Autonomie in der Theorie eine gute Idee, jedoch in der Praxis etwas idealistisch ist.

In wissenschaftlichen Abhandlungen wird über die Tatsache „des Widerstands der Lernenden gegen die Autonomie“ u. a. von Wissenschaftlern wie Brown u.a. (2007), Willing (1988), Powell (1988) berichtet.

In der Studie von Willing (1988, S. 117) über „die Lernstile von Erwachsenen mit Migrationshintergrund“ antworteten nur 3% der Befragten positiv auf die Aussage "Ich mag es, Englisch alleine zu studieren“ und ihre Einstellungen zu „Selbstlernen“ waren meistens mit „negativen Assoziationen“ verbunden".

Die zitierten Beispiele lassen den Schluss zu, dass der Begriff „Autonomie“ nicht nur für Lernende wichtig ist, sondern auch für Lehrer und für diejenigen, die die Lehrer

an der Universität ausbilden. Allerdings müssen die Hochschullehrer sehen, ob ihre Studenten für autonomes Lernen bereit sind und inwieweit sie in der Lage sind, selbstständig zu lernen. Darüber hinaus sollen sie sich auch darüber klar sein, in welcher Weise sie ihren Lernenden dabei helfen können, ein höheres Maß an Lernerautonomie in Lern- und Lehrprozesse zu integrieren.

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

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

1.3. Relevanz der Forschung

Diese Studie ist aufgrund der folgenden Überlegungen von wesentlicher Bedeutung: Allgemein kann gesagt werden, dass das Erlangen einer Kommunikationsfähigkeit beim institutionellen Fremdsprachenlernen mit der Entwicklung der vier Grundfertigkeiten erreicht werden kann, wobei es um produktive Fertigkeiten, wie Sprechen und Schreiben und rezeptive Fertigkeiten, wie Hören und

Lesen geht, mit denen man sich beschäftigen muss (vgl. Rösler 1994, S. 116). Lehrer und Lernende sind die Individuen, die die aktivste Rolle bei der Erlangung dieser Fähigkeiten spielen. Dabei gibt es zahlreiche Faktoren, die den Grad der Entwicklung von Fertigkeiten beeinflussen. Diese Faktoren wurden in der Wissenschaft kontinuierlich erforscht, woraus viele neue Ansätze entstanden. Seit den Siebzigerjahren werden Lehrerberuf und Sprachlehrforschung von Erkenntnissen aus der humanistischen Psychologie beeinflusst, die die Bedeutung von Eigenschaften wie Selbstkonzept, das selbstbezogene Wissen einer Person und affektive Faktoren in der Erwachsenenbildung betonen. Da lehrerzentrierte traditionelle Lernumgebungen nicht ausreichen, um die Erwartungen einer modernen Welt zu decken, und Lerner ganzheitlich zu entwickeln, ist es wichtig lernerzentrierte, humanistische und konstruktivistische Lernumgebungen zu organisieren. In der konstruktivistischen Perspektive sind wir selbst die Autoren, die Unterscheidungen treffen, Verbindungen herstellen, Wissen konstruieren oder Abstraktionen erzeugen. Dies geschieht mit eigenen Mitteln, um unsere eigenen Ziele zu erreichen (Schaurhofer und Peschl, 2005, S. 272).

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

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

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

Trotz dieser oben genannten Tatsachen bedarf es im türkischen DaF-Kontext noch an weiteren Studien, die der Frage nachgehen, inwieweit Studierende im Fach Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug sich dem Phänomen „Autonomie bzw. autonomes Lernen“ bewusst sind. Aus diesem Grund beabsichtigt diese Studie, das Phänomen „autonomes Lernen“ im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ zu analysieren.

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

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

Seit (dem Jahr) 2000 unterstützt das Ministerium für nationale Bildung in der Türkei (MEB³), dass Lehrerkandidaten lebenslanges Lernen verinnerlichen sollen, damit sie nach dem Studium sich andauernd weiterentwickeln und an die Bedürfnisse ihres Zeitalters anpassen können (Güneş, 2010, S. 3). In der Türkei werden Lehrer durch MEB organisierte berufsbegleitende Ausbildungen unterstützt. Allerdings gibt es nicht wenige Aussagen von Lehrpersonen, die die berufsbegleitende Ausbildung von MEB wenig effektiv finden (MEB, 2010, S. 42; Özavcı und Çelikten, 2017, S. 70). Es wird festgestellt, dass die Aktivitäten, die in diesen Ausbildungen durchgeführt werden, den Bedürfnissen der Lehrkräfte nicht entsprechen und weder die gewünschte Qualität erreichen noch in ausreichender Anzahl angeboten werden (Özavcı und Çelikten, 2017, S. 76). Der Lehrende strebt danach seine Fachkenntnisse nach seinem Studium individuell weiterzuentwickeln, weil die Ausbildungsprogramme des Ministeriums für nationale Bildung diese Bedürfnisse nicht decken können (vgl. Seferoğlu, 2004, S. 42; MEB, 2010, S. 42). Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass Lehrer einige verschiedene Strategien beherrschen und darin erfahrener werden, damit ihre berufliche Qualität und Motivation weiterhin bestehen bleibt.

Nach dem konstruktivistischen Ansatz sollte die Lernerautonomie in der Lernumgebung akzeptiert und unterstützt werden (Bay, Kaya und Gündoğdu, 2010, S. 650f.). Eine ähnliche Ansicht wird auch vom türkischen Bildungsministerium vertreten. Die nachfolgenden Zeilen sollen dazu dienen aufzuzeigen, wie sehr die Autonomie vom türkischen Bildungsministerium betont und als wertvoll gekennzeichnet wird:

„Die Lernerautonomie kann als die Freiheit der Schüler oder selbstgesteuertes Lernen definiert werden. Die Unabhängigkeit beim Lernen besteht darin, dass die Menschen (Lernende) mehr Kontrolle über das eigene Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers haben. Sprachlernautonomie bedeutet, dass die Lernende über mehr Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Lernzwecken und Lernmethoden verfügen, um eine Sprache zu lernen. Um Lernenden zur Autonomie zu ermutigen, müssen wir sicherstellen, dass sie unterschiedliche Lernstile und Strategien kennen (MEB, 2006, S. 10)⁴“.

³ MEB (Abkürzung für Ministerium für nationale Bildung der Türkei)

⁴ Diese und nachfolgende Zitate wurden vom Forscher ins Deutsche übersetzt.

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

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

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

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

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

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

Im Gegenteil gibt es aber auch Forscher wie u. a. Pierson (1996), die behaupten, dass die Idee der Autonomie tiefe historische Wurzeln in der östlichen Philosophie (in China) hat⁵.

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

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

1.4. Zielsetzung der Forschung

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

⁵Auf die Wurzeln der Autonomie wird im zweiten Teil detailliert eingegangen.

Um die genannte Anforderung zu erfüllen, zielt diese Studie erstens darauf ab, ein Messinstrument zur Erfassung der Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zum autonomen Lernen, zu entwickeln. Zweitens wird mit diesem Messinstrument gemessen, ob es statistisch signifikante Unterschiede zwischen den soziodemographischen Merkmalen der BA- Studenten der Deutschlehrerausbildung und ihren Gesamt- und Subskalenwerten gibt. Auf diese Weise wird zur Definition und Förderung von autonomem Lernen und autonomem Studentenverhalten im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei beigetragen. Dazu werden Vorschläge gemacht, auf welcher Weise Lernerautonomie in der Deutschlehrerausbildung gefördert werden kann. Um das im vorherigen Kapitel definierte Ziel zu erreichen, versucht die vorliegende Studie Antworten auf folgende Fragen zu finden:

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

1.5. Forschungsmethode und Prinzipien

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

Die geeignete Forschungsmethode wird entsprechend der untersuchten Frage ausgewählt (Verma und Mallick, 1999, S. 5; Johnson, 2015, S. 7). Bei der Praxis quantitativer Methoden werden die Informationen, deren Sammlung meist mittels Fragebogen durchgeführt wird, durch Zahlen ausgedrückt, wobei man oft die vorher aufgestellten Hypothesen überprüft, und analysierte Ergebnisse auf eine bestimmte Grundgesamtheit generalisiert (Hussy, Schreier und Echterhoff, 2010, S. 52; Baur und

Blasius, 2019, S. 718; Bairagi und Munot, 2019, S. 75). Aus den Forschungsfragen hervorgehend basiert diese Arbeit auf quantitative Forschungsmethoden. Allerdings wurden bei der ersten Konzeption von inhaltlichen Item-Kategorien und der Erstellung eines Item-Pools auf qualitative Daten zurückgegriffen.

1.5.1. Annahmen

1. Es wird angenommen, dass die an der Untersuchung teilgenommenen Studierenden, interne und objektive Antworten auf das Datenerhebungsinstrument gegeben haben. Es stellt sich zudem als herausfordernd dar, vorherzusehen, wie objektiv und kritisch die Beteiligten während der gesamten Studie sein werden. Außerdem können in der Studie individuelle Unterschiede der Beteiligten eine bedeutende Rolle spielen.

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

1.5.2. Umfang und Grenzen der Studie

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

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

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

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

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG

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



Abbildung 2.1. Darstellung des zweiten Teils

2.1. Der Begriff „Autonomie“

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

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

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

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

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

Im antiken Griechenland hatte der Begriff „Autonomie“ zunächst einen politischen Sinn. Dieses Begriffsverständnis wird von Tassinari (2010, S. 33) in ähnlicher Weise erläutert. Nach der Autorin bedeutet der Begriff „Autonomie“ im antiken Griechenland, die Fähigkeit, sich mit eigenen Gesetzen regieren zu können, er wurde seit seinem ersten Erscheinen im Altertum bis in die heutige Zeit vielen Bedeutungswandlungen unterworfen. Herodot (ca. 490-420 v. Chr.) explizierte den Begriff „Autonomie“ etwas umfassender als „innere und äußere politische Freiheit“. Die Autonomie, die in der Zeit von Aristoteles in der Politik verwendet wurde, war im 20. Jahrhundert sowohl im politischen als auch im philosophischen Bereich von großer Bedeutung (Shala, 2014, S. 5). Nach Tassinari (2010, S. 33) begann diese Wandlung des Wortes erst im 18. Jahrhundert mit der Erweiterung um die auf Individuen bezogene rechtliche Bedeutung von Mündigkeit und wurde so auf das philosophische Gebiet übertragen. Im Endeffekt verwendete man den Begriff „Autonomie“ in den verschiedenen Feldern der Philosophie, in der Politik und in der Wirtschaftswissenschaft, als eine innere, moralische und erkenntnistheoretische Fähigkeit des Individuums.

Im Bildungsbereich entwickelte sich die Autonomie zuerst im mittelalterlichen Europa, in den Gilden der Meister (Lehrer) und Lehrlinge (Schüler). Diese Gilden wurden später die ersten Universitäten in Europa. Zu dieser Zeit führten diese Gelehrtengilden ihre eigenen Geschäfte, auch wenn ihre Finanzquellen von Feudalherren oder dem Papsttum kamen. Im Allgemeinen waren mittelalterliche Universitäten selbstverwaltete und selbstfinanzierte Institutionen. Daher waren die Bedeutungen der Autonomie in dieser Zeit, sowohl mit der Unabhängigkeit von der Finanzierung als auch der Unabhängigkeit der Institution in der Wissenschaft verbunden (vgl. Bingöl, 2012, S. 52f.).

Im zwanzigsten Jahrhundert wurden die Bereiche wie Philosophie, Psychologie, Politik und Bildung stark von den Begriffen „Autonomie“ und „Unabhängigkeit“ beeinflusst (Benson und Voller, 1997, S. 4). Nach Gremmo und Riley (1995, S. 151) trug der Begriff „Autonomie“ im 20. Jahrhundert politische, soziale und philosophische

Determinanten und in den Sechzigerjahren wurde er dann im Bereich der Pädagogik, der Lernpsychologie und auch in der Fremdsprachenforschung als Forschungsgegenstand angesehen. Die Beliebtheit von Begriffen wie „schülerorientiert, kommunikativer Sprachunterricht, Handlungsorientierung und handlungs- und aufgabenorientiertes Curriculum“ sind Beispiele dafür, wie sich die Lernerautonomie mit der Zeit in der Pädagogik des Fremdsprachenunterrichts manifestiert.

2.2. Der Begriff „Autonomie“ in den pädagogischen Strömungen

Es gibt zahlreiche Definitionen für den Begriff „Autonomie“, die je nach den theoretischen Ansätzen und den jeweiligen Zeiten neuen Sinn finden. In den pädagogischen Strömungen, die als Vorläufer der Autonomieidee gelten können, hatten Persönlichkeiten wie „Jean-Jacque Rousseau“, „John Dewey“, „Ivan Illich“ und „Paulo Freire“ großen Einfluss auf das heutige Konzept „Lernerautonomie“. Im Folgenden werden die oben genannten Autoren bzw. Philosophen und ihre Beiträge hinsichtlich der Autonomie und des Autonomiegedankens nach zeitlicher Reihenfolge behandelt.

2.2.1. Jean-Jacque Rousseau

Für Jean-Jacque Rousseaus (1712-1778), „einem Vordenker des Konstruktivismus“, bedeutete Autonomie im einfachsten Sinne, dass man sich von keiner anderen Autorität beherrschen lässt, außer seinem eigenen Verstand. Die Idee der Autonomie als persönliches und nicht als rein politisches Ideal hat in der modernen westlichen Philosophie eine lange Geschichte und begann mit Jean-Jacques Rousseaus „Social Contract“ (1762), in dem Autonomie oder Selbstgesetzgebung dazu führte, dass sich die Bürger zusammenschließen, um Gesetze für sich selbst zu erlassen, die ihr kollektives Verständnis des Gemeinwohls widerspiegeln. Innerhalb dieser Tradition wurden viele Erklärungen darüber abgegeben, was Autonomie ist und warum sie als wertvoll angesehen werden sollte. Daher ist in verschiedener Hinsicht das zeitgenössische Denken zu diesem Thema weit über Rousseaus Autonomiebegriff hinausgegangen. Mit der Zeit hat sich das Ideal der Autonomie größtenteils in ein Ideal der Selbstbeherrschung verwandelt. Was Autonomie erfordert, sind nach Rousseau Individuen, die zu einem unabhängigen moralischen Urteil fähig sind. Mit anderen Worten, Autonomie erfordert von Individuen sowohl die Fähigkeit, selbst zu urteilen, als auch die Bereitschaft, eine misstrauische Haltung gegenüber den eigenen moralischen Urteilen einzunehmen, wenn

sie von anderen abweichen. Diese Haltung gegenüber sich selbst kann auch als eine Haltung beschrieben werden, die man anderen gegenüber einnimmt: d. h. Autonomie zu erlangen bedeutet, eine Haltung des Respekts gegenüber den Urteilen anderer einzunehmen (Neuhouser, 2011, S. 490-491).

Ein weiteres Werk von Rousseau, "Emile" oder „Über die Erziehung“ (1762), ist ebenfalls wichtig für die Autonomie und ihre Diskussion, auf die hier kurz eingegangen wird. Rousseau hatte das Ziel, Emile im Einklang mit der Natur zu kultivieren. Aber letztendlich musste Emile der Gesellschaft beitreten und darin leben, in der viele Risiken vorkamen. Denn Emile hätte von anderen Mitmenschen beeindruckt werden können, oder in die Falle seiner Leidenschaft und seines Ehrgeizes geraten können (Rousseau, 2011, S. 351). Demnach führte dieses Werk nach Casas (2013, S. 18) zu einer erzieherischen Verwirrung: während Emile in diesem Erziehungsroman das Recht auf autonomes Leben und Handeln hatte, sollte eben dieser Erziehungsweg hochgradig nachkontrolliert werden. In dem Werk wird ungesteuerte Freiheit als ein gewisses Unbehagen empfunden. Nach Rousseau sollte Freiheit im Erziehungsprozess begrenzt und gesteuert werden. Mit anderen Worten sollte Emile ein guter Bürger sein und dazu erzogen werden. Diesbezüglich versteht Jean-Jacque Rousseau unter dem Begriff „Erziehung“ eine Synthese, die aus autonomem Handeln und Gebundenheit zur Nation besteht. Um solche Risiken zu vermeiden, wurde es als wichtig erachtet, als autonome Person aufzuwachsen. Daher musste Emile wissen, dass das einzige Licht, das ihn leitet, sein eigener Verstand war (Kabasakal, 2017, S. 115).

2.2.2. John Dewey

John Dewey gilt als der „Vater“ der Projektmethode. In der angloamerikanischen Diskussion wird Dewey (1859-1952) heute von vielen Pädagogen als *der* reformistische Klassiker des 20. Jahrhunderts angesehen. Aus pädagogischer Sicht war es John Dewey, der in seiner Publikation „Democracy and Education“ den Grundstein für die Entwicklung des Konzepts der Lernautonomie legte (Neubert, 2004, S. 21).

Benson (2001) erklärt Deweys Beitrag zur Idee der Autonomie, indem er ihn in drei Bereiche aufteilt: 1. Das Verhältnis zwischen Bildung und sozialer Teilhabe, 2. Die Bildung als Problemlösung und 3. Die Unterrichtsorganisation.

Dewey vertrat nach Benson (ebd.) die Ansicht, dass der Schulbesuch keine Vorbereitung für Situationen sein sollte, mit denen die Schüler später im Leben

konfrontiert werden würden. Stattdessen sollte es um die Lösung aktueller Probleme gehen. Er argumentierte daher, dass pädagogische Aktivitäten von der unmittelbaren persönlichen und sozialen Erfahrung der Lernenden ausgehen sollten (Benson, 2011, S. 29). Nach Deweys Auffassung ist Lernen ein adaptiver Prozess, bei dem die Interaktion mit der Umwelt zu Problemen führt, die gelöst werden müssen, damit der Einzelne seine Bedürfnisse befriedigen kann. Diese Betrachtungsweise des Lernens als adaptiver Prozess ist auch die Wurzel konstruktivistischer Lernansätze, die Einfluss auf die Autonomietheorie des Sprachenlernens hatten.

Nach Dewey (1896) sollte das Verhältnis von Schule und Gesellschaft in Theorie und Praxis vor dem Hintergrund nachhaltiger sozialer Veränderungen durch Industrialisierung und städtischen Wandel neu definiert werden. Insbesondere sei es wichtig, die Schule auf das Leben des Kindes auszurichten, um unnötige Energieverschwendung zu vermeiden. In Anbetracht der notwendigen Veränderungen in Schule und Unterricht erwähnt Dewey eine Veränderung für die Pädagogik, die eine Revolution darstellt, die mit der kopernikanischen Revolution in der Astronomie vergleichbar ist. In diesem Fall wird das Kind zur Sonne, um die sich die Erziehungshilfen drehen; es ist das Zentrum, um das sie organisiert sind (zit. n. Neubert, 2004, S. 21).

Dewey zufolge, soll in einer demokratischen Gesellschaft der Hauptzweck der Bildung darin bestehen, die Lernenden auf die aktive Teilnahme am sozialen und politischen Leben vorzubereiten, indem die Bildung ihnen hilft, die Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die sie für eine demokratische und soziale Partizipation benötigen (zit. n. Benson, 2001, S. 29). Im Mittelpunkt seiner pädagogischen Gedanken spielt die Institution „Schule“ eine wichtige Rolle, da die Lernenden dort kritisches Denken und die Grundlagen der Demokratie erlernen. In seiner Arbeit erläutert Casas (2013) die Bedeutung von Erziehung für die Demokratie und Deweys bildungspolitisches Denken, indem er auf die Teilhabe am sozialen und politischen Geschehen hinweist:

„Persönliche Erfahrung und soziale Interaktion würden die lebensweltlichen Voraussetzungen und das Mittel eines über den ‚Stoff‘ hinausgehenden Lernens darstellen. Teilhabe am sozialen und politischen Geschehen sowie der Anspruch, an Veränderungsprozessen und an Lösungen sozialer Missstände mitzuwirken, charakterisieren den von Dewey entworfenen, gebildeten, mündigen Bürger (Casas, 2013, S. 20)“.

Das Lernen begann für Dewey stets mitten im Leben. Er betonte die Notwendigkeit für die Schaffung eines kollaborativen Unterrichtsumfelds, das die kontinuierliche Entwicklung des Lernens eines Kindes fördert und nicht den reinen Erwerb von Wissen und Unterrichtsgegenständen, d. h. er befürwortete methodisch, die Untersuchung von der gelebten Erfahrung aus zu verwirklichen. Ideale sollten nicht auf Erfahrung angewendet werden, sondern sollten aus den Erfahrungen selbst entstehen und zurückkehren, um nachfolgende Erfahrungen leiten zu können (Benson, 2001, S. 28; Wilson und Ryg, 2015, S. 132).

Nach der ausführlichen Darlegung des Konzepts von Dewey wird auf die Ansicht von Wilson und Ryg (2015) eingegangen. Die Betrachtungsweise verschiedener Darstellungen aus verschiedenen Blickwinkeln soll ein ganzheitlicheres Verständnis ermöglichen. Nach Wilson und Ryg (2015, S. 137) war Autonomie für Dewey kein Ideal, sondern ein kontinuierlicher Prozess der Aushandlung einer kritischen und verständnisvollen Auseinandersetzung mit den Lebensumständen. Ideale waren für Dewey keine äußeren Ziele. Sie ergaben sich aus der Untersuchung bestehender Gesellschaften und menschlicher Praktiken. Dewey bevorzugte Begriffe wie Selbst, Individuum und Person, die sich leichter integrieren und in der Erfahrung verorten ließen, gegenüber abstrakteren Begriffen wie Autonomie. Dewey verwendete den Begriff auch, um Immanuel Kants Deontologie zu erklären. In all diesen Fällen wurde Autonomie als beschreibendes Adjektiv und nicht als eigenständiger Untersuchungsbegriff verwendet (Wilson und Ryg, 2015, S. 142).

2.2.3. William Kilpatrick

William Kilpatrick (1871–1965) gehörte zu den Anhängern der nordamerikanischen progressiven Erziehungsbewegung des frühen 20. Jahrhunderts, die viele der philosophischen Annahmen von Rousseau teilte (Benson, 2001, S. 30). Kilpatrick war der Meinung, dass sich seine Methoden für Gruppenarbeit eignen, durch die Schüler Fähigkeiten und Einstellungen erwerben konnten, die für eine demokratische, soziale Teilhabe erforderlich sind (Benson, 2001, S. 31). In dieser Erziehungsbewegung handelte es sich hauptsächlich um die Demokratisierung der höheren Bildung. Die Vorläufer dieses Stromes wollten die Form des Studiums ändern und ihrer Ansicht nach sollten die Studenten weniger rezeptiv lernen und umso mehr eigene Analysen, Experimente, Vorhaben durchführen (Knoll, 1998, S. 350).

Kilpatrick's markanter Beitrag zur Idee der Autonomie war die „Projektmethode“. In der Projektmethode planen und führen die Schüler ihre eigenen Lernprojekte aus.

Die Geschichte der Projektmethode beginnt im frühen 18. Jahrhundert, als die fortgeschrittenen Studenten der Académie Royale d'Architecture in Paris nachweisen mussten, dass sie für die Anwendung der Prinzipien von Komposition und Konstruktion geeignet waren. Daher wurden sie in regelmäßigen Abständen aufgefordert, Pläne für ein „Projekt“, d. h. ein Bauprojekt, wie zum Beispiel ein Denkmal, eine Kirche, eine Reithalle, einen Palast, auszuarbeiten (Knoll, 2012, S. 4).

Die Bewegung, die durch W. Kilpatrick und J. Dewey entstand, hat die Möglichkeit geschaffen, die Lernerautonomie beim Fremdsprachenerwerb zu fördern. Die theoretische Diskussion über Lernerautonomie war allerdings damals weit davon entfernt, einheitlich, verständlich und systematisch zu sein (Teng, 2019, S. 2).

2.2.4. Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) war ein brasilianischer Pädagoge und Philosoph, der im Jahre 1970 das Werk, „Die Pädagogik der Unterdrückten“ schrieb. Es gilt als einer der jüngeren Klassiker der Pädagogik und gehört zu den zentralen Werken der kritischen Erziehungswissenschaft. Dieses Werk wurde zuerst auf Spanisch veröffentlicht und anschließend ins Englische, Italienische, Französische und Deutsche übersetzt.

Seine Theorien führten auch in europäischen Ländern wie Deutschland zu einer lebhaften Diskussion in pädagogischen und psychosozialen Disziplinen (Herriger, 2006, S. 34).

Freire (1970) unterscheidet in seinem Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ zwischen Bankausbildung und Problemausbildung und benennt die damals vorherrschende Unterrichtsmethode „Bankiers-Methode“. Demzufolge kritisiert er den Positivismus und Anhänger dieses Gedankens seiner Zeit, die menschliche Bewusstseins als passiv und leer betrachten. Darüber hinaus versucht er diese positivistische Philosophie mit seiner Methode zu veranschaulichen. Erziehung wird in seiner Bankiers-Methode zu einem Akt der Spareinlage. Der Lehrer macht Einzahlungen in die Köpfe der Schüler, mit der Absicht, dass die Köpfe der Schüler „mit den Inhalten seiner Übermittlung“ gefüllt werden. Aber nach Freire tritt in diesem Konzept ein Problem auf, da die Inhalte, die die Schüler lernen sollen, von der Wirklichkeit losgelöst sind und somit keine Verbindung zu ihrem Leben und ihren Erlebnissen besitzen.

Deswegen macht diese Bankiers-Methode die Schüler passiv, sodass sie kein kritisches Bewusstsein entwickeln können. Dabei fügt er hinzu, dass diese Methode und die dadurch hervorgerufene Erniedrigung dazu führen, dass die Schüler zu Unterdrückten werden.

Laut Hahn (2012, S. 62) kommt diese Erniedrigung dadurch zustande, dass die Unterdrückten oft hören, dass sie zu nichts nütze sind, nichts wissen und unfähig sind, etwas zu lernen, sodass sie schließlich von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugt werden.

Aliakbari und Faraji (2011, S. 78) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass Freire (1970) sich metaphorisch auf die traditionelle Auffassung von Bildung als Bankmodell der Bildung bezieht, weil es dem Deposit (Anzahlung) in einer Bank ähnelt. Nach den Autoren spiegelt dieses Modell die Struktur einer unterdrückenden Gesellschaft wider, in der es sowohl Unterdrückte als auch Unterdrücker gibt. Aus diesem Grund weisen Aliakbari und Faraji (2011) darauf hin, dass dieses Modell abgelehnt werden soll, weil Lehrer sich um die Gesellschaft sorgen und den Menschen (Schülern) Gelegenheit geben sollen, die Position innerhalb der Gesellschaft kritisch zu reflektieren und zu handeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der traditionellen Auffassung von Bildung Lehrer diejenigen sind, die das Wissen formen und den Schülern übertragen und nicht in der Erwartung sind, dass die Schüler das übertragene Wissen in Frage stellen.

In Freires Auffassung kommt ein erweitertes Bildungsverständnis vor, das sich nicht nur auf die individuelle Erziehung bezieht, sondern auch auf die Gesellschaft insgesamt (Miethe, 2016). Die Grundthese von Freire wird von Miethe (2016) mit dem Satz: *“Erziehung ist niemals neutral“*, kurz zusammengefasst.

Die Vertreter der kritischen Theorie glauben, dass diese Ziele nur erreicht werden, wenn die unterdrückten Menschen emanzipiert werden können, was sie dann befähigen kann, ihre Lebensbedingungen zu verändern. Freire widmete sich den marginalisierten Gruppen der Gesellschaft: den Behinderten, Alten, Kindern und Analphabeten (Casas, 2013, S. 22). Um die Bauern in den Prozess der Alphabetisierung einzubeziehen, empfahl Paulo Freire (1970), Lektionen zu konstruieren, die auf Diskussionen mit den Bauern und auf der Grundlage ihrer Welt und ihrer Probleme beruhen.

Paulo Freire versuchte ein politisches Konzept von Lernerautonomie mit einem moralischen Aspekt zu verbinden.

Er vertrat die Meinung, dass autoritäre politische Systeme auf dem entpolitisierenden Einfluss der Massenbildung beruhten und durch radikale Bildungsreformen in Frage gestellt werden könnten. Sein Hauptanliegen war es, durch Bildung ein kritisches Bewusstsein zu fördern, das es den Menschen ermöglicht, ihre eigenen Lebensumstände in Frage zu stellen und sie womöglich auch zu ändern (Funke, 2010, S. 18-19).

Freire betrachtete Lernerautonomie vor allem als die individuelle Einzigartigkeit jedes Einzelnen (Freire, 2008, S. 55). Ihm zufolge gehören die sozialen, politischen und kulturellen Zusammenhänge zum Lernen (vgl. Freire, 2008, S. 97). Dabei war Bildung in seiner Ansicht niemals ein neutraler Prozess, sondern ein politischer Prozess. Dieser politische Akt kann niemals von der Pädagogik getrennt werden. Freire betont, dass es für Mitglieder einer Gesellschaft äußerst wichtig ist, sich der eigenen Handlungen bewusst zu werden (vgl. Diaz, 2011, S. 2).

Nach der Bearbeitung der angegebenen Literatur kann man sagen, dass diese Begriffe auch heutzutage diskutiert werden. Der Begriff „Autonomie“ wurde in den pädagogischen Strömungen unter Berücksichtigung einiger Stellvertreter wie J. J. Rousseau, J. Dewey, W. Kilpatrick und P. Freire näher betrachtet, anschließend wird die Entwicklung des Konzepts der Lernerautonomie auf dem Gebiet der Fremdsprache erörtert.

2.3. Der Begriff „Autonomie“ und sein geschichtlicher Hintergrund im Fremdsprachenunterricht

Dieses Kapitel widmet sich der Autonomie und ihren Auswirkungen auf den Sprachunterricht, in dem versucht wird, die frühe Geschichte der Autonomie in Bezug zum Fremdsprachenunterricht darzulegen. Darüber hinaus gibt das Kapitel einen historischen Überblick über die Autonomie, einige ihrer prominentesten Vertreter und deren Präsenz in der Bildung und im Sprachunterricht.

Der Begriff "Autonomie" findet seinen Platz in den Diskussionen über Bildung mehr denn je und auch die Veröffentlichungen zu diesem Thema finden steigendes Interesse und gewinnen an Wert. Die Zahl der Bücher und Publikationen über „Autonomie, autonomes Lernen und Lernerautonomie“ steigt in den letzten Jahren ständig. Weil der Begriff „Autonomie“ komplexe Beziehungen zu Entwicklungen in Philosophie, Politikwissenschaft, Psychologie und Soziologie hat, die zum Teil viele

Jahrhunderte zurückreichen, kann man den Begriff „Autonomie“ in keiner Weise auf eine einzelne Quelle oder auf ein bestimmtes Ursprungsdatum zurückführen.

Dies ist nicht überraschend, da sowohl "Sprache" als auch "Lernen" ein breites Spektrum an Phänomenen beeinflussen und zugleich auch von vielen beeinflusst werden (Little, 1991, S. 1f.; Gremmo und Riley, 1995, S. 152).

Die ersten entscheidenden Ansätze zur Debatte über Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung entstanden Ende der 1970er Jahre (Benson 2007, S. 21; Little, 2007, S. 1; Teng, 2019, S. 1). Damit man sich einen Überblick über die Faktoren bzw. Zusammenhänge der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen der Lernerautonomie in der Fremdsprachenforschung verschaffen kann, werden die direkten und indirekten Einflüsse dargelegt.

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Arbeit von Gremmo und Riley (1995). Gremmo und Riley (1995, S. 152) zufolge wurden in den 20 bis 25 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg die Vorstellungen von Autonomie und Selbststeuerung zum Gegenstand einer intensiven Prüfung, Analyse und Debatte. Das Interesse an dem Konzept der Autonomie im Bereich der Sprachausbildung war zum Teil eine Antwort auf die Ideale und Erwartungen, die durch die politischen Turbulenzen in Europa in den späten 1960er Jahren geweckt wurden.

Den Autoren nach können einige wichtige Faktoren und Ereignisse, die dazu führten, dass der Begriff „Autonomie“ und seine Anwendungen im Sprachunterricht allmählich an Bedeutung gewann, in sieben Überschriften zusammengefasst werden: Die erste Überschrift trägt den Namen „Die Welle der Bewegung für Minderheitenrechte“. Hier handelt es sich um den Schutz der Werte, Motive und Ziele von "Emanzen", "Verbrauchern", "Ökologen" und den Angehörigen vieler ethnischer, religiöser und sprachlicher Minderheiten sowie darum, dass diese Gruppen sich ihre Rechte und ein autonomes Leben wünschen (Gremmo und Riley, 1995, S. 152).

Darauf aufbauend, wird in der zweiten Überschrift „Die Reaktion gegen Behaviorismus“ diskutiert, in der die westliche Gesellschaft den Behaviorismus in einigen Punkten kritisiert und als Folgeereignis dieser antideterministischen Haltung die Suche nach "Alternativen" aller Art begann: alternative Lebensstile, Medizin, Politik, Musik, Poesie und Schulung.

Der dritte wichtige Faktor, der von den Autoren als „das Interesse an Minderheitenrechten“ bezeichnet wird, hatte einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Europa. Die wohl wichtigste Ausprägung dieses Einflusses war das 1971 gegründete Projekt "Moderne Sprachen" des Europarates, das sich auf die Sprachbedürfnisse der Migranten konzentrierte. Von Anfang an war "Autonomie" ein wichtiges Element im Gesamtrahmen der Arbeit des Europarates. Dies lag zum Teil an der logischen Folge des kommunikativen Ansatzes, zum Teil an der Anwesenheit von Yves Chalon im Sachverständigenausschuss. Er bereicherte seine Arbeit mit Engagement und einer tiefen Einsicht, die trotz seines tragisch frühen Todes im Jahr 1972 einen bleibenden Eindruck hinterließen. Als Gründer von CRAPEL⁶ setzte Chalon des Weiteren eine Reihe von Projekten in Gang, die "Autonomie" und "Selbststeuerung" implementierten und untersuchten und die auch unter Henri Holec fortgeführt wurden.

Der vierte Faktor, auf den die Autoren eingingen, waren die technologischen Entwicklungen, die unbestreitbar zur Verbreitung von "Autonomie und Selbsterfolg" beigetragen hatten. Dieser Faktor betont die Steigerung des Verbraucherbewusstseins, das einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Rolle des Lernalerns hatte. Der Lernende wurde nicht mehr als passiver Empfänger institutioneller Wohltätigkeit, sondern als Verbraucher angesehen, der fundierte Entscheidungen auf dem Markt trifft.

Der fünfte Faktor thematisiert die Nachfrage nach Fremdsprachen, die sowohl aufgrund der politischen Entwicklungen (der Europäischen Union, der Vereinten Nationen) als auch aufgrund des Aufstieges multinationaler Konzerne (wie Unilever, IBM, Renault, Shell) sowie einfacher Mobilität und Tourismus stark gestiegen ist.

Beim letzten Faktor handelt es sich um den enormen Anstieg der Population in den Schulen und Universitäten. Aufgrund des breiteren Zugangs zur Bildung, der mit einer großen Anzahl an Lernenden in Schulen und Universitäten einherging, entstanden in vielen Ländern neue Bildungsstrukturen, um mit so einer großen Anzahl von Lernenden umgehen zu können. Mit dieser Absicht wurde das selbstgesteuerte Lernen in zahlreichen Institutionen mit institutioneller Unterstützung in Form von Beratungs- und Ressourcenzentren als hilfreich angesehen (Gremmo und Riley, 1995, S. 154).

Eine ähnliche Kategorisierung über Begriffsbestimmungen zum Thema Autonomie in der Fremdsprachenforschung, wurde von Tassinari (2010, S. 34f.) vorgenommen.

⁶ CRAPEL: Centre de Recherches et d'Applications en Langues (Dt. Übersetzung: Zentrum für Forschung und Anwendungen in Sprachen)

Nach Tassinari (ebd.) können die wichtigsten Beiträge, die direkt oder indirekt den Begriff „Autonomie und ihren Zusammenhang“ beeinflussten, in drei Hauptfaktoren zusammengefasst werden. Den ersten Faktor nennt sie „Politische und gesellschaftliche Veränderungen“. Der zweite Hauptfaktor wird von der Autorin als „Beiträge der Geistes- und Humanwissenschaften“ bezeichnet. Den letzten Hauptfaktor fasst sie mit dem Titel als „Beiträge der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenpolitik“ zusammen.

Die beschriebene Entwicklung des Autonomiekonzepts wurde auf vielfältige Weise erläutert. Obwohl das Konzept der Autonomie von vielen Autoren auf verschiedener Weise definiert wird, wird in diesen Konzeptionen deutlich, dass die Autonomie nicht nur in der Psychologie, sondern auch in der Philosophie eine lange Geschichte hat. Es wird nun auf Autonomiekonzeptionen in Hauptströmungen [der Forschung im Bereich] des Fremdsprachenunterrichts eingegangen.

2.4. Der Begriff „Autonomie“: Konzeptionen in FSU-Strömungen

Es ist ersichtlich, dass der konstruktivistische Ansatz, der aus der Sicht von Forschern wie Dewey, Piaget, Freire, Kelly und Vigotsky dargelegt wurde, eine aktive Rolle bei der Entstehung der Lernerautonomie spielte. Im Rahmen der Fremdsprachenforschung prägte Holec (1989) Präsentation allerdings das ganze Forschungsgebiet.

Obwohl seit 1981 nach Holec's erster Definition zur Lernerautonomie zahlreiche Studien und theoretische Arbeiten veröffentlicht wurden, scheint dieser Begriff immer noch ein problematisches Konzept zu sein (vgl. Hurd, 2005, S. 1f.). Die Komplexität des Begriffs „Autonomie“ führte zu Radikalismus (Benson, 2007, S. 23). Diese Tatsache wurde von einer Reihe Autoren in Frage gestellt, die versucht haben, die Relevanz von „Autonomie“ für den Sprachunterricht und ihre Bedeutung zu rekonstruieren. Nach Benson (2011, S. 69) ergibt sich diese Dekonstruktion des Autonomiebegriffs aus der Annahme, dass Autonomie sowohl kontextuell variabel als auch graduell ist und dass Hauptströmungen der Autonomieforschung die kulturelle Variabilität innerhalb des Sprachunterrichts auf globaler Ebene kaum berücksichtigen.

2.4.1. Definition und Modellierung der Lernerautonomie

Wenn man eine detaillierte Literaturrecherche durchführt, ist zu bemerken, dass in den letzten dreißig Jahren viele verschiedene Definitionen auftauchten, die den Begriff „Lernerautonomie“ komplizierter und unverständlicher machen. Dies wird von vielen Wissenschaftlern (u. a. Martinez, 2005; Benson, 2007; Tassinari, 2010; Casas, 2013) kritisiert, weil diese Vielfalt der Definitionen zu Missverständnissen und Mehrdeutigkeiten führt. Aus diesem Grund wird in der Forschung empfohlen, besonders bei empirischen Studien die konzeptuellen Übereinstimmungen zu verdeutlichen (vgl. Schmelter, 2004; Martinez, 2005; Benson, 2007; Casas, 2013; Kashani, 2014).

Daher untersucht dieser Teil der Arbeit wichtige Aspekte, die dabei helfen, die dieser Arbeit zugrundeliegende Lernerautonomie-Konzeption zu verstehen.

Zahlreiche Autoren haben den Begriff Autonomie unterschiedlich definiert. Diese sind für die Begriffsbestimmung relevant und unabdingbar. Im Folgenden werden einige dieser meist zitierten Definitionen erklärt.

2.4.1.1. Definitionen

Die erste umfassende Konzeptualisierung von Lernerautonomie stammt von Holec (1980), der sie im Rahmen eines Projekts des Europarats 1979 postulierte und welche die bislang meistzitierte Bezugsdefinition in der Fachliteratur ist. Nach Holec ist Lernerautonomie ein Potential bzw. eine Fähigkeit, die man entweder unbewusst oder bewusst erlernen kann. Holec's und andere Bezeichnungen zur Lernerautonomie deuten darauf hin, dass sie mit der internen Einstellung der Lernenden zur Übernahme von Verantwortung für ihr eigenes Lernen zusammenhängt (s. Tabelle 2.1).

Tabelle 2.1. Definitionen von Lernerautonomie

Holec (1980, S. 4)	„[...] eine Fähigkeit, eine Leistung oder Kapazität, etwas zu tun und nicht eine Art von Benehmen, Verhalten. [...] Von einem Lernenden zu sagen, dass er autonom ist, heißt es, dass er in der Lage ist, sein eigenes Lernen zu übernehmen, und nichts weiter.“
Holec (1981, S. 3)	„[...] Die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen. [...] Diese Fähigkeit ist nicht angeboren, sondern muss entweder auf „natürliche“ Weise oder (wie es am häufigsten vorkommt) durch formales Lernen auf systematische und gezielte Weise erworben werden.“
Dickinson (1987, S. 11)	„[...] Die vollständige Verantwortung für das Lernen, die ohne die Beteiligung eines Lehrers oder pädagogischen Materials durchgeführt wird.“
Little (1991, S. 4)	„[...] eine Kapazität für die Ablösung, die kritische Reflexion, Entscheidungstreffen und selbständiges Handeln.“
Dickinson (1992, S. 330)	„[...] Eine Haltung gegenüber dem Lernen, bei der der Lernende bereit ist, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen.“
Dam (1995, S. 1)	„Lernerautonomie ist gekennzeichnet durch die Bereitschaft, das eigene Lernen im Dienste der eigenen Bedürfnisse und Zwecke zu übernehmen. Es beinhaltet die Fähigkeit und Bereitwilligkeit, als sozial verantwortliche Person unabhängig und in Zusammenarbeit mit anderen zu handeln.“
Littlewood (1996, S. 428)	„Wir können eine autonome Person als eine Person definieren, die über eine unabhängige Fähigkeit verfügt, die Entscheidungen zu treffen und auszuführen, die ihre Handlungen bestimmen. Diese Fähigkeit hängt von zwei Hauptkomponenten ab: Fähigkeit und Bereitschaft. [...]“

Durch die weiteren Definitionen wurden der Lernerautonomie neue Dimensionen hinzugefügt. Wie man aus der Tabelle 2.1 entnehmen kann, haben viele Autoren ihre eigene Definition zur Lernerautonomie im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen in den folgenden Jahren weiter ausgearbeitet.

Anhand der Tabelle 2.1 lassen sich die beiden Definitionen Holec's vergleichen. Die zweite basiert auf der Definition aus dem Jahr 1980, die Autonomie als „die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen“ beschreibt, indem er weitere Eigenschaften hinzugefügt:

„Diese Fähigkeit ist nicht angeboren, sondern muss entweder auf „natürliche“ Weise oder (wie es am häufigsten vorkommt) durch formales Lernen auf systematische und gezielte Weise erworben werden (Holec, 1981, S. 4)“.

Mit der obigen zweiten Definition wird markiert, dass die Fähigkeit zur Lernerautonomie von außen gesteuert werden kann. Hier spielen die Umwelt, in der der Sprachlerner sich befindet, und besonders der institutionelle Kontext eine große Rolle.

Die Definition von Dickinson (1987, S. 11) ist enger. Nach ihm heißt Lernerautonomie „ohne die Beteiligung eines Lehrers oder pädagogischen Materials“, wobei auch diese Definition Ähnlichkeiten zu Holec (ebd.) aufweist.

Bei diesen Definitionen wird auf die Begriffe wie „Kapazität, Verantwortung und Bereitschaft“ großer Wert gelegt, aber ein anderer Autor namens Little (1991) bringt einen neuen Aspekt ein. Nach Little (1991, S.4) ist Autonomie im Wesentlichen eine Fähigkeit - zur Ablösung, zur kritischen Reflexion, zur Entscheidungsfindung und zum unabhängigen Handeln. Little (ebd.) ergänzt hier die Dimension, der kritischen Reflektion. Der Autor setzt also eine Voraussetzung zur Lernerautonomie und zwar, dass der Lernende eine besondere Art psychologischer Beziehung zu Prozess und Inhalt seines Lernens entwickeln sollte (Little 1991, S. 4).

Die beschriebenen Merkmale stellen zwar eine Reihe von Bedingungen, die für autonome Lernende erforderlich sind, sind aber allein nicht ausreichend, um Autonomie zu garantieren. Autonomie hängt zugleich von anderen Faktoren ab, wie von den Bedürfnissen der Lernenden, ihrer Motivation, ihren Lernstrategien und ihrem Sprachbewusstsein.

In diesem Zusammenhang stellt sich immer noch die Frage, wie diese Fähigkeit für Lernerautonomie erreicht werden kann.

Die Antwort hat je nach Autor und Konzeption unterschiedliche Sichtweisen, die sich mit der Zeit entwickelten und auch Änderungen unterzogen wurden.

In diesem Teil der Studie wurde die Definition der Autonomie aus Sicht einiger Wissenschaftler veranschaulicht. Auf Basis dieser Darlegungen erscheint es notwendig ebenfalls zu erläutern, was Lernerautonomie im FSU nicht ist, da in der Literatur darüber Verwirrung herrscht. Diesbezüglich ist Little (1991, S. 3-4) besonders zu nennen, da er einige Missverständnisse über die Lernerautonomie identifizierte.

Ihm zufolge wurden die folgenden Aussagen bezüglich der Autonomie völlig falsch verstanden bzw. interpretiert.

Das erste Missverständnis ist der Glaube, dass autonome Lernende den Lehrer überflüssig machen. Little lehnt damit ab, dass die Lernerautonomie gleichbedeutend mit Selbstlernen ist und geht davon aus, dass der Begriff Autonomie die Aufmerksamkeit auf die Unabhängigkeit lenkt, so kann autonomes Lernen fälschlicherweise als einsames Lernen interpretiert werden (Little, 1991, S. 3-4). Little (ebd.) fügt zudem hinzu, dass Menschen soziale und abhängige Wesen sind, die voneinander lernen sollen. Aus diesem Grund bedingt die Unabhängigkeit, die für autonomes Verhalten unabdingbar ist, immer durch eine unvermeidliche gegenseitige Abhängigkeit, bzw. eine Zusammenarbeit und ist zugleich mit Lehrern und anderen Lernenden, auf gemeinsame Ziele hin hinzuarbeiten (Koçak, 2003, S. 16). Da die Lernenden ohne ständige Kontrolle der Lehrer zusammenarbeiten, treffen sie einige der Lernentscheidungen selbst und arbeiten ohne den Druck der gesamten Klasse, die ihnen zuhört. Ein anderes diesbezügliches Missverständnis ist nach Little (ebd.) der Glaube, dass jeder Eingriff des Lehrers die Autonomie, die die Lernenden bis dahin erreicht haben, zerstören kann.

Das zweite Missverständnis ist nach Little (ebd.), dass Lernerautonomie ein fester Zustand ist, der von bestimmten Lernenden erreicht wird. In Anlehnung an Holec vertritt er die Ansicht, dass die Autonomie eine erlernbare und veränderbare Fähigkeit ist.

Das dritte Missverständnis ist, dass man zur Annahme geht, dass Lehrer alle Aufgaben an die Lernenden übergeben müssen. Little sieht dies als einen organisatorischen Irrtum. Er signalisiert damit, dass zur Erweiterung der Lernerautonomie die Lernenden unbedingt Lehrer brauchen. Lernerautonomie heißt also nicht, dass Lehrkräfte jede Initiative und Kontrolle aufgeben müssen.

Das vierte Missverständnis ist, dass Autonomie ein einziges, leicht zu beschreibendes Verhalten sei. Little (1991) vertritt die Meinung, dass wir autonome Lernende selbstverständlich an ihrem Verhalten erkennen. Dies kann jedoch zahlreiche verschiedene Formen annehmen, zum Beispiel je nach Alter, persönlichem Lernfortschritt oder Wahrnehmung der unmittelbaren Lernbedürfnisse (vgl. Little, 1991, S. 3-4).

Aus diesen Überlegungen von Little (ebd.) ist Lernerautonomie nicht gleichbedeutend mit der Übergabe der unabhängigen Lernumgebung an die Lernenden,

vielmehr setzt sie ein Bewusstsein sowohl für die Selbststeuerung als auch für die Zusammenarbeit zwischen dem Lernenden und der Lehrkraft voraus.

Im Einklang mit den bisherigen Ausführungen deutet die Forschungsliteratur darauf hin, dass der Begriff der Lernerautonomie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Viele Studien kamen zu dem Schluss, dass autonome Lernende erfolgreicher als weniger autonomer sind (Littlewood 1999; Levesque u. a. 2004; Cohen, 2014). Daher versuchte man herauszufinden, welche Merkmale autonome Lernende aufweisen. Im folgenden Abschnitt wird auf die Merkmale autonomer Lernender eingegangen.

2.4.1.2. Die Merkmale autonomer Lernender

Die Frage, warum einige Lerner beim Sprachenlernen erfolgreicher sind als andere, beschäftigt die Forschung seit langem (z. B. Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman u. a., 1978; Oxford, 1990; Griffiths 2008). Daher hat es viele Versuche gegeben, Listen mit Merkmalen von autonomen Sprachlernern zusammenzustellen. Stern (1975) vertritt den Standpunkt, dass ein erfolgreicher Lerner folgende Charakteristika besitzen sollte, die sich auf die Lernstrategien beziehen:

- „-ein aktives Lernverhalten im Laufe des Lernprozesses;
- eine aktive Herangehensweise an die Lernaufgabe;
- eine tolerante und offene Herangehensweise an die Zielsprache und Sprechern;
- Wissen darüber, wie eine Sprache gehandhabt wird;
- Strategien des Experimentierens und Planen mit dem Ziel, die neue Sprache in ein geordnetes System zu entwickeln;
- Bereitschaft zu üben;
- Bereitschaft, die Zielsprache in realer Kommunikation zu verwenden;
- Selbstbeobachtung und kritische Sensibilität in Bezug auf den Zielsprachengebrauch
- die fortschreitende Entwicklung der Zielsprache zu einem Referenzsystem und dem Medium des Denkens (vgl. Stern,1975, zit. n. Neuner 2005, S. 115-116)“.

Die erwähnten Angaben können die Lernenden in die Lage versetzen, ein autonomes Lernumfeld zu fördern, da sich ihre analytischen Fähigkeiten von der Planung des Unterrichts bis zur Evaluierung erheblich verbessern werden. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese Eigenschaften vor allem an die Lernenden übertragen oder ihnen beigebracht werden, damit sie im Laufe der Zeit von diesen Strategien Gebrauch

machen können. Hier sollte in erster Linie das Motivationsniveau der Lernenden hochgehalten werden. Da die Lernerautonomie von der Lehrerautonomie abhängig ist, erfordern solche Charakteristika sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden Anstrengungen. Aber sobald sie gemeistert sind, kann sichergestellt werden, dass der autonome Lernprozess im Gange ist.

In dieser Hinsicht ist es wichtig zu wissen, welche Faktoren das Motivationsniveau der Lernenden beeinflussen. Obwohl sich die erwähnten Strategien positiv auf das Sprachenlernen auswirken, ist es gemäß mehreren Wissenschaftlern unzureichend, die Schülerleistung auf die Verwendung einiger Strategien allein zu beschränken, da zugleich auch andere individuelle Faktoren wie das Alter, das Geschlecht, die Kultur usw. den Lernerfolg beeinflussen. Aus diesem Grund haben viele Wissenschaftler versucht, die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht durch eine Modellierung zu erklären, die im folgenden Abschnitt diskutiert wird.

2.4.1.3. Versuche zur Modellierung

In den späten 1990er Jahren versuchten einige Autoren, die Vorstellung von Autonomie als eine Frage des Grades umzusetzen. Darunter sind u. a. Nunan (1996, 1997), Littlewood (1999), Benson (2001), Tassinari, (2010) einige der wichtigsten Wissenschaftler, die relevante Beiträge zum FSU geleistet haben.

Die Theorie von Nunan (1997) konzentriert sich auf Fremdsprachenlernende, deren Autonomie sich in fünf Stufen verstärkt und zugleich verändert und im Grunde genommen kein absolutes Konzept ist. Sein Konzept „Autonomie im Fremdsprachlernen“ ist mit dem kommunikativen Ansatz verbunden.

Nunan (1997, S. 195) legt ein Schema mit fünf Stufen vor, um die Lernerautonomie in Bezug auf die Verwendung von Lernmaterialien zu fördern (s. Tabelle 2.2).

Auf der Ebene des Bewusstseins (Stufe 1) würden die Lernenden beispielsweise „auf die pädagogischen Ziele und den Inhalt der Materialien aufmerksam gemacht“ und identifizieren somit „strategische Implikationen pädagogischer Aufgaben“ und „ihre bevorzugten Lernstile“. Auf der Transzendenzebene (Stufe 5) würden die Lernenden „Verbindungen zwischen den Lerninhalten des Unterrichts und dem Leben bzw. der Welt außerhalb der Schule herstellen“ und „zu Lehrenden und Forschenden“ werden. Mit anderen Worten, es könnte Studenten geben, die autonomer sind, und andere, die es weniger sind. Zu beachten ist noch, ob man Autonomie als eine Art stabiles Attribut von

Lernenden betrachtet oder Autonomie sich in Abhängigkeit von verschiedenen Kontexten, Situationen, Gelegenheiten ändert.

Tabelle 2.2. Die Stufung der Autonomie nach Nunan (1997, S. 195)

Stufen	Lerner Handlungen	Lerninhalte	Lernprozess
1	Bewusstsein	Die Lernenden werden auf die pädagogischen Ziele und den Inhalt der von ihnen verwendeten Materialien aufmerksam gemacht.	Die Lernenden identifizieren die strategischen Implikationen pädagogischer Aufgaben und identifizieren ihre bevorzugten Lernstile / Lernstrategien.
2	Beteiligung	Die Lernenden sind an der Auswahl ihrer eigenen Ziele aus einer Reihe von Alternativen beteiligt.	Die Lernenden können aus einer Reihe von Optionen auswählen.
3	Intervention	Die Lernenden sind beteiligt an der Modifizierung und Anpassung der Ziele und Inhalte des Lernprogramms	Lernende modifizieren Aufgaben.
4	Schaffung	Die Lernenden erstellen ihre eigenen Ziele.	Die Lernenden erstellen ihre eigenen Aufgaben.
5	Transzendenz	Lernende stellen Beziehungen her zwischen den Unterrichtsinhalten und dem Leben außerhalb der Schule.	Lernende werden zu Lehrenden und Forschenden.

Littlewood (1996) gehört zu denjenigen Autoren, die sich um eine in Wechselbeziehung stehende Modellierung zum Erläutern der Komplexität der Lernerautonomie bemühten, und erstellte ein Rahmenmodell, das in der nachfolgenden Abbildung (2.2) angegeben wird. Er behandelte die Lernerautonomie systematisch und beschrieb spezifische Aspekte beim Fremdsprachenlernen. In seinem Modell werden lern- und persönlichkeitsbezogene Dimensionen von Autonomie genau beschrieben. Littlewood (ebd, S. 427) definiert eine autonome Person als "eine Person, die eine unabhängige Fähigkeit hat, Entscheidungen zu treffen und auszuführen, die ihre Handlungen bestimmen". Laut Littlewood (ebd, S. 428) hängt diese Fähigkeit von zwei Hauptkomponenten ab: Fähigkeit (ability) und Bereitwilligkeit (willingness).

Dies bedeutet, dass eine Person einerseits die Fähigkeit hat, unabhängige Entscheidungen zu treffen, jedoch nicht bereit ist dies zu tun. Andererseits kann es auch sein, dass eine Person bereit ist, unabhängige Entscheidungen zu treffen, jedoch nicht dazu in der Lage ist. Die Bereitwilligkeit ist eng mit der Lernpsychologie verbunden. Insbesondere Motivation und Vertrauen sind notwendig, um den Lernenden dazu zu bringen, die Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen. Die Fähigkeit hingegen beschäftigt sich mehr mit den praktischen Aspekten des Lernprozesses, da sie Kenntnisse über den Prozess benötigt, um Entscheidungen treffen und die Ziele erreichen zu können.

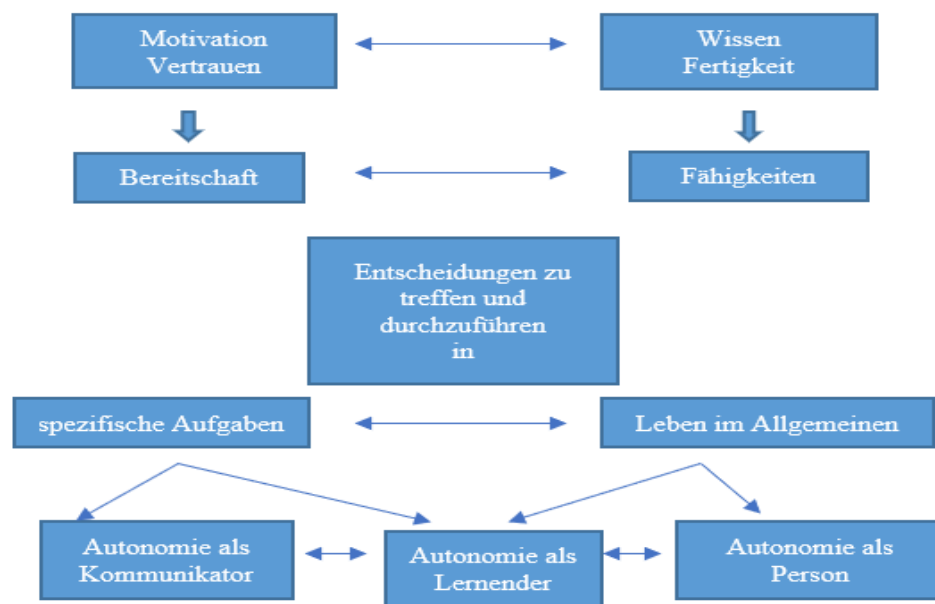


Abbildung 2.2. Komponenten und Bereiche der Autonomie nach Littlewood (1996, S. 430)

Die untere Hälfte der Abbildung zeigt die drei Bereiche der Autonomie nach dem Modell von Littlewood:

1. Autonomie als Kommunikator (Autonomy as a communicator) - dieser Bereich betrifft den kreativen Gebrauch von Sprache und den Einsatz von Strategien für eine effektive Kommunikation.
2. Autonomie als Lernender (Autonomy as a learner) - dieser Bereich betrifft die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und die Verwendung geeigneter Strategien im Lernprozess.

3. Autonomie als Person (Autonomy as a person) - Letztendlich hängt dieser Bereich vom effektiven Ausdruck persönlicher Bedeutungen und von der Fähigkeit ab, individualisierte Lernkontexte außerhalb des Klassenzimmers zu schaffen.

Jeder Bereich ist ein Schlüsselement der Autonomie, von denen keiner alleine stehen kann. Diesbezüglich müssen sich diese drei Bereiche zusammen entwickeln, um ein autonomes Lernen erreichen zu können. Darüber hinaus kann laut Littlewood (1996) jede dieser drei Autonomieformen bei einer Person unterschiedlich ausgeprägt sein.

Nach Littlewood wird (1999, S. 75) zwischen proaktiver Autonomie und reaktiver Autonomie unterschieden. Proaktive Autonomie ist die Form der Autonomie, bei der Lernende Lernziele festlegen, Lernmethoden und -techniken auswählen und selbst bewerten, was sie dabei gelernt haben. Die Autonomie ist dagegen reaktiv, wenn der Lernende, der keine eigenen Anweisungen schafft, einer Anleitung bedarf, um seinen Lernprozess in Gang zu setzen. Das heißt: In der reaktiven Autonomie reguliert der Lerner die Aktivität, sobald die Lernrichtung festgelegt ist. In solchen Fällen braucht der Lerner Unterstützung. Obwohl diese zwei Formen der Autonomie anders zu sein scheinen, repräsentieren sie tatsächlich unterschiedliche Ausmaße der Autonomie und daher sollten sie vielmehr als Kontinuum betrachtet werden (Chan, 2015, S.148). In diesem Zusammenhang unterstützt auch Bensons (2007) Aussage, in Anlehnung an Littlewood (1999, S. 75) diesen Punkt, wenn er die reaktive Autonomie als einen Schritt in Richtung proaktive Autonomie betrachtet:

„die „proaktive Autonomie die einzige Art ist, die zählt“, hat die reaktive Autonomie ihren Platz entweder als Schritt in Richtung proaktive Autonomie oder als eigenständiges Ziel (Benson, 2007, S. 24)“.

Einer der unternommenen Versuche, die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu definieren und in diesem Zusammenhang ein Modell zu schaffen, wurde von Tassinari (2010) vorgeschlagen. Das Instrument, das Tassinari (2010, S.196) darstellte, ist ein dynamisches Modell und kann sowohl von Lernenden als auch Beratern verwendet werden. Dieses Modell ermöglicht einen qualitativen und dynamischen Ansatz zur Selbstbewertung und zur Bewertung der Autonomie der Lernenden. Es berücksichtigt kognitive, metakognitive, handlungsorientierte und affektive Komponenten der Lernerautonomie und liefert Indikatoren für die Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der Lernenden.

Dieses Modell wurde in mehreren Workshops mit Experten an der Universität Nancy 2 (Frankreich) und an der Freien Universität Berlin (Deutschland) validiert und von Studenten, Beratern und Lehrern getestet. Das Instrument von Tassinari (2010) basiert auf der kritischen Analyse bestehender Definitionen von Holec (1981), Dickinson (1987), Little (1991), Littlewood (1996 und 1999) und Benson (2001). Mit Hilfe der jeweiligen Definitionen und Komponenten der Lernerautonomie von genannten Autoren konnte Tassinari (2010) ihre Anhaltspunkte für die Beschreibung der Kompetenzen, der Einstellungen und des Lernverhaltens der Lernenden identifizieren.

In diesem Modell sind wesentliche Bestandteile der Lernerautonomie wie folgt:

1. „kognitive und metakognitive Komponente (kognitives und metakognitives Wissen, Bewusstsein, Überzeugungen der Lernenden);
2. affektive und motivierende Komponente (Gefühle, Emotionen, Bereitschaft, Motivation);
3. handlungsorientierte Komponente (Fähigkeiten, Lernverhalten, Entscheidungen);
4. soziale Komponente (Lernen und verhandelndes Lernen mit Partnern, Beratern, Lehrern...) (Tassinari, ebd, S. 154f)“.

Das dynamische Modell der Lernerautonomie fasst diese Komponenten im Hinblick auf die Kompetenzen, Fähigkeiten, Entscheidungen und Entscheidungsprozesse der Lernenden zusammen und berücksichtigt ihre gegenseitigen Beziehungen (s. Abbildung 2.3). Darüber hinaus beschreiben die "Kann-Beschreibungen" die Kompetenzen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Lernenden.

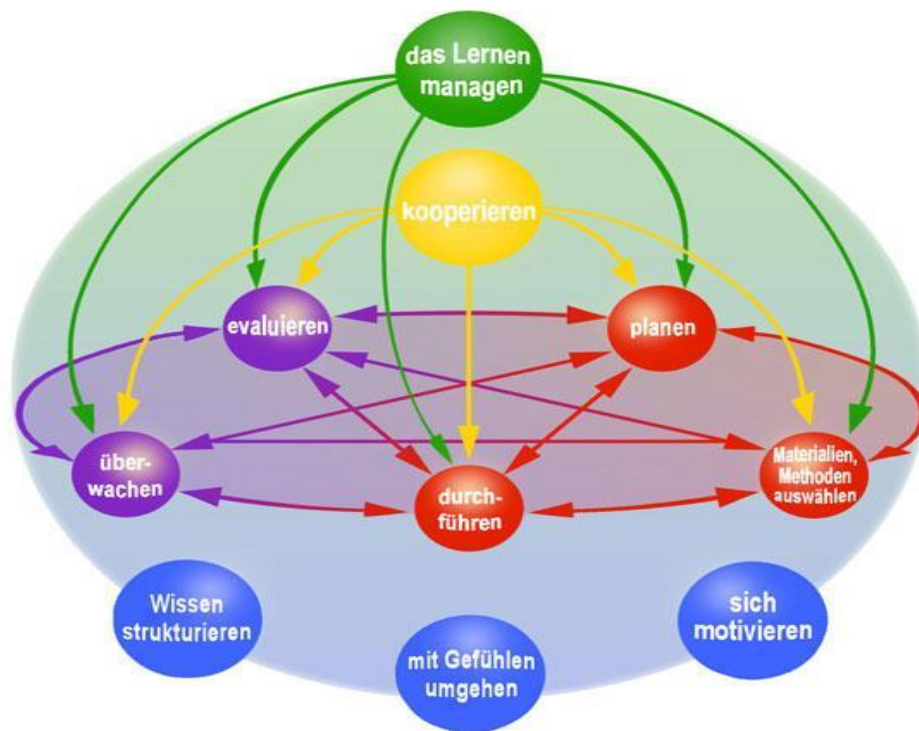


Abbildung 2.3. Das dynamische Modell der Lernerautonomie nach Tassinari (2010, S. 203)

Im dynamischen Modell lassen sich drei Hauptdimensionen identifizieren und zwar:

1. handlungsorientierte Dimension ("Planung", "Auswahl von Materialien und Methoden", "Erledigung von Aufgaben", "Überwachung", "Bewertung", "Kooperation", "Bewältigung meines eigenen Lernens"),
2. kognitive und metakognitive Dimension ("Strukturierung von Wissen")
3. affektive und motivierende Dimension ("Umgang mit meinen Gefühlen", "Selbstmotivation"). Außerdem ist in jede Komponente eine soziale Dimension („kooperieren“) integriert (Tassinari, 2010, S. 198f).

Eine Unterscheidung zwischen diesen Dimensionen ist jedoch nur im theoretischen Sinne möglich. In Lern- und Lehrprozessen sind all diese Aspekte eng miteinander verbunden. Dennoch ist diese Unterscheidung für empirische und pädagogische Zwecke nützlich. Die Ergebnisse dieser Untersuchung belegen, dass die Selbsteinschätzung und die Bewertung der Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden in einem autonomen Lernprozess sowohl für die Lernenden als auch für die Berater sehr nützlich sind, um den Lernprozess selbst zu reflektieren und zu regulieren.

Die Autorin empfiehlt auch bei der Bewertung der Lernerautonomie, dass Lehrende die Lernenden selbst reflektieren lassen, anstatt ihnen etwas aufzuzwingen (Tassinari, 2010).

In diesem Kapitel wurde ein ausführlicher Literaturüberblick über die Versuche zur Modellierung der Lernerautonomie und des Sprachenlernens gegeben. Anschließend wurden Definitionen und Konstrukte zum Konzept der Lernerautonomie vorgestellt. Darüber hinaus wurde eine Übersicht über die Faktoren gegeben, die die Bildung der Lernerautonomie beeinflussen. Das folgende Kapitel bietet einen Studienüberblick zur Lernerautonomie im FSU.

2.5. Studienüberblick zur Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht

Unter diesem Titel wird auf einige frühere Studien verwiesen. Zunächst wird auf die empirischen Studien zur Untersuchung der Lernerautonomie eingegangen, die in der Türkei durchgeführt wurden. Anschließend werden die empirischen Studien zur Untersuchung der Lernerautonomie näher betrachtet, die im Ausland ausgeführt wurden.

2.5.1. Empirische Studien zur Untersuchung der Lernerautonomie in der Türkei

In der Studie von Yumuk (2002) wurde untersucht, wie ein internetbasiertes Programm im akademischen Unterricht Lernende dazu ermutigen kann, mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Die Studie wurde mit 90 Studierenden im dritten Studienjahr in einem auf die schriftliche Übersetzung von Finanz- und Wirtschaftsbegriffen spezialisierten Kurs an einer Universität in der Türkei durchgeführt. Als Teil des Programms wurden die Studenten motiviert, das Internet zur Auswahl, Analyse, Bewertung und Anwendung relevanter Informationen zu nutzen, um die Genauigkeit ihrer Übersetzungen zu überprüfen. Yumuk (2002) stellte fest, dass die Nutzung der Suche und Anwendung von internetbasierten Informationen den Studenten hilft, kritisch über ihr Lernen nachzudenken und zu reflektieren. Die Auswertung des Programms wurde mit Fragebögen vor und nach dem Kurs, Interviews nach dem Kurs und wöchentlich in einem Tagebuch dokumentierten Daten durch den Lehrer, der zugleich der Forscher selbst war, durchgeführt. Den Ergebnissen zufolge förderte dieses Programm einen Wandel in der Sichtweise des Lernens zugunsten von mehr Autonomie.

Yumuk (2002) stelle fest, dass die Mehrheit der Studierenden berichtete, dass der Übersetzungsprozess von ihnen mehr Verantwortung verlangte und dass sie das Lernen sinnvoller empfanden.

Eine andere quantitative Studie von Koçak (2003), stellt die Frage, ob Studenten, die das Vorbereitungsstudium für englische Sprache an der Universität Başkent besuchen, bereit sind, sich am autonomen Sprachenlernen zu beteiligen. In dieser Studie wird von der Autorin angeführt, dass es vor der Realisierung von Maßnahmen zur Förderung der Autonomie notwendig ist, die Lernbereitschaft der Lernenden in vier verschiedenen Bereichen zu untersuchen. Diese Bereiche sind wie folgt: (a) das Motivationsniveau der Lernenden beim Lernen von Englisch, (b) die Verwendung metakognitiver Strategien durch die Lernenden beim Englischlernen, (c) die Wahrnehmung der Eigenverantwortung der Lernenden und ihrer Lehrer beim Lernen der englischen Sprache sowie (d) die Ausübung durch Aktivitäten der englischen Sprache außerhalb des Unterrichts. Die Ergebnisse der Studie deuteten darauf hin, dass die Mehrheit der Studenten eine hohe Motivation hatte. Ein weiteres Ergebnis zeigte, dass die Studenten dazu neigten, einige metakognitive Strategien wie Selbstkontrolle und Selbstbewertung zu verwenden. Für die Autonomieforschung war ein anderer Befund der Studie besonders interessant. So waren die Studenten der Ansicht, dass der Lehrer hauptverantwortlich für den eigenen Lernprozess sei. Außerdem neigte die Mehrheit der Studenten dazu, recht wenig Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts einzuplanen.

Bayat (2007) untersuchte in ihrer quantitativen Arbeit, die Zusammenhänge zwischen der Autonomiewahrnehmung, der Leseverständnisleistung und dem Verhalten im Klassenzimmer von Studierenden, die Englisch als Fremdsprache lernten. Die Daten der Untersuchung wurden mit Hilfe der Autonomie-Wahrnehmungs-Skala, des Leseverstehenstests und der Skala für das Klassenzimmer-Verhalten gesammelt. Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass die Beteiligten im Allgemeinen eine hohe Wahrnehmung bezüglich der Lernerautonomie hatten. Es wurden statistisch signifikante Beziehungen zwischen der Autonomiewahrnehmung und der Leseverstehensleistung festgestellt. Je höher die Wahrnehmung in Bezug auf die Autonomie war, desto erfolgreicher waren die Studierenden im Leseverständnis. Des Weiteren ergab sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Lernerautonomie und dem Verhalten der Studierenden im Klassenzimmer. Es wurden bedeutende Beziehungen zwischen der übernommenen Verantwortung für das

Sprachenlernen und dem Einsatz metakognitiver Strategien und dem Verhalten der Schüler im Klassenzimmer herausgefunden.

Außerdem wurden signifikante Beziehungen zwischen dem Leseverständnis und dem Verhalten im Klassenzimmer gefunden.

Eine andere bedeutende Forschung stammt von Sahinkarakas, Yumru und Inozu (2010). Sie führten eine Aktionsforschungsstudie mit einer Gruppe von Lehrern in ihrer Region durch. Bei der Studie hatten einige Lehrer die Aufgabe, das Europäische Sprachenportfolio (ELP) in ihren Klassen zu implementieren. Das Forschungsprojekt folgte einer Gruppe von 28 Lehrern aus dem Fachbereich „Englisch als Fremdsprache“, im Laufe eines 10 Wochen langen Entwicklungsprogramms für Lehrer. Ihre Studie umfasste die Makro- und Mikroebenen. Das ELP wurde ihnen als Instrument vorgestellt, um die Reflexion über den Lernprozess anzuregen und um die Schüler zu sensibilisieren, wodurch sie zu autonomen Lernenden werden sollten. Um ihnen die Vorteile der Selbstreflexion zu zeigen, wurden die Lehrer auch aufgefordert, ein Tagebuch zu führen, in dem sie aufschreiben sollten, wie sie das Gelernte und neue Vorstellungen in den eigenen Unterricht integrieren können. Während einige Lehrer Zweifel hatten, weil ihnen die Durchführung von ELP im Unterricht vor allem aus Zeitgründen nicht realisierbar schien, waren andere hingegen begeistert und neugierig darauf zu lernen, wie man die Schüler sensibilisieren und ihre Autonomie fördern kann. Insgesamt wurde festgestellt, dass das Lehrerentwicklungsprogramm ein erfolgreiches Instrument war, um den Unterricht im Fach Englisch neu zu konstruieren, da die Lehrer es schätzten, in ihrem eigenen Lernprozess aktiv zu sein und für sich selbst herauszufinden, was sie in ihrem Unterricht anpassen können.

Eine andere Studie, die 2011 von Reinders und Balçıkanlı durchgeführt wurde, versucht auf die Frage einzugehen, wie Lehrer mit den Schülern in Bezug auf die Lernerautonomie umgehen und sie im Klassenzimmer fördern. Bei Reinders und Balçıkanlı ging es hauptsächlich um die Untersuchung der elf beliebtesten Lehrbücher im Fachbereich „Englisch als Fremdsprache“ und deren Umgang mit der Autonomieförderung. Diese Studie fand an der Gazi Universität in der Türkei statt. Um herauszufinden, wie die Bücher den Lehrern Informationen über die Förderung der Autonomie vermitteln, haben Reinders und Balçıkanlı einen von einem der Autoren entwickelten Rahmen für selbstgesteuertes Lernen. Ihre Erkenntnisse entsprechen nicht der Erwartung der Autoren: Trotz des wachsenden Interesses an dem Thema enthielten

nur vier der Bücher Informationen zur Autonomie, und keines der Bücher, die sie betrachteten, enthielt konkrete Beispiele dazu. Aufgrund dieser Ergebnisse kamen die Autoren zu dem Entschluss, dass Lehrpersonen in Bezug auf die Lernerautonomie noch mehr Unterstützung in den Büchern brauchen.

Eine Studie mit Studierenden, die in der Abteilung „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ mit angehenden Lehrern implementiert wurde, wurde von Deregözü (2014) an der Universität Istanbul durchgeführt. Das Hauptziel dieser Studie war die Entwicklung einer Skala zur Messung der Lernautonomie. Diese Studie untersuchte die allgemeinen Lerngewohnheiten von Deutschlehrerkandidaten mit Blick auf die Lernautonomie. Dabei wurden vor allem die allgemeinen Lerngewohnheiten der Studierenden evaluiert. Eine spezifische Skala hinsichtlich der Bereitschaft zum autonomen Lernen beim Erlernen der deutschen Sprache wurde jedoch nicht entwickelt. Zur Bewertung der Faktorenstruktur der Skala von Deregözü wurde eine explorative Faktorenanalyse (EFA) verwendet, allerdings wurde diese Faktorstruktur im Rahmen der Arbeit durch die konfirmatorische Analyse nicht überprüft. Als Ergebnis von EFA wurde eine dreigliedrige Struktur, bestehend aus 14 Artikeln mit Faktor-Last-Werten über 0,3 und mehr, fertiggestellt. Die Ergebnisse der Studie nach Deregözü zeigten, dass es hinsichtlich der autonomen Lerneinstellungen keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen Studienjahren und Bildungshintergrund gibt. Dagegen zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede bei Alter und Geschlecht. Im Durchschnitt verfügten die Studenten über ein ausreichendes autonomes Lernniveau. Die Subskalen „Planung“ und „Leistung“ hatten im Durchschnitt eine höhere Bewertung als die Subskala „Auswertung“.

In der Studie von Apeltauer und Şenyildiz (2015) wurden qualitative Daten von mehrsprachigen Lehramtsstudenten für Deutsch als Fremdsprache an einer türkischen Universität gesammelt. Die Studie untersuchte, welche Vorstellungen die Studierenden über das Konzept der Lernerautonomie besaßen und wie sich dieses Konzept nach ihren eigenen Lehrerfahrungen während des Schulpraktikums veränderte. Den Ergebnissen zufolge sind die geäußerten Ansichten kulturell geprägt. Die Studierenden neigen dazu, dem Konzept der Lernerautonomie wenig Bedeutung beizumessen. Dennoch zeigten die Studienteilnehmer neben einigen positiven Veränderungen im Wissen um die Autonomie der Lernenden auch Tendenzen zu mehr Unabhängigkeit (z. B. Versuche der Selbstregulierung und damit verbundene unabhängige Evaluierungen der Lehrveranstaltungen).

Die Befragungsergebnisse wurden von Apeltauer und Şenyildiz teilweise erwartet, jedoch waren sie in mancher Hinsicht auch überraschend. Dabei stellten die Autoren fest, dass ein Ergebnis Erkenntnisse aus früheren Studien unterstützte: Bei Lehramtsstudenten, dass es eine große Dependenz von Lehr-Lerntraditionen gibt.

Özdere (2015) geht in seiner Studie davon aus, dass bei der Förderung der Lernerautonomie die Lehrkräfte eine wichtige Rolle spielen sollen und dabei bereit sein müssen, die Kontrolle loszulassen und einige Verantwortlichkeiten mit den Lernenden zu teilen. Daher versucht Özdere zu untersuchen, ob sich die Einstellung der Fremdsprachenlehrer gegenüber der Lernerautonomie und der Weitergabe einiger Lehrverantwortlichkeiten an die Studierenden an der Universität Niğde mit der Zeit geändert hat. Die Zielgruppe dieser Studie besteht aus Lehrkräften für Fremdsprachen, die in den Jahren 2004-2005 und 2014-2015 an der Universität Niğde arbeiteten. Die erste Studie wurde mit der Teilnahme von 12 Lehrkräften in den Jahren 2004-2005 durchgeführt, während die zweite Studie mit der Teilnahme von 23 Lehrkräften in den Jahren 2014-2015 durchgeführt wurde. Die Daten für diese beiden Studien wurden mittels eines Fragebogens erhoben, der aus 13 Hauptfragen bestand. Die Gesamtergebnisse der Studie zeigten, dass sich die Einstellung der Lehrkräfte zur Lernerautonomie im Laufe der Zeit positiv verändert hat. Dem Forscher zufolge könnte eine Berufsausbildung, die Lehrenden die Möglichkeit bietet, einen MA oder PhD zu machen, zur Förderung der Lernerautonomie beitragen.

Die Studie von Yiğit (2017) zielte darauf ab, die Wahrnehmung von BA-Studenten der Abteilung für Englisch Lehrerausbildung hinsichtlich der Lernerautonomie beim Sprachenlernen zu untersuchen, wobei ein Fragebogen und semi-strukturierte Interviews als Erhebungsinstrument eingesetzt wurden. Insgesamt 212 Studenten (73 männliche und 139 weibliche Studenten) nahmen an dieser Studie teil. Der Fragebogen war in vier Hauptteile gegliedert: der erste Teil dient der Hintergrundinformation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, während die anderen drei Teile sich auf die Wahrnehmung der ELT-Lernenden in Bezug auf Verantwortlichkeiten, Fähigkeiten und Aktivitäten zur Lernerautonomie bezogen. Die erhobenen Ergebnisse wurden nach dem Studienjahr im ELT-Programm (vom 1. bis 4. Jahr) und nach dem Geschlecht der Teilnehmenden analysiert.

Um ein tieferes Verständnis der Wahrnehmung in Bezug auf die Lernerautonomie zu erhalten, wurden die qualitativen Daten aus zwanzig Studierenden inhaltlich analysiert und nach den Studienjahren und nach dem Geschlecht der Studierenden geordnet.

Auf der Grundlage der quantitativen Daten kommt Yiğit (2017) zu dem Schluss, dass die Teilnehmenden hauptsächlich ähnliche Verantwortlichkeiten, Fähigkeiten und Aktivitäten in Bezug auf ihr Studienjahr angaben. Die qualitativen Daten belegten, dass sowohl die weiblichen als auch die männlichen Teilnehmer zwar ähnliche Aspekte in Bezug auf Verantwortlichkeiten, Fähigkeiten und Aktivitäten zur Lernerautonomie für wichtig halten, dass sie aber unterschiedliche Gründe dafür angeben, diesen Aspekten Bedeutung beizumessen.

Man kann im Hinblick auf die Literatur in der Türkei sehen, dass der Begriff Autonomie und Forschungen dazu aktuell sind. Auch die vorliegende Arbeit versucht, ausgehend von diesen Studien, einen Beitrag zur Autonomieforschung im Fremdsprachenunterricht zu leisten.

Im Folgenden wird auf die ausländische Literatur zur Lernerautonomie eingegangen, deren Anfänge weit zurückliegen. Hierzu werden Wissenschaftler wie u. a. Camilleri (1999), Chan (2001), Trajtemberg und Yiakoumetti (2011), sowie Stella (2014) herangezogen.

2.5.2. Empirische Studien zur Untersuchung der Lernerautonomie im Ausland

Camilleri (1999) sammelte Daten von 328 Lehrern aus sechs europäischen Ländern, und zwar: Malta, Niederlande, Weißrussland, Polen, Estland und Slowenien. Nach Ansichten der Lehrkräfte sollten die Lernenden an Entscheidungen über eine Reihe von Lernaktivitäten beteiligt werden, z. B. bei der Festlegung der Ziele eines Unterrichts oder bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte. Acht Jahre später wiederholte Camilleri (2007) diese Studie mit einer Gruppe von 48 Teilnehmern, die sich aus Studenten, Lehrern und praktizierenden Lehrern moderner Sprachen in Malta zusammensetzte. Sie stellte fest, dass die Lehrer sowohl positive Ansichten äußerten als auch spezifische Aspekte der Autonomie, mehr oder weniger unterstützten.

Chan (2001) identifizierte in seiner Arbeit zwei Hauptprinzipien für die Gestaltung jeglicher autonomieorientierteren Aktivitäten im Klassenzimmer. Erstens sollte es genügend Raum für die Beteiligung der Lernenden geben. Zweitens sollte es ein breites Spektrum an Lernbedingungen und Gruppenaktivitäten geben, um Motivation und

Interesse erwecken zu können.

Eine andere Form des kreativen Schreibens, die sich als hilfreich für die Förderung der Autonomie erwiesen hat, ist das Blogging. Trajtemberg und Yiakoumetti (2011) analysierten die Blogs einer Gruppe von Studenten. Sie waren besonders an der Möglichkeit der sozialen Interaktion interessiert, die das Blogging bietet. Studierende aus einer Klasse nahmen an der Studie teil und mussten jede Woche Blog-Beiträge zu bestimmten Themen schreiben. Sie waren nicht verpflichtet, die Blogbeiträge der anderen Teilnehmer zu kommentieren, aber sie verwirklichten dies von sich aus, manchmal auch auf Anregung des Kursleiters. Indem sie über die erforderliche Arbeit hinausgingen, zeigten sie persönliches Interesse und Motivation, Englisch zu lernen. Viele der Studierenden berichteten über die Nützlichkeit der Blogs; als neue Möglichkeit, auf Englisch zu schreiben, und über die Chance, auf ihre eigene Arbeit zurückblicken und ihre Fortschritte verfolgen zu können.

Stella (2014) konzentrierte sich in ihrer Studie mit dem Titel „A Study on Autonomy and its Influencing Factors in Adult Language Learners“ auf die Fragen, welche Hintergrundfaktoren wie Alter, Muttersprache, andere bekannte Sprachen, Bildungsniveau, usw. die Autonomie beeinflussen und was BA-Studenten der Abteilung für Englisch Lehrerbildung unter dem Begriff „Autonomie“ verstehen. Im Kontext ihrer Arbeit wurde eine Fallstudie mit 44 erwachsenen Lernenden durchgeführt, die einen Englischkurs am Centro Linguistico di'Ateneo der Universität Ca Foscari besuchten. Stella (2014) erstellte einen Fragebogen und eine Skala zur Messung der Autonomie basierend auf vier Hauptbereichen (Faktoren), die die Lernerautonomie beeinflussen. Nach der Analyse hat Stella festgestellt, dass diese Hintergrundfaktoren die Autonomie nur teilweise beeinflussen. Jedoch waren aufgrund der begrenzten Anzahl von Probanden die Ergebnisse nicht ausreichend. Außerdem schienen die meisten Lernenden in einem Bereich der Autonomie stärker und in einem anderen schwächer zu sein, und verschiedene Faktoren wurden von verschiedenen Hintergrundfaktoren beeinflusst. Schließlich stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Lernenden keine klare Vorstellung davon hatte, was es heißt, autonom zu sein. Die meisten schienen den Begriff „Autonomie“ in Bezug auf Sprachlernen mit einem strategischen Lernen zu verbinden. Daher ist dieses letzte Ergebnis nach der Autorin besonders interessant, da es die Notwendigkeit zeigt, dass Lernenden auch bewusst gemacht werden muss, was es bedeutet, ein autonomer Sprachlerner zu sein.

Es wurde zudem die Hypothese aufgestellt, dass Menschen mit integrativer Motivation autonomer sind als Menschen mit instrumenteller Motivation. Nach Stella (2014) scheinen in dieser Fallstudie weitere Sprachen zu lernen und eine integrative Motivation zu haben die Lernerautonomie positiv zu beeinflussen. Anschließend fügt die Autorin hinzu, dass man aus den Daten zu dem Schluss kommen kann, dass: 1. den Lernenden das Bewusstsein für die Autonomie und ihre Auswirkungen fehlt, 2. den Lernenden das Bewusstsein für die psychologischen Aspekte der Autonomie fehlt und 3. die Lernenden den Lehrer für das Lernen verantwortlich machen. Diese Ergebnisse der Studie entsprach den Erwartungen der Stella, da es in Bezug zur Autonomie noch an Unterstützung bedarf.

Da diese Studie darauf abzielt, ein valides und zuverlässiges Messinstrument für die Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln, wurde es als nützlich erachtet, frühere Studien einzubeziehen. Zu diesem Zweck wurde die einschlägige Literaturreihe untersucht und sinnvolle Assoziationen zwischen Theorien herzustellen, um herauszufinden, wie diese auf Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht eingehen. Zusätzlich wurde der Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und ihrer relevanten ethischen Dimensionen zugunsten einer Modellierung im Fremdsprachenunterricht aufgeigt, da Lernerautonomie nicht auf einen bestimmten Bereich begrenzt ist. Aus diesem Grund musste der Autor der vorliegenden Arbeit die Grenzen der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht selbst bestimmen und Elemente, die für die Autonomie im Fremdsprachenunterricht wichtig sind, eigenständig identifizieren. Im folgenden Teil der Arbeit werden die Dimensionen der Lernerautonomie durch Literaturrecherchen erhoben.

2.5.3. Ein Rückblick auf Studien zur Messung der Lernerautonomie

Wie bereits in anderen Teilen dieser Arbeit erwähnt wurde, wurde die Autonomie oft als multidimensional beschrieben. Einige dieser Dimensionen - wie Motivation, Strategien, Identität, Affekt, Selbstwertgefühl, Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Selbstregulierung und Selbstwirksamkeit - wurden sehr eingehend untersucht (Oxford 1990; Ryan, 1993; Littlewood, 1996; Benson, 2001; Martinez, 2005; Tassinari, 2010).

Al-Marqini (2018, S. 21) betrachtet die Herausforderung zur Abgrenzung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht als Unsicherheit, die es schwierig macht, Autonomie im FSU zu begrenzen. Obwohl Autonomie verschiedentlich als

"problematisch" (Benson und Voller, 1997, S. 2), "mehrdeutig" (Benson, 2009, S. 24), "schwer definierbar" (Little, 2007, S. 15), "Konstrukt von Konstrukten" (Tassinari, 2010 S.124) beschrieben wurde, ist es nicht unmöglich, die Dimensionen von Autonomie im Bereich „Fremdsprachenunterricht“ zu definieren und zu klassifizieren. Jetzt wird das Ziel verfolgt, die verschiedenen Kompetenzen, Handlungen und Strategien auszuführen, die zu Lernerautonomie im FSU gehören.

In formalen Bildungskontexten können autonome Fremdsprachenlernende selbstständig lernen; dies scheint allgemein anerkannt zu sein, seit Henri Holec's Bericht Autonomie und Fremdsprachenlernen 1979 erstmals beim Europarat veröffentlicht wurde. In diesem Punkt wird auf die Definition von Holec (1981) zurückgegriffen:

„Die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen bedeutet, die Verantwortung für alle Entscheidungen bezüglich aller Aspekte dieses Lernens zu haben und zu tragen, d. h:

- bestimmung der Ziele;
- inhalte und Lernfortschritte zu definieren;
- auswahl der geeigneten Methoden und Techniken;
- überwachung des Erwerbsvorganges im richtigen Sprechen (Rhythmus, Zeit, Ort usw.);
- auswertung dessen, was erworben wurde (Holec 1981, S. 3)“.

Nach Holec (1981) gibt es drei Hauptkriterien, die die Lernerautonomie bestimmen. Zum einen ist Autonomie die Fähigkeit, Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen und den Lernprozess weitgehend selbst zu steuern. Zum anderen ist diese Fähigkeit nicht angeboren, sondern wird notwendigerweise durch systematisches und zielgerichtetes Lernen erworben. Das dritte Merkmal bezieht sich auf die Fähigkeit der Lernenden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen, indem sie für die im Lernprozess getroffenen Entscheidungen verantwortlich werden. Dazu gehören die Feststellung der Ziele, die Bestimmung von Inhalten und Fortschritten, die Auswahl von Methoden und Techniken sowie die Überwachung des Erwerbsverfahrens und die Bewertung der erworbenen Kenntnisse (Holec, 1981, S. 3). Mit anderen Worten bedeutet dies, Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden sowie die entsprechende Evaluierung in die Hände der Lernenden zu legen. Autonome Lernende entwickeln auch die Fähigkeit dafür, sich abzulösen (Detachment), kritisch zu reflektieren, Entscheidungen zu treffen und unabhängig zu handeln (Little 1991, S. 4).

Aus diesem Blickwinkel können sie die affektive Dimension ihrer Lernerfahrung zu ihrem Motivationsvorteil nutzen (Ushioda 1996, S. 2) und sie werden beim Sprachenlernen autonomer, wenn sie beim Sprachgebrauch autonomer werden und umgekehrt (Little, 1991).

Little (2009, S. 223) betrachtet die Lernerautonomie als eine „grundlegende Verhaltensfähigkeit“, während Noels (2009, S. 302) es als eine „menschliche Neigung“ ansieht. Casas (2013, S. 307) zufolge hat das individuelle selbstregulatorische Profil der Lernenden großen Einfluss auf ein autonomieförderndes Lernarrangement. In diesem Zusammenhang sollte der Schwerpunkt vor allem auf willentliche Faktoren gelegt werden, die der Regulierung der Lernmotivation dienen.

Graham und Harris (1999) sind davon überzeugt, dass gutes Sprachenlernen mit zunehmender Autonomie verbunden ist. Genauso wie Nunan (1997) bestehen sie darauf, dass Autonomie auch eine Voraussetzung für einen effektiven Sprachgebrauch ist, der wiederum Kompetenzen schafft, die beim lebenslangen Lernen förderlich sind. Auf diese Weise werden die Lernenden nicht nur zu autonomen Lernenden, sondern erwerben Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen, „etwas Kontrolle über ihr Leben zu erlangen“ und somit das lebenslange und selbstbestimmte Lernen zu verinnerlichen (Clifford, 1999, S. 115). Eine diesbezüglich ähnliche Aussage, die diesen Punkt aus einer anderen Perspektive betrachtet, stammt von Egel (2009, S. 2023). Die Autorin sieht es als Pflicht der Sprachlehrer an, sich der Faktoren bewusst zu werden, die die Lernerautonomie fördern, da dies der „Schlüssel“ für das lebenslange Lernen ist.

2.5.4. Studien zur Lernerautonomie als Konstrukt

Die Autonomie wurde oft als multidimensional beschrieben. In der vorliegenden Arbeit wird die Lernerautonomie als ein multidimensionales Konstrukt verstanden, die durch das Zusammenspiel der folgenden Komponenten (Motivation und ihre Arten, Selbstbestimmung, verschiedene Lernstrategien, Lerntaktiken, Einstellungen) gebildet wird. Um dieses komplexe Konstrukt aufzuschlüsseln, wurden bereits vorhandene Beiträge (insbesondere Holec 1981; Little 1991; Nenniger u.a. 1996; Straka und Nenniger 1997; Stefani 1998; Benson 2001, Schmelter 2004; Tassinari 2010) berücksichtigt. Aus diesen Definitionen wurde ein eigenes Konstrukt entwickelt, das aus vier Subdimensionen (1. Taktiken, 2. Strategien, 3. Verantwortungsbewusstsein, 4. Einstellung und Motivation) besteht.

Im Rahmen von diesem Konstrukt wurden die Items erzeugt, die in dieser Arbeit zur Skalenentwicklung verwendet wurden, welche in Teil 4 ausführlich bearbeitet wird.

2.5.4.1. Relevanz der Motivation und Selbstbestimmung beim Sprachenlernen

Motivation wird allgemein als einer der affektiven Faktoren beim Fremdsprachenlernen angesehen. Nach Neuner (2005) übt die Motivation den größten Einfluss auf die Verwendung von Lernstrategien aus. Seit den 1990er Jahren wurden einige einflussreiche Motivationstheorien in der allgemeinbildenden Literatur verwendet, um die L2-Motivation in Bezug auf die Autonomie zu erklären. In vielen Fällen sind die Konzepte zur Motivation entweder multipolar oder bipolar und werden zum Beispiel von Gardner (1985) in instrumentelle und integrative oder von Deci und Ryan (1985) in intrinsische und extrinsische unterteilt.

Darunter ist die Selbstbestimmungstheorie „Self-determination Theory“ von Deci und Ryan (1985) einer der an den weitesten verbreiteten Ansätzen zur Erklärung von motivierter Autonomie. Diese Annahme von Deci und Ryan (1985) besagt, dass Handlungen, die zur Befriedigung eigener Interessen (das selbstbestimmte Verhalten) ausgeführt werden, als intrinsisch motiviert bezeichnet werden können. Auf der anderen Seite werden sie extrinsische Motivation genannt, wenn sie äußeren Motiven dienen (Glöckner, 2013, S. 11). Die extrinsische Lernmotivation hängt von äußeren Einflüssen ab, die direkt mit dem Lernmaterial und daraus zu gewinnenden Resultaten zusammenhängen. Diese Motivation könnte zum Beispiel darin bestehen, dass ein Schüler gute Noten erreichen will oder von seinen Eltern dazu aufgefordert wird. Ferner muss aber dennoch hinzugefügt werden, dass es nicht ganz möglich ist, intrinsische und extrinsische Motivation vollständig zu trennen, da sie sich ergänzen und des Öfteren gleichzeitig auftreten (Kleppin, 2001, S. 222).

Die Betrachtungsweise von Gardner und Lambert und ihre Unterscheidung zwischen instrumenteller und integrativer Motivation wird seit der Erstpublikation 1959 breit diskutiert. Sie wurden lange Zeit als wichtigste Faktoren bei der Lernmotivation im Fremdsprachenbereich betrachtet. Ein integrativ motivierter Sprachlerner interessiert sich vor allem für die Sprache und die Zielkultur und möchte mit Menschen der Zielkultur kommunizieren. Demgegenüber lernt ein instrumentell motivierter Sprachlerner die Zielsprache, um aus seinen Sprachkenntnissen Vorteile zu ziehen (Gardner und Lambert, 1972, S. 12).

Nenniger u. a. (1996) vertreten die Meinung, dass es sich bei der Motivation um ein Zusammenspiel von Wollen, Können und Wissen handelt:

„Selbstgesteuertes Lernen setzt voraus, dass Lernende über entsprechendes Grundwissen verfügen und bereit und fähig sind, eigenständig und eigenverantwortlich zu planen, zu organisieren, umzusetzen, zu kontrollieren und zu bewerten, sei es in Kooperation mit anderen Lernenden oder Einzelnen (Nenniger u.a., 1996, S. 251).“

Bei dem Modell von Nenniger u. a. (1996) handelt es sich um ein Zwei-Schalen-Modell, ähnlich wie ein Molekül. Die äußere Schale stellt in diesem Modell den Bedarf des Schülers dar. Der Lernbedarf lässt sich im Bereich der Intensität variieren. D. h. das Ziel, das erwartet wird oder der Schüler erreichen möchte, ist ausschlaggebend für den Bedarf und die Relevanz der Motivation dieses Ziel zu erreichen (vgl. Wosnitza, 2000, S. 45). Die zweite Schale (s. Abbildung 2.4) erstreckt sich auf die Strategie. Dieser Aspekt wird im nächsten Kapitel erörtert.

Zwar werden die Begriffe "Motive" und "Motivation" im Alltagssprachgebrauch oft als Synonyme verwendet, doch werden sie in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Motive gehören zu den hypothetischen Konstrukten, welche nicht direkt zu beobachten sind. Motive und Einstellung bilden die Grundlage der Motivation, die das Verhalten bewegt oder verursacht (vgl. Riemer 2010, S. 219). Eine ähnliche Definition von Schlag (1995, S. 10) für Motive, deutet auf aktivierende Handlungen hin. Zufriedenstellung der Motive ist das Ziel des Handelns, sie beeinflussen die Richtung der Tätigkeit und sind "Steuer" und "treibende Kraft" des Handelns.

2.5.4.2. Die Lernstrategien

Viele der einschlägigen Monographien und Studien bezüglich Lernstrategien und Lerntechniken heben den positiven Einfluss dieser Konstrukte auf das Sprachenlernen hervor. Um die Informationsverarbeitung zu verbessern, bedarf es einiger Strategien, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels erläutert werden. Neuner (2005, S. 30) betont die Verstärkung der Lernerautonomie durch den Erwerb von Strategien, da die Kenntnis von Lernstrategien und die Fähigkeit, sie effektiv anzuwenden den Lernenden befähigt, "Lerninhalte und -prozesse, gezielt, effektiv und strukturiert auszuwählen, um seine Lernziele zu gestalten und seinen Lernfortschritt zu überprüfen".

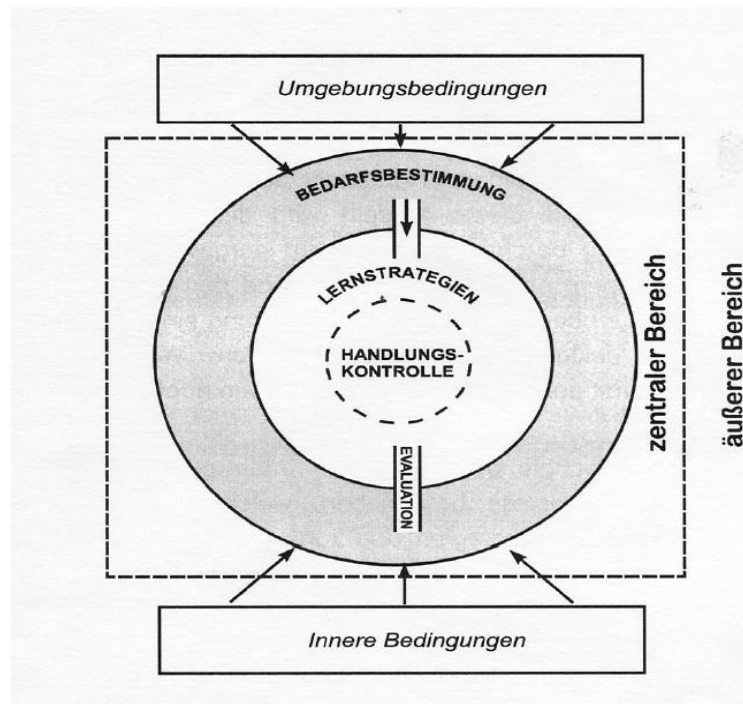


Abbildung 2.4. Das Zwei-Schalen-Modell (Nenniger u. a., 1996, S. 253)

Das Modell von Nenninger u. a. (1996) lässt sich in Abbildung 2.4 erkennen. Dem Modell zufolge beeinflussen sich Lernstrategien durch Handlungskontrolle gegenseitig. Handlungskontrolle beinhaltet kognitive (Konzentration), metakognitive (Überwachung, Anpassung) und motivationale Kontrolle (die Motivation, die eigenen Ziele zu realisieren). Dies zeigt, dass beide Schalen sich gegenseitig beeinflussen: Die innere Schale spielt eine große Rolle beim Verlauf und der Steuerung von Prozessen kognitiver Informationsverarbeitung (Nenniger u. a., 1996, S. 252).

Das Zwei-Schalen-Modell erscheint nicht als frei von externen und internen Faktoren, sondern als Bestandteil eines Feldes von externen (z. B. Verfügbarkeit von Ressourcen, soziales Klima) und internen Bedingungen (z. B. Wissen und Fähigkeiten). Entsprechend betont das Zwei-Schalen-Modell (s. Abbildung 2.4) die hohe Bedeutung der motivierenden Komponente des selbstregulierten Lernens in drei Aspekten (Nenniger u. a., 1996).

Aus den festgestellten Angaben lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Lernstrategien ein wichtiger Bereich im Konzept des selbstgesteuerten Lernens sind.

Zahlreiche Wissenschaftler (u. a. Oxford, 1990; Dörnyei, 2001; Neuner, 2005) sind der Ansicht, dass die Lernstrategien einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und die Motivation haben. Tassinari (2010, S. 139) betont, dass der Strategiebegriff in der

Strategieforschung unterschiedlich definiert ist und dass es auf dieser Ebene große Diskrepanzen gibt. Strategien können in vier funktionale Gruppen eingeteilt werden: kognitive, metakognitive, affektive oder soziale (Chamot, 1987; Oxford, 1990).

Friedrich und Mandl (1992, S. 8) unterscheiden dagegen zwei Formen von Strategien, die sie als Primärstrategien und Stützstrategien bezeichnen.

Die kognitiven Strategien sind die einzige Primärstrategie, weil sie direkt auf die zu lernende Information fokussiert sind. Stützstrategien sind solche, die den Prozess des Lernens in Gang setzen und begleiten. Ebenso halten sie ihn aufrecht und steuern diesen.

Metakognitive und motivationale Lernstrategien gelten als Stützstrategien wie auch externe Ressourcen. Kognitive Strategien umfassen viele der Prozesse oder mentalen Manipulationen, die die Lernenden sowohl beim Erlernen der Zielsprache als auch bei deren Verwendung durchlaufen (vgl. Oxford, 1990; Killus, 2006).

Bei den Memorierungsstrategien handelt es sich um einfache Lerntätigkeiten, die gut strukturiert sind und bei der zuerst die oberflächlichen Informationen verarbeitet werden. Mögliche Beispiele sind das laute Lesen, das Abschreiben und Auswendiglernen von Texten.

Bei Elaborationsstrategien hingegen wird der Lernstoff vertieft und der Schüler muss bereits Gelerntes verknüpfen, um neues Wissen zu generieren. Ein mögliches Beispiel ist, einen abstrakten Sachverhalt mit eigenen Worten wiederzugeben (vgl. Killus, 2006, S. 5).

Bei der Verwendung der metakognitiven Lernstrategien spielt die Planung eine wichtige Rolle. Wie der Name bereits erläutert, sammeln sich kognitive Prozesse an. Ebenso müssen diese Prozesse überwacht und reguliert werden. Bei der Planung müssen die Problemfelder der Aufgabe festgelegt und Teillernziele bestimmt werden. Ebenso muss auch die eigentliche Lernhandlung schrittweise vorher festgelegt werden. Der nächste Abschnitt betrifft die Überwachung. Dabei müssen Lernfortschritte und Lernverläufe beobachtet werden. Nur dann können diese überprüft und Schwierigkeiten erkannt werden. So kann auch die eigene Handlung stets reguliert werden. Sobald der Schüler feststellt, dass bei seinem Lernfortschritt noch etwas fehlt, wird er es wiederholen (vgl. Killus, 2006, S. 5).

Um kognitive oder auch metakognitive Lernstrategien zu nutzen, müssen sich die Schüler selbst motivieren. Die Schlüsselrolle spielen dabei die intrinsische Motivation und die Selbstwirksamkeit.

Mit Selbstwirksamkeit wird die Überzeugung einer Person verstanden (Bandura, 1986; Bandura 1995, S. 6), die es beherrscht, die ihr gestellten Aufgaben zu bewältigen. Diese Person kann auch Problemstellungen lösen, weil sie die nötige Kompetenz dazu hat. Dabei spielen auch die Lehrpersonen eine wichtige Rolle (Fuchs, 2005, S. 66), da ihr Verhalten die Lernenden beeinflusst.

Erfolgszuversichtliche Strategien können sogar geübt werden, dieses Training kann aber nur im Kontext mit kognitiven oder auch metakognitiven Strategien erfolgen (Schreblowski, 2004). Schüler sollten die Ziele so platzieren, dass sie durch Einsatz ihrer Möglichkeiten das bestmögliche Ziel erreichen (Fries, 2002).

Affektive Strategien dienen der Regulierung von Emotionen, Motivation und Einstellung und werden häufig eingesetzt, um Ängste abzubauen und Selbstverstärkung zu fördern (Oxford 1990; Schiefele und Schreyer, 1994; Bandura, 1995).

Tabelle 2.3. Ansatz zur Klassifizierung (und Weaver, 2005, S. 44)

Ansatz zur Klassifizierung	Arten von Strategien	
Strategien nach ihrer Funktion	Kognitive Strategien	Strategien zum Identifizieren, Gruppieren, Speichern, Abrufen und Verwenden des erforderlichen Sprachmaterials (z. B. Verwendung von Vorkenntnissen zum Verstehen von Material in der neuen Sprache, mentale Zusammenfassung von Sprachinformationen, Verwendung von Bildmaterial oder Auswahl der geeigneten Wörter für den gegebenen Kontext).
	Metakognitive Strategien	Strategien, die die Lernenden verwenden, um zu planen, was sie tun werden, um zu beobachten, während sie die Sprache verwenden, und um ihre Leistung bei der gegebenen Aufgabe zu bewerten.
	Affektive Strategien	Strategien, die von den Schülern verwendet werden, um ihre Emotionen, Motivationen und Einstellungen zu regulieren - oft verwendet, um Ängste in Lernsituationen abzubauen und Selbstverstärkung zu bieten (z. B. durch positive Selbstverstärkung, um eine Sprechaufgabe zu bewältigen).
	Soziale Strategien	Strategien für die Interaktion mit anderen Lernenden und mit Muttersprachlern (z. B. Fragen stellen, um soziale Rollen und Beziehungen zu klären, um eine Erklärung oder Überprüfung zu verlangen und um bei der Erledigung von Aufgaben zu kooperieren).

In diesem Kapitel wurde ein ausführlicher Literaturüberblick über Lernerautonomie und Sprachenlernen vorgelegt. Wie auch in der Literatur erwähnt wurde, ist die Lernerautonomie ein komplexes, vielschichtiges und domänenspezifisches Konstrukt mit vielen miteinander verbundenen Aspekten.

Ausgehend von den Erkenntnissen der vorangegangenen Analyse entwickelte sich der Gedanke, wie die Lage der Lernerautonomie in den Abteilungen „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ der angehenden Lehrer in der Türkei ist. Um dies feststellen zu können bestand Bedarf an einer Analyse zu diesem Thema. Doch besonders für das Erlernen der deutschen Sprache fehlte es an einer angemessenen Skala. Unter diesem Gesichtspunkt erschien es wichtig, ein gültiges und zuverlässiges Erhebungsinstrument zu entwickeln, um den Bedürfnissen in diesem Bereich gerecht zu werden. Diese Studie basiert dabei auf quantitative Analysemethoden. Im folgenden Teil werden methodologische Grundlagen und das methodische Vorgehen detailliert erläutert.

3. METHODE

In diesem Teil wird zunächst der methodische Ansatz erläutert und anschließend werden die Schritte zur Skalenentwicklung vorgestellt. Teil 3 enthält entsprechend der Forschungsfragen die Angaben über das Forschungsmodell, die Phasen des empirischen Forschungsprozesses, die Studiengruppe (Gesamt- und Stichprobe), die Datenerhebungsinstrumente, die Ansätze zur Messung der Lernerautonomie, die Konstrukte der Skala Lernerautonomie (SMBLD), den Entwicklungsprozess und die Entwicklungsstadien der Skala (SMBLD).

Die Ansätze zur Messung der Lernerautonomie werden in 3.1 ausgeführt. In 3.2 werden die Komponenten vorgestellt, die dazu dienen, die Lernerautonomie als eine komplexe Meta-Kompetenz auf der Grundlage der bereits vorhandenen Beiträge zu verstehen. Der dritte und letzte Abschnitt dieses Teil (3.3) befasst sich mit dem Thema in Bezug auf die Wege, die während des Entwicklungsprozesses der Skala beschritten wurden.

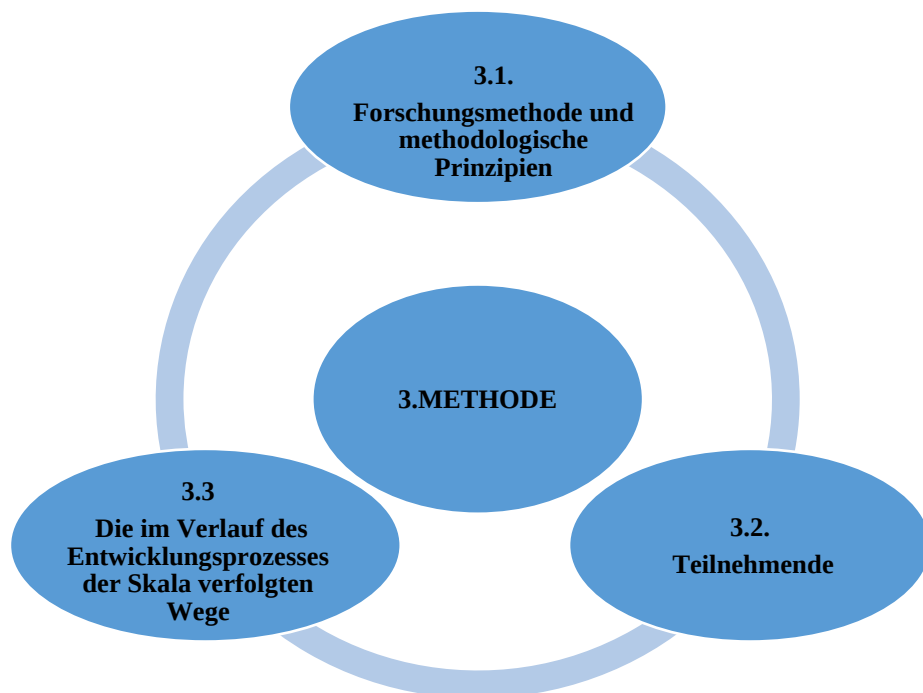


Abbildung 3.1. Die Darstellung des dritten Teils „METHODE“

3.1. Forschungsmethode und methodologische Prinzipien

Im Folgenden werden die dieser Studie zu Grunde liegenden methodologischen Prinzipien dargelegt. Der Begriff Forschungsdesign lässt sich als Plan annehmen, der sich damit befasst, wie das Forschungsvorhaben gestaltet werden soll und wie empirische Evidenz dafür verwendet werden soll, damit Antworten auf die Forschungsfrage(n) gefunden werden können. (vgl. Gschwend und Schimmelfennig, 2007, S. 13).

Ziel der vorliegenden empirischen Forschung ist es, ein valides und zuverlässiges Messinstrument zur Erfassung der Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zum autonomen Lernen zu entwickeln.

Empirische Forschung wird in qualitative und quantitative Forschung unterteilt (Polit und Beck, 2004, S. 15). In der deskriptiven quantitativen Studie geht es darum, Erkenntnisse auf prädiktive Weise zu gewinnen, um die unterschiedlichen Merkmale oder auch das unbemerkte Verhalten zu verstehen (Bairagi und Munot, 2019, S. 77). Das deskriptive Survey-Modell dient dazu, "einen sozialen Sachverhalt, der zu einem bestimmten Zeitpunkt von Interesse ist, zu beschreiben und zu diagnostizieren" (Kromrey, 2002, S. 104f). Bei der Erstellung des Forschungsdesigns ist darauf zu achten, dass die Forschungsfragen und die Methoden zueinander passen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde daher den Forschungsfragen entsprechend unter Favorisierung eines explorativen Ansatzes, die „Querschnittsstudie nicht-experimenteller Daten“ als geeignet befunden (Kromrey, 2002, S. 104; Albert und Marx, 2010).

Für die schriftliche Befragung der Teilnehmenden ist der Fragebogen ein geeignetes Erhebungsinstrument. Prinzipiell kann zwischen zwei Arten der schriftlichen Befragung unterschieden werden: schriftlichen Fragebögen und Online-Umfragen (u. a. Albert und Marx, 2010, S. 62). Angesichts der großen potenziellen Stichprobe kann ein Fragebogen eine kosten- und zeitgünstige Befragung ermöglichen (u. a. Bruhn, 2009, S. 119; Albert und Marx, 2010, S. 65). Um die Forschungsfragen der vorliegenden Studie zu beantworten, wurden Daten durch eine vollstandardisierte schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebogens erhoben und entwickelt.

Die deskriptive Statistik umfasst alle Verfahren, mit denen durch die Beschreibung der Daten einer Grundgesamtheit Informationen gewonnen werden können. Hierzu gehören die Erstellung von Grafiken, Tabellen und die Berechnung von darstellenden Parametern (Cleff, 2015, S. 4).

Unter diesem Blickwinkel werden in Teil 3 und 4 mit Hilfe zahlreicher Tabellen und Grafiken alle Prozesse von der Gestaltung der theoretischen Grundlagen bis zu den Ergebnissen erwähnt.

Die Phasen des empirischen Forschungsprozesses lassen sich allgemein in fünf Teile (vgl. Tabelle 3.1) zerlegen:

Tabelle 3.1. *Phasen des Forschungsprozesses (Whittemore und Melkus, 2008, S. 205).*

Forschungsphase	Definition
1. Die konzeptionelle Phase	Formulierung des Problems, Überprüfung der Literatur und Bestimmung des Forschungs-zwecks und der Forschungsfragen
2. Die Designphase und Planungsphase	Auswahl eines Forschungsdesigns, Entwicklung von Studienverfahren, Festlegung des Stichproben- und Datenerfassungsplans
3. Die empirische Phase	Daten sammeln und Daten für die Analyse vorbereiten
4. Die analytische Phase	Analyse der Daten und Interpretation der Ergebnisse
5. Die Verbreitungsphase	Übermittlung der Ergebnisse an das entsprechende Publikum

Die konzeptionelle Phase ist die erste Phase der Forschung und umfasst den intellektuellen Prozess der Entwicklung einer Forschungsidee zu einem realistischen und angemessenen Forschungsdesign.

Bei der Designphase einer Studie müssen viele methodische Entscheidungen getroffen werden, die die Gesamtqualität der Studie und die Fähigkeit zur Verallgemeinerung der Ergebnisse auf andere Populationen beeinflussen. Nicht nur das Design der Studie, sondern auch der Stichprobenplan, die Datenerhebungsverfahren und der Datenanalyseplan beeinflussen die Qualität der Studie. Bei quantitativen Forschungen werden mehrere Kriterien zur Beurteilung der Qualität einer Studie verwendet. Zwei der wichtigsten Kriterien sind die Reliabilität und die Validität. Reliabilität bezieht sich auf die Genauigkeit und Konsistenz der in einer Studie erhaltenen Informationen. Bei der Interpretation der Ergebnisse statistischer Analysen kommt dem Begriff der Zuverlässigkeit eine wichtige Bedeutung zu (Polit und Beck, 2004, S. 35).

Die Validität bezeichnet ein komplexeres Konzept, bei dem es im Großen und Ganzen um die Solidität der Evidenz der Studie geht, d. h. darum, ob die Ergebnisse glaubwürdig, überzeugend und gut fundiert sind.

Die Frage der Validität ist daher, ob es Beweise für die aufgestellte Behauptung gibt, dass die Methoden die abstrakten Konzepte messen, die sie zu messen vorgeben (Polit und Beck, ebd. S. 36). Zu den Arten der Validität gehören: interne Validität, externe Validität, Konstruktvalidität und statistische Schlussgültigkeit (Polit und Beck, ebd. S. 210). Die interne Validität verweist auf das Ausmaß, in dem die in der Studie festgestellten Effekte ein zutreffendes Abbild der Realität und nicht das Ergebnis irgendeines anderen exogenen Faktors sind (Polit und Beck, ebd. S. 213). Der Begriff externe Validität bedeutet die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse auf andere Kontexte oder Stichproben. Nur selten werden Forschungen durchgeführt, um Beziehungen zwischen Variablen für eine bestimmte Gruppe von Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu entdecken. Eine Studie ist dann extern valide, wenn die Stichprobe repräsentativ für die breitere Grundgesamtheit ist und das Studenumfeld und die Versuchsanordnungen repräsentativ für andere Umgebungen sind (Polit und Beck, ebd. S. 218). Konstrukt-Validität heißt die Übereinstimmung zwischen dem, was ein Instrument messen soll, und dem, was das Instrument misst. Die Validität statistischer Schlussfolgerungen betrifft die Stärke der Evidenz, dass sich zwischen zwei Variablen eine Beziehung befinden (Polit und Beck, 2004, S. 221).

Ein wichtiger Aspekt bei der Designphase ist die Auswahl einer angemessenen Probe. In der verhaltens- und sozialwissenschaftlichen Forschung wird die zu untersuchende Zielgruppe aus dem zu untersuchenden Kontext und dem zu untersuchenden Forschungsproblem abgeleitet (Fraenkel u. a., 2011, S. 91). Der nächste Aspekt in dem Design und der Planungsphase einer Forschungsstudie ist die Festlegung der Datenerhebungs- und Analyseverfahren.

Nach Fertigstellung des Forschungsplans wird dieser von einer beliebigen Kombination von Mitarbeitern, Beratern, Fördereinrichtungen und institutionellen Prüfungskommissionen auf wissenschaftliche Verdienste und ethische Verfahren überprüft. Es ist unabdingbar, dass alle Forschungsarbeiten an menschlichen Versuchspersonen von einem objektiven ethischen Prüfungsausschuss geprüft werden, dessen Zweck es ist, das Wohlergehen der Studienteilnehmer zu gewährleisten.

Die Entwicklung von Studienprotokollen gewährleistet einen Standardansatz für die Durchführung von Forschungsprojekten bzw. Studien innerhalb einer bestimmten Studie, sodass die interne Validität verbessert wird. Nach der Designphase werden die Daten gesammelt und mit Hilfe einiger Computer-Software bewertet und anschließend

werden die Forschungsfragen mit der angemessenen Analyse dokumentiert. Die Ergebnisse werden dann interpretiert und dem entsprechenden Publikum mitgeteilt.

Der allgemeine Fortschritt der vorliegenden Studie richtet sich nach dem oben erwähnten Modell von Whittemore und Melkus (2008), dabei wurde auch die Arbeit von Polit und Beck (2004) in Betracht gezogen.

3.2. Teilnehmende

Die Voraussetzung für den Erfolg der Stichprobenauswahl ist nicht die Untersuchung eines möglichst großen Teils der Zielgruppe, sondern eines möglichst gut ausgewählten Teils der Grundgesamtheit (Albert und Marx, 2010, S. 63). Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu verstärken, wurden Studenten aus sieben verschiedenen Universitäten der Türkei, die im akademischen Jahr 2018/2019-2019/2020 in der Abteilung „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ studierten, für diese Studie rekrutiert. Die Anzahl der Stichproben und gewählten Universitäten variierte in jeder Phase (EFA, CFA, Hauptstudie), wodurch man am Ende der Studie sieben verschiedene Universitäten erreichte.

Die Stichprobengröße muss ausreichend groß sein, um repräsentative Aussagen über die Einflüsse der Instanzen treffen zu können. Nach den jüngsten Angaben von YÖK (2018) waren 4779 Studierende, die in der Türkei an der Abteilung „DaF“ studieren, an verschiedenen Universitäten eingeschrieben. Basierend auf dieser Zahl, wenn die Stichprobengröße mit einem Konfidenzniveau von 99% und einer Fehlermarge von 5% berechnet wird, sollte die erforderliche Stichprobenzahl (mindestens) 585 betragen⁷.

Die Stichprobe, die für die vorliegende Studie gewonnen wurde, besteht aus insgesamt 746 Studierenden, die an den Universitäten „Istanbul-Cerrahpaşa“, „Anadolu“, „Marmara“, „Gazi“, „Necmettin Erbakan“, „Muğla Sıtkı Koçman“, „Trakya“, an der pädagogischen Fakultät der Abteilung „Deutsch auf Lehramt“ im Herbstsemester 2019/2020 studierten.

Die Auswahl der Stichprobe wurde durch die „bewusste bzw. gezielte Stichprobenauswahl“ im Hinblick auf diese Universitäten anhand der Berücksichtigung bestimmter Kriterien getroffen. Sie wurde nach der einfachen Zufallsauswahl ausgewählt, da zu Beginn der Forschung nicht übersehbar war, welche dieser Universitäten die

⁷ (berechnet nach dem Link u. a):
www.qualtrics.com/de/erlebnismanagement/marktforschung/stichprobenrechner).

Befragung genehmigen würde. Man spricht von einer einfachen Zufallsauswahl, wenn jede mögliche Stichprobe mit einer bestimmten Anzahl von Elementen die gleiche Chance hat, realisiert zu werden (Stein, 2019, S. 137). Bei der gezielten Auswahl erfolgt dagegen die Auswahl nach einem Plan, auf der Grundlage vorheriger Überlegungen nach spezifizierbaren und intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien (Stein, 2019, S. 139). Die Stichprobenstrategie lässt sich daher als eine Hybride zwischen willkürlicher und kriteriengesteuerter Auswahl beschreiben (Akremi, 2019, S. 322).

Für die Auswahl der Universitäten sind theoretische Gesichtspunkte maßgebend. Die bereits erwähnten Universitäten werden bewusst ausgewählt, weil sie besondere Merkmale aufweisen.

In der Türkei ermöglichen die Abteilungen von „DaF“ einen unterschiedlichen Zugang wie z. B. mit oder ohne Vorbereitungsstudium. Daher können die neu immatrikulierten Studenten, die an der Abteilung „DaF“ studieren wollen, entweder nach einer Prüfung (durch den Nachweis ihrer Deutschkenntnisse) oder nach der Teilnahme des Vorbereitungsstudiums, mit dem Studium beginnen. Dieser Unterschied ist von Bedeutung, weil diese Studierenden sich voneinander in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse unterscheiden. Daher wird davon ausgegangen, dass die erwähnten Universitäten die allgemeine Lage des türkischen DaF – Kontextes bezüglich der verschiedenen Studierendengruppe reflektieren.

Brüsemeister (2008) betont, dass man eine möglichst repräsentative Auswahl treffen sollte, in dem man auf das gleiche soziale Gefüge Acht gibt. Nach seiner Sichtweise sollte die Stichprobe möglichst die gleiche Sozialstruktur mit einer vorgegebenen Anzahl aufweisen, damit die Analyse die gewählte Gruppe repräsentieren kann.

„Bei einer größeren Grundgesamtheit, auf die die Untersuchungsfrage abzielt, muss möglichst eine repräsentative Auswahl erstellt werden. Das statistische Sample sollte dann so weit wie möglich das gleiche soziale Gefüge aufweisen wie die Gesamtheit der entsprechenden sozialen Gruppe (hinsichtlich Alterszusammensetzung, Geschlechter, etc.). Das Sample wird in der Regel mehrere hundert Personen und entsprechend viele Fragebögen umfassen (Brüsemeister, 2008, S. 20)“.

In diesem Zusammenhang beabsichtigt diese deskriptive Studie eine größere Stichprobengruppe der verschiedenen Universitäten heranzuziehen, weil diese Gruppen bezüglich der Forschungsfragen den vorgeschriebenen Zustand der Abteilung „Deutsch

als Fremdsprache (DaF)“ in der Türkei besser repräsentieren. Mit einer Stichprobe von solch einer Größe kann die parametrische Statistik zum Einsatz kommen, da die parametrischen Tests unter verschiedenen Voraussetzungen durchgeführt werden müssen.

Die Tabelle 3.2 veranschaulicht die Anzahl der Teilnehmenden nach dem Studienjahr und dem Geschlecht.

Tabelle 3.2. Kreuztabelle und ihre Prozentsätze zur Darstellung der Teilnehmenden nach Studienjahr und Geschlecht

Studienjahr* Geschlecht Kreuztabelle					
Gruppen			Geschlecht		
			Frauen	Männer	Gesamt
1. Studienjahr	Anzahl		134	52	186
	% innerhalb der Klasse		72,0%	28,0%	100,0%
2. Studienjahr	Anzahl		139	35	174
	% innerhalb der Klasse		79,9%	20,1%	100,0%
3. Studienjahr	Anzahl		147	49	196
	% innerhalb der Klasse		75,0%	25,0%	100,0%
4. Studienjahr	Anzahl		155	35	190
	% innerhalb der Klasse		81,6%	18,4%	100,0%
Gesamt	Anzahl		575	171	746
	% innerhalb der Klasse		77,1%	22,9%	100,0%

Aus der Tabelle 3.2 wird deutlich, dass 746 Personen an der Hauptstudie teilnahmen, von denen 575 Frauen und 171 männliche Studierende waren. Bemerkenswert an dieser Tabelle ist es, dass die Zahl der weiblichen Studierenden dreimal so hoch ist wie die der männlichen Studierenden.

Die Gruppe mit der höchsten Teilnehmerzahl ist die Gruppe „4. Studienjahr“ und die Gruppe mit der niedrigsten Teilnehmerzahl ist die Gruppe „2. Studienjahr“.

Die Abbildung 3.2 veranschaulicht die Anzahl der Teilnehmenden nach Alter und Geschlecht. Bemerkenswert ist, dass die größte Altersgruppe sowohl bei Männern als auch bei Frauen die Gruppe der 21- bis 23-jährigen ist, die mit Rot eingefärbt wurde. Hervorzuheben ist auch, dass die Zahl der Teilnehmenden ab 32 Jahren am niedrigsten ist.

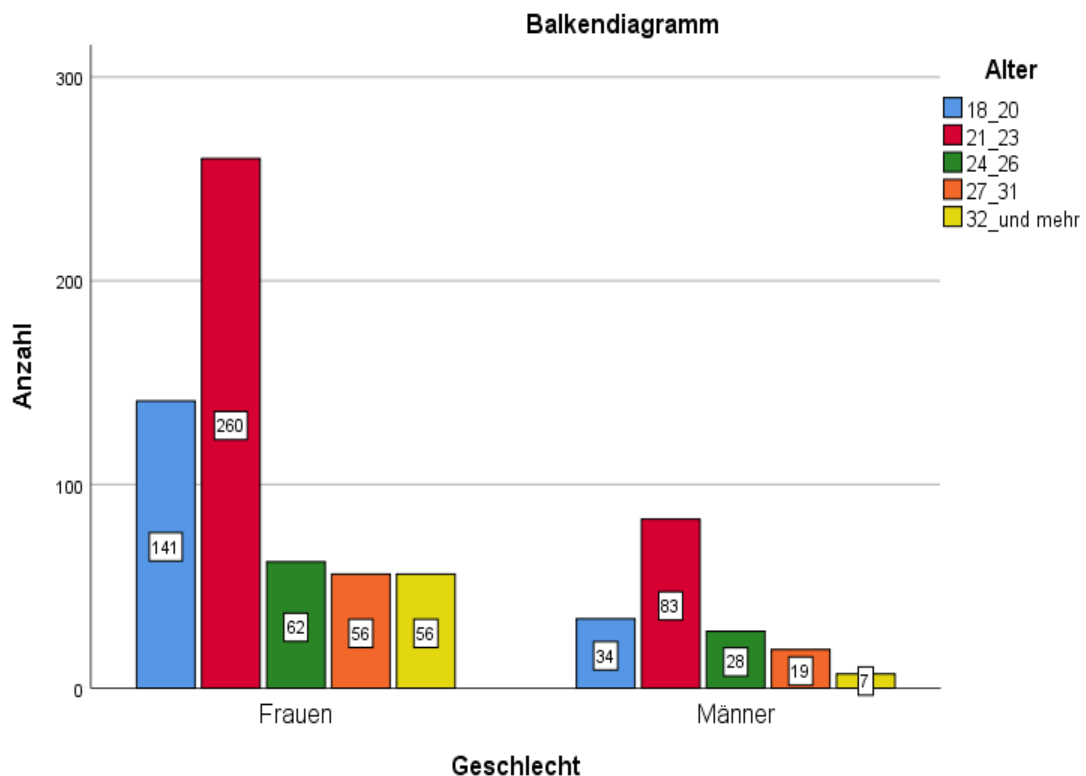


Abbildung 3.2. Die Teilnehmenden nach Geschlecht und Alter

Der Verlauf der Skalenentwicklung ist ein systematischer Prozess und in der Literatur gibt es zahlreiche Belege dafür, wie dies erreicht werden kann (Dörnyei und Taguchi, 2010). Dieser Verlauf wird in den folgenden Teilen der Studie schrittweise erläutert.

Hier ist es wichtig zur Sprache zu bringen, dass in der Türkei eine Befragung mit Studierenden nur dann durchgeführt werden kann, wenn die universitäre Ethikkommission diese Forschung und ihren Prozess detailliert überprüft und zustimmt. Der Antrag an die Ethikkommission wurde am 11. März 2019 eingereicht.

Der Ausschuss billigte den Antrag im 12. April 2019 und erklärte, dass das Projekt mit den ethischen Grundsätzen der Universität Anadolu übereinstimmt. Mit der eingeholten Genehmigung von der Ethikkommission der Universität Anadolu konnte die vorliegende Studie auch an den anderen Universitäten in die Tat umgesetzt werden. Durch das Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften der Anadolu Universität wurden die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei kontaktiert.

Nachdem die Zustimmung des Instituts und der Abteilungen eingeholt wurde, wurden zu bestimmten Zeiten verfügbare Klassen besucht.

Vor der Durchführung der Umfrage wurden die Studierenden darüber informiert, dass sie die Teilnahme an der Studie, akzeptieren oder ablehnen können. Es wurde ihnen zugesichert, dass die erteilten Auskünfte anonym bleiben und die gesammelten Daten nur zu Forschungszwecken verwendet werden. Es stand ihnen frei, das Ausfüllen des Formulars abzulehnen, auch wenn sie bereits mit dem Ausfüllen begonnen hatten. Es dauerte etwa 10-12 Minuten, bis die Studenten den Fragebogen ausgefüllt hatten.

Die unternommenen Schritte wurden in einem Arbeitsablaufdiagramm in Abbildung 3.3 zusammengefasst, um einen Überblick über die Studie zur Skalenentwicklung (SMBLD) zu geben.

Wie in Abbildung 3.3. ersichtlich ist, wurde vor allem eine detaillierte Literaturrecherche in Bezug auf Skalen und Skalenentwicklung vorgenommen. Hierzu wurden zahlreiche Kommentare und Meinungen von Experten eingeholt und die einschlägige Literatur wurde stets als eine wegweisende Ressource genutzt.

Um einen Item-Pool zu erstellen, wurden die früheren Studien zu Tendenz- und Einstellungsskalen zu Rate gezogen und geeignete Items in die Skala aufgenommen, oder sie wurden passend zum Thema umgestaltet und die restlichen Items wurden unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Überlegungen durch Expertenmeinung erstellt.

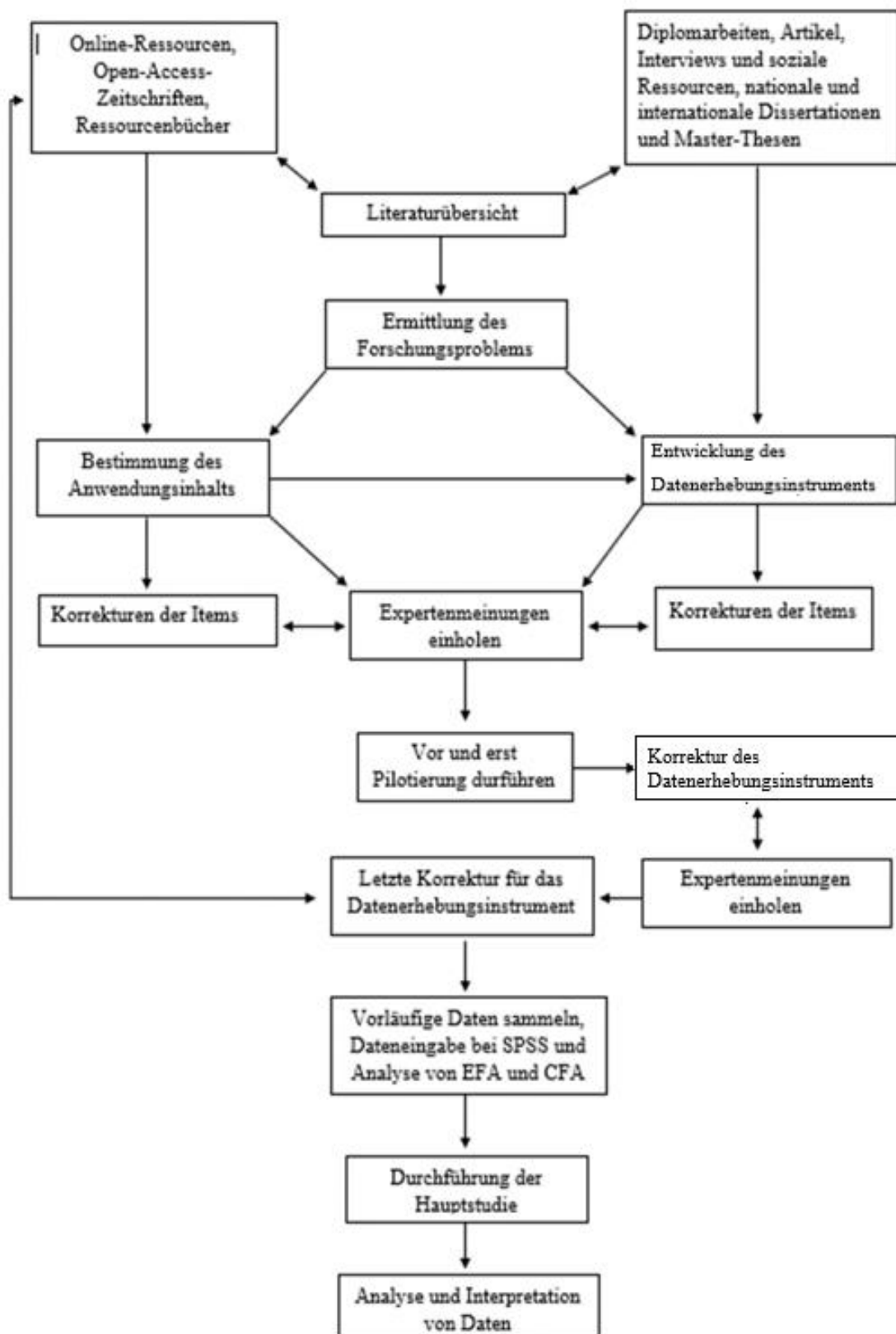


Abbildung 3.3. Der Prozess der Skalenentwicklung von SMBLD

3.3. Die im Verlauf des Entwicklungsprozesses der Skala verfolgten Wege

Zunächst wurde eine fünfstufige Likert-Skala entwickelt, anschließend wurden die mit dieser Skala erhobenen Daten analysiert und interpretiert. Diese Phasen werden im Folgenden ausführlich erläutert.

3.3.1. Entwicklung des Messinstruments und der Items von "SMBLD"

Bei der Entwicklung des Messinstruments "SMBLD" mussten mehrere Phasen durchlaufen werden. Zu Beginn der Skalenentwicklung wurde eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt, um das Konzept der Lernerautonomie zu klären und um geeignete Items aus relevanten Skalen zu erkennen und auszuwählen.

Anschließend wurden mit Hilfe qualitativer Interviews Informationen gesammelt, was die BA-Studierenden der Abteilung für Deutschlehrerausbildung unter dem Konzept der Lernerautonomie verstehen. Den Teilnehmern wurde auch die Möglichkeit gegeben, ihnen bekannte Ansichten, Definitionen und Items zur Lernerautonomie, die sie für wichtig hielten, direkt einzugeben. Zur Durchführung dieser Interviews wurden mehrere qualitative und quantitative Studien zur Lernerautonomie recherchiert. Aus ihren Schlussfolgerungen und Interviewfragen wurden neue Fragestellungen formuliert, die dann auch durch Experten überprüft wurden.

Außerdem wurden diesbezügliche Fragen Deutschlehrern und Dozenten gestellt und ihre Ideen gesammelt. Nach persönlichen Gesprächen und Kommentaren der Experten wurden einige Items entfernt, einige neu hinzugefügt, die Formulierung einiger geändert, einige gekürzt und die Reihenfolge der Items angepasst.

Auf Grundlage der oben genannten Informationen und der Überprüfung der bestehenden Skalen der Lernerautonomie wurde ein Item-Pool aus 40 Items geschaffen. Dann prüften zwei Lehrkräfte für türkische Sprache und Literatur diese Items, um die Sprachgültigkeit der Skala sicherzustellen. Anschließend wurde die Skala an sechs (3+3=6) wissenschaftliche Lehrkräfte für Fremdsprachendidaktik (3) und Statistik (3) verteilt, um deren inhaltliche und sprachliche Gültigkeit zu bewerten. Die Items wurden auf einer fünfstufigen Antwortskala eingeschätzt, die von 1 = „ich stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „ich stimme völlig zu“ reicht. Die Evaluation erfolgte durch Summation der Itemrohwerte, wobei eine hohe Gesamtpunktzahl für eine hohe Merkmalsausprägung im Sinne der Lernerautonomie steht. Bei einer hohen Anzahl von Werten handelt es sich also um hohe Werte in Bezug auf die jeweilige gemessene Eigenschaft.

Um sprachliche Einschränkungen zu vermeiden, wurde sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Phasen der Datenerhebung die endgültige Skala in der Muttersprache der Studierenden (auf Türkisch) verwendet.

Diese 40- Items wurden dann auch von Probanden der BA-Studierenden der Deutschlehrausbildung aus verschiedenen Semestern gelesen und überprüft. Zunächst wurden die Teilnehmenden aufgefordert einige demographische Angaben wie (Alter, Geschlecht, Semester, Notendurchschnitt, Bildungsniveau der Eltern) zu machen. Um eine sinnvolle Bewertung zu ermöglichen wurde im Auge behalten, dass die jeweiligen Fragen eindeutig sind, damit sich keine widersprüchlichen Items bzw. Aussagen für Probanden in der Skala befinden. Bei der Analyse wurden 11 Items aus 40 Items auf Grund von Verständnisschwierigkeiten und Expertenmeinungen eliminiert und 3 Items umformuliert. Daraus wurde eine Vorabversion des endgültigen Fragebogens vorgelegt.

Alle anderen 29 Items wurden in die Analyse (EFA) einbezogen. Die Auswertung der Daten erfolgte mit drei Programmen (IBM- SPSS, Version 25; Jamovi, Version 1.2.16; R-Studio, Version 3.6.3). Die Analyse (EFA) wurde weitgehend mit dem Statistikprogramm IBM-SPSS (Version 25), und die Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) wurde mit dem Programm von R (Version 3.6.3) durchgeführt. Die statistischen Verfahren, mit denen die einzelnen Hypothesen wie Normalitätstests, t-Tests und Einzelfaktor-ANOVA berechnet wurden, wurden mit dem Statistikprogramm Jamovi (Version 1.2.16) durchgeführt.

3.3.2. Die erste Pilotstudie

Die erste Pilotstudie wurde im Frühjahrssemester des akademischen Jahres 2018-2019 durchgeführt. Insgesamt nahmen 45 Studenten an der ersten Pilotstudie teil. Die Daten wurden zunächst in Bezug auf Ausreißer analysiert, und es wurden keine gefunden. Daher wurden alle Teilnehmenden einbezogen. Von diesen 45 Studenten waren 28 weiblich und 17 männlich. Ein konventioneller Pretest wurde mit Hilfe von SPSS auf verschiedene Weise analysiert.

Zur Bestimmung der Normalität der Daten wurden zunächst die Schiefe und die Wölbungswerte der Items analysiert. Die Werte für alle Items lagen zwischen +1.5 und -1.5, was bedeutet, dass die Daten normal sind (Tabachnick und Fidell, 2012). Zweitens wurde ein Reliabilitätstest in Bezug auf Cronbachs Alpha durchgeführt, der sich als 0.854 erwies.

Nach der Item- und der Korrelationsmatrixanalyse zwischen den Items wurden drei Experten für die Statistik konsultiert. Es wurden bei der ersten Pilotstudie keine Items aus der Skala entfernt. Hier ist zu berücksichtigen, dass eine explorative Faktorenanalyse aufgrund der geringen Teilnehmerzahl nicht durchgeführt werden konnte. Die empfohlene Stichprobengröße für die explorative Faktorenanalyse (EFA) sollte mindestens 300 Personen betragen und die Anzahl der Stichprobengröße sollte für jede Variable zwischen 5 und 10 Personen liegen (u. a. Tabachnick und Fidell, 2012).

Zur Durchführung der EFA und zur Bestimmung der internen Konsistenz wurden die Daten einer Stichprobe ($n = 459$) von Studierenden aus den drei Universitäten "İstanbul-Cerrahpaşa, Marmara und Anadolu", die an diesen Universitäten DaF studierten, analysiert.

Um die Faktorstruktur zu testen, wurde die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit den aus einer Probandenmenge ($n = 451$) gesammelten Daten durchgeführt. Wie offensichtlich ist, wurden Validität und Reliabilität der Skala in verschiedenen Stufen mit verschiedenen Stichproben getestet. Die Gründe dafür waren, sicherzustellen, dass die aktuelle Struktur der Skala in verschiedenen Stichproben erhalten bleibt und zu testen, ob die konstruierte Skala in jeder Zeitperiode gültig und zuverlässig ist (Hinkin, 1998). Um gültige und zuverlässige Daten zu erhalten, wurde ein gründlicher Entwicklungsprozess durchgeführt. Häufig zitierte Beiträge im Bereich der Entwicklung von Skalen (Hinkin, 1998; DeVellis, 2017; Clark und Watson, 2016) wurden bei der Validierung der Lernerautonomie als Beispiel genommen.

3.3.3. Annahmen des t-Tests und der Normalverteilung

Der erste Schritt zur Durchführung eines unabhängigen t-Tests besteht darin, zu überprüfen, wie die Daten gemessen werden. Die abhängigen Variablen müssen intervallskaliert sein. Der nächste und entscheidende Schritt ist die Kontrolle der Normalverteilung der Daten. Viele Datenanalyseverfahren beruhen auf der Annahme, dass die Daten aus einer Normalverteilung entnommen wurden. Die Normalverteilung kann mit den Werten von Kurtosis und Skewness getestet werden (Kähler, 1998, S. 80). Man geht davon aus, dass die Werte etwa bei Null liegen sollen, sodass die Daten normalverteilt sind. Positive Werte von Skewness zeigen aggregierte Werte auf der linken Seite mit einer spitzen und stark geschwänzten Verteilung. Negative Werte von Skewness zeigen aggregierte Werte auf der rechten Seite mit einer flachen und leicht taillierten

Verteilung (Kim, 2013, S. 52). In der Literatur sind die wichtigsten Tests, die die Annahme der Normalität bewerten, der Kolmogorov-Smirnov-Test (K-S), der Anderson-Darling-Test, der Shapiro-Wilk-Test und der Jarqua-Bera-Test. Es gibt mehrere Verfahren, um zu sehen, ob kontinuierliche Daten normal verteilt sind oder nicht (Öztuna, Elhan, Tüccar, 2006 S.172). Bei großen Stichproben können geringfügige Abweichungen von der Normalität als statistisch signifikant gekennzeichnet werden. Auch wenn kleine Abweichungen von einer Normalverteilung die Ergebnisse eines parametrischen Tests nicht beeinflussen (Öztuna, Elhan, Tüccar, 2006, S. 172; Ghasemi und Zahediasl, 2012, S.488; Häder, 2019, S. 151). Aus diesem Grund ist der optimale Weg um festzustellen, ob die Daten normal sind oder nicht, die Auswertung von Diagrammen zusammen mit einem geeigneten Normalitätstest (Öztuna, Elhan, Tüccar, 2006, S. 172). Darüber hinaus betont Kim (2013, S.52), dass derzeit keine Goldstandard-Methode vorhanden ist, obwohl viele statistische Methoden in der Literatur vorgeschlagen werden.

In der vorliegenden Studie folgt der Autor dieser Arbeit den Empfehlungen von Kim (2013, S. 53) und achtet sowohl auf die Werte von Skewness und Kurtosis, ihre Standardfehler und z-Werte, als auch auf die jeweiligen Histogramme der Gruppen:

„Bei Stichproben mittlerer Größe ($50 < n < 300$) verwerfen Sie die Nullhypothese bei einem absoluten z-Wert über 3.29. was einem Alpha-Niveau von 0.05 entspricht. Und schließen Sie daraus, dass die Verteilung der Stichprobe nicht normal ist. Bei Stichprobengrößen von mehr als 300 sind die Histogramme und die absoluten Werte von Skewness und Kurtosis ohne Berücksichtigung der z-Werte maßgebend. Entweder ein absoluter Schiefe-Wert größer als 2 oder eine absolute Kurtosis (Proper) größer als 7 können als Referenzwerte zur Bestimmung einer substanziellen Nicht-Normalität verwendet werden Kim (2013, S. 53)“.

Ein weiteres wichtiges Merkmal beim t-Test ist die Berechnung der Effektstärke. Die Effektstärke ist ein Wert, der zur Beantwortung der Frage verwendet wird, wie groß die Unterschiede zwischen Variablen sind. Die Effektstärke gibt an, ob der Unterschied groß genug ist, um als signifikant zu gelten.

Die Homogenität der Varianz wird mit dem Levene-Test kontrolliert und die Varianzen müssen in allen Daten gleich sein. Wenn der Wert des Levene-Tests niedriger als .05 ist, bedeutet dies, dass die Varianzen signifikant unterschiedlich sind.

Zur Beurteilung der Effektstärke dient die Einteilung von Cohen (1988a). Cohens d weist aus, wie groß ein festgestellter Effekt bei Mittelwertunterschieden ist.

Die Interpretation von Cohens d (1988a) lautet: *kleiner Effekt* $|d| = 0.2$, *mittlerer Effekt* $|d| = 0.5$, *großer Effekt* $|d| = 0.8$. Um zu bestimmen, wie groß die festgestellte Korrelation (Korrelationskoeffizient) ist, bezieht man sich an der Klassifikation von Cohen (1992): $r = .10$ entspricht einem schwachen Effekt, $r = .30$ entspricht einem mittleren Effekt, $r = .50$ entspricht einem starken Effekt.

Im dritten Teil wurden die Validierung des Erhebungsinstruments (SMBLD), sowie die statistischen Auswertungsverfahren vorgestellt. Der vierte Teil bezieht sich auf die Forschungsfragen 1, 2 und 3 und versucht auf der Basis der festgestellten Ergebnisse die Antworten auf diese Forschungsfragen zu finden.

4. ERGEBNISSE

Dieser Teil der Studie umfasst die Forschungsfragen und besteht aus vier Teilen. Als erstes werden die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse mit den faktorbasierten Ergebnissen gezeigt. Dieser Teil befasst sich mit der Zuverlässigkeit der Skala und enthält die Ergebnisse von Cronbachs Alfa-Tests für alle Subskalen, die auf der Grundlage der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse erhoben wurden. Anschließend wurden im zweiten Teil die Ergebnisse der bei der Entwicklung der Skalen durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse (Konstruktvalidität) vorgestellt. Im dritten Teil wurde versucht, die Benennung von Items anhand jeglicher Literatur zu erläutern. Zum Schluss werden im vierten Teil die aus der Hauptstudie gewonnenen Erkenntnisse nach den jeweiligen Forschungsfragen und Teilfragen dargestellt.

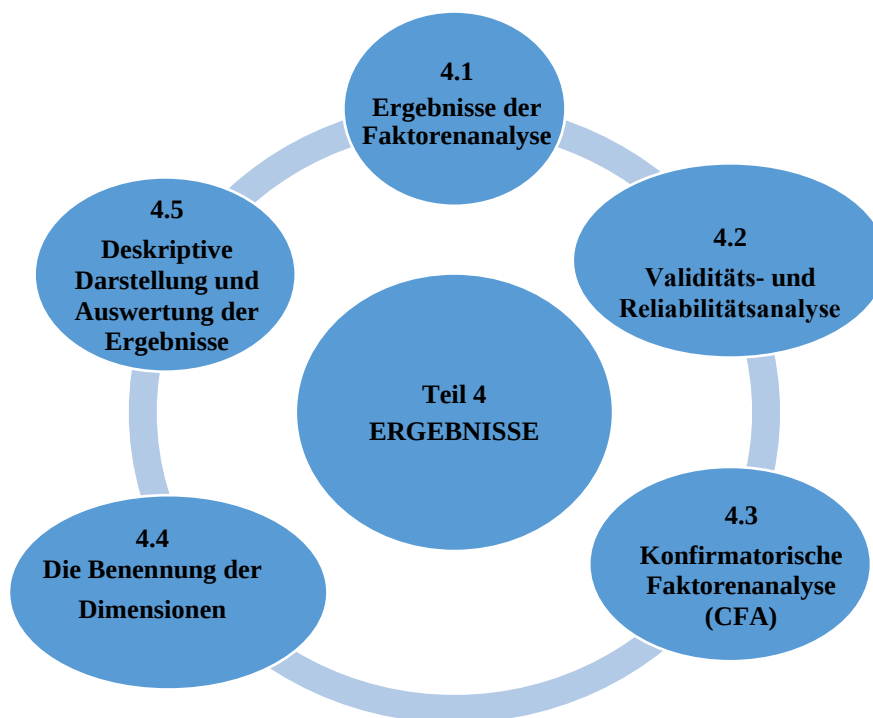


Abbildung 4.1. Darstellung des vierten Teils

4.1. Ergebnisse der Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse gehört zu den Verfahren der multivariaten Statistik und wird für die Modellierung verwendet. Sie gibt die Möglichkeit, Relationen zwischen Fragebogen-Items mit einer geringeren Anzahl von latenten Variablen, den Faktoren, zu erklären.

In der Regel wird zwischen der explorativen und der konfirmatorischen Faktorenanalyse unterschieden (Bühner, 2011, S. 296). Im Folgenden werden die explorative (EFA) und die konfirmatorische (CFA) Faktorenanalyse dargestellt.

4.1.1. Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (EFA)

Die Explorative Faktoranalyse (EFA) wurde eingesetzt, um die Faktorstruktur der SMBLD festzustellen. Der der explorativen Analyse zugrundeliegende Datensatz wurde mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala erhoben. Für die Durchführung der Faktorenanalyse ist es notwendig, eine ausreichende Stichprobengröße zu erreichen. Wenn mit großen Proben gearbeitet wird, können die Ergebnisse sowohl konsistent als auch verallgemeinerbar sein. Es wird empfohlen, mit mindestens 300 Personen als Probenanzahl zu arbeiten (Worthington und Whittaker, 2006). Bei dieser Untersuchung wurden Daten von 463 Personen gesammelt. Die Korrelationsmatrix wurde untersucht, um die Konstruktvalidität der "SMBLD " zu bestimmen und die Korrelationen zwischen den Items wurden mindestens mit .30 und höher gefunden. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Faktorenanalyse mit diesen Daten angemessen ist (Yaşar, 2014).

Um zu kontrollieren, ob der Datensatz insgesamt für eine Analyse geeignet ist, stehen der Bartlett's-Test und der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO) zur Verfügung. Mit deren Hilfe wird überprüft, ob ein starker Zusammenhang zwischen allen Variablen besteht. Bühner (2011, S. 348) betrachtet den Bartlett's-Test auf Sphärizität als Minimalvoraussetzung für die Durchführbarkeit einer EFA. Kaiser und Rice (1974) sehen die Werte von >0.5 als akzeptabel an, wünschenswert sind jedoch mindestens Werte von 0.8. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium liegt bei einem Wert von 0,881 und der Bartlett-Test auf Sphärizität liegt bei $\chi^2 = 2516,208$ ($p < .001$, $n:463$). Nach diesem Ergebnis kann man sagen, dass die Daten dieser Studie für die Faktorenanalyse geeignet sind (Tabachnick u.a., 2007).

Die Ergebnisse zu „KMO und Bartlett-Test“ werden in der Tabelle 4.1 noch einmal zusammengefasst.

Tabelle 4.1. KMO und Bartlett-Test

Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung.		0,881
Bartlett-Test auf Sphärizität	Näherungsweise Chi-Quadrat	2516,208
	Df	210
	Sig.	0,000

Mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse (EFA) wird in einem Datensatz nach einer noch unbekannten, korrelativen Struktur gesucht. Sie gehört in die Gruppe der strukturentdeckenden Verfahren und besteht aus mehreren verwandten Verfahren (Klopp, 2010, S. 1). Zur explorativen Faktorenanalyse wurde die Maximum-Likelihood-Methode verwendet. In der Literatur wurde festgestellt, dass diese Methode valider und zuverlässiger Ergebnisse für die Sozialwissenschaften liefert (Fabrigar u. a., 1999, S.283; Worthington und Whittaker, 2006).

Mithilfe der Maximum-Likelihood-Methode wurden vier Faktoren extrahiert, die zusammengekommen mehr als 48,65% der Varianz in den Variablen erklären. Um eine bessere Interpretierbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde die Komponentenmatrix dann mit der Promax-Methode mit Kaiser-Normierung gedreht. Die Promax-Methode wurde gewählt, da diese Methode noch zuverlässigere Ergebnisse für die zukünftige Verwendung der Skala ermöglicht (Fabrigar u. a., 1999).

Im Einklang mit den erzielten Ergebnissen wurden mehrere Methoden gleichzeitig angewandt, um die Anzahl der Faktoren zu bestimmen. Mit diesem Vorgehen wurde erstens beachtet, dass die Eigenwerte der Faktoren über 1 liegen. Zweitens wurde anhand der graphischen Darstellung des Scree-Plots die Faktoren betrachtet. Dabei wurden jeweilige Faktoren nach der scharfen Ausgabe (einen erkennbaren Knick), die einen bedeutenden Teil der Varianz erklären, extrahiert, sodass aussagekräftige, gut interpretierbare Ergebnisse gewonnen werden konnten (Worthington und Whittaker, 2006).

Bei der Festlegung der Anzahl der Items für die Faktoren wurden Empfehlungen aus der Literatur berücksichtigt. Diese lauten wie folgt:

- Faktorladungen sollten mindestens 0,32 betragen (Worthington und Whittaker, 2006)
- Zur Beurteilung der Querladung sollte die Differenz zwischen den Ladungen mindestens bei 0.100 liegen. Wenn die Differenz gering ($\pm .100$) ist, kann die Variable keinem Faktor zugeordnet werden und solch eine Variable wird ausgeschlossen. In dem pro Faktor sollten mindestens drei, besser aber mehr als 3 Items vorhanden sein (Costello und Osborne, 2005).
- Generell wird ein Wert über 0,7 für Cronbachs Alpha als ausreichend angesehen (Costello und Osborne, 2005).

Die Faktoranalyse für SMBLD begann mit insgesamt 29 Items. Die Items 1, 4, 6, 10, 12, 17, 18, 19 wurden jedoch entsprechend den Ergebnissen, die mit Hilfe der Parallelanalyse, der Eigenwerte und des Scree-Plots erzielt wurden, von der Skala ausgeschlossen und die Analyse wurde ohne diese Items fortgesetzt. Die Parallelanalyse dient dem Vergleich der Eigenwerte des vorhandenen Datensatzes mit zufällig generierten Datensätzen (vgl. Bühner, 2011, S. 362). Aufgrund dieser Analyse verblieben also schlussendlich 21 der ursprünglich 29 Items im Test.

Nach den Analyseergebnissen wurde eine Struktur mit 21 Items erzielt, die 48,65% der Gesamtvarianz erklären. Es wurde festgestellt, dass der Eigenwert jedes Faktors in dieser Struktur über 1,00 liegt und vier Faktoren hat. Die Angaben zu diesen Werten sind in der folgenden Tabelle 4.2 aufgeführt. Wie in Tabelle 4.2 zu sehen ist, erklärt der erste Faktor 27,12 %, der zweite 8,13 %, der dritte 7,19 % und der vierte 6,2 % der Varianz.

Tabelle 4.2. *Erklärte Gesamtvarianz*

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Extrahierte Summen von quadrierten Ladungen		
	Gesamtsumme	% der Varianz	% Kumulativ	Gesamtsumme	% der Varianz	% Kumulativ
1	5.695	27.120	27.120	5.083	24.207	24.207
2	1.708	8.131	35.251	1.081	5.148	29.355
3	1.510	7.192	42.443	0.952	4.536	33.890
4	1.303	6.206	48.649	0.765	3.641	37.531

In Abbildung 4.2 wird das Scree-Plot vorgestellt. Bei der Analyse des Scree-Plots, ist eine Vier-Faktoren-Struktur mit Eigenwerten über 1 deutlich zu erkennen. Es kann festgehalten werden, dass die Auswertung der Ergebnisse dieses Tests mit Eigenwerten valider wäre (Preacher und MacCallum, 2003, S.23).

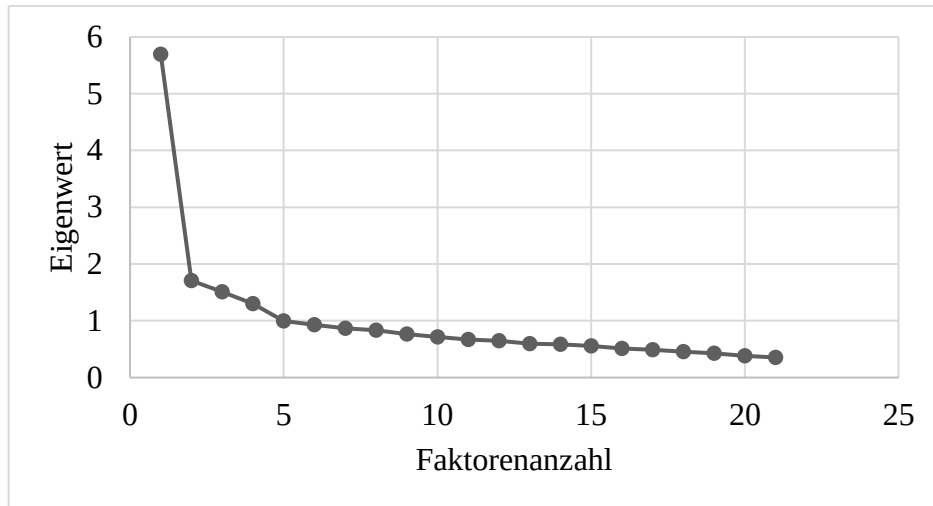


Abbildung 4.2. *Scree-Plot*

Die Faktorladungen der Items der Skala reichten von .44 bis .88 und alle Items von .32 und darüber wurden in die Skala aufgenommen. Der Scree-Test zeigt, dass die ersten vier Faktoren den Großteil der Gesamtstreuung in den Daten erklären. Die Mittelwerte, Standardabweichungen, Item-Gesamtkorrelationen, Cronbachs-Alpha Werte und Faktorladungen der Items in der Skala werden in Tabelle 4.3 dargestellt.⁸

⁸ Deutsche Übersetzungen für diese Items lassen sich im Anhang nachlesen.

Tabelle 4.3. Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Interkorrelationen(r), Cronbachs- α (C- α).
Faktorenloadungen

		$\bar{x}$ (M)	SD	r	Item (C- α)	Faktoren ladung
Faktörler ve maddeler						
Faktor 1 -Strategien						
I1	Almanca dil becerilerimi geliřtirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	3.54	1.09	.60	.84	.75
I2	Almanca dil becerilerimi (Okuma. Yazma. Dinleme vb.) nasıl geliřtirebileceğimi araştırırım.	3.67	1.08	.58	.84	.75
I3	Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim.	2.94	1.09	.50	.84	.68
I4	Bir ünite sona erdiğı zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm.	3.37	1.10	.49	.84	.60
I5	Almanca becerilerimi geliřtirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım.	3.72	1.20	.41	.84	.52
I6	Almanca öğrenme sürecimdeki dil gelişim sürecimi takip ederim.	3.79	0.97	.57	.84	.46
I7	Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırım.	2.47	1.28	.28	.85	.44
I8	Almanca öğrenirken ihtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için çeşitli kaynaklardan (internet. Kütüphane vb.) yararlanırım.	4.36	0.81	.38	.84	.33
Faktor 2 – Verantwortungsbewusstsein						
I9	Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdadır.	4.46	0.71	.42	.84	.88
I10	Almanca dil becerilerimi geliřtirmek benim sorumluluğumdadır.	4.60	0.62	.42	.84	.69
I11	Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdadır.	4.47	0.77	.46	.84	.59
Faktor 3 – Taktiken						
I12	Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm.	3.78	1.01	.44	.84	.69
I13	Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim.	3.95	0.97	.43	.84	.66
I14	Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.	4.34	0.82	.49	.84	.51
I15	Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim.	4.13	0.89	.33	.85	.35
Faktor 4 –Einstellung und Motivation						
I16	Almanca benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsattır.	4.48	0.75	.30	.85	.71
I17	Almanca öğrenirken karşılaştığım sorunlardan dolayı bu dile karşı hevesim kırılmaz.	3.82	1.13	.26	.85	.59
I18	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.	4.44	0.73	.44	.84	.45
I19	Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım.	4.19	1	.50	.84	.36
I20	Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliřtirmeye devam edeceğim.	4.51	0.75	.49	.84	.35
I21	Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır.	4.19	0.95	.31	.85	.35

Tabelle 4.4. Die Anzahl der Items, McDonald's ω , Cronbach's α

Faktoren	Anzahl der Items	McDonald's ω	Cronbach's α
Faktor 1	8	0.79	0.79
Faktor 2	3	0.77	0.77
Faktor 3	4	0.70	0.70
Faktor 4	6	0.71	0.70
Gesamt	21	0.89	0.89

McDonald Omega- und Cronbachs-Alpha Werte wurden für die Zuverlässigkeitskoeffizienten bezüglich der Items der bestehenden Vier-Faktoren-Struktur berechnet. Die Ergebnisse mit diesen Werten sind in der Tabelle 4.4 dargestellt. Dementsprechend kann man sagen, dass alle Unterdimensionen der Skala und die Gesamtskala zuverlässig sind. Das Gesamtergebnis der Reliabilitätsanalyse ($\alpha = .868$) hat sich als hoch erwiesen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann gesagt werden, dass die Werte von Cronbachs Alpha in Bezug auf die Unterdimensionen und den Gesamtumfang ausreichend sind (Büyüköztürk, 2009).

Bei der Auswertung der erhaltenen Vier-Faktoren-Struktur wurde durch Literaturrecherchen über die Angemessenheit dieser Struktur entschieden. Nach dieser Phase (EFA) wurde die CFA durchgeführt, indem die erforderlichen Items entfernt wurden. Es ging dabei darum, die Genauigkeit der erhaltenen Struktur zu überprüfen. Die Reliabilitätsanalyse der erhaltenen Daten durch CFA werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

4.2. Validitäts- und Reliabilitätsanalyse

Obwohl es einen dreimonatigen Zeitunterschied zwischen der ersten und zweiten Studie gab, wurde die Reihenfolge der Fragen geändert, sodass sie den Teilnehmern nicht direkt in Erinnerung gerufen wurden.

Zur Reliabilitätsanalyse von SMBLD wurden die internen Konsistenzkoeffizienten (Cronbachs α) berechnet. Doch da einige Studien an Cronbachs Alpha kritisiert haben, dass die hohe Anzahl der Items zu verzerrten Ergebnissen führen kann, wurden zusätzlich auch McDonald Omega und die komposite Reliabilität (kongenerische Reliabilität) errechnet.

Der Gesamtwert von Cronbachs Alpha der Skala betrug 0.85, McDonald Omega 0.85 und die kongenerische Reliabilität 0.91. Die Tatsache, dass die Reliabilität für jede Dimension größer als 0.70 ist, bedeutet einen akzeptablen Wert (Nunnally und Bernstein, 1994).

Bei der Auswertung von Tabelle 4.5 zeigt sich, dass die erste Unterdimension leicht unter einem guten Wert liegt, andere Dimensionen jedoch größer als 0.70 sind. In Anbetracht dieser Werte wurde die Skala als ausreichend zuverlässig bewertet.

Tabelle 4.5. Die gängige Praxis zum gesamten Wert (George und Mallery, 2003).

Interne Konsistenz	Cronbach's α
Ausgezeichnet	$\alpha \geq 0.9$
Gut	$0.9 > \alpha \geq 0.8$
Akzeptabel	$0.7 > \alpha \geq 0.6$
Fragwürdig	$0.6 > \alpha$
Schlecht	$0.5 > \alpha$

Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für die Gesamtskala und Unterdimensionen von SMBLD sind in der folgenden Tabelle 4.6. dargestellt.

Tabelle 4.6. Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse von SMBLD

Dimensionen	Anzahl der Items	die komposite Reliabilität	McDonald ω	Cronbach α
1. Taktiken	4	0.61	0.65	0.65
2. Strategien	7	0.82	0.82	0.81
3. Verantwortungsbewusstsein	3	0.65	0.74	0.71
4. Einstellung und Motivation	5	0.74	0.74	0.74
Gesamt	19	0.91	0.85	0.85

Die Tabelle 4.6 zeigt, wie viele Items in der Skala vorhanden sind und dass die erste Subdimension "Taktiken" aus 4 Items, die zweite Subdimension "Strategien" aus 7 Items, die dritte Subdimension "Verantwortungsbewusstsein" aus 3 Items sowie die vierte Subdimension "Einstellung und Motivation" aus 5 Items besteht.

4.3. Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA)

Im Gegensatz zur explorativen Faktorenanalyse (EFA) handelt es sich bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) um die Überprüfung von bereits vorhandener Struktur. Sie wird also verwendet, um zu prüfen, ob die Maße eines Konstrukts (Modells) mit dem Verständnis des Forschers übereinstimmend sind. Bei einer CFA wird im Voraus die Abhängigkeit der manifesten Variablen von ihren latenten Variablen bestimmt und sie ist damit ein Hypothesentestverfahren (Bühner 2011, S. 381; Karagöz, 2017, S. 486 ff).

Vor der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurden die Daten auf Normalverteilung überprüft, indem eine Ausreißer- bzw. Extremwertanalyse durchgeführt wurde. Die Berechnung der CFA erfolgte mittels der Software R mit dem Lavaan-Zusatzpaket (SEM). Es wurde dabei festgestellt, dass die Variablen normalverteilt sind. Die erste konfirmatorische Faktorenanalyse wurde mit 21 Items vorgenommen. Dabei wurde herausgefunden, dass die Items 10 und 16 nicht in die Skala passten. Deshalb umfasst das Messinstrument "SMBLD" nach der Analyse (CFA) vier Subdimensionen und 19 Items, die diese Subdimensionen charakterisieren.

Die Subdimensionen, ihre Zahlen und Item-Nummern befinden sich in der folgenden Tabelle 4.7. In den Analysen, die nach der Entfernung dieser Elemente stattfanden, wurde bemerkt, dass die Indizes für die Anpassungsgüte leicht unter den Idealwerten lagen. Infolgedessen wurden aufgrund der Fehlerkovarianz zwischen Item 3 und Item 4 sowie Item 14 und Item 15 ideale Werte erreicht.

Tabelle 4.7. Faktoren von SMBLD, die Zahl der Items und Item Nummer, die extrahierten Items

Faktoren	Die Zahl der Items und Item Nr.	Die extrahierten Items
1.Taktiken	4 Items (1.2.3.4)	0
2.Strategien	7 Items (5.6.7.8.9.11.12)	0
3.Verantwortungsbewusstsein	3 Items (13.14.15)	1(10. Item)
4.Einstellung und Motivation	5 Items (17.18.19.20.21)	1(16. Item)

Die Konfirmatorische Prüfung der Skalenstruktur von SMBLD wird in Abbildung 4.3. dargestellt (Faktorladungen, Faktorkorrelationen, zufällig variierende Messfehler, M: Item, Fc1 = Taktiken, Fc2 = Strategien, Fc3 = Verantwortungsbewusstsein Fc4= Einstellung und Motivation.

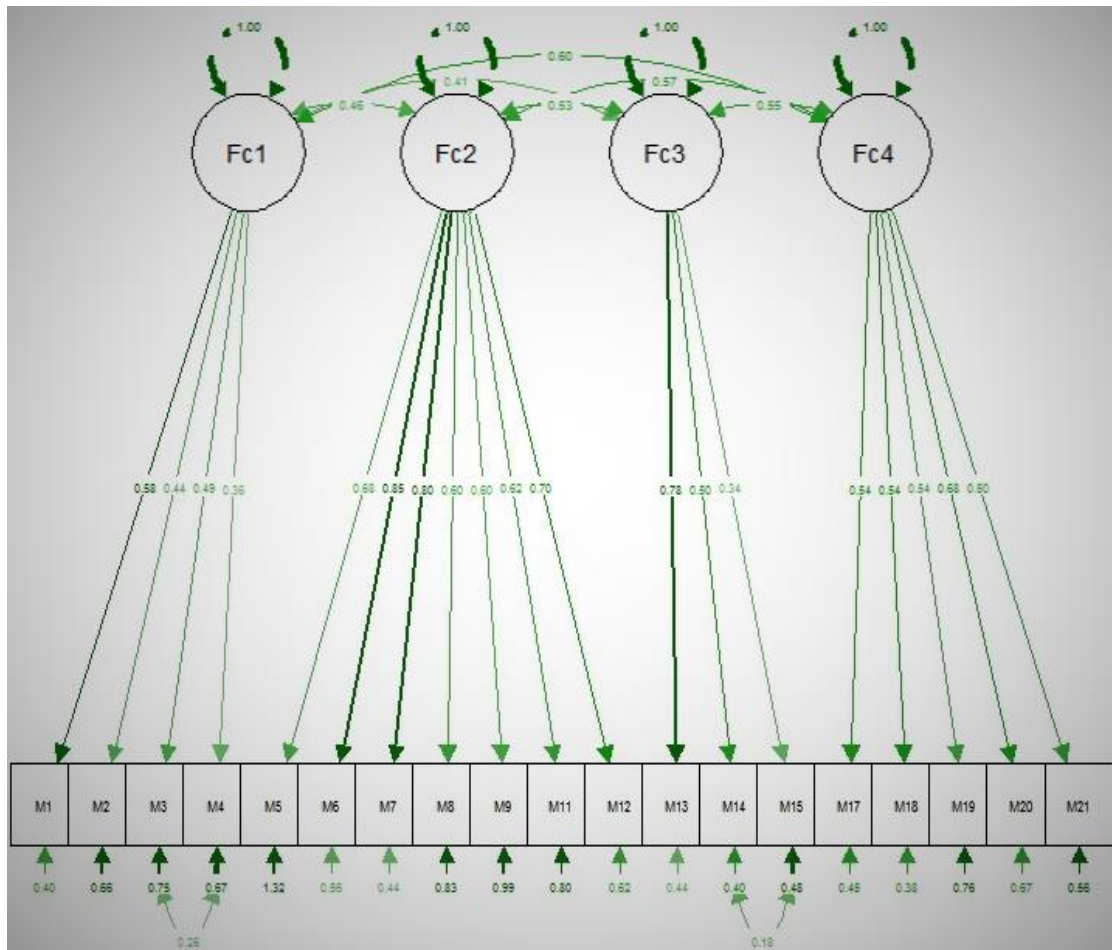


Abbildung 4.3. Schema des vierfaktoriellen Modells von SMBLD

Die Ergebnisse der CFA von SMBLD zur Anpassungsgüteindizes befinden sich in Tabelle 4.8.

Tabelle 4.8. Ergebnisse zur Anpassungsgüteindizes (n: 451). χ^2 =Chi-Square; df=Degree of Freedom; GFI=Goodness of Fit Index; CFI=Comparative Fit Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation; standardized root mean square residual (SRMR)

CFA Gütekriterium	gemessener Wert	guter Modellfit	akzeptabler Modellfit
χ^2 /df	2.38	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$
komparativer Anpassungsindex (CFI)	0.91	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
TUCKER-LEWIS-INDEX (TLI)	0.90	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$
Non-Normed Fit Index(NNFI)	0.90	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
Bollen's (IFI) index	0.91	$.95 \leq IFI \leq 1.01$	$.90 \leq IFI \leq .96$
Approximationsdiskrepanzwurzel (RMSEA)	0.05	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
Standardisierte Residualdiskrepanzwurzel (SRMR)	0.055	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
Anpassungsgüteindex (GFI)	0.93	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$

Zur Beurteilung der Modellqualität wurden mehrere Anpassungsindizes verwendet, um Fehler des ersten und zweiten Typs zu minimieren (vgl. Hu und Bentler, 1999). Einen guten Modell-Fit kann man wie folgt charakterisieren: Comparative fit index (CFI) > .95, Tucker-Lewis index (TLI) > .95, standardized root mean square residual (SRMR) < .08, root mean square error of approximation (RMSEA) < .06 (Hu und Bentler, 1999).

Bei der Betrachtung der Tabelle wurden folgende Gütekriterien zur Prüfung der theoretischen Struktur an die erhobenen Daten herangezogen: der χ^2 -Wert im Verhältnis zu seinen Freiheitsgraden deutet auf eine gute Passung hin (χ^2 /df: 2.38), ein RMSEA von ≤ 0.05 zeigt eine gute Modellpassung, was auch hier der Wert von .05 beträgt.

In Bezug auf die Fit-Indizes sollten der NNFI, der TLI und der CFI einen Wert um 0.9 (Hu und Bentler, 1999) zeigen. Der komparative Anpassungsindex (CFI) ist in dem Modell 0.91, der TUCKER-LEWIS-INDEX (TLI) = .90, der Non-Normed Fit Index (NNFI) = .90 und der Bollen's index (IFI) =.91. Die Anpassungsindizes zeigten an, dass die Abweichungen von geeigneten Modellen immer noch innerhalb eines guten Rahmens lagen (Hu und Bentler,1999; Kline, 2005; Schreiber u. a., 2006).

Damit eine Skala als intakte Struktur dargestellt werden kann, müssen auch die Faktorladungen und ihre Items bei entsprechenden Werten liegen. Die Faktorladung der Items hilft, ihre Beziehung zu der Subskala, mit der sie verbunden sind, zu erklären. Für die konvergente Validität in der Literatur wurde vorgeschlagen, dass die Faktorladungen der Sub-Dimensionen .50 und höher sein sollten (Peterson, 2000).

Die Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen der Items in der Skala sind in Tabelle 4.9 angegeben. Bei der Betrachtung der Tabelle 4.9 zeigt sich, dass alle Items der Skala in einer signifikanten Beziehung zur allgemeinen Struktur stehen. Obwohl die Werte der Items 2, 3 und 4 in der ersten Sub-Dimension an der Grenze liegen, wurde festgestellt, dass sie in einem signifikanten Zusammenhang mit der allgemeinen Struktur stehen. Ebenso wird davon ausgegangen, dass das Item 15 unter Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Gesamtvarianz keine signifikante Abweichung der Gesamtgültigkeit der Skala bewirkt hat. All diese Ergebnisse können als Beweis für die konvergente Gültigkeit der Skala gelten.

Tabelle 4.9. Items von SMBLD, Mittelwerte, Standardabweichungen und Faktorladungen (N=451)

Faktoren	$\bar{X}$	SD	S. Faktorladungen	Sh	Z	p
1. Taktiken						
I1	4.19	0.85	0.68	0.05	11.59	< .001
I2	3.86	0.92	0.48	0.05	8.50	< .001
I3	3.61	0.99	0.49	0.05	8.77	< .001
I4	3.83	0.89	0.41	0.05	6.88	< .001
2. Strategien						
I5	2.40	1.33	0.51	0.06	10.70	< .001
I6	3.68	1.13	0.75	0.04	17.38	< .001
I7	3.61	1.04	0.77	0.04	18.12	< .001
I8	3.30	1.09	0.55	0.05	11.85	< .001
I9	4.02	1.16	0.52	0.05	10.94	< .001
I11	2.93	1.09	0.57	0.05	12.21	< .001
I12	3.20	1.05	0.67	0.04	14.91	< .001
3. Verantwortungsbewusstsein						
I13	4.08	1.02	0.76	0.06	12.87	< .001
I14	4.29	0.80	0.63	0.04	11.13	< .001
I15	4.35	0.77	0.44	0.04	7.56	< .001
4. Einstellung und Motivation						
I17	4.21	0.85	0.63	0.04	10.77	< .001
I18	4.32	0.81	0.66	0.03	11.64	< .001
I19	4.01	1.02	0.53	0.05	10.59	< .001
I20	3.92	1.06	0.64	0.05	14.01	< .001
I21	4.35	0.89	0.55	0.04	11.92	< .001

Die R^2 -Werte (erklärte Varianz / Multipler Determinationskoeffizient) der Items von SMBLD entsprechen denjenigen in Tabelle 4.10.

Cohen (1988a) gab an, dass $|R^2|$ mit 0.26 schwach, mit 0.13 moderat und mit 0.02 gering sind. Wie aus Tabelle 4.10 hervorgeht, liegen die Werte im Allgemeinen auf mittlerem und hohem Niveau, d. h. das Modell hat mit jeweiligen Werten eine hohe Varianzaufklärung.

Tabelle 4.10. R^2 Werte von SMBLD (Multipler Determinationskoeffizient)

R^2 Werte von SMBLD	R^2
I1	0.46
I2	0.23
I3	0.25
I4	0.16
I5	0.26
I6	0.56
I7	0.60
I8	0.31
I9	0.27
I11	0.32
I12	0.45
I13	0.59
I14	0.39
I15	0.19
I17	0.30
I18	0.34
I19	0.28
I20	0.46
I21	0.35

Um die Diskriminationsfähigkeit der Items zu testen, wurden untere und obere Gruppen gebildet und Vergleiche herangezogen. Es wurden 27 Prozent untere und obere Gruppen identifiziert. Während 139 Personen in der unteren Gruppe waren, befanden sich 108 in der oberen Gruppe.

Eine t-Test-Analyse unabhängiger Gruppen wurde durchgeführt und die Ergebnisse dieser Analyse werden in Tabelle 4.11 aufgeführt.

Tabelle 4.11. *t-Test-Analyse zwischen 27 % Ober- und 27 % Untergruppen (n: 451)*

Items	t	df	p	Cohen d
I1	-9.887	245	< .001	-1.268
I2	-5.588	245	< .001	-0.717
I3	-10.028	245	< .001	-1.286
I4	-6.805	245	< .001	-0.873
I5	-10.940	245	< .001	-1.403
I6	-17.035	245	< .001	-2.185
I7	-16.495	245	< .001	-2.116
I8	-13.376	245	< .001	-1.716
I9	-8.772	245	< .001	-1.125
I11	-12.791	245	< .001	-1.641
I12	-15.253	245	< .001	-1.957
I13	-10.799	245	< .001	-1.385
I14	-7.243	245	< .001	-0.929
I15	-7.238	245	< .001	-0.928
I17	-10.868	245	< .001	-1.394
I18	-11.440	245	< .001	-1.467
I19	-8.421	245	< .001	-1.080
I20	-13.888	245	< .001	-1.781
I21	-10.000	245	< .001	-1.283

Durch Vergleiche der Ergebnisse zwischen Personen mit geringer und hoher Autonomie (zwischen 27 % Ober- und 27 % Untergruppen) für jedes Item kam man zu dem Schluss, dass alle Beziehungen signifikant sind. Dementsprechend haben die Items eine statistische Aussagekraft. Mit anderen Worten, die oberen Gruppenwerte sind höher als die unteren Gruppenwerte.

4.4. Die Benennung der Dimensionen von SMBLD

Bei der Benennung der Items wurden die entsprechenden Faktorennamen aus den früheren Studien berücksichtigt. Der einschlägigen Literatur zufolge tauchen bei der Benennung der Faktoren (1 und 2) angesichts ihrer Items einige Probleme auf. Sie werden in der Regel unter dem Namen „Strategien“ benannt. Beispielsweise gliederte Cohen (1995) Strategien in 4 Kategorien; Strategien, Substrategien, Techniken und Taktiken (zit. nach Neuner, 2005, S. 25), was aber bei vielen Forschern nicht zu sehen ist. Auf diese Situation wies Ellis (1994) hin und betonte, dass es keinen Konsens bei der Benennung von Strategien beim FSU gibt und schlägt vor, dass Strategien und Techniken unterschiedlich benannt werden.

Viele Autoren betonen, dass es im Bereich der Fremdsprachen keine durch empirische Studien belegten theoretischen Grundlagen in Bezug auf Strategien gibt (Marqini, 2018, S. 91). Dabei stellen Studien fest, dass diese Unsicherheit eine Reihe von Problemen verursacht (vgl. Winne, 1996, S. 328; Neuner, 2005, S. 25; Tassinari, 2010, S. 139). Tassinari (2010, S. 139 f.) macht zudem darauf aufmerksam, dass der Strategiebegriff in der Strategieforschung andersartig definiert wird und auf dieser Ebene große Diskrepanzen bestehen. Außerdem verwendet die Autorin die Begriffe „Fertigkeiten“, „Kompetenzen“ und „Strategien“ in ihrer Studie in einer handlungsbezogenen Perspektive als Synonyme. Es war daher eine schwierige Aufgabe, den ersten und zweiten Faktor zu benennen. Der Grund dafür mag darin liegen, dass das Interesse an der Strategieforschung auf dem Gebiet des FSU, in den ersten Jahren nicht durch experimentelle Studien unterstützt wurde.

Nach Durchsicht der Forschungsliteratur ist festzustellen, dass die meisten Autoren Bezeichnungen und Modelle auf der Grundlage ihrer subjektiven Meinungen und ohne feste explorative Untersuchungen erstellt haben. Mit anderen Worten stammen frühere Studien oft aus anekdotischen Berichten. Das folgende Zitat aus einer 1984 durchgeführten Studie (Politzer und McGroarty, 1985) kann man als Beispiel betrachten, das auf die Ausgangspunkte von früheren Studien hinweist und die damalige wissenschaftliche Perspektive zusammenfasst:

„Die Beschreibung der Lernstrategien, die gute Sprachlerner anwenden, stand im Mittelpunkt vieler Studien. Da die meisten dieser Arbeiten jedoch aus anekdotischen Berichten stammen, bedürfen die Empfehlungen dieser Studien einer empirischen Validierung mit verschiedenen Gruppen von Studenten (Politzer und McGroarty, 1985, S. 104).“

In der vorliegenden Studie ergab sich, dass die Lerngewohnheiten im Zusammenhang mit Strategien und Taktiken von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen werden. Auch Literaturstudien unterstützen diese Ergebnisse (vgl. Seliger, 1984; Schmeck, 1988, S. 171; Winne, 1996, S. 328). Zum Beispiel unterteilte Seliger (1984) diese in zwei Kategorien; nämlich die Strategien und Taktiken. Winne (1996) beschreibt diesen Unterschied, indem er die Taktiken als Mittel zur Bewältigung der strategischen Herausforderungen sieht. Dabei ist es aber entscheidend, dass die Strategien und Taktiken sich untereinander unterscheiden:

„In meiner Nomenklatur ist eine Strategie ein strukturierter Komplex von alternativen Taktiken zur Bewältigung einer Aufgabe (Winne 1996, S. 329).“

Daher wurde bei der Benennung des Faktor 1 auf die oben genannten Autoren (Seligman, 1984; Schmeck, 1988; Winne, 1996) und ihre Studien zurückgegriffen. Die unter dem Faktor 1 gesammelten Items sind mit den Nummern 1, 2, 3 und 4 (4 Items) nummeriert und wurden als „Taktiken“ benannt. Auch hier wurde die Reliabilitätsanalyse ($\alpha = .70$) dieses Faktors als hoch eingestuft.

Die unter dem Faktor 2 gesammelten Items sind mit den Nummern 5, 6, 7, 8, 9, 11 und 12 (7 Items) nummeriert. Es wurde festgestellt, dass die Reliabilitätsanalyse ($\alpha = .79$) dieser Dimension hoch war. Nach der Betrachtung des zweiten Faktors wurde beschlossen, dass es angemessen wäre, Faktor 2 als „Strategien“ zu bezeichnen. Dies wird im Folgenden detailliert erklärt.

Der Faktor 2 besteht aus sieben Items. Diese Items beziehen sich auf die Eigenschaften der Selbstüberwachung und Lernplanung, der Offenheit für Erfahrungen und der intrinsischen Motivation, des Selbstvertrauens im Umgang mit neuen Aktivitäten sowie Selbstreflexion. Sie gehören alle zu den Kernkomponenten des autonomen Lernens und bestehen aus kognitiven, metakognitiven und handlungsorientierten Komponenten (vgl. Wenden 1991, S. 25; Tassinari, 2010, S. 125f). Die Literatur zu Lernstrategien (z. B. Wang und Peeverly, 1986, S.382; O'Malley und Chamot, 1990; Littlewood, 1999; Levesque u. a., 2004; Cohen, 2014) machte auf die Situation aufmerksam, dass das Verhalten der Selbstüberwachung das entscheidende Merkmal autonomer und erfolgreicher Lernender ist.

Ein von Pintrich (1999) erstelltes Modell stellt verschiedene Strategien anhand von drei Kategorien dar: (1) kognitive Lernstrategie, (2) metakognitive Strategien zur kognitiven Steuerung und (3) ressourcenorientierte Strategien. Sowohl Pintrich (1999, S. 459) als auch Greif (1996) argumentierten, dass *der genaue Einsatz von metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien zur Kontrolle des Sprachlernprozesses und der Lernumgebung das charakteristische Merkmal des selbstgesteuerten Lernens ist.*

Aus den Daten der vorliegenden Studie geht deutlich hervor, dass die Items verschiedener Strategien fast in allen Versuchen meistens unter einem einzigen Faktor zusammengefasst wurden, obwohl der Faktor 2 aus den (1) kognitiven Lernstrategien, (2) metakognitiven Strategien und (3) ressourcenorientierten Strategien besteht. Es kann

damit festgestellt werden, dass die Teilnehmer keinen Unterschied zwischen den kognitiven Lernstrategien und metakognitiven Strategien wahrnehmen können. Wegen der unklaren und komplexen Differenzierung ignorieren viele Autoren beim Kontext der Strategieforschungen dies und fassen sie unter dem Begriff „Strategien“ zusammen (vgl. Pintrich, 1999; Bimmel, Rampillon und Meese, 2000; Neuner, 2005). Aufgrund dieser Tatsache wurde der zweite Faktor in der vorliegenden Arbeit mit dem Begriff „Strategien“ benannt.

Die unter dem Faktor 3 gesammelten Items sind mit den Nummern 13, 14 und 15 gekennzeichnet (3 Items). Als die Items unter Faktor 3 untersucht wurden, wurde beschlossen, dass es angemessen wäre, Faktor 3 „Verantwortungsbewusstsein“ zu nennen. Die beschreibenden Variablen des dritten Faktors haben das gemeinsame Merkmal, dass sie eher Überzeugungen der Lernenden im Sinne der Selbstverantwortung beim Sprachlernen zeigen. Es wurde herausgefunden, dass die Reliabilitätsanalyse ($\alpha = .77$) der dritten Dimension hoch war.

Die Tatsache, dass die Lernenden ihre Lehrer als eine Art Wissensbank und als diejenigen wahrnehmen, die ihnen diese Informationen zur Verfügung stellen müssen, beeinflusst ihre Einstellung zum autonomen Lernen zutiefst (vgl. Blidi, 2017. S. 26).

In der Studie Cotteralls (1995, S. 195) wird betont, dass die Überzeugungen, die die Lernenden vertreten, entweder zur Entwicklung ihres Potenzials des autonomen Lernens beitragen oder diese behindern können. Demzufolge kann autonomes Sprachlernverhalten durch eine bestimmte Reihe von Überzeugungen oder Verhaltensweisen unterstützt werden. Cotterall (ebd., S. 195) ist der Auffassung, dass Lernende oft erwarten, dass der Lehrer als Autoritätsperson im Klassenzimmer fungiert. Diese Auffassung in Bezug auf die Rolle des Lehrers wird aber von Cottrall (ebd., S. 198) kritisiert, weil sie den Prinzipien des autonomen Lernens widerspricht. Denn die Erwartungen der Lernenden an die Autorität der Lehrkräfte können ein Hindernis für Lehrkräfte darstellen, die die Verantwortung auf ihre Lernenden übertragen möchten.

In der Forschungsliteratur zum Thema der Bereitschaft zur Selbstverantwortung beim Sprachlernen auf der Ebene der Autonomieforschung (Cotterall 1995; Blidi 2017), wird erwartet, dass die Lernenden Selbstverantwortung im Hinblick auf das Sprachenlernen übernehmen. Demnach wurde auch in der vorliegenden Studie diese Dimension der Lernerautonomie unter dem Faktor 3 mit „Verantwortungsbewusstsein“ benannt. Studierende, die fest davon überzeugt sind, dass alle in Faktor 3 genannten

Aussagen tatsächlich zur Aufgabe der Lehrkräfte gehören, sind noch nicht „bereit“ für die Lernautonomie (In der Skala mit 1 oder 2 angegebenen Antworten sind Beweise dafür). Im Gegenteil dazu zeigen die mit Punkt 4 oder 5 angegebenen Antworten der Befragten, dass sie die Verantwortung beim Sprachlernen übernehmen wollen. Mit anderen Worten, je höher die Bewertungen sind, desto mehr Verantwortung nehmen die Studierenden wahr, und das Lernen wird vom Individuum selbst übernommen.

Faktor 4 besteht aus sechs Items mit den Nummern 17, 18, 19, 20 und 21 und hat einen Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = .70$. Dabei wurde beschlossen, diesen Faktor als „Motivation und Einstellung“ zu bezeichnen.

Der Zusammenhang zwischen dem Motivationsniveau und der höheren Sprachkompetenz (Gardner, 1985; Ushioda, 2003; Dörnyei, 2005) ist in einer Vielzahl von Forschungspublikationen ausführlich dokumentiert worden. Die Autonomie hängt ebenso von anderen Faktoren ab, wie von der Motivation und den Einstellungen zum lebenslangen Lernen sowie zur Zielkultur der Lernenden. Die Einstellungen wirken sich auf die Fähigkeiten aus, d. h. positive Einstellungen können z. B. zu einem guten Lernerfolg führen und umgekehrt.

Einstellungen sind einer der wichtigsten Faktoren für die Lernmotivation beim Fremdsprachenlernen. Während die Motivation von der Situation abhängt, sind die Einstellungen recht stabil und nur sehr schwer zu ändern (Karppinen, 2005, S. 17). Die Lehrkräfte können die Einstellungen und Werte der Lernenden gegenüber dem Sprachenlernen positiv beeinflussen, indem sie den Lernenden Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Zielkultur und der eigenen Kultur erzählen.

Im Fremdsprachenunterricht sind auch die Einstellungen gegenüber der Fremdsprache und ihren Sprechern und der Kultur sehr wichtig (Kleppin, 2001; Karppinen, 2005, S. 18). Karppinen (2005, S. 18) konstatiert, dass die Einstellung die Qualität des Lernens bestimmt. Der Autor weist auch auf die Bedeutung der Schule und die Rolle des Lehrers in der Schule hin. Wenn es jedoch um das Unterrichten von Fremdsprachen geht, betont er, dass die Einstellung gegenüber der Zielsprache und -kultur recht effektiv ist. Bilidi (2017, S. 6-10) betont, dass es sinnvoller sei, die kulturellen Faktoren kennen zu lernen, die die Lernenden beeinflussen.

Aus den Auffassungen von Blidis (2017, S. 6) und Karppinen (2005, S. 18) lässt sich die Relevanz der in Faktor 4 gesammelten Items ableiten.

Beide Autoren gehen davon aus, dass die kulturellen Faktoren großen Einfluss auf die Einstellung der Lernenden zum Lernen haben.

Obwohl der Anstoß zum Lernen aus dem Inneren des Lernenden kommt, entwickelt er sich in Abhängigkeit vom Engagement des Lernenden in einer bestimmten Aktivität mit motivierenden Unterstützern. Dabei liegt das Interesse eher bei Menschen als bei Themen oder Aktivitäten, und die Motivation entwickelt sich durch Interaktionen zwischen Personen, Aufgaben und dem größeren Umweltkontext (Ushioda, 2003, S. 92).

In der Studie Huttunens (2003) wurde die Beziehung zwischen Kultur, Zielsprache und Lernen mit den folgenden Worten dargestellt:

„Bei Sprachstudien wird die gesamte Kultur der Zielsprache zum Teil der Lernumgebung und die Interaktion mit ihr führt automatisch zur aktiven Nutzung der Zielsprache (Huttunens, 2003, S. 125).“

Huttunens (2003) geht davon aus, dass die sozial-interaktive Dimension des Lernens durch die Interaktion mit der jeweiligen Zielsprachenkultur erweitert werden kann.

Den meisten Definitionsversuchen liegt die Auffassung zugrunde, dass die Lernenden durch ihre eigene Sprache sowie ihre eigenen sozialen und kulturellen Lerngeschichten geprägt sind. Sie können dann an der interkulturellen Interaktion teilnehmen, wenn sie ein Gespür für den (inter-)kulturellen Kontext haben, insbesondere dafür, was gleich und was anders ist als das Eigene (vgl. Kaikkonen, 1993; Huttunen, 2003; Ushioda, 2003).

Spiel (2006) zufolge werden neben den sozialen und kognitiven Kompetenzen insbesondere die Bildungsmotivation und die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen als Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens genannt. Eine ähnliche Aussage, die diesen Punkt aus einer anderen Perspektive betrachtet, stammt von Egel (2009, S. 2023). Der Autor hält es für die Pflicht der Sprachlehrer, sich der Faktoren bewusst zu sein, die die Autonomie des Lernenden fördern, da dies der „Schlüssel“ zum lebenslangen Lernen ist.

Eine Kultur des lebenslangen Lernens kann sich dann entwickeln, wenn die Lernenden zum eigenständigen und verantwortungsbewussten Lernen bereit sind, wenn sie in der Lage sind, verschiedene Lernkontexte zu verknüpfen und zwischen verschiedenen Lernformen wählen können (Stauche und Sachse, 2004).

Aus der Perspektive der Bildungspsychologie lassen sich trotz der Breite der Thematik zwei zentrale Determinanten herausfiltern, die unabhängig von Alter und Bildungskontext als Voraussetzung für eine entsprechende Zusammenstellung des lebenslangen Lernens gesehen werden können (Spiel u. a., 2011, S. 307). Nach der Überzeugung der Autoren sind diese beiden Komponenten besonders wichtig:

1. persistierende Motivation und Wertschätzung für Bildung, Lernen und damit Weiterentwicklung der „Bildungsmotivation“;

2. jene Kompetenzen, die notwendig sind, um diese Bildungsmotivation erfolgreich in konkrete Lernhandlungen umsetzen zu können, d. h. „Selbstreguliertes Lernen“ (Spiel u. a., 2011, S. 307).

Auf der Grundlage der oben erwähnten Literatur wurde somit beschlossen, den Faktor 4 „Motivation und Einstellung“ zu nennen.

Aus den erörterten wissenschaftlichen Diskussionen wurde geschlossen, dass die Subskalen und Items von SMBLD mit der Literatur übereinstimmen. Darüber hinaus wurde als Ergebnis der Analysen von EFA und CFA festgestellt, dass die entwickelte Skala (SMBLD) zuverlässig und valid ist.

Die Forschungsfrage 1 lautet, ob das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Instrument die allgemeinen theoretischen Gütekriterien erfüllt. Daher wurde die erste Forschungsfrage mit dem Ende der bisherigen Abschnitte beantwortet.

Die deskriptiven Statistiken und Auswertungen der erhobenen Daten bilden den Gegenstand des nächsten Abschnitts.

4.5. Deskriptive Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

Dieser Abschnitt enthält deskriptive Darstellung der Ergebnisse für Gesamt- und Subskalen von SMBLD und Hinweise zu dem durchgeführten Test einiger Variablen. Forschungsergebnisse werden entsprechend den Teilproblemen der Studie einzeln zur Diskussion gestellt.

4.5.1. Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage lautet: Wie hoch ist die Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie und über welches Bereitschaftslevel zur Lernerautonomie verfügen BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrausbildung? In die Auswertung gingen 746 Datensätze ein.

Die Analyse der vorliegenden Daten wurde mit Hilfe des Softwareprogramms „Jamovi“ durchgeführt.

In der folgenden Tabelle 4.12 werden der Skalengesamtmittelwert und Standardfehler (SEM), Median (Mdn.) sowie minimale und maximale Werte und Varianz (Var.) aufgeführt. Betrachtet man die Tabelle 4.12, so zeigt sich, dass der Skalengesamtmittelwert der Stichprobe ($M=3.82$) und die Standardabweichung ($SEM=.0179$) ist.

Tabelle 4.12. Deskriptive Darstellung der erhobenen Daten

Skalengesamtmittelwert	
N	746
M	3.82
SEM	0.0179
Mdn	3.84
Var.	0.490
Min.	2.58
Max.	4.84

Des Weiteren wurde zur Überprüfung der Forschungsfrage ein t-Test für eine Stichprobe durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich die Ausprägung der Skala (SMBLD) signifikant von einem Referenzwert unterscheidet. Als Referenzwert wird der Wert $M=3$ benutzt, da dieser eine neutrale Einstellung repräsentiert. Im durchgeführten t-Test für eine Stichprobe zeigte sich, dass es eine signifikante Abweichung vom Referenzwert gibt ($t(745)=45.50$, $p<.001$). Dementsprechend tendiert die Stichprobe mit einem Gesamtmittelwert (M) von 3.82 zu einer positiven Stichprobe (s. Abbildung 4.4).

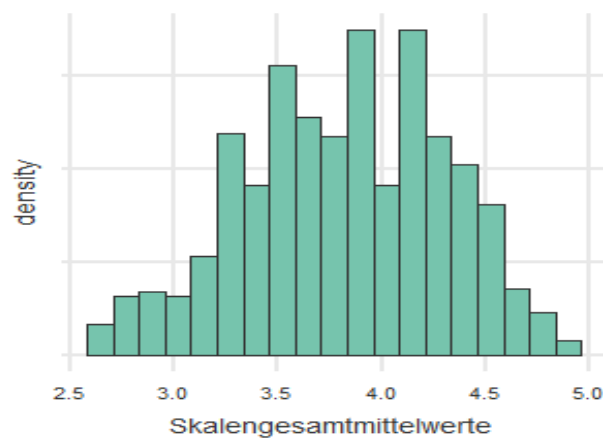


Abbildung 4.4. Die deskriptive Darstellung des Skalengesamtittelwert

In der folgenden Tabelle 4.13 werden die Skalengesamtittelwerte und Standardfehler (SEM), Median (Mdn.), minimale und maximale Werte, Varianzen (Var) sowie Reliabilitätsanalysen (Cronbachs- α , McDonald's ω) nach den jeweiligen Dimensionen aufgeführt.

Tabelle 4.13. Deskriptive Darstellungen von jeglichen Subdimensionen

	Gesamt	Subdimension1	Subdimension2	Subdimension3	Subdimension4
<i>N</i>	746	746	746	746	746
<i>M</i>	3.82	3.88	3.33	4.28	4.17
<i>S.E.M</i>	.0179	.0229	.0268	.0238	.0229
<i>Mdn</i>	3.84	4.00	3.43	4.33	4.20
<i>SD</i>	.626	0.626	0.732	0.651	0.626
<i>Var</i>	.391	.391	.536	.423	.392
<i>Min.</i>	2.58	1.75	1.00	1.00	1.80
<i>Max</i>	4.84	5.00	5.00	5.00	5.00
<i>Cronbachs-α</i>	.834	.641	.784	.693	.709
<i>McDonald's ω</i>	.838	.676	.796	.727	.716

Wie in Tabelle 4.13 zu sehen ist, ist die Subdimension mit dem höchsten Mittelwert Subdimension 3 „Verantwortungsbewusstsein“ ($M=4.28$, $SE=.0238$) und die Subdimension mit dem niedrigsten Mittelwert Subdimension 2 „Strategien“ ($M = 3.33$, $SEM=.0268$).

Der Mittelwert der Subdimension 1 „Taktiken“ liegt bei ($M=3.88$, $SEM=.0229$) und derjenige der Subdimension 4 „Einstellung und Motivation“ bei ($M=4.14$, $SEM=.0229$).

Um die Forschungsfrage 2 detailliert zu beantworten, wurden Gesamtmittelwerte jeder Subdimension berechnet und die wesentlichen Ergebnisse zur Diskussion gestellt. Die Ergebnisse bezüglich der Dimension 1 “Taktiken” sind in Tabelle 4.14 aufgeführt. Bei der Betrachtung der Tabelle zeigt sich, dass in der Subdimension 1 das Item mit dem höchsten Mittelwert „Item 1“ ($M = 4.20$, $SD = .825$) und das Item mit dem geringsten Mittelwert „Item 3“ ($M = 3.61$, $SD=.988$) ist.

Tabelle 4.14. Deskriptive Darstellungen der “Taktiken“

	Item1	Item2	Item3	Item4
<i>N</i>	746	746	746	746
<i>M</i>	4.20	3.87	3.61	3.82
<i>SEM</i>	.0302	0.0332	0.0362	0.0332
<i>Mdn</i>	4.00	4.00	4.00	4.00
<i>SD</i>	.825	0.906	0.988	0.906
<i>Var</i>	.680	0.820	0.976	0.820

Die Ergebnisse bezüglich der Dimension 2 „Strategien“ sind in Tabelle 4.15 aufgeführt. Bei der Betrachtung der Tabelle zeigt sich, dass in der Subdimension 2 „Strategien“ das Item mit dem höchsten Mittelwert „Item 9“ ($M = 4.10$, $SD=1.09$) und das Item mit dem geringsten Mittelwert „Item 5“ ($M = 2.54$, $SD=1.34$) ist.

Tabelle 4.15. Deskriptive Darstellungen der „Strategien“

	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11
<i>N</i>	746	746	746	746	746	746	746
<i>M</i>	2.54	3.68	3.61	3.28	4.10	2.90	3.20
<i>SEM</i>	0.0489	0.0399	0.0375	0.0404	0.0400	0.0390	0.0375
<i>Mdn</i>	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00
<i>SD</i>	1.34	1.09	1.02	1.10	1.09	1.06	1.02
<i>Var</i>	1.78	1.19	1.05	1.22	1.19	1.13	1.05

Die Ergebnisse in Hinblick auf die Dimension 3 „Verantwortungsbewusstsein“ sind in Tabelle 4.16 aufgeführt.

Tabelle 4.16. Deskriptive Darstellungen der „Verantwortungsbewusstsein“

	Item12	Item13	Item14
<i>N</i>	746	746	746
<i>M</i>	4.14	4.32	4.37
<i>SEM</i>	0.0353	0.0274	0.0274
<i>Mdn</i>	4.00	4.00	5.00
<i>SD</i>	0.964	0.748	0.749
<i>Var</i>	0.929	0.560	0.562

Bei der Betrachtung der Tabelle zeigt sich, dass in der Subdimension 3 das Item mit dem höchsten Mittelwert „Item 14“ ($M = 4.37$) und das Item mit dem geringsten Mittelwert „Item 12“ ($M = 4.14$) ist.

Die Ergebnisse bezüglich der Dimension 4 „Einstellung und Motivation“ sind in Tabelle 4.17 aufgeführt. Bei der Betrachtung der Tabelle 4.17 zeigt sich, dass in der Subdimension 4 „Einstellung und Motivation“ das Item mit dem höchsten Mittelwert „Item 19“ ($M = 4.37$) und das Item mit dem, geringsten Mittelwert „Item 18“ ($M = 3.94$) ist.

Tabelle 4.17. Deskriptive Darstellungen der „Einstellung und Motivation“

	Item15	Item16	Item17	Item18	Item19
<i>N</i>	746	746	746	746	746
<i>M</i>	4.18	4.36	4.02	3.94	4.37
<i>SEM</i>	0.0319	0.0288	0.0365	0.0384	0.0321
<i>Mdn</i>	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00
<i>SD</i>	0.873	0.786	0.998	1.05	0.876
<i>Var</i>	0.761	0.617	0.995	1.10	0.767

Wie in Tabelle 4.18 zu sehen ist, besteht eine positive Beziehung zwischen den Subdimensionen (.219 und .426 ($p < .001$)). Diese niedrigen Korrelationswerte weisen darauf hin, dass die Subdimensionen einen anderen Aspekt der Skala (SMBD) messen.

Tabelle 4.18. Korrelationen zwischen den Subdimensionen (* $P < .001$)

		Subdimension 1	Subdimension 2	Subdimension 3
Subdimension 1	Pearson's r	—		
Mittelwert(M)	p-value	—		
	95% CI Upper	—		
	95% CI Lower	—		
Subdimension 2	Pearson's r	0.315*	—	
Mittelwert(M)	p-value	< .001	—	
	95% CI Upper	0.379	—	
	95% CI Lower	0.249	—	
Subdimension 3	Pearson's r	0.219*	0.328*	—
Mittelwert(M)	p-value	< .001	< .001	—
	95% CI Upper	0.287	0.391	—
	95% CI Lower	0.150	0.262	—
Subdimension 4	Pearson's r	0.346*	0.426*	0.385*
Mittelwert(M)	p-value	< .001	< .001	< .001
	95% CI Upper	0.408	0.483	0.444
	95% CI Lower	0.282	0.365	0.322

Die Ergebnisse der oben dargestellten Analysen zeigen, dass die SMBLD ein valides und zuverlässiges Messinstrument ist, mit dem die Bereitschaft der Studierenden zum autonomen Lernen gemessen werden kann.

4.5.2. Ergebnisse bezüglich der Forschungsfrage 3

Im Rahmen dieser Studie spielen die Determinanten der Lernerautonomie unter Berücksichtigung der Charakteristika wie „Geschlecht, Alter, Studienjahr, Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium, durchschnittliche Note, verbrachte Zeit beim Deutschlernen pro Tag“ eine sehr wichtige Rolle, da diese der Kontrolle und Planung individualisierter Lernprozesse im FSU in der heutigen Welt zugrunde liegen. Diesbezügliche Angaben aus der Literatur wurden in der vorliegenden Arbeit im Teil 2 mit der Überschrift „Vorherige Studien zum Thema zur Untersuchung der Lernerautonomie“ erwähnt.

Zu den entscheidenden Determinanten der erzielten Lernleistungen gehören allgemeine Intelligenz, Leistung und Umweltbedingungen wie der sozioökonomische Status des Elternhauses (Stauche und Sachse, 2004, S. 3).

Buschmann und Jahnke (2015) drücken die Zusammenhänge zwischen der Lernerautonomie und Determinanten im Rahmen der Erwachsenenbildung in den unten aufgeführten Sätzen aus. Sie befassen sich mit der Heterogenität in Bezug auf die einzelnen Bereiche:

„Universitäten und Hochschulen müssen darauf mit entsprechenden Kursangeboten und Kurskonzepten reagieren. Diese müssen so ausgestaltet sein, dass sie die Brücke zu den heterogenen persönlichen Bedürfnissen der Studierenden schlagen können. ‚Heterogenität‘ bezieht sich hier auf verschiedenste Bereiche:

- a) Sprachkompetenzen und Fertigkeitsbereiche, auch bezogen auf Sprachlernerfahrungen
- b) Alter, Geschlecht, kultureller und sozialer Hintergrund
- c) Berufserfahrung
- d) (Sprach-)Lernerfahrung
- e) Motivation, eine Sprache zu lernen (Buschmann und Jahnke, 2015, S. 122)“.

4.5.2.1. Die Teilfrage der Forschung 3 a): die Auswirkung des Geschlechts auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts

Die Homogenität der Varianz wurde mit dem Levene-Test kontrolliert und es zeigte sich, dass die Varianzhomogenität der Daten außer dem Faktor 4 Werte von $p > .05$ trug. Daher wurde für den Faktor 4 „Welch’s t“ berechnet (s. Tabelle 4.19).

Die Teilfrage der Forschung 3 a) lautet, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den SMBLD-Gesamt und Sub-Skalenmittelwerten der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung bezüglich des Geschlechts gibt.

Nachdem alle Annahmen kontrolliert wurden, wurde der t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt und der genaue Signifikanzwert des p-Werts gemessen. Wenn der p-Wert größer als .05 ist, bedeutet dies, dass es keinen Signifikanzunterschied zwischen den Variablen gibt. Wenn der p-Wert kleiner als .05 ist, bedeutet dies, dass es einen Signifikanzunterschied zwischen den Mittelwerten der Variablen gibt (Kähler, 1998, S. 178).

Tabelle 4.19. Ergebnisse von t-Tests für unabhängige Stichproben

					95% Confidence Interval		
		statistic	df	p	Lower	Upper	Cohen's d
Gesamtmittelwert	Student's t	4.77	744	< .001	.1179	.283	0.4151
Subdimension 1	Student's t	1.10	744	0.273	-.0472	.167	0.0955
Subdimension 2	Student's t	4.19	744	< .001	.1407	.388	0.3653
Subdimension 3	Student's t	1.96	744	.050	-2.95e−5	.222	0.1710
Subdimension 4	Student's t	5.17 ^a	744	< .001	.1721	.383	0.4506
	Welch's t	4.72	247	< .001	.16167	.393	0.4506

^a Levenes Test ist signifikant (p < .05), was auf eine Verletzung der Annahme gleicher Varianzen hindeutet.

Im Geschlechtervergleich durch den t-Test erzielen die Frauen in allen Dimensionen außer der Subdimension 1 "Taktiken" signifikant höhere Werte als die Männer (s. Tabelle 4.20). Doch obwohl sich die Skalenwerte zwischen den beiden Gruppen bei der Subdimension „Verantwortungsbewusstsein“ statistisch signifikant unterscheiden, deutet die geringe Effektgröße mit einem Wert von (0.1710) dieses Unterschieds darauf hin, dass er in der Praxis vernachlässigt werden kann.

Die Ergebnisse, die die Verteilung des Skalengesamtmittelwerts und der Subskalenmittelwerte von SMBLD nach Geschlecht zeigen, wurden in Tabelle 4.20 aufgeführt. Bei der Betrachtung der Tabelle 4.20 ergab sich, dass der Durchschnitt der weiblichen Studierenden 3.86 (SD = .473) und der Durchschnitt der männlichen Studierenden 3.66 (SD = .518) betrugen.

Tabelle 4.20. *Skalenmittelwerte und Subskalenmittelwerte nach Geschlecht*

	Group	N	M	Mdn	SD	SE
Skalengesamtittelwerte	Frauen	575	3.86	3.89	0.473	0.0197
	Männer	171	3.66	3.68	0.518	0.0396
Subdimension 1	Frauen	575	3.89	4.00	0.620	0.0259
	Männer	171	3.83	3.75	0.644	0.0492
Subdimension 2	Frauen	575	3.39	3.43	0.712	0.0297
	Männer	171	3.12	3.14	0.763	0.0584
Subdimension 3	Frauen	575	4.30	4.33	0.644	0.0268
	Männer	171	4.19	4.33	0.668	0.0511
Subdimension 4	Frauen	575	4.24	4.20	0.589	0.0246
	Männer	171	3.96	4.00	0.697	0.0533

Den Daten aus den vorhergehenden Tabellen 4.19 und 4.20 zufolge kann man sagen, dass die weiblichen Studierenden eine höhere Bereitschaft zum autonomen Lernen als männliche Studierende aufzeigen. Die Effektgröße des Gesamtmittelwertes nach Geschlecht (s. die vorherige Tabelle 4.19) entspricht dem Wert von (.4151), was nach dem Wert von Cohen's d einen mittleren Effekt bedeutet.

4.5.2.2. Die Teilfrage der Forschung 3 b): die Auswirkung des Alters auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts

Es wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet, um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den SMBLD-Mittelwerten der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung bezüglich des Alters gab.

Die Varianzanalyse (ANOVA) gehört zu den Hypothesentestverfahren, die zur Bewertung von Mittelwertunterschieden zwischen zwei oder mehr Populationen verwendet wird. Daher bietet die ANOVA den Wissenschaftlern eine viel größere Flexibilität bei der Gestaltung von Experimenten und der Interpretation der Ergebnisse (Gravetter und Wallnau, 2015, S. 366). In dieser Forschung war die unabhängige Variable die Altersgruppe. Die Voraussetzung der ANOVA ist in der Regel eine „Normalverteilung innerhalb der Gruppe“, allerdings nur dann, wenn man weniger als 25 Personen hat (Backhaus u. a., 2008).

Im durchgeführten Levene Test zeigt sich, dass die Annahme der

Varianzhomogenität verletzt wurde. Dementsprechend wird die Welch-Korrektur benutzt. In dem durchgeführten „Welch-ANOVA“ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen, hinsichtlich des Gesamtmittelwertes ($F(4,210) = 11.70$, $p < .001$). In Tabelle 4.21 sind die Resultate des durchgeführten Post-Hoc Tests nach Games-Howell aufgeführt.

Tabelle 4.21. Games-Howell Post-Hoc Test – Skalengesamtmittelwerte nach Alter und Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

		18_20	21_23	24_26	27_31	32 >
18-20	Mean difference	—	-0.0532	-6.35e-4	-0.214*	-0.409***
	t-value	—	-1.27	-0.0100	-2.84	-6.25
	df	—	365	159	112.0	108.8
	p-value	—	0.709	1.000	0.041	< .001
21-23	Mean difference		—	0.0526	-0.161	-0.356***
	t-value		—	0.8867	-2.24	-5.78
	df		—	130	95.4	88.4
	p-value		—	0.901	0.175	< .001
24-26	Mean difference			—	-0.214	-0.409***
	t-value			—	-2.48	-5.25
	df			—	148.0	143.4
	p-value			—	0.101	< .001
27-31	Mean difference				—	-0.195
	t-value				—	-2.22
	df				—	134.9
	p-value				—	0.180

Im durchgeführten Post-Hoc Test nach Games-Howell zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den niedrigsten Altersgruppen 18-20 & 21-23 ($t(365) = -1.27$, $p = .709$), 18-20 & 24-26 ($t(159) = -.01$, $p = 1.00$) und 21-23 & 24-26 ($t(130) = 0.8867$, $p = .901$). Allerdings zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen 18-20 & 27-31 ($t(365) = -1.27$, $p = .709$), 18-20 & >32 ($t(108.8) = -6.25$, $p = .001$), 21-23 & >32 ($t(88.4) = -5.78$, $p = .001$) und 24-26 & >32 ($t(143.4) = -5.25$, $p = .001$).

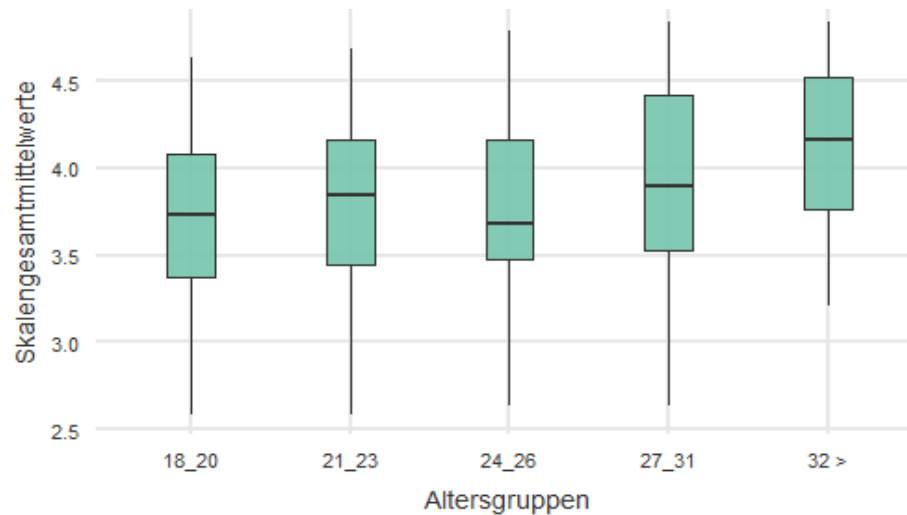


Abbildung 4.5. Altersgruppen und Skalengesamtwerte

Im Einklang mit diesen Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die Durchschnittswerte außer in der Gruppe (24-26) mit zunehmendem Alter steigen.

Die Subdimensionen wurden auch mit Hilfe des Post-HocTests (Bonferroni, $p < .05$) verglichen (s. Tabelle 4.22).

Tabelle 4.22. Subdimensionen, Gesamtwerte, Ergebnisse nach Bonferroni. $F1(\text{Subdimension1})$, $F2(\text{Subdimension2})$, $F3(\text{Subdimension3})$, $F4(\text{Subdimension4})$

		N	M	SE	F	p	Post Hoc
F1	A-18_20	175	3,7743	,63352	7,313	,000	E>A-B-C-D
	B-21_23	343	3,8506	,61572			
	C-24_26	90	3,8472	,60626			
	D-27_31	75	3,9433	,64799			
	E-32 >	63	4,2460	,52650			
F2	A-18_20	175	3,2171	,66405	10,717	,000	D>A-B-C E>A-B-C
	B-21_23	343	3,2703	,71916			
	C-24_26	90	3,2349	,75965			
	D-27_31	75	3,5905	,81062			
	E-32 >	63	3,7755	,62466			
F3	A-18_20	175	4,2038	,69369	2,701	,030	-
	B-21_23	343	4,2653	,61909			
	C-24_26	90	4,2296	,67160			
	D-27_31	75	4,3911	,68087			
	E-32 >	63	4,4709	,58853			
F4	A-18_20	175	4,1474	,64930	2,764	,027	E>C
	B-21_23	343	4,1773	,58265			
	C-24_26	90	4,0511	,64760			
	D-27_31	75	4,1920	,75369			
	E-32 >	63	4,3841	,55218			

Wie in Tabelle 4.22 ersichtlich ist, befindet sich bei der 1. Subdimension (Taktiken) die Gruppe E mit dem höchsten Durchschnittsalter über 32 Jahren. Der Durchschnittswert dieser Gruppe ist signifikant höher als der aller anderen Gruppen (A-18_20, B-21_23, C-24_26, D-27_31). In dieser Subdimension sind die mittleren Unterschiede zwischen den anderen Gruppen statistisch unbedeutend. Bei der Subdimension 2 haben die Gruppen E und D die höchsten Durchschnittswerte und die beiden Gruppen sind signifikant höher als die anderen Gruppen A, B, C ($p < .05$). Während Gruppe E ($32 >$) dieser beiden Gruppen einen höheren Durchschnitt als Gruppe D (27-21) hatte, war der Unterschied statistisch unbedeutend. Bei der Subdimension 3 gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Bei der Subdimension 4 besteht ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe E (>32) und C (24-26).

4.5.2.3. Die Teilfrage der Forschung 3 c): die Auswirkung des Studienjahrs auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts

Es wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet, um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den SMBLD-Mittelwerten der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung bezüglich ihrer Studienjahre gab.

Im durchgeführten Levene Test zeigt sich, dass die Annahme der Varianzhomogenität nicht verletzt wurde. Die Daten waren für jede Gruppe normalverteilt und Varianzhomogenität war gemäß dem Levene Test gegeben ($p > .05$). In der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA, Tabelle 4.23) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Studienjahren, hinsichtlich des Gesamtmittelwertes ($F(3,742) = 3.29$, $p < .001$, $\eta^2 = .013$). Dementsprechend kann 1.3 % der Varianz des Gesamtmittelwertes durch das Studienjahr erklärt werden.

Tabelle 4.23. Die einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA)

	Erklärte Quadratsumme	df	Mean Square	F	p	η^2
Studienjahr	2.35	3	0.782	3.29	0.020	0.013
Residuals	176.66	742	0.238			

Im Folgenden sind die Resultate des durchgeführten Post-Hoc Tests nach Tukey aufgeführt (s. Tabelle 4.24).

Die Grenzen für die Größe des Effekts von Eta-Quadrat (η^2) liegen bei den Werten „0,06 – 0,14“ – mittelgradiger Effekt (Lenhard und Lenhard, 2016). Diesen Werten zufolge ist der Effekt in diesem Fall (.013) mittelgradig.

Tabelle 4.24. Deskriptive Darstellung der Gruppen. Die Anzahl der Beteiligten (N) nach Gruppen, Mittelwerte (M), Standard Abweichung (SD), F1(Subdimension1), F2(Subdimension2), F3(Subdimension3), F4(Subdimension4)

	Studienjahr	Gesamt	F1	F2	F3	F4
N	1.Studienjahr	189	189	189	189	189
	2.Studienjahr	173	173	173	173	173
	3.Studienjahr	196	196	196	196	196
	4.Studienjahr	188	188	188	188	188
M	1.Studienjahr	3.76	3.74	3.30	4.30	4.08
	2. Studienjahr	3.76	3.83	3.23	4.21	4.19
	3. Studienjahr	3.85	3.96	3.33	4.35	4.18
	4. Studienjahr	3.89	3.97	3.44	4.23	4.24
SD	1. Studienjahr	0.472	0.641	0.700	0.630	0.671
	2. Studienjahr	0.472	0.650	0.704	0.683	0.617
	3. Studienjahr	0.498	0.618	0.773	0.628	0.599
	4. Studienjahr	0.507	0.566	0.736	0.659	0.609

Bei der Betrachtung der Tabelle 4.24 nach den Studienjahren ergab sich, dass der Durchschnitt der Studierenden des ersten Studienjahres 3.76 (SD =.472) und des zweiten Studienjahres 3.76 (SD =. 472), des dritten Studienjahres 3.85 (SD =.498) und des vierten Studienjahres 3.89 (SD =.566) betrug. Es lässt sich anhand der Ergebnisse der Mittelwerte aus der Tabelle 4.25 belegen, dass es eine zunehmende Tendenz zwischen den Gruppen vom ersten bis zum vierten Studienjahr gibt.

Tabelle 4.25. *Post-Hoc Vergleich – Studienjahr, Die Mittelwertdifferenz*

Vergleich							
Studienjahr		Studienjahr	MD	SE	df	t	p _{Tukey}
1. Studienjahr	-	2. Studienjahr	-0.00730	0.0513	742	-0.142	0.999
	-	3. Studienjahr	-0.09113	0.0497	742	-1.832	0.259
	-	4. Studienjahr	-0.13280	0.0503	742	-2.642	0.042
2. Studienjahr	-	3. Studienjahr	-0.08383	0.0509	742	-1.647	0.353
	-	4. Studienjahr	-0.12550	0.0514	742	-2.441	0.070
3. Studienjahr	-	4. Studienjahr	-0.04167	0.0498	742	-0.837	0.837

Im durchgeführten Post-Hoc Test nach Tukey zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ($p > .05$). Allerdings ist in Tabelle 4.25 deutlich zu sehen, dass es nur einen signifikanten Unterschied zwischen Studienjahr 1 und Studienjahr 4 ($t(742) = -2.642$, $p = .042$) gibt.

In der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, hinsichtlich des Gesamtmittelwertes bei Subdimension 1 und Subdimension 2. Dagegen wurde bei Subdimension 3 ($p = .155$) und Subdimension 4 ($p = .77$) kein signifikanter Unterschied zwischen den Studienjahren festgestellt.

Beim Vergleich der Studienjahre nach Subdimension 1 zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Studienjahren ($F(3,742) = 6.27$, $p < .001$, $\eta^2 = .025$).

Tabelle 4.26. *Vergleich der Studienjahre nach Subdimension 1*

Studienjahr		Studienjahr	Mean Difference	SE	df	t	p_{Tukey}	Cohen's d
1. Studienjahr	-	2. Studienjahr	-0.0884	0.0651	742	-1.357	0.527	4.64e-4
	-	3. Studienjahr	-0.2211	0.0631	742	-3.504	0.003	0.00118
	-	4. Studienjahr	-0.2366	0.0638	742	-3.711	0.001	0.00126
2. Studienjahr	-	3. Studienjahr	-0.1328	0.0646	742	-2.056	0.169	7.00e-4
	-	4. Studienjahr	-0.1483	0.0652	742	-2.273	0.105	7.78e-4
3. Studienjahr	-	4. Studienjahr	-0.0155	0.0632	742	-0.245	0.995	8.26e-5

In Tabelle 4.27 lässt sich erkennen, dass es nur zwischen den Gruppen (2. Studienjahr und 4. Studienjahr, $p < .003$) einen signifikanten Unterschied gibt.

Den oben genannten Ergebnissen der Subskalen zufolge weisen die Subdimensionen des autonomen Lernens je nach dem Studienjahr der Studierenden signifikante Unterschiede auf, wobei dieser Unterschied zwischen Studienjahr 2 und Studienjahr 4 statistisch signifikant ist ($p < .05$).

Tabelle 4.27. Vergleich der Studienjahre nach Subdimension 2

Studienjahr	Studienjahr	MD	SE	df	t	p _{tukey}	Cohen's d
1. Studienjahr	- 2. Studienjahr	0.0743	0.0768	742	0.967	0.768	3.59e-4
	- 3. Studienjahr	-0.0263	0.0744	742	-0.354	0.985	1.29e-4
	- 4. Studienjahr	-0.1384	0.0752	742	-1.841	0.255	6.77e-4
2. Studienjahr	- 3. Studienjahr	-0.1006	0.0762	742	-1.321	0.550	4.89e-4
	- 4. Studienjahr	-0.2127	0.0769	742	-2.766	0.030	0.00103
3. Studienjahr	- 4. Studienjahr	-0.1121	0.0745	742	-1.504	0.436	5.50e-4

In Tabelle 4.27 lässt sich erkennen, dass es nur zwischen den Gruppen (2. Studienjahr und 4. Studienjahr, $p < .003$) einen signifikanten Unterschied gibt.

Den oben genannten Ergebnissen der Subskalen zufolge weisen die Subdimensionen des autonomen Lernens je nach dem Studienjahr der Studierenden signifikante Unterschiede auf, wobei dieser Unterschied zwischen Studienjahr 2 und Studienjahr 4 statistisch signifikant ist ($p < .05$).

4.5.2.4. Die Teilfrage der Forschung 3 d): die Auswirkung der Durchschnittsnoten auf die Skala (SMBL) anhand des Gesamtmittelwerts

Bei dieser Analyse wurden die Daten der Gruppe des ersten Studienjahres nicht berücksichtigt, da die Studierenden zu Beginn der Umfragesammlung noch keine Durchschnittsnote hatten.

Es wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet, um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den SMBLD-Mittelwerten der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung bezüglich ihrer Noten gab. Im durchgeführten Levene Test zeigte sich, dass die Annahme der Varianzhomogenität nicht verletzt wurde ($p > .05$). Die Daten waren für jede Gruppe normalverteilt.

In der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Noten hinsichtlich der Gesamtmittelwerte ($F(5,740) = 11.0$, $p < .001$, $\eta^2 = .069$). Dementsprechend kann 6.9 % der Varianz des Gesamtmittelwertes durch das Alter erklärt werden. Die Grenzen für die Größe des Effekts von Eta-Quadrat(η^2) liegen bei den Werten von (0,06 – 0,14) – mittelgradiger Effekt (Lenhard und Lenhard, 2016). Diesen Werten zufolge ist der Effekt in diesem Fall (.069) mittelgradig.

Im Folgenden sind die Resultate des durchgeführten Post-Hoc Tests nach Tukey aufgeführt.

Tabelle 4.28. *Post Hoc Vergleich – Durchschnittsnoten im Vergleich nach Gesamtmittelwerten*

Vergleich der Durchschnittsnoten			Mean Difference	SE	df	t	p _{Tukey}
1.5-2.0	-	2.1-2.5	-0.1062	0.0778	740	-1.366	0.748
	-	2.6-3.0	-0.2364	0.0765	740	-3.091	0.025
	-	3.1-3.5	-0.4176	0.0793	740	-5.265	< .001
	-	3.6-4.0	-0.4962	0.1026	740	-4.836	< .001
2.1-2.5	-	2.6-3.0	-0.1301	0.0520	740	-2.502	0.125
	-	3.1-3.5	-0.3114	0.0561	740	-5.551	< .001
	-	3.6-4.0	-0.3899	0.0859	740	-4.539	< .001
2.6-3.0	-	3.1-3.5	-0.1813	0.0543	740	-3.340	0.011
	-	3.6-4.0	-0.2598	0.0847	740	-3.066	0.027
3.1-3.5	-	3.6-4.0	-0.0786	0.0873	740	-0.900	0.947

Im durchgeführten Post-Hoc Test nach Tukey zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den niedrigsten Durchschnittsnoten 1.5-2.0 & 2.1-2.5 ($t(740) = -1.366$, $p = .748$) und 2.1-2.5 & 2.6-3.0 ($t(740) = -2.502$, $p = .125$). Es war auch kein bedeutungsrelevanter Unterschied zwischen den höchsten Durchschnittsnoten 3.1-3.5 & 3.6-4.0 festzustellen. Dagegen gab es aber zwischen den niedrigsten und höchsten Gruppen signifikante Unterschiede. Die Gruppe mit der höchsten Durchschnittsnote hatte den größten Mittelwert ($M = 4.08$). Die Gruppe mit der niedrigsten Durchschnittsnote trug den kleinsten Mittelwert ($M = 3.58$).

Tabelle 4.29. Vergleich der Durchschnittsnoten. F1(Subdimension1), F2(Subdimension2), F3(Subdimension3), F4(Subdimension4), Mittelwerte (M)

	Durchschnittsnote	Skalengesamt	F1	F2	F3	F4
M	1.5_2.0	3.58	3.70	3.07	4.20	3.82
	2.1_2.5	3.69	3.77	3.20	4.08	4.06
	2.6_3.0	3.82	3.91	3.31	4.28	4.18
	3.1_3.5	4.00	4.05	3.50	4.43	4.39
	3.6_4.0	4.08	4.29	3.45	4.37	4.60

In Tabelle 4.29 lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt und Skalengesamtwert feststellen. Je höher der Notendurchschnitt der Studierenden, desto höher sind auch die entsprechenden Skalengesamtwerte. Anhand der Subdimensionen in Tabelle 4.29 lässt sich ebenfalls erkennen, dass es bemerkenswerte Unterschiede bei den Mittelwerten zwischen der niedrigsten und der höchsten Gruppe gibt. Im Einklang mit diesen Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die Durchschnittswerte von SMBLD mit zunehmendem Studienjahr steigen.

4.5.2.5. Die Teilfrage der Forschung 3 e): die Auswirkung der Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts

Um die Teilfrage 3 e) zu beantworten wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben als geeignet befunden, da es sich um die Varianzen von zwei Gruppen handelte. Erstens wurden die Daten für die Normalverteilung überprüft. Es stellte sich heraus, dass sie normal verteilt sind. Die Homogenität der Varianz wurde mit dem Levene-Test kontrolliert und es zeigte sich, dass der Wert von $p > .05$ war. Nachdem alle Annahmen kontrolliert wurden, wurde der t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt und der genaue Signifikanzwert des p-Werts gemessen.

Tabelle 4.30. Deskriptive Darstellung der Gruppen. F1(Subdimension 1), F2(Subdimension 2), F3(Subdimension 3), F4(Subdimension 4)

		Statistic	df	p	MD	SED	Cohen's d
Skalengesamt (M)	Student's t	3.97	744	< .001	.151	.0379	0.310
F1(M)	Student's t	-4.60	744	< .001	-.222	.0482	-0.360
F2(M)	Student's t	7.17	744	< .001	.397	.0554	0.560
F3(M)	Student's t	2.56	744	0.011	.129	.0506	0.200
F4(M)	Student's t	2.39	744	0.017	.116	.0488	0.187

Beim Vergleich zwischen den Gruppen mittels t-Test zeigte sich, dass alle Mittelwerte der Subskalen signifikant waren. Dabei erzielten die an dem Vorbereitungsstudium beteiligten Studierende signifikant höhere Werte als diejenigen, die kein Vorbereitungsstudium besuchten (s. Tabelle 4.30). Nach dem Wert von Cohen's d deutet die Effektstärke (.310 (Gesamtmittelwert), .360(F1), .200(F3), .187(F4)) auf eine geringe Effektgröße hin. Allerdings signalisiert der Faktor 2 mit dem Wert von .560 bereits einen mittleren Effekt für das Vorbereitungsstudium.

Tabelle 4.31. Deskriptive Darstellung der Gruppen. F1(Subdimension 1), F2(Subdimension 2), F3(Subdimension 3), F4(Subdimension 4)

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Skalengesamt(M)	ja	503	3.86	3.89	0.487	0.0217
	nein	243	3.71	3.74	0.481	0.0309
F1	ja	503	3.80	3.75	0.636	0.0284
	nein	243	4.02	4.00	0.576	0.0369
F2	ja	503	3.46	3.57	0.681	0.0304
	nein	243	3.06	3.14	0.764	0.0490
F3	ja	503	4.32	4.33	0.646	0.0288
	nein	243	4.19	4.33	0.652	0.0418
F4	ja	503	4.21	4.20	0.615	0.0274
	nein	243	4.10	4.20	0.642	0.0412

Beim Betrachten der Tabelle 4.31 wurde festgestellt, dass der Durchschnittswert der an dem Vorbereitungsstudium beteiligten Studierenden ($M=3.86$) ($SD=0.487$) und der Durchschnittswert der Studierenden, die direkt mit dem Studium angefangen haben ($M=3.71$) ($SD=0.481$) betrugen.

Aus der folgenden Abbildung 4.6 lassen sich die Mittelwerte der Gruppen folgenderweise darstellen:

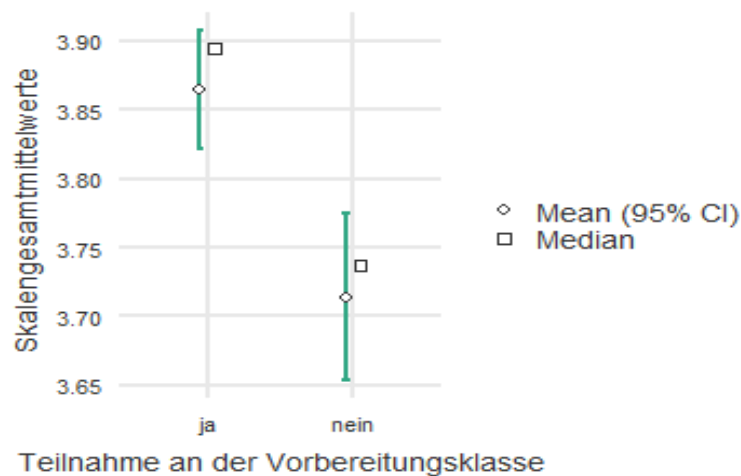


Abbildung 4.6. Vergleich der Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium

Den statistischen Daten zufolge lässt sich sagen, dass die an dem Vorbereitungsstudium beteiligten Studierenden eine höhere Bereitschaft zum autonomen Lernen zeigen als Studierende ohne Vorbereitungsstudium.

4.5.2.6. Die Teilfrage der Forschung 3 f): die Auswirkung der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag auf die Skala (SMBL) anhand des Gesamtmittelwerts

Es wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet, um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den SMBLD-Mittelwerten der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung bezüglich ihrer verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag gab. Die Daten waren für jede Gruppe normalverteilt und die Varianzhomogenität wurde gemäß dem Levene-Test nicht verletzt ($p > .05$).

In der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, hinsichtlich der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag ($F(3,742) = 97, p < .001, \eta^2 = .282$).

Im Folgenden sind die Resultate des durchgeführten Post-Hoc Tests nach Tukey aufgeführt (s. Tabelle 4.32). Die Grenzen für die Größe des Effekts von Eta-Quadrat (η^2) liegen bei den Werten „0.06 – 0.14“ – mittelgradiger Effekt und > 0.14 großer Effekt (Lenhard und Lenhard, 2016). Diesen Werten zufolge ist der Effekt in diesem Fall (.282) groß.

Tabelle 4.32. *Post-Hoc Test nach Tukey (Varianzgleichheit) – Gesamtmittelwerte.*

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

		<1 Std.	1 Std.	2-3 Std.	4-5 Std.
<1	Mean difference	—	-0.388 ***	-0.724 ***	-0.7677 ***
	t-value	—	-9.25	-15.88	-11.800
	df	—	742	742	742
	p-value	—	< .001	< .001	< .001
1 Std.	Mean difference		—	-0.336 ***	-0.3795 ***
	t-value		—	-9.20	-6.427
	df		—	742	742
	p-value		—	< .001	< .001
2-3 Std.	Mean difference			—	-0.0434
	t-value			—	-0.703
	df			—	742
	p-value			—	0.896

Im Durchgeführten Post-Hoc Test nach Tukey zeigten sich große signifikante Unterschiede zwischen fast allen Gruppen ($p < .01$), außer den Gruppen ((2-3 Stunden) und (4-5 Stunden)).

In der Abbildung 4.7 lässt sich betrachten, dass die Mittelwerte bei den Gruppen (2-3 Stunden) und (4-5 Stunden) ziemlich gleichmäßig sind.

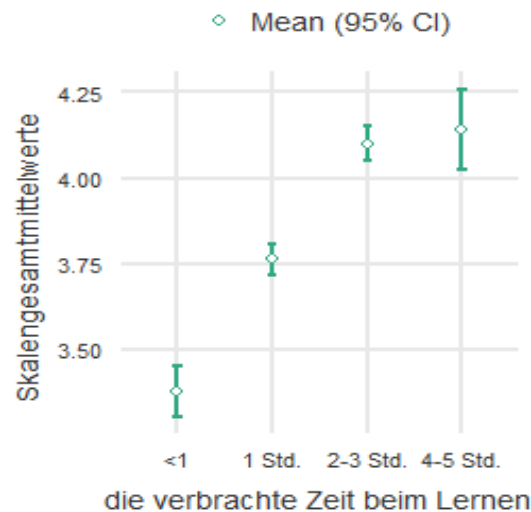


Abbildung 4.7. Vergleich der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag

Außerdem lässt sich feststellen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem zeitlichen Lernaufwand der Studierenden und dem Durchschnittswert besteht.

Je mehr Zeit mit Lernen verbracht wird, desto höher ist der Durchschnittswert auf der Skala. Den statistischen Daten zufolge lässt sich sagen, dass die Studierenden, die mindestens 2-3 Stunden pro Tag lernen, eine höhere Bereitschaft zum autonomen Lernen zeigen.

Tabelle 4.33. Vergleich der verbrachten Zeit beim Deutschlernen

	die verbrachte Zeit beim Deutschlernen	N	Mean	SD	SE
Skalengesamtmittelwerte	<1	138	3.38	0.441	0.0375
	1 Std.	341	3.76	0.425	0.0230
	2-3 Std.	209	4.10	0.373	0.0258
	4-5 Std.	58	4.14	0.445	0.0584

Beim Betrachten der Tabelle 4.33 wurde festgestellt, dass der Durchschnittswert der Studierenden, die weniger als eine Stunde pro Tag Deutsch lernen ($M=3.38$, $SD=0.441$) und der Durchschnittswert der Studierenden, die etwa 5 Stunden pro Tag Deutsch lernen ($M=4.14$, $SD=0.445$) betrugen.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der die Aufmerksamkeit auf sich zieht, ist jedoch, dass es keinen bemerkenswerten Unterschied zwischen dem Durchschnittswert der Gruppen von (2-3 Stunden) und (4-5 Stunden) gibt.

Dabei ist zu betonen, dass es niemanden gibt, der versucht mehr als 5 Stunden pro Tag Deutsch zu lernen. Auffällig ist auch die Anzahl der Studierenden pro Gruppe. Es gibt viele Studierende (n=138), die etwa eine Stunde oder weniger als eine Stunde pro Tag Deutsch lernen. Dieser Umstand verdeutlicht auch, dass die Studierenden nicht viel Zeit mit Lernen verbringen.

4.5.2.7. Die Teilfrage der Forschung 3 g): die Auswirkung der Schulform auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts

Da einige der Studienteilnehmer in den deutschsprachigen Ländern und andere in der Türkei die Sekundarstufe abgeschlossen haben, wurden diese beiden Gruppen getrennt getestet. Zuerst werden die Analysen der in der Türkei absolvierten Studierenden durchgeführt, dann der Absolventen aus den deutschsprachigen Ländern.

Es wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet, um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den SMBLD-Mittelwerten der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung in Bezug auf den Schulabschluss gibt.

Die Daten waren für jede Gruppe normalverteilt und die Varianzhomogenität wurde gemäß dem Levene-Test nicht verletzt ($p > .05$). In dem durchgeführten „ANOVA-Test (Fisher’s)“ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Arten der Schulen, hinsichtlich des Gesamtmittelwertes ($F(7,697) = 7.57, p < .001$).

Die Analysen anhand der verschiedenen Schulformen der Studierenden mit türkischem Schulabschluss sind in Tabelle 4.34 zusammengefasst.

Tabelle 4.34. Die Zahl der Beteiligten, M: Mittelwert, SD: Standard Abweichung

Schulformen (Schulabschluss der Sekundarstufe)	N	Skalengesamt(M)	SD
1. Gesamthochschule	85	3.94	0.490
2. Gymnasien mit fremdsprachlicher Ausrichtung	26	3.89	0.526
3. Anadolu Gymnasium/Naturwissenschaftliches Gymnasium	441	3.84	0.491
4. Berufsbildendes Gymnasium	53	3.74	0.457
5. Religiöse Berufsschule	26	3.71	0.362
6. Privates Gymnasium	29	3.66	0.449
7. Lehramtsgymnasium	21	3.87	0.450
8. Ferngymnasium	24	3.47	0.419

Der Games-Howell-Test liefert genauere Ergebnisse, wenn die Varianzen ungleich sind (Field, 2009, S. 374).

Wie in Tabelle 4.33 zu erkennen ist, liegt ein großer Unterschied zwischen den Gruppen bezüglich der Teilnehmenden.

Im durchgeführten Post-Hoc Test nach G. Howell zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Schulen 1 (Gesamthochschule) und 8 (Ferngymnasium), 3 (Anadolu Gymnasium/Naturwissenschaftliches Gymnasium) und 8 (Ferngymnasium).

Die Analysen anhand der Schulformen der im Ausland absolvierten Studierenden können in Tabelle 4.35 nachgelesen werden. Hier sind 1. „Gymnasium“, 2. „Realschule“, 3. „Hauptschule und Gesamtschule“ die Note (* $p < .05$).

Im durchgeführten „ANOVA-Test (Fisher’s)“ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen hinsichtlich des Gesamtmittelwertes ($F(2,41) = 3.27, p < .001$).

Bei der Untersuchung stellte sich heraus, dass drei verschiedene Gruppen folgende Merkmale haben: 1. Gruppe „Gymnasium“, $N:18, M=3.70, SD=.574, SE=.135$, 2. Gruppe „Realschule“, $N:16; M=3.95, SD=.477, SE=.119$, 3. Gruppe „Hauptschule und Gesamtschule“, $N:10; M=3.43, SD=.456, SE=.144$.

Nach dem durchgeführten Post-Hoc Test „Tukey“ wurde betrachtet, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen 2 (Realschule) und 3 (Hauptschule und Gesamtschule) ($p < .05$) gibt.

In Tabelle 4.35 wurden 1. „Gymnasium“ mit G, 2. „Realschule“ mit R und 3. „Hauptschule und Gesamtschule Note“ mit H und G gekürzt.

Tabelle 4.35. Vergleich der Schulformen. Note. * $p < .05$

		1. (G)	2.(R)	3. (H&G)
1. (G)	Mean difference	—	-0.252	0.275
	t-value	—	-1.42	1.35
	df	—	41.0	41.0
	p-value	—	0.338	0.374
2.(R)	Mean difference		—	0.528 *
	t-value		—	2.54
	df		—	41.0
	p-value		—	0.039
3. (H, G)	Mean difference			—
	t-value			—
	df			—
	p-value			—

Die Ergebnisse lassen sich aus Tabelle 4.35 herauslesen. Gruppe 3 repräsentiert 2 Schultypen, da sie aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmenden in einer einzigen Gruppe zusammengelegt sind.

4.5.2.8. Die Teilfrage der Forschung 3 h): die Auswirkung der Begegnung mit „Deutsch als Fremdsprache“ in ihren Sekundarschulen auf die Skala (SMBL) anhand des Gesamtmittelwerts

Um die Teilfrage 3 h) zu beantworten wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben als geeignet gefunden, da es sich um die Varianzen von zwei Gruppen handelte. Erstens wurden die Daten für die Normalverteilung überprüft. Es stellte sich heraus, dass sie normal verteilt sind. Die Homogenität der Varianz wurde mit dem Levene-Test kontrolliert und es zeigte sich, dass der Wert von $p > .05$ war. Nachdem alle Annahmen überprüft wurden, wurde der t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt und der genaue Signifikanzwert des p-Werts gemessen. Beim Betrachten der Tabelle 4.36 wurde festgestellt, dass der Durchschnittswert der Studierenden, die schon in der Sekundarstufe mit Deutsch als Fremdsprache in Kontakt kamen, immer über den größten Mittelwert verfügten. Der Gesamtmittelwert der Skala und der Subdimensionen für diese Gruppe liegen zwischen 3,34 (SD=.727) und 4,28 (SD=. 656). Der niedrigste Gesamtmittelwert gehört der Subdimension 2 „Strategien“ und der höchste Gesamtmittelwert fällt in die Subdimension 3 „Verantwortungsbewusstsein“.

Tabelle 4.36. Deskriptive Darstellung der Gruppen. F1(Subdimension 1), F2(Subdimension 2), F3(Subdimension 3), F4(Subdimension 4)

	Gruppe	N	Mean	Median	SD	SE
Skalengesamt	ja	614	3.83	3.84	0.488	0.0197
	nein	132	3.74	3.74	0.495	0.0431
F1	ja	614	3.90	4.00	0.622	0.0251
	nein	132	3.75	3.75	0.629	0.0547
F2	ja	614	3.34	3.43	0.727	0.0293
	nein	132	3.26	3.29	0.758	0.0659
F3	ja	614	4.28	4.33	0.656	0.0265
	nein	132	4.26	4.00	0.626	0.0545
F4	ja	614	4.19	4.20	0.623	0.0252
	nein	132	4.10	4.20	0.636	0.0554

Beim Vergleich der Gruppen mit Hilfe des t-Test wurde deutlich, dass es nur in der Subdimension 1 "Taktiken" ($p=0.010$) einen signifikanten Unterschied gibt. Nach dem Wert von Cohen's d deutet die Effektstärke der Subdimension 1 (.2474) auf eine geringe Effektgröße hin (s. Tabelle 4.36.). Obwohl in allen Durchschnittswerten der Subdimensionen und Gesamtskalenmittelwerten die Gruppe, die schon in der Sekundarstufe mit Deutsch als Fremdsprache in Kontakt kam, höhere Mittelwerte hatte, waren diese Werte nach dem durchgeführten t-Test statistisch unbedeutend.

Tabelle 4.37. Deskriptive Darstellungen für Gruppen. F1(Subdimension 1), F2(Subdimension 2), F3(Subdimension 3), F4(Subdimension 4)

		statistic	df	p	MD	SED	Cohen's d
Skalengesamt	Student's t	1.897	744	0.058	0.0891	0.0469	0.1820
F1	Student's t	2.579	744	0.010	0.1542	0.0598	0.2474
F2	Student's t	1.188	744	0.235	0.0834	0.0702	0.1140
F3	Student's t	0.321	744	0.749	0.0200	0.0624	0.0308
F4	Student's t	1.436	744	0.151	0.0862	0.0600	0.1378

5. DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

Die Diskussion wird anhand der folgenden Forschungsfragen 1-3 strukturiert. In diesem Zusammenhang werden die festgestellten Ergebnisse unter Rückbezug auf die einschlägige Literatur diskutiert. Auf der Grundlage der Forschungsfragen werden dann Schlussfolgerungen gezogen, wobei Vorschläge zur Förderung der Lernerautonomie im FSU gemacht werden.

Das Wissen und die Fähigkeiten, die von den Studierenden verlangt werden, nehmen in Bezug auf Quantität und Qualität immer mehr zu. Lehrer und auch Lehrerkandidaten, die diese Fähigkeiten und das Wissen an die Studenten weitergeben sollen, müssen ebenfalls verschiedene Merkmale aufweisen. Zu diesen Merkmalen gehören u. a. Führungsfähigkeiten sowie die Fähigkeit, sich Veränderungen anzupassen und sich ständig weiterzuentwickeln.

Spiess u. a. (2016, S. 238) zufolge sollen diese Fähigkeiten nach der ersten Ausbildungsphase weiterentwickelt werden, um sowohl den Erfolg im Berufsleben als auch die berufliche Entwicklung zu sichern. Sie betonen auch, dass die Weiterentwicklung erforderlich ist, um erworbene Fähigkeiten beizubehalten. Dabei gehen sie davon aus, dass die Weiterbildung im Erwachsenenalter aufgrund des rasanten technologischen und strukturellen Wandels, der die heutige Arbeitswelt prägt, immer wichtiger wird.

Das Ziel der vorliegenden Studie war, ein kurzes Messinstrument zur Diagnostik der Wahrnehmung von DaF-Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Bereitschaft zur Lernerautonomie beim Deutschlernen zu entwickeln. Dieses Instrument wurde verwendet, um einige Merkmale der Stichproben zu analysieren und festzustellen, ob es einen relevanten Unterschied zwischen diesen Gruppen gab.

In diesem Rahmen versuchte die vorliegende Studie, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

1. Erfüllt das entwickelte Instrument die allgemeinen theoretischen Gütekriterien? Wie ist die Reliabilität und die Validität?
2. Wie hoch ist die Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung zur Lernerautonomie? Über welches Bereitschaftslevel zur Lernerautonomie verfügen BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung?
3. Gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen soziodemografischen Merkmalen der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung (wie Alter,

Geschlecht, Studienjahr, Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium durchschnittliche Note, das Land, in dem die Sprache gelernt wurde, die verbrachte Zeit beim Deutschlernen pro Tag) und ihren SMBLD-Gesamt und Sub-Skalenwerten?

5.1. Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage 1

In diesem Abschnitt werden Befunde zur Validität und Reliabilität der Skala (SMBLD) diskutiert und interpretiert. Dabei lautet die Forschungsfrage 1, ob das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelte Instrument die allgemeinen theoretischen Gütekriterien erfüllt.

Wird die vorhandene einschlägige Literatur zum Thema "Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen" untersucht, lässt sich beobachten, dass die Autoren in ihren wissenschaftlichen Thesen und Artikeln (wie z. B. Joshi, 2011; Nakata 2011; Wagner, 2014) meistens Umfragen und nicht Skalen verwendeten, d. h., die Anzahl der Studien, in denen man Skalen verwendete, ist sehr gering. Außerdem sind die am meisten verwendeten Skalen entweder in einem anderen sozialpädagogischen Kontext oder in einem anderen Land entwickelt worden. Daher ist zu beachten, vor der Verwendung solch einer Skala, diese mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) zu bewerten und dem neuen Kontext anzupassen. Obwohl es nicht falsch ist, diese vorhandenen Skalen in einem anderen sozialpädagogischen Kontext oder in einem anderen Land zu verwenden, ist es angemessener, eine neue Skala für den spezifischen Kontext zu entwickeln (Sereti und Giossos, 2018).

Skalen sind standardisierte, gültige und zuverlässige Datenerhebungsinstrumente. Der "Questionnaire" (Fragebogen) hingegen ist ein Instrument, um Informationen über mehrere Merkmale eines Individuums gleichzeitig zu sammeln; die Berechnung der Itemsumme pro Person ist unbedeutend. In dieser Hinsicht ist eine Terminologie wie "Reliabilitätsvalidität von Fragebögen" technisch niemals angemessen (Erkuş, 2010, S. 74). Daher stoßen die Bemühungen, ausländische Skalen an das Türkische anzupassen, auf eine Reihe von Problemen, die auf interkulturelle Unterschiede zurückzuführen sind (Erkuş, 2010, S. 72). Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass die Messinstrumente, die bisher in der empirischen Forschung zur Lernerautonomie eingesetzt wurden, nicht zuverlässig waren, da sie nicht nach bestimmten Gütekriterien erstellt wurden.

Insbesondere der SILL-Fragebogen von Oxford (1990) wurde in einigen Masterarbeiten oder Artikeln verwendet. In diesen Studien wurden auch Durchschnittswerte nach den jeweiligen Dimensionen von Oxford gebildet, obwohl die Gesamtpunktzahl und der Gesamtmittelwert einer Umfrage und ihrer Unterdimensionen auf diese Weise nicht berechnet werden kann. Möglich wäre nur, Vergleiche zwischen den Mittelwerten der einzelnen Items in den Umfragen anzustellen. Die Mittelwerte können jedoch nicht auf der Grundlage des Durchschnitts der Gesamtpunktzahl und der beanspruchten Dimensionen berechnet werden (Erkuş, 2010, S. 74). Das Fehlen von Validitäts- und Reliabilitätsanalysen der mit solchen Fragebögen durchgeführten Studien führt dazu, dass sie nicht die volle wissenschaftliche Zustimmung erhalten und die aus entsprechenden Studien gewonnenen Daten mit Misstrauen betrachtet werden.

Madran (2020) betont in ihrer Studie in Anlehnung an Hatipoğlu (2005, S. 2), dass neue Entwicklungen in der Wissenschaft und Perspektivenwechsel im Kontext des Fremdsprachenunterrichts neue Herausforderungen mit sich bringen und Veränderungen und Innovationen in der Bildung und Ausbildung notwendig machen. Dabei gewinnen neue Begriffe wie „Lernerautonomie und lebenslanges Lernen“ rasch an Bedeutung. Madran (2020) verwendet in ihrer Studie verschiedene standardisierte Skalen und geht davon aus, dass die Messung solcher Fähigkeiten wie Lernerautonomie, Lernstrategien oder lebenslanges Lernen mit im nationalen Kontext zu entwickelten Skalen durchgeführt werden sollte. Dies wird es ermöglichen, die im nationalen Kontext durchgeführten Arbeiten auch auf internationaler Ebene zu behandeln.

Wie aus der obigen Aussage von Madran (ebd.) zu verstehen ist, besteht Bedarf an einer verlässlichen Erhebung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf die Lernerautonomie und insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Daher wurde in dieser Studie beabsichtigt, auf der Grundlage der einschlägigen Literatur ein valides und zuverlässiges Messinstrument zur Erfassung der Bereitschaft der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrausbildung zum autonomen Lernen zu entwickeln.

Es wurden standardisierte Skalenentwicklungsmethoden zur Anwendung gebracht, in dem ein Item-Pool aus 40 Items aus Interviews durch Fokusgruppen und der Literaturrecherche erstellt wurden. Anschließend wurde durch Fachleute und EFA mit einer Gruppe von Stichprobe ($n = 459$) überprüft.

Zur Überprüfung der Faktorstruktur wurde die konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit den aus einer Stichprobe von Probanden ($n = 451$) erhobenen Daten durchgeführt. Das Messinstrument "SMBLD" nach der Analyse (CFA) besteht aus vier Subdimensionen und beinhaltet 19 Items.

Die Mindest- und Höchstpunktzahlen, die aus den 19 Items (im fünfstufigen Likert-Format) erzielt wurden, lagen zwischen 19 und 95, was darauf hindeutet, dass der Anstieg der Punktzahlen auch eine Zunahme des Autonomiegrades der Studierenden impliziert.

Bei diesen Analysen (EFA, CFA) wurden die Validität und Reliabilität der Skala auf verschiedenen Ebenen mit verschiedenen Stichproben getestet. Damit wurde versucht, zum einen sicherzustellen, dass die aktuelle Struktur der Skala in verschiedenen Stichproben erhalten bleibt, und zum anderen zu überprüfen, ob die konstruierte Skala in jeder Zeitperiode gültig und zuverlässig ist (vgl. Hinkin, 1998; Clark und Watson, 2016). Zur Sicherstellung der Reliabilität des Messinstruments wurden Validitätsanalysen zur Skalengültigkeit durchgeführt. Für die interne Konsistenz einer Skala wird in der Regel der Wert von Cronbachs Alpha verwendet. Nach der konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) wurde Cronbachs Alpha für die gesamte Skala als .850 gefunden. Als Ergebnis dieser Analysen wurde festgestellt, dass die entwickelte Skala (SMBLD) zuverlässig und valid ist.

Cassidy (2011) stellt fest, dass selbstregulierte Lernende Lernaufgaben berücksichtigen, da sie über die notwendigen Lernfähigkeiten und die Verantwortung verfügen, um ihre Ziele zu erreichen. Cassidy (ebd.) konzipiert selbstreguliertes Lernen als die Art und Weise des Lernens, bei der Lernende ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen kontrollieren, um akademische Ziele zu erreichen. Im universitären Kontext können Sprachenlernende, wenn sie sich ihrer Schwächen und Stärken bewusst sind, einen systematischen und kontrollierten Denkansatz verfolgen, um die Defizite und Hindernisse zu überwinden, mit denen sie in ihrer Lernumgebung konfrontiert sind.

Payton u. a. (2000) sind der Meinung, dass einige Studierende jedoch noch nicht ihre eigenen Emotionen, Interessen, Gedanken und deren Einfluss auf das Verhalten erkennen können. Ferner betrachtet bedeutet dies, dass sie ihre Emotionen, ihr Verhalten und ihre Gedanken in schwierigen Situationen nicht kontrollieren können. Von dieser Perspektive aus betrachtet, hat die Selbstregulierung einen großen Einfluss auf den Fortschritt der Lernenden und zwar nicht nur in akademischer, sondern auch in sozialer und emotionaler Hinsicht.

Betrachtet man die Ergebnisse der Analysen, so werden die aufgezeigten vier Faktoren: 1. Faktor: „Taktiken“, 2. Faktor: „Strategien“, 3. Faktor: „Verantwortungsbewusstsein“ und 4. Faktor: „Einstellung und Motivation“, als wichtige Faktoren für den Fremdsprachenerwerb angesehen und wirken sich auf den Sprachlernprozess der Studierenden aus. Beispielsweise zeigen die Items der Subdimensionen 1 und 2 der vorliegenden Arbeit, dass die Sprachlernenden in der Lage sind, sich während des Erlernens der Sprache selbst zu organisieren und in diesem Prozess eine Reihe von Wegen einzuschlagen. Diese Wege wurden im Rahmen dieser Forschung unter dem Namen "Strategien" benannt. Einige in diesem Zusammenhang angewandte Taktiken werden dazu beitragen, diese Wege einfacher und persönlicher zu gestalten.

Zur Benennung der Items dienten die entsprechenden Faktorenbezeichnungen aus früheren Studien. Es war daher nicht leicht, den ersten und zweiten Faktor zu benennen, da sie in einigen Studien unter dem gleichen Faktor gruppiert wurden. Jedoch ergab sich in der vorliegenden Studie, dass die Lerngewohnheiten im Zusammenhang mit Strategien und Taktiken von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen werden. Der Grund dafür mag darin liegen, dass das Interesse an der Strategieforschung in den 70'er Jahren nicht durch experimentelle Studien unterstützt wurde. Mit anderen Worten stammen ehemalige Studien oft aus anekdotischen Berichten (Politzer und McGroarty, 1985, S. 104). Viele Studien aus der einschlägigen Literatur unterstützen die festgestellten Ergebnisse (vgl. Seliger, 1984; Schmeck, 1988, S. 171; Winne 1996, S. 328).

Ein anderer wichtiger Punkt, der in dieser Arbeit besonders zu betonen ist, ist, dass die Items verschiedener Strategien in fast allen EFA-Versuchen unter dem gleichen Faktor kombiniert wurden. Von vielen Autoren wird betont, dass es im Bereich der Fremdsprachen im Hinblick auf Strategien keine durch empirische Studien gestützte Grundlage gibt (Goh, 1998, S. 125; Marqini, 2018, S. 91). Aus Studien geht hervor, dass diese Unsicherheit eine Reihe von Problemen verursacht (vgl. Schmeck, 1988; Winne, 1996, S. 328; Goh, 1998, S. 125; Neuner, 2005, S. 25; Tassinari, 2010, S. 139).

In dieser Studie wurde herausgefunden, dass die an der Untersuchung teilgenommenen Studierenden keinen Unterschied zwischen kognitiven Lernstrategien und metakognitiven Strategien wahrnahmen (s. Teil 4.3). Wegen der unklaren und komplexen Differenzierung ignorieren viele Autoren beim Kontext der Strategieforschungen diese Differenzierung und fassen sie unter dem Begriff „Strategien“ zusammen (Bimmel u. a., 2000).

Aber wie schon betont wurde, werden Strategien und Taktiken von den Studierenden unterschiedlich wahrgenommen. Es ist dabei klar, dass die Strategien auf umfassender Forschung, Planung und interner Reflexion basieren. Strategien haben eine langfristige Vision, während Taktiken kurzfristige Aktionen sind (Goh, 1998). Taktiken sind ebenfalls als Lerntechniken bekannt. Sie hängen stark voneinander ab, jedoch sollten diese Begriffe nicht synonym verwendet werden.

5.2. Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage untersuchte die Antworten der Studierenden an der fünfstufigen Skala. Um die entsprechenden Ergebnisse zu erlangen, wurden die Gesamtmittelwerte der Subskalen und der Skalengesamtmittelwert festgestellt und in den folgenden Abschnitten detailliert diskutiert.

In der Skala (SMBLD), die eine fünfstufige Antwortskala vom Likerttyp darstellt, wird der Wert von „M=3“ als neutral akzeptiert, da dieser Wert eine neutrale Einstellung repräsentiert. Dabei wurde angenommen, dass die aussagekräftigen Differenzen über dem Wert „3“ eine befürwortende Stellungnahme haben. Zur Überprüfung der Annahme wurde ein t-Test für eine Stichprobe durchgeführt. Daraus wurde deutlich, dass die Stichprobe mit einem Gesamtmittelwert von $M=3.82$ zu einer positiven Stichprobe tendierte. Dieses Verfahren wurde auch für die einzelnen Subdimensionen wiederholt. Die Zahl der Personen mit einem Durchschnittswert von weniger als 3 betrug nur 45 Personen (etwa 6 % in der gesamten Stichprobe).

Die niedrigste Punktzahl, die auf dieser Skala erreicht werden kann, ist 19, während die höchstmögliche Punktzahl 95 beträgt.

Benson und Voller (1997) wiesen darauf hin, dass die Entwicklung der Lernerautonomie eine Reihe von Bedingungen erfordert, die aus kognitiven und metakognitiven Strategien, Motivation, Einstellungen und dem Wissen über das Sprachenlernen bestehen. Unter dieser Sichtweise zeigte die vorliegende Studie, dass die Mehrheit der Teilnehmenden (94%) in den angegebenen vier Subdimensionen über dem Mittelwert ($M = 3$) eine positive Tendenz aufweist. Allerdings wurde deutlich, dass es offensichtliche Unterschiede zwischen diesen Subdimensionen gibt. Es wurde demnach festgestellt, dass die Studierenden einen niedrigeren Durchschnitt in der Subdimension der „Strategien“ und „Taktiken“ und einen höheren Durchschnitt in Bezug auf „Einstellung und Motivation“ und „Verantwortungsbewusstsein“ hatten.

Die Subdimension mit dem höchsten Mittelwert war Subdimension 3 „Verantwortungsbewusstsein“ ($M=4.28$, $SE=.0238$) und diejenige mit dem niedrigsten Mittelwert war Subdimension 2 „Strategien“ ($M = 3.33$, $SEM=.0268$). Der Mittelwert der Subdimension 1 „Taktiken“ lag bei $M=3.88$, $SEM=.0229$ und derjenige der Subdimension 4 „Einstellung und Motivation“ bei $M=4.17$, $SEM=.0229$.

Die Ergebnisse der Items der ersten Dimension „Taktiken“ werden im Folgenden ausführlicher erörtert und diskutiert.

In der Subdimension 1 „Taktiken“ ist das Item mit dem höchsten Mittelwert „Item 1“ ($M = 4.20$, $SD = .825$) und dagegen ist „Item 3“ ($M = 3.61$, $SD=.988$) das Item mit dem geringsten Mittelwert.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Items sind unten angegeben:

Item 1: Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm. (der höchste Mittelwert $M=4.20$, $SD=.825$) (dt.: Wenn ich eine neue deutsche Grammatikregel lerne, verbinde ich sie mit meinen Vorkenntnissen).

Item 2: Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim ($M=3.87$). (dt.: Ich vermute die Bedeutung von Wörtern, deren Bedeutung ich nicht kenne, aus deren Wurzel / Suffix).

Item 3: Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm (der niedrigste Mittelwert $M = 3.61$, $SD=.988$). (dt.: Ich bemühe mich, die deutschen Wörter, die ich neulich gelernt habe, in einem Satz zu verwenden, damit ich sie mir besser merken kann).

Item 4: Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim. ($M=3.82$). (dt.: Ich lerne deutsche Wörter, die ich neu gelernt habe, mit ihren Bedeutungen im Zusammenhang eines Satzes).

Der Durchschnitt des 1. Items liegt über dem Wert von 4, was darauf hindeutet, dass die Bewertung der Studierenden nach diesem Item sehr positiv ist. Dies zeigt, dass die meisten Studierenden eine neue erlernte Grammatikregel mit ihren Vorkenntnissen in Verbindung bringen. Obwohl Item 3 und 4 sich sehr ähneln, konnte deutlich werden, dass die Studierenden sich zu Item 3 eher neigen. Dies mag daran liegen, dass sie die neu gelernten deutschen Wörter situationsbedingt erlernen, jedoch tendieren sie nicht diese in späteren Zeiten mit neuen Sätzen in Verbindung zu bringen.

Die Ergebnisse der Items der zweiten Dimension „Strategien“ werden im Folgenden ausführlicher erörtert und diskutiert.

In der Subdimension 2 „Strategien“ ist das Item mit dem höchsten Mittelwert „Item 9“ ($M = 4.10$, $SD=1.09$) dagegen ist „Item 5“ ($M = 2.54$, $SD=1.34$) das Item mit dem geringsten Mittelwert. Bei den Ergebnissen zeigte sich deutlich, dass die Studierenden in der Subdimension „Strategien“ einen niedrigeren Durchschnitt aufwiesen.

Die Tatsache, dass der Durchschnittswert des fünften Items deutlich unter dem Wert von 3 lag, deutet darauf hin, dass die Meinungen vieler Teilnehmenden zu diesem Aspekt eher negativ eingestellt waren. Mit anderen Worten, es wird davon ausgegangen, dass die Studienteilnehmer nicht ausreichend an verschiedenen Kursen oder Zertifikatsprogrammen teilnehmen, um ihr Deutschsprachniveau zu verbessern. Anschließend wurde mit dem t-Test geprüft, ob es im Mittelwert des fünften Items einen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern gibt. Nach dem t-Test zufolge wurde festgestellt, dass der Durchschnitt der Frauen ($M = 2,60$, $SD=1,34$) signifikant höher lag als der Durchschnitt der Männer ($M = 2,32$, $SD = 1,29$) ($p = .015$, Cohen's $d = .212$).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Items sind unten angegeben:

Item 5: Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırim (der niedrigste Mittelwert $M=2.54$, $SD=1.34$). (dt.: Ich besuche verschiedene Kurse oder Zertifikatsprogramme, um Deutsch zu lernen).

Item 6: Almanca dil becerilerimi (okuma, yazma, dinleme vb.) nasıl geliştirebileceğimi araştırırım ($M=3.68$). (dt.: Ich erkundige mich, wie ich meine Deutschkenntnisse verbessern kann (Lesen, Schreiben, Hören usw.).

Item 7: Almanca dil becerilerimi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım ($M=3.61$). (dt.: Ich setze mir Lernziele, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern).

Item 8: Bir ünite sona erdiği zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm ($M=3.28$). (dt.: Wenn eine Einheit zu Ende geht, überprüfe ich, was ich in dieser Einheit gelernt habe).

Item 9: Almanca becerilerimi geliştirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım (der höchste Mittelwert $M=4.10$, $SD=1.09$). (dt.: Ich profitiere von Smartphone-Apps, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern).

Item 10: Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim ($M=2.90$). (dt.: Vor dem Deutschunterricht bereite ich mich für das jeweilige Thema vor).

Item 11: Almanca dil becerilerimin gelişim süreçlerini takip ederim (M=3.20). (dt.: Ich überwache den aktuellen Stand meiner Deutschkenntnisse).

Der Durchschnitt des 9. Items liegt über dem Wert von 4, was darauf hindeutet, dass die Bewertung der Studierenden nach diesem Item sehr positiv ist. Dies zeigt, dass die Studierenden insbesondere durch Smartphone-Apps ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen. Dabei können Lernende von Angeboten wie Online-Wörterbüchern, Videos, App oder Online-Kursen profitieren.

Aydin (2019) führte eine Studie, zur Entwicklung einer Skala durch, die die Tendenzen der Studierenden zu mobilen computergestützten Lernaktivitäten (mCSCL) während des Vokabellernens misst. Sie zieht aus der Untersuchung das Fazit, dass die Teilnahme an mCSCL-Aktivitäten die Motivation erhöht und das Engagement erleichtert.

In diesem Zusammenhang wurde sogar auf der Internetseite der Bundesregierung⁹, festgestellt, dass die Nutzung von Smartphone-Apps im täglichen Leben für Deutschlernende sehr nützlich ist. Auf dieser Seite wurde auch hervorgehoben, dass Informationen mit einem solchen Lernstil dauerhafter im Gedächtnis bleiben und mit diesen Apps die Wartezeiten überall überbrückt werden können. Des Weiteren wird die Bedeutung der Lernerautonomie hervorgehoben, indem man feststellt, dass Apps als Ergänzung zum Sprachkurs nützlich sind. In diesem Zusammenhang wird auf der Seite ebenfalls darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Apps für jeweils andere Zwecke verwendet werden können. Beispielsweise können mit Hilfe von Vokabeltrainern hauptsächlich einzelne Wörter trainiert werden, um den Wortschatz auf- und auszubauen. Aber Lernprogramme bieten mehr als Vokabeltraining und verbinden Vokabeln in längeren Dialogen und größeren thematischen Zusammenhängen. Apps dienen nicht nur dem Wortschatztraining, sondern fördern in den meisten Fällen auch das Hör- und Leseverständnis und viele helfen auch beim Trainieren des Schreibens.

Die von Tananuraksakul (2015) durchgeführte Studie zielte darauf ab, die Lernerautonomie in Bezug auf das Erlernen von Wortschatz und Schreibfertigkeiten durch den Einsatz von Online-Wörterbüchern zu verbessern, wobei von der Annahme ausgegangen wurde, dass die Lernenden Lernstrategien nur unzureichend anwenden. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich die meisten Lernenden darüber einig waren, dass online Wörterbücher sehr nützlich sind und dass sie mithilfe dieser, ihre Sprachkenntnisse

⁹ (<https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/deutschlernen-mit-apps-412668>, Zugangsdatum: 01.05.2020)

verbessert haben.

Jedoch sollte auch beachtet werden, dass die Lernenden verschiedene Lernmerkmale beim Sprachlernen aufweisen. Denn die Fähigkeit jedes Lernenden, Technologie zu nutzen oder auf sie zuzugreifen, ist nicht gleichwertig. In diesem Zusammenhang ist es dringend notwendig, dass die Bildungsinstitutionen Maßnahmen ergreifen, um den Zugang zu diesen Lernmöglichkeiten zu erleichtern. Die kostengünstige Verfügbarkeit des Internets und der erforderlichen Hardware, damit die Lernenden von der Technologie profitieren können, sind heute zu einer unabdingbaren Voraussetzung für die Gleichberechtigung in der Bildung geworden. Dondemir (2018, S. 8) weist diesbezüglich darauf hin, dass das Online-Lernen neben den vielen Vorteilen auch Schwierigkeiten für Lernende und Lehrende mit sich bringt. Dabei erwähnt die Autorin, dass unzureichende Medienkompetenz oder begrenzte Ausstattungen wie Computer, Internet, Tablett-PC, Kameras und andere persönliche Möglichkeiten, die sie besitzen, dazu führen können, dass diese beiden Gruppen in gewisser Masse ihre Motivation verlieren.

Die Ergebnisse der Items der dritten Dimension „Verantwortungsbewusstsein“ werden im Folgenden ausführlicher erörtert und diskutiert.

Item 12: Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdur (M= 4.14). (dt.: Es liegt in meiner Verantwortung, meine Deutschlernprozesse außerhalb der Universität zu planen).

Item 13: Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdur (M= 4.32). (dt.: Es liegt in meiner Verantwortung, meine Schwächen und Stärken beim Deutschlernen zu identifizieren).

Item 14: Almanca dil becerilerimi geliştirmek benim sorumluluğumdur (M= 4.37). (dt.: Es liegt in meiner Verantwortung, meine Sprachfähigkeiten in Deutsch zu verbessern).

Es zeigt sich, dass die Studierenden eher dazu neigen ihre eigene Verantwortung zu übernehmen. Bei einem Vergleich der Items der Subdimension „Verantwortungsbewusstsein“ zeigte sich, dass alle Mittelwerte der Items größer als M = 4 sind. Der niedrigste Wert gehörte dem Item „12“ und der höchste Wert dem Item „14“.

In einer Studie von Ceylan (2015, S. 88), die sich auf das Strategietraining zur Lernerautonomie und zu den Erfolgen der Lernenden beim Sprachenlernen konzentriert, wurden ähnliche Standpunkte bei den Studierenden eines Vorbereitungsstudiums an der Universität Kocaeli festgestellt.

Nach dem Ergebnis der Studie sind die Studierenden sich darüber im Klaren, dass sie für ihr Lernen verantwortlich sind, aber sie sehen ihre Lehrenden aufgrund ihrer Erfahrung im Sprachenlernen als Autoritätspersonen, was dazu führt, dass sie eher zu dem von anderem gesteuerten Lernen neigen. Dies könnte auch die Tatsache erklären, dass die Studierenden in der vorliegenden Studie einen höheren Mittelwert bei der Subdimension „Verantwortungsbewusstsein“ tragen, aber im Vergleich dazu geringere Mittelwerte bei Lernstrategien und Lerntaktiken aufweisen.

Beim Vergleich dieser Ergebnisse vertritt die vorliegende Arbeit die Meinung, dass einige Studierende bereit zu sein scheinen, Verantwortung für die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse zu übernehmen. Andere Studierende sind jedoch der Meinung, dass ihre Institution oder ihre Dozenten, dabei eine wichtige Rolle spielen sollten. Dies mag daran liegen, dass die Vorlesungen, die sie an der Universität besuchen, Zeit in Anspruch nehmen. Wenn man berücksichtigt, dass sich die Studierenden in Gruppeninterviews über diesen Punkt beschwerten, verstärkt dies die vorherige Schlussfolgerung. Ein weiterer Auslöser für diesen Gedanken könnte sein, dass die Studierenden aus einem System kommen, in dem sie gewohnt sind, von ihren Lehrpersonen angeleitet zu werden.

Im Anschluss werden die Ergebnisse der Items der vierten Dimension "Motivation und Einstellung ($M=4.17$, $SEM=.626$)" diskutiert und ausführlicher erörtert.

Die Items, die sich in der Subskala 4 befinden, umfassen interne Faktoren wie Motivation und subjektive Einstellungen eines Individuums, die das autonome Lernen unterstützen. Berg (2004, S. 33) geht davon aus, dass sich das Ausmaß der Lernmotivation aus einer Berechnung der individuell gewichteten Ergebnis-Folge-Erwartungen ergibt und mit der subjektiven Einschätzung der Eintrittswahrscheinlichkeit der Handlungsfolgen und der Begleitmotive der Person verknüpft. Der Autor fügt hinzu, dass Lernprozesse auf Grund von selbstbestimmter Lernmotivation zu besseren Lernleistungen führt (Berg, 2004, S. 33). Nach Kaikkonen (1993, S. 9) hat der kultur- und landeskundliche Hintergrund eines jeden Lernenden eine Art Filteraufgabe zu leisten, in Bezug darauf, wie er oder sie fremdsprachliche Phänomene wahrnimmt und interpretiert. Daher spielen die Wahrnehmungen der Lernenden über die Zielsprache und ihre Kultur eine sehr große Rolle, sodass sie Interesse am Lernen dieser Sprachen und am Kennenlernen dieser Kultur haben.

Die Items und Mittelwerte der Subdimension 4 sind wie folgt:

Item 15: Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimin bir parçası olarak görürüm (M=4.18, SD=.873). (dt.: Ich betrachte das Erlernen der deutschen Sprache als Teil meiner persönlichen Entwicklung).

Item 16: Almanca öğrenmek benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsattır (M=4.36, SD= .786). (dt.: Deutsch zu lernen ist für mich mehr als eine reine Lernstunde, es verschafft mir die Gelegenheit, die Kultur der Menschen kennen zu lernen, die diese Sprache sprechen).

Item 17: Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır (M=4.02, SD= .998). (dt.: Deutschkenntnisse zu besitzen, verschafft mir ein hohes Ansehen).

Item 18: Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım (der niedrigste Mittelwert: M=3.94, SD=1.05). (dt.: Es macht mir Spaß, allein Deutsch zu lernen).

Item 19: Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliştirmeye devam edeceğim (der höchste Mittelwert: M=4.37, SD= ,876). (dt.: Nach meinem Studienabschluss werde ich weiter Deutsch lernen und mich in meinem Fachgebiet weiter qualifizieren).

Ein Vergleich der Items dieser Subdimension zeigt, dass alle Mittelwerte der Items fast M=4 oder größer als M = 4 sind, wobei der niedrigste Wert zu „Item 18“ und der höchste Wert zu „Item 19“ gehört.

Auch wenn beim Begriff "Lernerautonomie" die Fähigkeit zum eigenständigen Lernen im Vordergrund steht, wurde in den vorangegangenen Kapiteln bereits erwähnt (Candy, 1991, S. 459), dass sich das Konzept der Lernerautonomie vom selbst gesteuerten Lernen unterscheidet. Little (1991) vertritt die Meinung, dass eine solche Fähigkeit zur Lernerautonomie am besten durch soziales und kooperatives Lernen entwickelt werden kann. Unter diesem Gesichtspunkt stellt der betroffene Item 18: „Es macht mir Spaß, allein Deutsch zu lernen“ weder eine der Lernerautonomie entgegengesetzte Sichtweise dar, noch enthält er irgendeine Bedeutung, um die volle Autonomie des Lernenden vollständig auszudrücken, denn die Lernerautonomie ist vielfältig und enthält dynamische und multidimensionale Eigenschaften in sich.

Die einschlägigen Literaturrecherchen zeigen, dass immer mehr Studien durchgeführt werden, um die Lernerautonomie zu messen (s. Nguyen 2012, S. 52), da sie für ein erfolgreiches und kontinuierliches (lebenslanges) Sprachenlernen unerlässlich ist.

Das Item 19 „Nach meinem Studienabschluss werde ich weiter Deutsch lernen und mich in meinem Fachgebiet weiter qualifizieren“ mit dem höchsten Durchschnittswert bezieht sich insbesondere auf die eigene Motivation der Studierenden zur Weiterentwicklung nach dem Hochschulabschluss, durch die sie ihr Sprachniveau halten und sogar noch weiter ausbauen möchten. Auch Raya (2014, S. 155) konstatiert, dass ein reflektierter Ansatz in der Lehreraus- und -weiterbildung ein höheres Niveau an Autonomie und Handlungsfähigkeit voraussetzt. Andererseits neigen selbstmotivierte Menschen dazu, effizienter zu sein und bessere kognitive Ergebnisse, mehr Wohlbefinden und mehr Ausdauer zu erzielen (Raya, 2014, S. 156).

Gemäß den offengelegten Ergebnissen lässt sich argumentieren, dass das Konzept, das in dieser Studie durch vier Subdimensionen abgedeckt wird, für die Messung der Lernerautonomie geeignet ist. Dies wird auch durch die Gütekriterien gemäß der angegebenen Literatur unterstützt.

5.3. Diskussion mit Bezug auf die Forschungsfrage 3

Gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen soziodemografischen Merkmalen der BA-Studenten der Abteilung für Deutschlehrerbildung (wie Alter, Geschlecht, Studienjahr, durchschnittliche Note, das Land, in dem die Sprache gelernt wurde) und ihren SMBLD-Gesamt und Sub-Skalenwerten?

Im Rahmen dieser Studie sind die soziodemografischen Merkmale sehr wesentlich, da sie der Kontrolle und Planung individualisierter Lernprozesse im FSU in der heutigen Welt zugrunde liegen. Es werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse, im Hinblick auf die soziodemografischen Merkmale diskutiert. Im folgenden Kapitel wird daher untersucht, ob soziodemographische Merkmale einen Einfluss auf den Gesamtmittelwert der Teilnehmenden in der SMBLD hatten.

5.3.1. Die Auswirkung des Geschlechts auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Soziokulturelle Forschungen, die sich sowohl mit dem Thema Sprache als auch mit der Literatur beschäftigten, haben immer wieder darauf hingewiesen, wie der Spracherwerb durch die Sozialisation und die damit verbundenen Faktoren (Macht, Ethnizität, Geschlecht, Alter etc.) beeinflusst werden (Cushman, 1998).

Das Geschlecht sollte eine angemessene Berücksichtigung im Unterricht finden z. B. durch entsprechende Rollenangebote und Themen mit Lernmaterialien (Von der Handt, 2002, S. 11). Denn Frauen und Männer zeigen unterschiedliche Lernmerkmale und unterschiedliche Herangehensweisen. Daher ist es eine wichtige Voraussetzung bei der Organisation von Lernaktivitäten, geschlechtsspezifische Unterschiede bei Lehr- und Lernkontexten zu berücksichtigen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Skalengesamtmittelwerte nach Geschlecht ergab sich, dass der Durchschnitt der weiblichen Studierenden 3.86 (SD = .473) und der Durchschnitt der männlichen Studierenden 3.66 (SD = .518) betragen.

Unter Berücksichtigung dieser Durchschnittswerte wurde festgestellt, dass sowohl die weiblichen als auch die männlichen Studierenden, Durchschnittswerte über dem Grenzdurchschnittswert $M=3$ haben und zu einer positiven Stichprobe tendierten.

Im Geschlechtervergleich mit mittels des t-Test erzielten die Frauen in allen Dimensionen höhere Mittelwerte als die Männer. Doch der Unterschied in der Subdimension 1 war statistisch nicht signifikant.

In vielen Studien wurde gezeigt, dass die Frauen Lernstrategien in einem breiteren Spektrum als Männer anwenden. Der Einfluss der Kultur wirkt sich hier wiederum auf die Art der verwendeten Strategie aus (Neuner, 2005). Aus den Ergebnissen dieser Studie geht hervor, dass die einzige Subdimension, in der Männer höhere Mittelwerte als Frauen erzielten, die 1. Subdimension namens "Taktiken" ist. Dies mag uns zeigen, dass Männer einen kürzeren und praktischeren Lernstil verfolgen. Die Sprachausbildung und der Spracherwerb sind jedoch ein langfristiger und mühsamer Prozess. Davon ausgehend kann man sagen, dass Männer auf lange Sicht benachteiligt sind. Es ist daher wichtig, diesen Unterschied in verschiedenen Subdimensionen und Fertigkeitsentwicklungen zu berücksichtigen.

Die Subdimension mit dem größten Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden ist "Einstellung und Motivation". Die Motivation ist beim Sprachenlernen eine sehr wichtige Variable, weshalb sie in vielen Studien berücksichtigt wurde. Es wurde sogar von vielen Autoren betont, dass die Motivation das Sprachlernen am meisten beeinflusst (vgl. Neuner, 2005, S. 132).

Bei der vorliegenden Studie lag der größte Unterschied zwischen Frauen und Männern, in der Subdimension „Motivation und Einstellung“.

Im Hinblick auf die Motivation versucht Prenzel (1993, S. 243) den Zusammenhang zwischen der Autonomie und der intrinsischen Motivation zu erläutern. Er geht von der Annahme aus, dass das inzidentelle Lernen bei den intrinsisch motivierten Aktivitäten in jedem Fall „autonom“ ist. Dies heißt, dass intrinsisch motivierte Aktivitäten immer auf Autonomie hindeuten (ebd.). Wenn man bedenkt, dass Frauen in der vorliegenden Studie im Durchschnitt deutlich höhere Mittelwerte erreichen, kann dies beweisen, warum die Motivation der wichtigste Faktor bei der Lernerautonomie sein könnte.

Im Allgemeinen wurden in vielen Studien sowohl Sprachstrategien als auch soziale Dimensionen und Lernstile zwischen Männern und Frauen verglichen und es wurde festgestellt, dass diese beiden Gruppen im Vergleich zueinander signifikante Unterschiede aufweisen (Neuner, 2005). Ähnliche Ergebnisse erzielten im Bereich des FSU in Bezug auf das Geschlecht u. a. Studien von Koçak (2003), Deregözü (2014) und Zaimoğlu (2018).

Wenn man die vorliegende Studie in Bezug auf das Geschlecht betrachtet, zeigt sich, dass weibliche Studierende Sprachlernstrategien auf einem höheren Niveau anwenden als männliche Studierende. Den Ergebnissen zufolge lässt sich daher sagen, dass die weiblichen Studierenden eine höhere Bereitschaft zum autonomen Lernen als männliche Studierende zeigen. Folglich sollten geschlechtsspezifische Unterschiede in Bildungs- und Ausbildungsprozessen in den verschiedenen Phasen des Lernprozesses berücksichtigt werden.

5.3.2. Die Auswirkung des Alters auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Etliche Studien haben gezeigt, dass individuelle Unterschiede beim Zweit- oder Fremdsprachenerwerb eine wichtige Rolle spielen (Oxford, 1992; Oxford und Ehrman, 1993). Der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Auswahl der Lernstrategie im Bereich der Fremdsprachenforschung wurde bereits durch viele Autoren betont. Mit dem zunehmenden Alter ändern sich die Entscheidungen, für die Anwendung der Sprachlernstrategien (Neuner, 2005, S. 135; Chen, 2014, S. 146). Eine Studie von Chen (2014) wies auf einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen verschiedenen Altersgruppen und dem Einsatz von Gedächtnisstrategien, Kompensationsstrategien, metakognitiven Strategien und affektiven Strategien hin.

Oxford (1990) stellte fest, dass Lernende unterschiedlichen Alters und Lernstadiums der Zweitsprache unterschiedliche Strategien anwandten; ältere oder fortgeschrittene Studierende verwendeten bestimmte Strategien häufiger als jüngere oder weniger fortgeschrittene Studierende. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen, dass es signifikante Unterschiede zwischen dem Alter der Gruppen und ihrer Mittelwerte in der Gesamtskala und den Subskalen gibt. Dabei wurden signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen 18-20 & 27-31, 18-20 & >32, 21-23 & >32 und 24-26 & >32 konstatiert. Bei der Betrachtung der ersten Subdimension "Taktiken" wurde festgestellt, dass sich insbesondere die Gruppe der über 32-Jährigen signifikant von allen anderen Gruppen unterscheidet. Es zeigte sich eine signifikante Abneigung in der zweiten Subdimension der Strategien ab dem 27. Lebensjahr. Bei der 3. Subdimension „Verantwortungsbewusstsein“ wurde kein signifikanter Unterschied zwischen Altersgruppen festgestellt. Bei der 4. Subdimension „Motivation und Einstellung“ wurde festgelegt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen Gruppen >32 & 24-26 gibt.

Worthy u. a. (2011) stellen fest, dass man mit zunehmendem Alter gut darin wird, jede Option zu evaluieren und zu analysieren und die am besten geeignete auszuwählen. Im universitären Kontext treffen die älteren Studierenden bessere Entscheidungen im Hinblick auf ihr Leben, da sie die Konsequenzen ihrer Entscheidungen kennen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass mit zunehmendem Alter die Taktiken und die Strategien, die die Studierenden beim Deutschlernen anwenden, immer häufiger zum Einsatz kommen.

5.3.3. Die Auswirkung des Studienjahres auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Die Unterrichtsstunden, die die Studierenden der Deutschlehrerbildung im Laufe der Jahrgangsstufen besucht haben, können ihre Lernstrategien und Wahrnehmungen beim Erlernen der deutschen Sprache beeinflusst haben. Um dies herauszufinden, wurde geprüft, ob es einen relevanten Unterschied zwischen den durchschnittlichen Skalenergebnissen der Studierende in den vier verschiedenen Studienjahren gibt.

Viele Studierende berichten, dass ihr Umgang mit den Literaturquellen und dem Selbstlernen sowie, der Messung des Selbstmanagements, durch das Studium an der

Universität zugenommen haben (Thomas u. a., 2015). Man muss sich aber darüber im Klaren sein, dass diese Ergebnisse nicht auf das autonome Erlernen der Zielsprache hindeuten.

Daher geht Thomas (ebd.) davon aus, dass der Umgang mit den Literaturquellen und dem Selbstlernen nicht den "tiefen", unabhängigen Ansatz widerspiegelt, den sich viele Akademiker vorstellen, wenn sie von einem autonomen Studenten sprechen.

Bei der Analyse des Gesamtmittelwerts der Studierenden nach Studienjahren zeigt sich, dass der Mittelwert des 4. Studienjahrs bei 3,89 liegt und im Vergleich zu anderen Studienjahren den höchsten Durchschnittswert aufweist. Nach der durchgeführten Analyse wurde festgestellt, dass es zwischen dem 1. und 4. Studienjahr einen signifikanten Unterschied gibt. Darüber hinaus zeigt im 1. und 2. Studienjahr der Mittelwert einen zufälligen Gleichstand, sodass diese beiden Gruppen den gleichen Mittelwert ($M=3.76$) am Gesamtmittelwert erzielten.

Der Mittelwert des 3. Studienjahres ($M=3.85$) ist jedoch höher als die ersten zwei Studienjahre und der Mittelwert des 4. Studienjahres ist höher als der des dritten Studienjahrs, woraus man erkennen kann, dass die angehenden Deutschlehrer jedes Jahr autonomer werden.

Was man dabei nicht übersehen sollte, ist, dass das 1. Studienjahr im Vergleich zu dem 4. Studienjahr einen signifikant niedrigeren Skalenmittelwert hat. Die dargestellten Ergebnisse können die Aussage rechtfertigen, dass sich die Wahrnehmungen der Lernenden aus dem Vorbereitungsstudium in den ersten Jahren des Studiums im Bezug zur Skala ändern.

Bei der Studie von Brown (2007) wurde gezeigt, dass die Studierenden im letzten Studienjahr eher bereit sind, sich auf Rückmeldungen einzulassen, was auf eine stärkere Eigenverantwortung für ihre Fortschritte und ihr Lernen hindeutet.

Als Ergebnis einer Untersuchung von Köksal und Maden (2016, S. 76) wurde festgestellt, dass das deutsche Sprachniveau der Vorbereitungsstudenten während der langen Sommerferien gesunken war, weil die Studierenden dabei weniger Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, sodass ihr Sprachniveau sich weitgehend verschlechtert hat. Auch Demir u. a. (2018, S. 322) haben sich mit der Frage beschäftigt, wie die Studierenden ihre Deutschkenntnisse in den Sommerferien weiterentwickeln können. Der Anstoß für diese Untersuchung war die Kritik von Fakultätsmitgliedern der Germanistik über das niedrige Sprachniveau der Studenten nach den Sommerferien.

In diesem Zusammenhang machten die Autoren Vorschläge, um das Vergessen der Deutschkenntnisse während der Sommermonate zu verringern.

5.3.4. Die Auswirkung der Durchschnittsnote auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

In einem breiten Kontext ist die Lernerautonomie in Europa, den USA und Ostasien positiv mit erfolgreichen Lernerfahrungen und Lebenszufriedenheit verbunden (z. B. Littlewood 1999; Levesque u. a. 2004; Vansteenkiste u. a. 2005).

Bei dieser Analyse wurden die Daten der Klasse des ersten Studienjahres nicht berücksichtigt, da diese Studierenden bis dahin noch keine Durchschnittsnote hatten. In der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse wurden die Mittelwerte der Gruppen verglichen und zeigten signifikante Unterschiede zwischen der niedrigsten Gruppe (Notendurchschnitt < 3) und der höchsten Gruppen (Notendurchschnitt > 3). Bei der Analyse wurde bemerkt, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Notendurchschnitt der Studierenden und den Skalengesamtwerten gab. Je höher der Notendurchschnitt war, umso höhere Skalengesamtwerte besaßen sie.

In der Studie von Oflaz (2019) wurde die Beziehung zwischen dem Einsatz von Sprachlernstrategien und den akademischen Leistungen der Deutschlehramtskandidaten des Deutsch-Vorbereitungsstudiums herausgestellt. Hinsichtlich des Einsatzes von Lernstrategien wurde festgestellt, dass Lernende, die Strategien auf einem hohen Niveau anwenden, erfolgreicher sind als Lernende, die Lernstrategien auf niedrigerem Sprachniveau anwenden. Obwohl autonomes Lernen und akademischer Erfolg nicht direkt miteinander verbunden sind, kann ein regelmäßiges und kontinuierliches Lernen Erfolg in der Fremdsprache bringen. Die Anstrengungen, die man in einen bestimmten Arbeitsprozess investiert, und die Zeit, die man dafür aufwendet, können zum Erfolg führen. Auch wenn dies nicht immer der Fall ist, steht der Erfolg immer in direktem Zusammenhang mit den unternommenen Anstrengungen. Nach der Überzeugung zahlreicher Wissenschaftler (u. a. Oxford 1990; Dörnyei 2001; Neuner, 2005; Killus, 2006; Dafei, 2007) haben die richtigen Lernstrategien einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg und die Motivation. Diese Tatsache wurde auch in dieser Studie belegt. Autonomie und Lernerfolg erfordern beide eine aktive Beteiligung, und sind eng miteinander verbunden.

5.3.5. Die Auswirkung der Teilnahme an dem Vorbereitungsstudium auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Der Vergleich zwischen den Gruppen mittels des t-Tests zeigte, dass alle Mittelwerte der Subskalen signifikant waren. Die Studierenden, die an dem Deutsch-Vorbereitungsstudium teilnahmen, erzielten signifikant höhere Mittelwerte als diejenigen, die keinen Vorbereitungskurs besucht hatten.

Der Analyse zufolge hatte insbesondere die Subdimension "Strategien" eine höhere Effektstärke als andere Dimensionen. Dieses Ergebnis kann ein Beweis dafür sein, dass die Studierenden, die das Vorbereitungsstudium besucht haben, einige Sprachlernstrategien gelernt haben.

Obwohl diese Forschungsfrage darauf abzielt, den Zusammenhang zwischen der Beteiligung der Studierenden an dem Vorbereitungsstudium und dem Ausmaß der Lernautonomie aufzuzeigen, werden dadurch auch Hinweise auf den Kontext des Landes der Studierenden, in dem sie Deutsch lernten, erhalten. Denn die meisten Studierenden, die Deutsch als erste oder zweite Sprache in den deutschsprachigen Ländern lernten, beherrschen die deutsche Sprache auf verschiedenen Niveaus und beteiligen sich nicht an dem Vorbereitungsstudium. Dieser Unterschied unter den Gruppen der vorliegenden Studie zeigt, dass diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, mehr Strategien anwenden als diejenigen, die Deutsch im deutschsprachigen Raum lernen. Dies mag sicherlich auch auf den Unterscheid „bewusstes“ vs. „unbewusstes“ Lernen zurückzuführen sein. Das heißt, dass es ein Unterschied, der zwischen Erst-/Zweitspracherwerb und Fremdspracherwerb besteht.

Angesichts der Tatsache, dass Studierende, die ihr Studium nach dem Vorbereitungsstudium beginnen, zusammen mit denjenigen studieren, die kein Vorbereitungsstudium besucht haben, ist es wichtig, diesen Unterschied bei der Bestimmung der von den Studierenden zu belegenden Veranstaltungen zu berücksichtigen. Auch wenn dies nicht auf der Grundlage des gesamten Lehrplans möglich ist, ist es dennoch erforderlich, die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in den Wahlfächern zu berücksichtigen.

5.3.6. Die Auswirkung der verbrachten Zeit beim Deutschlernen pro Tag auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Im Artikel zu „Autonomie und Leistung“ äußert Esser (2012, S. 75), dass zwar die individuellen Leistungen der Lerner bewertet werden können, aber nicht die Autonomie des Individuums. Autonomie kann also eine Voraussetzung für Leistung sein, deckt sich aber nicht mit dem Konzept der Leistung selbst. Aus dieser Perspektive ist es sehr schwierig zu sagen, dass autonomes Lernen ein direkter Faktor ist, der den Lernerfolg in der Praxis erhöht. Daher wird angenommen, dass es viele Faktoren gibt, die den Lernerfolg und den akademischen Werdegang beeinflussen.

Ausgehend von den Ergebnissen wurde festgestellt, dass der Durchschnittswert der Studierenden, die weniger als eine Stunde pro Tag Deutsch lernen bei $M=3.38$ ($SD=0.44$) lag und der Durchschnittswert der Studierenden, die etwa fünf Stunden pro Tag Deutsch lernen 4.14 ($SD=0.445$) betrug, was darauf hindeutet, dass es einen signifikant großen Unterschied zwischen diesen Gruppen gibt.

Nach der Größe des Effekts von Eta-Quadrat (η^2) ist der Effekt in dieser Analyse ziemlich groß. Es kann auch klar zum Ausdruck gebracht werden, dass umso höher der durchschnittliche Mittelwert auf der Skala (SMBLD) liegt, desto mehr Zeit für das Lernen aufgewendet wurde. Auffällig ist aber auch, dass es keinen bemerkenswerten Unterschied zwischen dem Durchschnittswert der Gruppen von 2-3 Stunden und 4-5 Stunden gibt. Diesen Ergebnissen zufolge lässt sich sagen, dass die Studierenden, die mindestens 2-3 Stunden pro Tag lernen, eine höhere Bereitschaft zum autonomen Lernen zeigen. Gestützt auf dieses Ergebnis mag es angebracht sein, die Bedeutung von effizientem und regelmäßigem Lernen anstelle von Überlastung hervorzuheben.

5.3.7. Die Auswirkung der Schulformen auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Im Hinblick darauf, dass einige der Studienteilnehmer in den deutschsprachigen Ländern und andere in der Türkei die Sekundarstufe II abgeschlossen haben, wurden diese beiden Gruppen getrennt und im entsprechenden Gymnasialtyp getestet.

Bei den Analysen der in der Türkei absolvierten Studierenden zeigte sich, dass es zwischen den Schulformen der Gesamthochschule und dem Ferngymnasium, und zwischen dem Anadolu /Naturwissenschaftliches Gymnasium und dem Ferngymnasium signifikante Unterschiede gibt.

Das Ferngymnasium hatte den niedrigsten Mittelwert (3.47) im Vergleich zu den anderen Schulformen.

Im Vergleich zwischen den Gruppen durch ANOVA wurde deutlich, dass ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe 2. Realschule und Gruppe 3. Hauptschule + Gesamtschule vorliegt.

5.3.8. Die Auswirkung der Begegnung mit „Deutsch als Fremdsprache“ in ihren Sekundarschulen auf die Skala (SMBLD) anhand des Gesamtmittelwerts und der Mittelwerte der Subskalen

Es wurde festgestellt, dass der Durchschnittswert der Studierenden, die schon in der Sekundarstufe mit „Deutsch als Fremdfremdsprache“ in Kontakt kamen, über den größten Mittelwert in allen Subskalen verfügten. Zwar hatte die Gruppe, die bereits in der Sekundarschule „Deutsch als Fremdsprache“ begegnet war, in allen Mittelwerten der Subdimensionen und den Mittelwerten der Gesamtskala höhere Mittelwerte, doch wurde nach dem durchgeführten t-Test deutlich, dass die Ergebnisse außer der Subskala „Taktiken“ statistisch unerheblich waren.

Auch wenn der Unterschied zwischen den beiden Gruppen irrelevant ist, können die hohen Durchschnittswerte der Studierenden der Gruppe, die zuvor Deutsch gelernt haben, auch ein Beweis dafür sein, dass diejenigen, die in der Sekundarstufe Deutsch gelernt haben, über ein gewisses Maß an Spracherfahrung und Lerntaktiken beim Deutsch-lernen verfügen.

5.4. Reflexion und Fazit

In zahlreichen bildungs- und schulpolitischen Diskussionen über die Qualität der Lehrerbildung werden zentrale Anforderungen sowohl an Lehramtsstudierende als auch an die Lehrpersonen gestellt. Die Lehrerautonomie ermöglicht es, das Wissen und die beruflichen Handlungskompetenzen eines Lehrers zu kombinieren, um Fähigkeiten zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu erweitern. Chen (2014, S. 148) betont, dass Studenten an den Universitäten soziale und affektive Strategien häufiger verwendeten als andere Altersgruppen, wie z. B.: Grundstufe und Mittelstufe.

Aus dieser und anderen Studien lässt sich ableiten, dass die Studenten an den Universitäten z. B. die Gymnasiasten unterschiedliche Strategien anwenden. Feick (2016, S. 30) ist der Ansicht, dass auch wenn die Lernerautonomie im Kern die individuelle Fähigkeit jedes einzelnen Lernenden ist, der Prozess des autonomen Lernens als ein

sozialer Prozess verstanden werden sollte.

Der Prozess, der mit dem Eintritt der Gymnasiasten in die Universität beginnt, bedeutet viele Herausforderungen sowohl in sozialer Hinsicht als auch im Hinblick auf das Lernen, wobei die Individualität im Vordergrund steht. Philosophen und Autoren haben betont, dass autonomes Lernen nur durch die Autonomie des Einzelnen zu erreichen ist. Basierend auf dieser Inferenz macht es auch Sinn, warum es zwischen den neu registrierten Studierenden (1. Jahrgang) und den Studierenden des letzten Jahrgangs einen signifikanten Unterschied gibt.

Mit anderen Worten, im Kontext des autonomen Lernens wirken viele entscheidende Faktoren zusammen, z. B. der vier jährige Prozess an der Universität, der zur sozialen und kognitiven Entwicklung und der Erhöhung des Wissensstandes der Individuen führt. Daher bedeutet die Beschäftigung mit der Lernerautonomie in Zusammenhang mit Lernstrategie eine falsche und zu starke Verengung der Perspektive. Wie bereits markiert wurde, erwerben Studierende allmählich individuelle Reife von dem Vorbereitungsstudium aus bis zur letzten Jahrgangsstufe.

In der Studie von Ceylan (2015, S. 88) berichteten die meisten Studierenden, dass sie in ihren Sekundarschulen selten an Aktivitäten beteiligt waren, die Autonomie erfordern, was darauf schließen lässt, dass die meisten Teilnehmenden ohne Erfahrung mit dem autonomen Lernen an die Universitäten kamen. Daher ist es wichtig, vor dem Eintritt in die Universität, einige vorbereitende Schritte zur Verbesserung der Lernerautonomie zu unternehmen.

Wie Wrana (2008, S. 32) feststellt, ist die Autonomie die Freiheit der Lernenden, vor dem pädagogischen Prozess ihrem eigenen Lernprozess eine Struktur zu geben. Aus dieser Perspektive liegt es weiterhin bei den Lehrkräften, eine beratende und begleitende Rolle zu übernehmen, die die strukturierenden Aktivitäten der Lernenden unterstützen. Daraus kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass die Lehrenden in der Sekundarstufe die Motivation und die Lernbereitschaft der Lernenden erhöhen und fördern sollten. An dieser Stelle wäre es angebracht, dass die Umgebungen des Studierenden mit einbezogen wird, wie z. B. in der Familie, in der Schule, während den Freizeitaktivitäten, die das Sprachenlernen zum Vergnügen und die Kultur der Zielsprache bekannt und begehrt machen. Es ist bedeutend, zunächst die an dieser Stelle auftretenden Stereotype und Vorurteile zu beseitigen, da es nicht möglich ist, einen Menschen, dessen Urteile von entsprechenden Einstellungen dominiert werden, davon zu überzeugen, die Zielsprache

zu lernen. Nach Karppinen (2005, S. 18) kann es behilflich sein, die typischen Stereotype über die Sprecher der Zielsprache mit den Schülern zu diskutieren.

Kaikkonen (1993, S. 7) weist darauf hin, dass im Fremdsprachenunterricht nicht nur eine Fremdsprache unterrichtet wird, sondern auch versucht wird, das Kulturbild eines jeden Sprachlernalers zu entwickeln. Laut Kaikkonen (ebd.) ist Kultur in diesem Zusammenhang als ein Lernprozess von Symbolen und Bedeutungen zu verstehen.

In diesem Prozess, in dem Vorkenntnisse und Vorerfahrungen eine wichtige Rolle spielen, lenkt die Bedeutungsentwicklung des Lernenden den Prozess. Darüber hinaus können die neuen Medien, besonders das Internet, dieser aktiven und selbstgesteuerten Rolle des Lernens gerecht werden, vor allem, wenn es darum geht, authentische Materialien anzubieten.

Die Lernerautonomie steht in einem engen Zusammenhang mit der Lehrerautonomie (vgl. Little 1995; Sinclair, McGrath und Lamb, 2000). Lehrkräfte sollten daher nicht davon ausgehen, dass die Lernenden den Sprachunterricht mit angeborenen Fähigkeiten betreten, so dass sie rationale Entscheidungen treffen können, was und wie sie effizient lernen können (Little, 1995, S. 176). Um die Lernerautonomie im Klassenzimmer zu entwickeln, sollten Lehrkräfte den Lernenden dazu ermutigen zusammenzuarbeiten und sie dazu ermuntern ein Tagebuch über ihre Lernerfahrungen zu führen.

Durch gezielte Schulung der Lernenden soll ihr Bewusstsein für die verbesserungsbedürftigen Bereiche ihres Lernens erhöht werden, d. h. es geht darum, den Lernenden das Lernen beizubringen und damit verbundene Fähigkeiten wie Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Planung, Selbstkontrolle und Lernfähigkeiten zu trainieren (Stenhouse, 1975, S. 5). Außerdem sollte die Fähigkeit der Lernenden, sich selbst einzuschätzen, berücksichtigt werden. Ohne die Fähigkeit zur Selbstevaluation und Selbstreflexion wird der Lernprozess nicht vorankommen, da das endgültige Ziel jeder Lernaktivität auf lange Sicht zu evaluieren ist. Selbstevaluation und Selbstreflexion erleichtern das weitere Lernen, denn wenn die Lernenden wissen, dass sie bereits gelernt haben, wie man lernt, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie auch in Zukunft erfolgreich lernen.

In diesem Zusammenhang spielt es eine wichtige Rolle, dass das Training von Lehrerkandidaten gegenseitige kollegiale Beobachtung oder auch mediengestützte Selbst-Beobachtung (Video- oder Audioaufnahme) umfasst, was den angehenden

Lehrern ein tieferes Wissen darüber vermittelt, was gelehrt und gelernt wird (Reininger, 2010, S. 26).

Es ist offensichtlich, dass es während des Studiums nicht einfach ist detailliertes Wissen über Lehr und Lernprozessen zu sammeln. Aus diesem Grund wäre es für hochmotivierte Studierenden von Vorteil einen MA oder PhD zu machen. Dazu müssen sie zunächst bestimmte Informationen über die Voraussetzungen für den Beginn eines MA oder PhD erhalten. Außerdem können sowohl das Selbstvertrauen der Lernenden als auch die autonomen Lerneigenschaften hinsichtlich einer Stärkung der Wahrnehmung positiver autonomiebezogener Merkmale gezielte Workshops verbessert werden (Macaskill und Denovan, 2013).

5.5. Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungen und Anmerkungen des Forschers

In diesem Abschnitt werden einige Empfehlungen und Herausforderungen des Prozesses für diejenigen erörtert, die an der Entwicklung einer Skala im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im türkischen DaF-Kontext, interessiert sind. Bei den Recherchen wurde kein Messinstrument für den Grad der Bereitschaft zur Lernerautonomie im Bereich Deutsch als Fremdsprache gefunden. Aus diesem Grund wird angenommen, dass die vorliegende Studie einen Beitrag zur Literatur leistet, um dieses Defizit zu decken.

Es war ein mühsamer und schwieriger Prozess, der durchlaufen werden musste. So war beispielsweise eine der Schwierigkeiten dieser Studie, die Durchführung unterschiedlicher und ausreichender Datenerhebungsprozesse in jeder Etappe der Studienphase. Darüber hinaus bestand in manchen Phasen der Studie Bedarf an Wissenschaftlern aus verschiedenen Disziplinen von außerhalb des Fachgebiets, um ein Feedback erhalten zu können. Da die Skalen-Entwicklungsstudien im Bereich der Fremdsprachenforschung begrenzt sind, wurde wissenschaftliche Unterstützung benötigt.

Ein weiteres zentrales Problem der Studie war, dass die Deutschlehrer-Kandidaten unterschiedliche Bildungshintergründe hatten und ihr Kompetenzniveau und ihre Sprachfähigkeiten sehr unterschiedlich waren. Diese Tatsache führt zu einer übermäßigen Abweichung der Daten und zu einer Verschlechterung der Homogenität in den durchgeführten Studien. Daher führte dies bei der Durchführung von EFA zu einer Erhöhung der Anzahl der Dimensionen, was einige Probleme bei der Feststellung der

Konstrukt Gültigkeit bzw. Konstruktvalidität der Skala verursachte. Diese Problematik bewirkte den Ausschluss einiger Items von der Skala im Rahmen der EFA- oder CFA-Prozesse. Das bedeutet, dass es Prozesse in der Skalenentwicklung mit nicht-homogenen Gruppen gibt, die nicht kontrolliert werden konnten. Um solche Situationen zu vermeiden, hätte die Forschungsarbeit unter möglichst homogenen Gruppen durchgeführt werden müssen.

Aber da dies mit den Forschungsfragen zusammenhängt, ist dies nicht immer einfach zu regeln.

Derrick und Carr (2003) und Spiel u. a. (2011, S. 307) sind der Meinung, dass das Verstehen der Verhaltensweisen, die mit der Beharrlichkeit des Lernens verbunden sind, entscheidend dafür ist, dass man versteht, warum einige Personen bei ihren Lernbemühungen erfolgreich sind und andere nicht. Derrick und Carr (ebd.) bekräftigten damit, dass die Beharrlichkeit einer Lernbemühung dem Individuum den Erfolg ermöglichen kann. Als Voraussetzung gaben sie an, dass das für den Erfolg in einer autonomen Lernsituation notwendige Verhalten Lernende durch die willentliche Kontrolle selbst regulieren. Aus diesen erwähnten Recherchen wird klar, dass man auch in dieser Arbeit bezüglich der Beharrlichkeit beim Deutschlernen eine fünfte Dimension einfügen hätte müssen. Aber bei der Analyse (EFA) konnte man diese Subdimension unter den beteiligten Probanden und ihren Antworten nicht erzeugen. Bei den zukünftigen Forschungen könnte man somit eine neue Subdimension hinzufügen, die sich auf die Beharrlichkeit beim Sprachenlernen bezieht.

Die Vermittlung der Lernerautonomie und die damit verbundenen Schwierigkeiten und Besonderheiten sollen auch auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems untersucht werden, damit die problematischen Themenbereiche und Situationen von den Wissenschaftlern erkannt und dazu angemessene Lösungen gefunden werden.

Diese Studie wurde nur bei den angehenden Lehrern der Abteilung Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. In zukünftigen Studien könnte sie mit angehenden Englisch- und Französischlehrern durchgeführt werden, damit ein neues Messinstrument auch in diesen Zweigen erworben werden kann.

Obwohl bei der Erstellung der Fragebogenitems qualitative Forschungsmethoden verwendet wurden, wurden die Daten im Rahmen des Forschungsproblems und der Fragestellungen mit quantitativen Methoden erhoben. Zukünftige Forschungen können auf dieser Basis eines Mixed-Method Designs durch detaillierte qualitative Daten

unterstützt werden.

Die Daten der vorliegenden Studie wurden an verschiedenen Universitäten gesammelt und können somit verallgemeinert werden. Dennoch ist es auch eine Tatsache, dass Abteilungen für Deutschlehramt in der Türkei ihre eigene Dynamik und Zulassungsvoraussetzungen für Studierende haben. In Anbetracht zu dieser Situation wäre die Erstellung von eigenen Profilen der jeweiligen Universitäten angebracht. Auf diese Weise wäre es möglich, die Defizite bzw. Schwächen von einzelnen Universitäten zu überwinden.

Es wäre auch wichtig, eine Studie über die Ansichten der akademischen Fachleute im Bereich der Deutschlehrerausbildung und der Deutschlehrer bezüglich ihrer Probleme, mit denen sie im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lernautonomie konfrontiert sind, durchzuführen.

5.6. Fazit

In wissenschaftlichen Diskussionen wird oft betont, dass die Aufgabe eines modernen Lehrers nicht mehr die „direkte“ Vermittlung von Wissen, sondern das Bereitstellen der Lerngelegenheiten und die Begünstigung des Lernens ist. Diese neue Orientierung entlastet die Lehrkräfte und gibt den Lernenden mehr Selbsttätigkeit, vor allem dadurch, dass Lernende ihre Lernstrategien selbst entfalten können (Santrock, 2011). In diesem Sinne ist der Begriff „Lernerautonomie“ auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen sehr bedeutsam geworden. Fremdsprachenlernern dabei zu helfen, autonom zu werden, kann als grundlegende und universelle Mission aller Fremdsprachenlehrenden aufgefasst werden. Dies kann durch zahlreiche Studien zur Förderung der Autonomie der Lernenden in verschiedenen Stufen des Fremdsprachenunterrichts an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen belegt werden.

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie wurde auch deutlich, dass die Lehrkräfte der Sekundarstufe und des Hochschulstudiums mehr daran arbeiten sollten, den Lernenden zu helfen, weniger abhängig von ihnen zu werden.

Denn nur wenn die Lernenden glauben, dass sie die Verantwortungsträger für das Erlernen der Zielsprache sind, kann Autonomie beim Deutschlernen maximal gefördert werden. Die Tatsache jedoch, dass Studierende Antworten auf die erste und zweite Subdimension einen niedrigeren Durchschnitt aufweisen, deutet darauf hin, dass es ein Problem bei der Ausübung des hohen Verantwortungsbewusstseins gibt, das in der dritten

Subdimension gezeigt wird. Dies kann aufgrund eines Informationsmangels oder einer anderen Ursache zustande kommen.

Der neue Typ des Coronavirus (COVID-19), der Anfang 2020 auftrat, hat das allgemeine Bildungssystem in der Welt grundlegend beeinflusst.

In dieser Zeit ermöglichte die Verfügbarkeit von technologiebasierten Online-Schulungen, dass das 2. Semester des Lehrjahres 2019-2020 in vielen Ländern ohne Unterbrechung durchgeführt werden konnte. Unter Berücksichtigung der heutigen Bedingungen ist es möglich, ein breites Themenspektrum in diesem Bereich zu erforschen. Denn angesichts der Auswirkungen dieser schweren Krankheit auf das Bildungssystem ist die Lernerautonomie heutzutage nicht nur ein Konzept, sondern ein Muss geworden. Daher wird davon ausgegangen, dass das im Rahmen der Forschung entwickelte Instrument sowohl für Lehrkräfte nützlich ist, die die Kompetenzen ihrer Lernenden beim Erlernen der deutschen Sprache verstehen wollen, als auch für Einzelpersonen, die eine valide Skala brauchen, um neue Forschungen zu machen. Außerdem konnten mit der vorliegenden Arbeit durch die entwickelte Skala viele neue Ergebnisse festgestellt werden. Diese im Rahmen dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse sollen den auf diesem Gebiet tätigen Experten, insbesondere denjenigen, die im Bereich der Deutschlehrerausbildung an den Universitäten tätig sind, wichtige Daten liefern. Mit anderen Worten: Diese Forschung hat gezeigt, wie sich die Perzeptionen des autonomen Lernens bei verschiedenen Gruppen anhand soziodemografischer Eigenschaften verändern, wodurch ein Schritt zu Verbesserung der Autonomie getan worden ist, da ausgehend von diesen Ergebnissen neue Pläne und Strategien zu den Konstellationen der Lernerautonomie eingeführt werden können.

Die unerwartet aufgetauchte Situation durch die Covid-19-Pandemie bewies damit noch einmal, wie wichtig autonomes Lernverhalten ist. Lernende, die in der Lage sind, Selbstverantwortung zu übernehmen und den Bildungsprozess selbständig und unabhängig vom Unterrichtsgeschehen zu organisieren, haben dieses Semester erfolgreich abgeschlossen. An diesem Punkt sind jedoch einige neue Herausforderungen entstanden. Zum Beispiel steht die Tatsache im Vordergrund, dass Lehrer und angehende Lehrer mehrere Programme für die Onlinebildung erlernen müssen, was diejenigen, die über keine ausreichenden EDV-Kenntnisse verfügen, des Öfteren überfordert. Sie müssen zudem auch wissen, wie man diese Programme sinnvoll anwendet.

Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die neue Realität, dass ein Bedarf an der Möglichkeit besteht, sich in einigen Fertigkeiten weiterbilden und verbessern zu können. Die in der vorliegenden Studie insbesondere in der vierten Dimension untersuchte Bereitschaft und Motivation zum lebenslangen Lernen weist tatsächlich auf diese Situation hin. Während die Autonomie beim Fremdsprachenlernen die Fähigkeit des Individuums ist, sich selbst in sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln, bedeutet die Entwicklung eines erwarteten Verhaltens in Übereinstimmung mit den sich ändernden Bedingungen in diesen Aspekten eine Verinnerlichung des Konzepts des lebenslangen Lernens. Das heißt, die Autonomie beim Sprachenlernen kann nicht nur in einer Haltung gedacht werden, die ausschließlich auf dem Sprachenlernen basiert. Im Gegenteil, sie bezieht sich auf die Selbstentfaltung eines Individuums in einer bestimmten Sprache im Verhältnis zur Lernerautonomie und zum lebenslangen Lernverhalten. Aus diesem Grund müssen einige realistische Schritte unternommen werden, um den Studierenden die Entwicklung und den Fortschritt in der Zielsprache zu ermöglichen. Der erste kann darin bestehen, den Fehler zu vermeiden, dass die Kandidaten mit einer Prüfung im Multiple-Choice-Testverfahren den Einstieg in den Lehrerberuf wagen. Die Qualifizierung von Lehrkräften kann nur durch die Auswahl von Personen möglich sein, die dem Beruf angemessene Lernverhalten aufweisen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Akreml L. (2019) Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur N., Blasius J. (eds) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.313-331). Wiesbaden: Springer VS.
- Albert, R. und Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Aliakbari, M. und Faraji, E. (2011). Basic principles of critical pedagogy. In: *2nd International Conference on Humanities, Historical and Social Sciences IPEDR*, Vol. 1, 78-85.
- Al-Marqini, M. (2018). *Lernerautonomie im DaF-Unterricht für arabische Lernende. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung metakognitiver Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie*. Unveröffentlichte Dissertation. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Anderson, V. (2015). *Language Learner Autonomy: Both Sides of the Coin. A Study of EFL Teachers' and Students' Perceptions of Autonomy in Spain*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Linköping: Department of Behavioral Sciences and Learning.
- Apeltauer, E. und Şenyıldız, A. (2015). Lernerautonomie: Vorstellungen und Einstellungen mehrsprachiger türkischer Lehramtsstudierender. *Moderna språk*, 109(1), 13-29.
- Aydın P. K. (2019). *Students' tendencies towards learning vocabulary through mobile computer supported collaborative learning (mcscl) – a scale development study*. Unveröffentlichte Masterarbeit. İstanbul: Universität Bahçeşehir: Abteilung für Bildungstechnologien.
- Backhaus, K., Erichson, B. Plinke, Wulff P., Rolf W. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

- Bairagi, V. und Munot, M. V. (2019). *Research methodology: A practical and scientific approach*. New York: CRC Press.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs*, NJ, 1986, 23-28.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective self efficacy in changing societies. In: Bandura, A. *Self-efficacy in Changing Societies* (S. 1-45). Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press,
- Baur, N. und Blasius, J. (Eds.). (2019). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden, Germany: Springer VS (eBook).
- Bay, E., Kaya, H.İ. und Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664.
- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. Unveröffentlichte Dissertation. DEÜ: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benson, P. und Voller, P. (Eds.). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. In: Pemberton, R., Toogood, S. & Barfield, A., (Eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (Applied Linguistics in Action). Great Britain: Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Berg, C. (2004). Selbstgesteuertes Lernen im Team: Eine Feldstudie über die Umsetzbarkeit einer Idee. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/277147745_Selbstgesteuertes_Lernen_im_Team_Eine_Feldstudie_uber_die_Umsetzbarkeit_einer_Idee (Zugriffsdatum: 16.12.2019).
- Bimmel, P., Rampillon, U. und Meese, H. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23*. München/Berlin: Langenscheidt.
- Bingöl, B. (2012). Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 39-75.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M. und Schmidt, T. (2012). *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und-lernen mit digitalen Medien*. BoD–Books on Demand. Tübingen: Attempo Verlag.
- Blidi, S. (2017). *Collaborative learner autonomy*. Singapore: Springer.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33–51.
- Brown, P., Smith, R., und Ushioda, E. (2007). Responding to resistance. In: Barfield A., Brown S.H. (eds) *Reconstructing Autonomy in Language Education* (S.71-83). London: Palgrave Macmillan,
- Bruhn, M. (2009). *Marketingübungen*. 3. Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Ein Überblick*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson Studium.

- Buschmann, G. und Jahnke, A. (2015). Bridging Passion and Profession. Abgerufen von <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2017/05/FLF-50-Astrid-Buschmann-G%C3%B6tters-short.pdf> (Zugriffsdatum: 19.01.2020).
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Camilleri, A. (1999). *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Casas, M., A. (2013). *Wenn und wie Lernerrollen ausgehandelt werden*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft Lehr- und Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Ceylan, N. O. (2015). Fostering learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 85-93.
- Chan, M. (2015). Language Learner Autonomy and Learning Contract: A Case Study of Language Majors of a University in Hong Kong. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5, 147-180.
- Chan, V. (2001). Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6:4, 505-518.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International, 71-83.
- Chen, M. L. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144-151.

- Chrissou, M. (2010). *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren-und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Clark, L. A. und Watson, D. (2016). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research, American Psychological Association*, 187–203.
- Cleff, T. (2015). *Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse, Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Springer Gabler Verlag.
- Clifford, V.A. (1999). The development of autonomous learners in a university setting. *Higher Education Research & Development* 18(1), 115-128.
- Cohen, A. D. (1995). SLA theory and pedagogy: Some research issues. *Second language acquisition theory and pedagogy*, 219-233.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Cohen, A. D. und Weaver, S. J. (2005). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 8.
- Cohen, J. (1988a). The effect size index: d. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2, 284-288.
- Cohen, J. (1988b). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 122, 155–159.
- Collins, A. und Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.

- Cornwall, M. (1981). "Putting it into practice: Promoting independent learning in a traditional institution". In Boud, D. J., *Developing student autonomy in learning* (S. 243-257). D. J. London: Kogan Page.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- Costello, A. B., und Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7.
- Cushman, E. (1998). *The struggle and the tools: Oral and literate strategies in an inner city community*. Albany: State University of New York Press.
- Dafei, D. (2007). An exploration of the relationship between learner autonomy and English proficiency. *Asian EFL Journal*, 24(4), 24-34.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentic Ltd.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: Early lessons, challenges, and promise. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional development schools: Schools for developing a profession* (S. 1–27). New York: Teachers College Press.
- Deci, E. L. und Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Demir, K., Özdemir, A., Akkan, E., Kaplan M. (2018) *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Volume 6, Issue 4, 321-328.
- Derrick, M.G. und Carr, P. B. (2003). Facilitating and Understanding Autonomy in Adult Learners. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 17: 4-10.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamaları* (Tarık Totan, Çev.). 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık (Orjinal baskı, 2012).

- Deregözü A. (2014). *Özerk öğrenme bağlamında almanca öğretmeni yetiştirilmesi: istanbul üniversitesi örneği*. Unveröffentlichte Masterarbeit. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diaz, K. (2011). Paulo Freire and his Pedagogy of the Oppressed. Abgerufen von [https://www.academia.edu/27249573/Paulo Freire and his Pedagogy of the Oppressed](https://www.academia.edu/27249573/Paulo_Freire_and_his_Pedagogy_of_the_Oppressed) (Zugriffsdatum: 24.03.2019).
- Dixon, D. (2011). *Measuring language learner autonomy in tertiary-level learners of English*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Warwick, Centre for Applied Linguistics.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Dondemir Ç. G. (2018). *Blended Learning und ihre Anwendungsmöglichkeiten in den Lehrwerken im DaF-Unterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21(1), 43.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. und Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-759.

- Egel, I. P. (2009). Learner autonomy in the language classroom: from teacher dependency to learner independency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2023-2026.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, New York.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In: *International Conference on New Trends in Education and Their Implication*, Antalya, 354-359.
- Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyumsuzluğu. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 72-77.
- Ellerman, D. (2004). Autonomy in education and development. *Journal of international cooperation in education*, 7(1), 3-14.
- Esser, W. (2012). Autonomie und Leistung In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 67-79). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung 2012.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Feick, D. (2016). *Autonomie in Lernendengruppen. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foerster, H.v. (1973). On constructing a reality. In: Preiser, W.F.E. (Ed.), *Environmental Design Research* (S. 35-46), Dowden, Illutichinson & Ross, Stroudsburg PA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. und Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (eighth edition)*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY, USA: Bloomsbury publishing.
- Freire, P (2008). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Münster: Waxmann.
- Friedrich, H. F. und Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemauflösungsmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.
- Fries, S. (2002). *Wollen und Können. Ein Training zur gleichzeitigen Förderung des Leistungsmotivs und des induktiven Denkens*. Münster: Waxmann. Münster: Waxmann.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen-Bedingungen Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Funke, K. (2010). *Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität*. Waxmann Verlag.
- Gardner, D. und Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. und Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- George, D. und Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

- Ghasemi, A. und Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486–489.
- Glöckner, S. (2013). *Motivation beim Fremdsprachenerwerb: eine qualitative Studie zu Gründen schwedischer Fremdsprachenlerner gegen das Lernen von Deutsch*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Goh, C. C. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Graham, S. und Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(3), 255-264.
- Gravetter, F. J. und Wallnau, L. B. (2015). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*, 10. Auflage, Cengage Learning.
- Greif, S. (1996): Selbstorganisationstheorien. In: S. Greif & H.-J. Kurtz (Hg.): *Handbuch Selbstorganisierten Lernens*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Greif, S. und Kurtz, H. (1996). *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Gremmo, M-J. und P. Riley (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System* 23.2, 151–164.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In Griffiths, C. (Hg): *Lessons from good language learners* (S. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gschwend, T. und Schimmelfennig, F. (2007). *Forschungsdesign in der Politikwissenschaft: Probleme-Strategien-Anwendungen (Vol. 11)*. New York: Campus Verlag.

- Güneş, F. (2010). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla gelen yenilikler, *Eğitime Bakış Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 16, 3–10.
- Häder, M. (2019). Empirische Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2019, 4. Auflage, ISBN 978-3-658-26986-9 (eBook).
- Hahn, M. (2012). *Paulo Freire: Bewusstwerdung ermöglichen*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Manuskripte 97, 61. Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung. Manuskripte, 97.
- Hatipoğlu, S. (2004). Deutschlehrausbildung in der Türkei im Kontext einer neuer Lernkultur. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 133-142 (Zugriffsdatum: 01.12.2018).
- Hatipoğlu, S. (2005). Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, no.2, S.1-14. Abgerufen von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/428/404> (Zugriffsdatum:01.10.2018).
- Hausmann, G. (1972), »Einleitung«, in: Lengrand, P., *Permanente Erziehung* (9–20). München: Pullach/Berlin.
- Herriger, N. (2006). *Empowerment in der sozialen Arbeit*. Eine Einführung, Stuttgart.
- Hussy, W., Schreier, M. und Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in psychologie und sozialwissenschaften-für bachelor*. Springer-Verlag.
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. In: Holmberg, Boerje; Shelley, Monica and White, Cynthia eds. *Distance education and languages: evolution and change. New perspectives on language and education* (S. 1–19). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hildt, E. (2004). Autonomie. Von den Implikationen eines politisch-moralischen Ideals in Humangenetik und Neurowissenschaften. *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften*, 45, 37-60.

- Hinkin, T. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1(1), 104-124.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Holec H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Holec, H. (1997). Learner Autonomy. In: *Learner autonomy in modern languages. Research and development*. Strasbourg, Europarat, 23-32.
- Hu, L. T., und Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huttunen, I. (2003). Planning learning: the role of teacher reflection. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner Autonomy in Foreign Language Classrooms: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (S. 122-134). Dublin: Authentik.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (übersetzt von Uzuner, Y., Anay, M.Ö.). Anı Yayıncılık: Ankara. 2. Baskı.
- Joshi, K. R. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*, 16(1-2), 12-29.
- Kabasakal Badamchi, D. (2017). Jean-Jacques Rousseau'nun Eğitim Anlayışının Temelleri: Birey Emile mi, Vatandaş Emile mi? *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 7 (1), 107-127.
- Kaikkonen, P. (1993). Fremdsprachenlernen-ein individueller, kulturbezogener Prozess-einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur-und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches. *Unterrichtswissenschaft*, 21(1), 2-20.

- Kähler, W. M. (1998). *SPSS für Windows: Eine Einführung in die Datenanalyse für die aktuelle Version, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karppinen, M. (2005). *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland: eine Vergleichstudie über den Motivationsstand der A- und B3 Deutschlernenden*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Jyväskylä: Institut für moderne und klassische Sprachen.
- Kashani, R. (2014). *Förderung der Lernerautonomie im universitären DaF-Unterricht in nahöstlichen Raum am Beispiel des Iran*. Unveröffentlichte Dissertation. Jena: Rat der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kaiser, H. F. und Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and psychological measurement*, 34(1), 111-117.
- Killus, D. (2006). Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot. Eine Expertise für den BLK-Modellversuch lernen für den Ganzttag. Ludwigsfelde. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Ganzttag/Killus_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf (Zugriffsdatum: 09.06.2019).
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kleppin, K. (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I). *Deutsch als Fremdsprache* 38- (4), 219-225.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

- Klopp, E. (2010). Explorative Faktorenanalyse. Abgerufen von https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/wirtz/Henning-Kahmann/Explorative_Faktorenanalyse_final.pdf (Zugriffsdatum: 09.08.2019).
- Knoll, M. (1998). Zwischen bürgerlicher Demokratie und demokratischem Kollektivismus. Die amerikanische 'progressive education' in ihren politischen Optionen. In: Rülcker T. und Oelkers J., *Politische Reformpädagogik*, S. 349-378. Frankfurt: Lang.
- Knoll, M. (2012). I had made a mistake": William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*, 114(2), 1-45.
- Koçak, A. (2003). *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a Foreign Language*. Unveröffentlichte Dissertation. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi (METU).
- Köksal, H. und Maden, S. S. (2016). Der Faktor ,Sommerferien 'beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Deutschlehrausbildung. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 73-87.
- Kromrey, H. (2002). *Empirische Sozialforschung, Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, vollständig überarbeitete Auflage*, 10. Aufl. Budrich, Opladen : Verlag Leske.
- Lenhard, W. und Lenhard, A. (2016). *Berechnung von Effektstärken*. Berlin: Linda Regber, MPH. Abgerufen von <http://lindaregber.com/effekt-berechnen-interpretieren> (Zugangsdatum: 05.08.2020).
- Lenz, P. (2002). *Das Europäische Sprachenportfolio Schweizerische Version für Jugendliche und Erwachsene*. Abgerufen von http://www.kvnet.ch/public/upload/assets/717/information_sprachenportfolio.pdf (Zugangsdatum: 01.06.2019).

- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68.
- Liegl, G. (2013). *Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Lehrkräften bezüglich der Förderung von LLL im Unterricht*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Vienna, Fakultät für Psychologie.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1996). *The politics of learner autonomy*. *Learning Learning*, 2(4):7-10.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning & Teaching*, 1(1), 14–29.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*. 42, 222-233.
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*. 20(1), 71-94.
- Lüftenegger, M., Schober, B., van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal—Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Lunenburg, F. C. (2011). Critical thinking and constructivism techniques for improving student achievement. *National Forum of Teacher Education Journal*, Vol. 21, No. 3, 1-9.

- MEB (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2010). *Milli eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı*, 7-8 Mayıs 2010.
- Macaskill, A. und Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351–359.
- Macaskill, A. und Denovan, A. (2013). Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology. *Studies in Higher Education*, 38(1), 124–142.
- Madran F. (2020). *Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenmede Özerk Öğrenme Düzeylerinin, Motivasyonlarının Ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları.
- Martin, J. P. und Oebel, G. (2007). Lernen durch lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik. *Deutschunterricht in Japan*, 12(2007), 4-21.
- Martinez, H. (2005). Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht und für die Fremdsprachenlehr- und lernforschung. *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht*, 34 (2005): 65., 34.
- Miethe, I. (2016). Paulo Freire: Pedagogy of the Opressed, New York: Herder and Herder 1970, 186 S. (dt. Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971, 218 S.). In: Salzborn S. (eds) *Klassiker der Sozialwissenschaften*. Springer VS, Wiesbaden.
- Naiman, N., M. Frohlich, H. Stern und A. Todesco. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series No 7. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), S. 900-910.
- Nenniger, P., Straka, G. A., Spevacek, G., Wosnitza, M. (1996). Die Bedeutung motivationaler Einflußfaktoren für selbstgesteuertes Lernen, *Unterrichtswissenschaft* 24 (3), 250-266.
- Neubert, S. (2004). Pragmatismus–thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption, In: Hickman, L. A., Neubert, S., Reich, K., *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (S. 13-27). Münster: Waxmann.
- Neuhouser, F. (2011). Jean-Jacques Rousseau and the origins of autonomy. *Inquiry*, 54(5), 478-493.
- Neuner, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien im Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Band 1.
- Nguyen, L. T. C. (2012). Learner Autonomy in: Language Learning: How to Measure It Rigorously, *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18 (1) 50 - 65.
Abgerufen von https://www.academia.edu/15021189/learner_autonomy_in_language_learning_how_to_measure_it_rigorously
(Zugangsdatum: 12.10.2018).
- Noels, K. A. (2009). The internalisation of languagelearning into the self and social identity. In Z.Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, languageidentity and the L2 self* (295–313). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nunnally, J. C. und Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGrawHill.

- Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues, in: R. PEMBERTON, E. S. L. LI, W. W. F. OR & H. PIERSON (Eds) *Taking Control: autonomy in language learning* (Hong Kong, Hong Kong University Press).
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (eds). *Autonomy and Independence in Language Learning* (S. 192–203). London: Longman.
- Oflaz, A. (2019). Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kaygı, Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7 (2), 305-319.
- O'malley, J. M. und Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9(2), 30-49.
- Oxford, R. und Ehrman, M. E. (1993). Second language research on individual differences. In W. Grabe (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics* (S. 188-205) Cambridge: Cambridge University Press.
- Özavcı, E. und Çelikten, M. (2017). Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4 (2), 39-76. Abgerufen von <http://dergipark.gov.tr/turkjes/issue/34171/377828>. (Zugangsdatum:27.09.2018).
- Özdere, M. (2015). Yabancı Dil Okutmanlarının Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliğine Yönelik Tutumları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(5), 587.

- Öztuna, D., Elhan, A. H. und Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171-176.
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and Learner Autonomy. In D. Palfreyman, R. Smith (Eds.), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives* (S.1-9). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185
- Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261–275.
- Peterson, M. (1997). Language teaching and networking. *System*, 25(1), 29-37.
- Preacher, K. J., und MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding statistics: Statistical issues in psychology, education, and the social sciences*, 2(1), 13-43.
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 239-253.
- Pierson, H. D. (1996). "Learner Culture and Learner Autonomy in the Hong Kong Chinese Context." In Pemberton et al. (eds.) *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (S.49-58). Hong Kong. Hong Kong Uni. Press.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6). Abgerufen von <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500433> (Zugangsdatum:27.09.2018).
- Polit, D. F. und Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Principles and methods*. Lippincott: Williams & Wilkins.

- Politzer, R. L. und McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *Tesol Quarterly*, 19(1), 103-123.
- Powell, J. P. (1988). Reducing Teacher Control. In D. Boud (Ed.), *Developing Student Autonomy in Learning* (S.109-118). London: Kogan Page Ltd.
- Raya M. J. (2014). Lehrerautonomie: Auf dem Weg zu Freiheit und Eigenverantwortung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40 (2014), 147–162.
- Reinders, H. und Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (1), 15-25.
- Reininger, D. (2010). Durch Daten zu Taten. Datensammlung und Datenanalyse bei der Aktionsforschung im Unterricht: Anmerkungen, Vorschläge, Beispiele. Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. Wien: *VÖV (Verband Österreichischer Volkshochschulen) Edition Sprachen*, 4, 13-18.
- Riemer, C. (2010). Motivierung. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Krumm H-J, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C (Eds); *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK* (1152-1157. Berlin/New York: de Gruyter
- Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache, Sammlung Metzler, Realien zur Sprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da Eğitim Üzerine* (çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. E. Jacobs (Ed.), *Current theory and research in motivation* (S. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.
- Sahinkarakas, S., Yumru, H. und Inozu, J. (2010). A case study: two teachers' reflections on the ELP in practice. *ELT journal*, 64(1), 65-74.

- Santrock, J.W. (2011). *Educational Psychology*. (5nd ed.). New Delhi: McGraw Hill.
- Schaurhofer, M. und Peschl, M. F. (2005). Autonomy: Starting point and goal of personal and social change: A constructivist perspective on knowledge management in empowerment processes. *Kybernetes*, 34(1/2), 261-277.
- Schiefele, U. und Schreyer I. (1994). „Intrinsische Lernmotivation und Lernen.“ *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1-13.
- Schlag, B. (1995). *Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmeck, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. In R. R. Schmeck, *Learning and study strategies* (S. 171-191)., Boston, MA: Springer.
- Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, B. (2012). Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen. Biebighäuser, Katrin/Zibelius, Marja/Schmidt, Torben (Hg.): *Aufgaben*, 2, 57-89.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 121-139.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seliger, H. (1984). Processing universals in second language acquisition. *Universals of second language acquisition*, 36-47.

- Stella, L. (2014). *A Study on Autonomy and Its Influencing Factors in Adult Language Learners*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Venezia: Università Ca' Foscari, Venezia Italy.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Sereti, S. und Giossos, Y. (2018). Development of a Learner Autonomy Scale. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(1), 94-103.
- Schreblowski S. (2004). *Training von Lesekompetenz: Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung*. Münster: Waxmann.
- Shala, E. (2014). *Die Autonomie des Menschen und der Maschine - gegenwärtige Definitionen von Autonomie zwischen philosophischem Hintergrund und technologischer Umsetzbarkeit*. Redigierte Version der Magisterarbeit, Karlsruhe, KIT, Inst. für Philosophie.
- Sinclair, B., McGrath, I. und Lamb, T. (2000). *Learnerautonomy, teacher autonomy: Future directions*. Har-low, England: Longman.
- Spiel, C. (2006). Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: R. Fatke, H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (85–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B., Finsterwald, M. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen – eine Aufgabe der Schule. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (305–319). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

- Spiess, C. K., Kerstin S., Guido S., Elke L., (2016). Welche Erkenntnisse liefert die Bildungsökonomie? Ausgewählte Befunde aus drei Bildungsbereichen. In: *Bildungsforschung 2020: zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung; Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 27. bis 28. März 2014*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 223-256.
- Stauche, H. und Sachse, I. (2004). *Selbstgesteuertes Lernen als mögliche Alternative zu traditionellen Bildungswegen. Dargestellt am Beispiel der Lehrveranstaltung „Arbeit mit SPSS“ unter besonderer Berücksichtigung der virtuellen Lernform*. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen.
- Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in Partnership with Learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339–350.
- Stein, P. (2019). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Springer VS, Wiesbaden, 125-142.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.
- Straka, G.A. und Nenniger P. (1997). Die Bedingungen motivierten selbstgesteuerten Lernens in der kaufmännischen Erstausbildung—Ergebnisse der Validierung eines Meßinstrumentes. In: Krüger H. H., Olbertz J.H. (eds) *Bildung zwischen Staat und Markt. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. und Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tabachnick, B. G. und Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.

- Tananuraksakul, N. (2015). The effect of online dictionaries usage on efl undergraduate students' autonomy. *Teaching English with Technology*, 15(4), 3-15.
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Deutschland: Peter Lang.
- Teng, F. (2019). *Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Singapore: Springer.
- Thanasoulas, D. (2000). What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered (TESL/TEFL). Abgerufen von <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>. (Zugriffsdatum: 19.10.2018).
- Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J., Jones, R. (2015). Independent learning: students' perspectives and experiences. Higher Education Academy. Abgerufen von <https://www.heacademy.ac.uk/knowledgehub/independentlearning-student-perspectives-and-experiences>. (Zugriffsdatum: 19.10.2019).
- Trajtemberg, C. und Yiakoumetti, A. (2011). Weblogs: a tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation. *ELT journal*, 65(4), 437-445.
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centered classroom. *ELT Journal*, 47 (1), 23- 24.
- Trim, J. (1978). *Some possible lines of development of an overall structure for a European credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In: D. Little, J. Ridley and Ushioda, E (eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (S. 90–102). Dublin: Authentik,
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468.

- Verma, G. K. und Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. Philadelphia: Open University Press.
- Von der Handt, G. (2002). Lernende, Lehrende und Institutionen. *Neue Sprachenlehren und lernen*. Bielefeld: Bertelsmann, 9-29.
- Wagner, A. (2014). Investigating learner autonomy through self-directed study programs. *The Bull. of Keiwa Coll*, 23, 129-147.
- Walber, M. (2000). Konstruktivistische Erkenntnistheorie als Legitimation für den Einsatz von multimedialen computerbasierten Lernumgebungen in der beruflichen Bildung. Abgerufen von <http://www.unibielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag6/pdf/Walber2000-Konstruktivistische-Erkennnistheorie-Lernumgebungen-Beruflichen-Bildung.pdf> (Zugriffsdatum:10.11.2018).
- Wang, M. C. und Peverly, S. T. (1986). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 370-404.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., Dearman, J. K. (2011). Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. In: Morrison B. (eds), *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives Hong Kong* (S.41-54). Hong Kong: University Press, HK.
- Wenden, A (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. New York: Prentice Hall.
- Whittemore, R. und Melkus, G. D. E. (2008). Designing a research study. *The Diabetes Educator*, 34(2), 201-216.

- Wildt, J. (2004). Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): „*Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit*“, *Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 22-24). Essen: Stifterverband.
- Wilson, T. S. und Ryg, M. A. (2015). Becoming autonomous: Nonideal theory and educational autonomy. *Educational Theory*, 65(2), 127-150.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(4), 327-353.
- Witt, S. (2016). Selbstgesteuertes Lernen. Online-Erstveröffentlichung. Abgerufen von www.die-bonn.de/wb/2016-selbstgesteuertes-lernen-01.pdf (Zugriffsdatum: 16.12.2018).
- Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Worthington, R. L. und Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Worthy D., Gorlick M., Pacheco J., Schnyer D., Maddox T. (2011). With age comes wisdom: Decision making in younger and older adults. *Psychol. Sci.* 22:1375–1380.
- Wosnitza, M. (2000): *Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium: Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse*. Landau: Empirische Pädag. e.V (Erziehungswissenschaft, 5).
- Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia*, 4(2002), 7-14.
- Wolff, D. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4, 321-326.

- Wrana, D. (2008) Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische und empirische Relationierungen - In: Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]; Wrana, Daniel [Hrsg.]: *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen* (S. 31-101). Opladen: Budrich UniPress.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 59-75.
- Yiğit, G. (2017). *Perceptions of ELT students related to learner autonomy in language learning*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Abteilung für Englisch als Fremdsprache.
- Yumuk, A. (2002). Letting go of control to the learners: The role of the Internet in promoting a more autonomous view of learning in an academic translation course. *Educational Research*, 44, 141-156.
- Zaimoğlu, S. (2018). *Developing a scale for social-emotional foreign language learning in university contexts*. Unveröffentlichte Dissertation. Mersin: Çağ University Institute of Social Sciences.
- [http-1:https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/deutschlernen-mit-apps-12668](https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/deutschlernen-mit-apps-12668)
(Zugangsdatum: 01.02.2020).
- [http-2:https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/511.php](https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/511.php)
(Zugangsdatum: 01.02.2020).
- [http-3:www.qualtrics.com/de/erlebnismanagement/marktforschung/stichprobenrechner](http://www.qualtrics.com/de/erlebnismanagement/marktforschung/stichprobenrechner)
(Zugangsdatum: 01.05.2019).

ANHANG 1. Genehmigung der Ethikkommission

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 12/04/2019-E.31499



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : 54380210-050.99
Konu : 28.03.2019 tarihli 20/67 sayılı Etik
Kurul Kararı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/03/2019 tarihli ve 20952 sayılı yazı.

İlgi yazınız ekinde Rektörlüğümüze gönderilen Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU'nun danışmanlığını yaptığı Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SARI'nın "Feststellung der Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti)" başlıklı doktora tez çalışmasına ilişkin Üniversitemiz Etik Kurulu Kararı, yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve uygulama dosyasının hazırlanmasında, ilgili kurumun, bulunması halinde Etik Kurulu Yönergesinin dikkate alınması konusunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu Başkanı

Ek: Etik Kurulu Kararı

ANHANG 1. Genehmigung der Ethikkommission

Evrak Kayıt Tarihi: 11.03.2019 Protokol No: 20952

Tarih: 28.03.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Feststellung der Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU
TEZ YAZARI:	Yunus Emre SARI
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	
KARAR:	Oylu
Prof.Dr. Çiğdem BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof.Dr. Hahdan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitäten für die Datensammlung

Sayı : 63784619-605.01

Konu : Yunus Emre SARI'nın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

Birlikte aç ▼

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/05/2019 tarihli ve 43053 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SARI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU'nun danışmanlığında hazırladığı "Feststellung der Bereitschaft der DaF-Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti" başlıklı Doktora tez çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümünde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Güler GÜNSOY

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

Dağıtım:

Gereği:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:

Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/1352-1353 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: gensek@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: www.anadolu.edu.tr

Bilgi için: Bediha AKSAN
Unvan: Büro Personeli
Telefon No: 1352

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitten für die Datensammlung

Ana. ni. Evrak Tarih ve Sayısı: 17/06/2019-E.30795



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLüğü
Öğrenci İřleri Daire Bařkanlıęı



Sayı : 16110545-302.08.01-E.1900147481

12.06.2019

Konu : Yunus Emre SARI'nın Doktora Tezi Uygulama İzin Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLüğüNE
Yunus Emre Kampüsü
Tepebařı / ESKİřEHİR

İlgi : 24.05.2019 tarihli 42112 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eęitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eęitimi Anabilim Dalı Almanca ğretmenlięi Doktora Programı ğrencisi Yunus Emre SARI'nın Dr.Öğr. Üyesi Gönül KARASU danıřmanlıęında yürütmekte olduęu **"Feststellung der Bereitschaft der DaF Lehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca ğretmen Adaylarının zerk ğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti)"** bařlıklı tezinin çalıřmasını yapma isteęinin uygun görüldüęü ile ilgili yazı sureti iliřikte sunulmuřtur. Gereęini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK:

EK-1 Fakülte Yazısı

EK-2 Bölüm Bařkanlıęı yazısı

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitäten für die Datensammlung



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 28677689-000-E.111079
Konu : Yunus Emre SARI'nın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'nün 26.09.2019 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.91751 sayılı yazısı
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 18.10.2019 tarihli ve 89241861-000-E.108746 sayılı yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SARI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU'nun danışmanlığında "Feststellung der Bereitschaft der DaFLehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti)" başlıklı doktora tezi kapsamında 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarında Fakültemiz Alman Dili Eğitimi Bölümü öğrencileriyle ölçek, görüşme ve ses kaydından oluşan araştırmasının uygulamasını yapması Üniversitemiz Eğitim Fakültesinin ilgi (b) yazıdaki değerlendirmeleri dikkate alınarak Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK
Rektör a.
Rektör Yrd.

Ek: İlgi (b) yazı

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden 7Y2S3R-YRZDNC kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI 48000
KÖTEKLİ/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264
e-Posta: ogr-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.oidb.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Tuğba CEVİZCİ
Telefon No: 0 252 2115433

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitten für die Datensammlung

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 14/10/2019-E.79310



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĐÜ
Öğrenci İřleri Daire Başkanlıđı

Sayı : 48178250-300-E.18547
Konu : Arařtırma İzni (Yunus Emre SARI)

11/10/2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĐÜNE
( ğrenci İřleri Daire Başkanlıđı)

İlgi : 26/09/2019 tarihli ve E.91751 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eđitim Bilimleri Enstitüsü Almanca  ğretmenliđi Doktora Programı  ğrencisi Yunus Emre SARI'nın Doktor  ğretim  yesi Gönül KARASU danıřmanlıđında yürüttüđü "Almanca  ğretmen Adaylarının  zerk  ğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti" adlı tezi kapsamında uygulama yapma isteđi uygun görülmüřtür.

Bilgilerinizi ve geređini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Zekeriya MIZIRAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitäten für die Datensammlung

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2019-391233



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 14108762-044-E.391233

11/12/2019

Konu : Anketler

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30/09/2019 tarihli ve 368501 sayılı yazı,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SARI'nın "Feststellung der Bereitschaft der DaFLehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti)" konulu tez çalışması gereği 2019-2020 öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde Fakültemiz Almanca Öğretmenliği Programı öğrencileriyle ölçek, görüşme ve ses kaydından oluşan araştırma uygulamasını yapma isteği uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Dekan

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitten für die Datensammlung

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 02/10/2019-E.73056



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı: 26468960-000/35293

02/10/2019

Konu: Yunus Emre SARI'nın Uygulama İzni

İlgi : 26.09.2019 tarihli ve 63784619-605.01.01.01-E.91751 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nden alınan 26.09.2019 tarih ve 63784619 sayılı yazısı doğrultusunda Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SARI'nın "Feststellung der Bereitschaft der DaFLehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti)" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek :

Ek-1 (29 Sayfa)

ANHANG 2. Die Zulassungen der Universitäten für die Datensammlung

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.10.2019-E.128483



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 20911470-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 14.10.2019 tarihli ve 89377925-302.08.01- 127878 sayılı yazı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre SARI'nın, Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU'nun danışmanlığında yürütmekte olduğu "Feststellung der Bereitschaft der DaFLehramtsstudierenden zur Lernerautonomie (Almanca Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenmeye Hazır Olma Durumlarının Tespiti)" isimli tezi kapsamında Bölümümüz Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama yapma talebi Bölümümüzce uygun görülmektedir.

İlgili Anabilim Dalı yazısı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR
Bölüm Başkanı

ANHANG 3: Einverständniserklärung

Sayın Katılımcı;

bu çalışma, “Almanca öğretmen adaylarının Almanca öğrenme özerkliğine hazır olma durumlarının tespit edilmesi” başlığını taşımaktadır. Araştırma bir durum tespit çalışması olup, Almanca öğretmenlerinin özerk öğrenme alışkanlıklarının belirlenmesi ve özerklik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Yunus Emre SARI tarafından yürütülecek ve sonuçları Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde öğrenci özerkliği kavramı bağlamında yeni bilimsel bilgilere ışık tutacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, özerk öğrenme ölçeği geliştirilerek sizden ölçek aracılığı ile veriler toplanacaktır. Ölçeklerden alınan verilerin analizinden sonra, gönüllü olarak katılmak isteyen katılımcılarla, odak grup görüşmeleri yapılacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/tealep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Alman dili Eğitimi bölümünden Yunus Emre SARI yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yunus Emre SARI

Adres: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Alman Dili Eğitim Bölümü

Cep Tel: 555 2644929

İş Tel: +902124040300

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANHANG 4. Interviewleitfaden

Das erste Interview mit den DaF-Studierenden, um ihre Meinungen über Die Lernerautonomie zu sammeln.

1.Interviewleitfaden

1.Görüşme Soruları

1. Özerk dil öğrenen insanların özellikleri nelerdir?
 2. Kendinizi özerk bir öğrenci olarak tanımlar mısınız?
 3. Almanca öğrenirken özerk öğrenme bağlamında yaptığınız alışkanlıklarınız nelerdir?
 4. Almanca öğrenirken özerk öğrenmede yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 5. Öğrenen özerkliğinde öğretmenlerin rolleri neler olmalı?
 6. 4 temel beceriden en çok hangisini özerk olarak geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz?
 - a. Okuma b. Yazma c. Dinleme d. Konuşma
- Nedenini kısa anlatır mısınız?

ANHANG 5. Ein Beispiel aus dem durchgeföhrten Interview

Aktivite	Dil Öörenme Otonomisi
Sorumluluk	bagimsiz Öörenme Özerklik
1) Özerklik sizin için ne ifade ediyor?	- Kimseye ihtiyacı duymadan kendini geliştirme.
2) Özerk bir öörenci misin? Neden?	Öyle dediğümü düşünüyorum çünkü okuduğum alana ilgi duyuyorum ve kimseye ihtiyacı duymadan zaten bana doğduğum andan itibaren öğretilmeye başlanan dili kendi başıma yetersiz olduğümü düşündüğüm konularda Almanca romanlar okuyarak ve Almanya'daki arkadaşlarımla iletişim kurarak yetkinliğimi kaybetmemeye çalışıyorum.
3) Almanca öörenmek için ne çeşit aktiviteler yaparsın? Neden?	- Roman okumak (Genel olarak okumayı severim) - Alt yaşta Almanca olduğu filmler izlemek. (Etrafında dil bilen kimse olmadığı zaman ilgi duyduğum filmleri sevdiğim dille izlemek) - Sosyal etkinliklere katılmak (Yabancı dil bilen insanlarla tanışmayı seviyorum)

ANHANG 5. Ein Beispiel aus dem durchgeföhrten Interview

4) İyi öörenci özerk öörenci midir?

-Bence evet çünkü öörencinin kendini tanıdığı andan itibaren kendine has bir öölenme şekli geliştirebilmesi ve öörenmeyi isteyip ilgi duyması onun daha başarılı olmasında etkili olur.

5) Hocalarınıza siz özerk öörenmeye yönlendiriyor mu?

→ Hocadan hocaya değişir.

→ yönlendiren → Cevapları vermiyor deneme - yenilme yöntemiyle öğrenmeye çalışıyor.

6) Almanca Seviyenizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

→ ortalamanın üstünde olduğunu düşünüyorum.

→ mükemmel olmasının sebebi Gramer'de eksikim değil.

7) Otonom Almanca öörenen bir öörencinin özellikleri nelerdir?

→ Yaratıcı - Meraklı

→ ilgi duyduğu konuda genelde oranın daha başarılı.

⇒ Hırslıdır

→ Aktif çalışan öörencidir.

8) Almanca ööretmeni olmak istiyor musunuz? Neden?

Evet, bir bişim her şeyi aktarmayı çok isterim. Dil ööretmenin ayrıcalık olduğunu düşünüyorum.

ANHANG 6. Item-Pool des Fragebogens

Almanca Öğrenme Özerkliğine Hazır Olma Ölçeği Sayın Katılımcı; - Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyarak size en uygun olan değerlendirmeyi yapınız. - Soruyu anlamazsanız, uygulayıcıya mutlaka sorunuz. - Lütfen her soruda yalnızca 1 işaretleme yapınız. Katılımınız için teşekkürler.		5- Evet, Kesinlikle Katılıyorum	4- Evet, Katılıyorum	3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	2- Hayır, Katılmıyorum	1- Hayır, Kesinlikle Katılmıyorum
Soru No						
1.	Boş vakitlerimde Almanca (film, dizi, video, müzik vb.) izleyerek/dinleyerek dil becerilerimi geliştiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Almanca becerilerimi geliştirmek için akıllı telefon uygulamalarından yararlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Almanca öğrenirken ihtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak için çeşitli kaynaklardan (internet, kütüphane vb.) yararlanırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Almanca öğrenmek için Almanca konuşabileceğim ortamlarda bulunmaya çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Almanca öğrenmek için çeşitli kurs ya da sertifika programlarına katılırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	Telaffuzunu bilmediğim Almanca kelimelerin telaffuzunu öğrenmek için çaba harcarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	Yeni bir Almanca dilbilgisi kuralı öğrendiğimde bunu önceki bilgilerimle ilişkilendiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	Anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamlarını içindeki kökten/ekten tahmin ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri cümle içerisinde kullanarak aklımda kalması için çaba gösteririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	Bilmediğim Almanca kelimeleri (defterime/telefonuma vb.) not ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11.	Yeni öğrendiğim Almanca kelimeleri cümle içerisindeki anlamlarıyla öğrenirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12.	Almanca öğrenirken kullanacağım materyalleri seçebilirim	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13.	Almanca derslerine konuya ilişkin ön çalışma yaparak gelirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14.	Almanca dil becerilerimi (okuma, yazma, dinleme vb.) nasıl geliştirebileceğimi araştırırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15.	Almanca dil becerilerimi geliştirmek için kendime öğrenme hedefleri koyarım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16.	Bir ünite sona erdiği zaman o üniteye dair neleri öğrenip öğrenmediğimi gözden geçiririm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

ANHANG 6. Item-Pool des Fragebogens

17.	Almanca derslerinde etkin olmayı isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18.	Almanca'yı kendi stilime uygun olarak nasıl öğrenebildiğimi biliyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19.	Almanca çalışmaya ayırdığım zamanımı etkin şekilde yönetebilirim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20.	Almanca öğrenme sürecimdeki dil gelişim sürecimi takip ederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21.	Almanca öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olarak görürüm.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22.	Almanca öğrenirken karşılaştığım sorunlardan dolayı bu dile karşı hevesim kırılmaz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23.	Almanca benim için ders olmanın ötesinde bu dilin konuşulduğu insanların kültürünü tanıma fırsatıdır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24.	Kendi başıma Almanca çalışmaktan keyif alırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25.	Almanca bilmek bana saygınlık kazandırır.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26.	Mezun olduktan sonra Almanca öğrenmeye devam edip kendimi alanımda geliştirmeye devam edeceğim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27.	Üniversite dışında da Almanca öğrenme süreçlerimi planlamak benim sorumluluğumdur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28.	Almanca öğrenmedeki zayıf ve güçlü yanlarımı tespit etmek benim sorumluluğumdur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29.	Almanca dil becerilerimi geliştirmek benim sorumluluğumdur.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

ANHANG 7. Dt. Übersetzung der Items der vollstandardisierten Skala (SMBLD)

Dt. Übersetzung

1. Wenn ich eine neue deutsche Grammatikregel lerne, verbinde ich sie mit meinen Vorkenntnissen.
 2. Ich vermute die Bedeutung von Wörtern, deren Bedeutung ich nicht kenne, aus deren Wurzel/Suffix.
 3. Ich bemühe mich, die deutschen Wörter, die ich neulich gelernt habe, in einem Satz zu verwenden, damit ich sie mir besser merken kann.
 4. Ich lerne deutsche Wörter, die ich neu gelernt habe, mit ihren Bedeutungen im Zusammenhang eines Satzes.
 5. Ich besuche verschiedene Kurse oder Zertifikatsprogramme, um Deutsch zu lernen.
 6. Ich erkundige mich, wie ich meine Deutschkenntnisse verbessern kann (Lesen, Schreiben, Hören usw.).
 7. Ich setze mir Lernziele, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern.
 8. Wenn eine Einheit zu Ende geht, überprüfe ich, was ich in dieser Einheit gelernt habe.
 9. Ich profitiere von Smartphone-Apps, um meine Deutschkenntnisse zu verbessern
 10. Vor dem Deutschunterricht bereite ich mich für das jeweilige Thema vor.
 11. Ich überwache den aktuellen Stand meiner Deutschkenntnisse.
 12. Es liegt in meiner Verantwortung, meine Deutschlernprozesse außerhalb der Universität zu planen.
 13. Es liegt in meiner Verantwortung, meine Schwächen und Stärken beim Deutschlernen zu identifizieren.
 14. Es liegt in meiner Verantwortung, meine Sprachfähigkeiten in Deutsch zu verbessern.
 15. Ich betrachte das Erlernen der deutschen Sprache als Teil meiner persönlichen Entwicklung.
 16. Deutsch zu lernen ist für mich mehr als eine reine Lernstunde, es verschafft mir die Gelegenheit, die Kultur der Menschen kennen zu lernen, die diese Sprache sprechen.
 17. Deutschkenntnisse zu besitzen, verschafft mir ein hohes Ansehen.
 18. Es macht mir Spaß, allein Deutsch zu lernen.
 19. Nach meinem Studienabschluss werde ich weiter Deutsch lernen und mich in meinem Fachgebiet weiter qualifizieren.
-