

Selbstlernkompetenzen beim medienunterstützten Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Weiterbildung

Schriftliche Masterarbeit zur Erlangung des Grades MASTER OF ARTS

im Rahmen des weiterbildenden Studienprogramms
Educational Media/Bildung & Medien
an der Universität Duisburg – Essen

von

Alexandra Berndt

1. Gutachter: Prof. Dr. Michael Kerres
2. Gutachterin: Kim Schmidt

Datum der Abgabe
Pavia/Duisburg, 25.10.2012

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Fragestellung	S. 1
2. Begriffe und Definitionen von Selbstlernkompetenzen	S. 5
2.1 Steuern oder Organisieren?	S. 6
2.2.1 Italienische Begriffsbestimmung	S. 9
2.2 Definition von Kompetenz	S. 10
2.2.1 Italienische Begriffsbestimmung	S. 11
2.3 Arbeitsdefinition von Selbstlernkompetenz	S. 11
2.4 Exkurs: Das Verständnis von Selbstlernkompetenz in Italien	S. 12
3. Selbstlernkompetenz als Schlüsselkompetenz	S. 14
3.1 Die lerntheoretische Dimension: Lernen als ganzheitlicher Prozess	S. 14
3.2 Die gesellschaftliche Dimension: Lernkultur „Kompetenz-Entwicklung“	S. 17
3.3 Die fremdsprachendidaktische Version: Selbstlernkompetenzen als Schlüssel zu effizientem Fremdsprachenlernen	S. 21
3.3.1 Der theoretische Hintergrund	S. 22
3.3.2 Der konkrete Einsatz von Selbstlernkompetenzen im Fremdsprachenunterricht	S. 24
3.4 Die mediendidaktische Dimension: Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung und Ergebnis des Lernens mit Medien	S. 25
3.4.1 Lernen mit Medien	S. 25
3.4.2 Fremdsprachenlernen mit Medien	S. 28
3.5 Zusammenfassung	S. 31
4. Selbstlernkompetenz „lernen“	S. 32
4.1 Kognitive Strategien	S. 35
4.2 Metakognitive Strategien	S. 36
4.3 Motivationsstrategien	S. 38
4.4 Ressourcenmanagement	S. 41
4.5 Zusammenfassung	S. 44
5. Analyse der Selbstlernkompetenzen erwachsener Lerner beim medienunterstützten Lernen von Fremdsprachen in der beruflichen Weiterbildung	S. 45

5.1 Die Methoden zur Erhebung von Selbstlernkompetenzen	S. 45
5.1.1 Methoden zur Erfassung von Selbstorganisationsstrategien	S. 45
5.1.2 Methoden der Kompetenzerfassung	S. 47
5.2 Design und Kontext der Erhebung	S. 49
5.2.1 Auswahl und Kontextanpassung der Erhebungsinstrumente	S. 49
5.2.2 Die Konstruktion des Fragebogens	S. 50
5.2.3 Die Erhebungsmethode	S. 52
5.3 Das Produkt, der Erhebungskontext und die Zielgruppe	S. 54
5.3.1 Der <i>Speexx</i> Online-Kurs	S. 54
5.3.2 Der Erhebungskontext	S. 55
5.3.3 Die Zielgruppe	S. 56
6. Die Ergebnisse	S. 57
6.1 Angaben zur Person und zum Beruf	S. 57
6.2 Die Lernbiographien	S. 58
6.3 Die Einschätzungen zu den Selbstlernkompetenzen	S. 62
6.3.1 Die kognitiven Selbstlernkompetenzen	S. 64
6.3.2 Die metakognitiven Selbstlernkompetenzen	S. 66
6.3.3 Das Ressourcenmanagement	S. 67
6.3.4 Die Motivations- und Emotionsstrategien	S. 70
6.3.5 Zusammenfassung	S. 71
6.4 Die Strategien in Verbindung mit der Lernbiographie	S. 71
6.4.1 Lernstrategien und das Alter der Lernenden	S. 72
6.4.2 Lernstrategien und das Geschlecht der Lernenden	S. 73
6.4.3 Lernstrategien und die Ausbildung der Lernenden	S. 73
6.4.4 Lernstrategien und Sprachkenntnisse	S. 74
6.4.5 Zusammenfassung	S. 75
6.5 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	S. 75
6.5.1 Die Analyse der Ergebnisse zum Einsatz spezifischer Lernstrategien	S. 76
6.5.1.1 Kognitive Strategien	S. 77
6.5.1.2 Metakognitive Strategien	S. 78
6.5.1.3 Das Ressourcenmanagement	S. 81
6.5.1.4 Motivations- und Emotionsstrategien	S. 83
6.5.1.5 Zusammenfassung	S. 86
6.5.2 Die Analyse der Ergebnisse in Verbindung mit den (lern)biographischen Angaben	S. 86
6.5.2.1 Zusammenfassung	S. 89

6.5.3 Die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der vier Untersuchungsdimensionen	S. 89
6.5.3.1 Zusammenfassung	S. 92
7. Förderung von Selbstlernkompetenzen	S. 93
7.1 Direkte Förderungsmethoden	S. 94
7.2 Indirekte Förderungsmethoden	S. 96
7.3 Zusammenfassung	S. 97
8. Abschluss und Ausblick	S. 99
9. Literaturverzeichnis	S. 103
10. Linkverzeichnis	S. 111
Erklärung	
Danksagung	
Anlagen	

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb.1 Das Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens von Boekaerts	S. 16
Abb.2 Verteilung der Sprachkenntnisse	S. 60
Abb.3 Die Lernumgebungen	S. 61
Abb.4 Rating Werte aller Strategiebereiche	S. 62
Abb.5 Positiv-Negativ-Vergleich aller Strategien	S. 63
Abb.6 Rating-Werte der kognitiven Strategien	S. 64
Abb.7 Rating-Werte der metakognitiven Strategien	S. 66
Abb.8 Rating-Werte des Ressourcenmanagements	S. 68
Abb.9 Rating-Werte der Motivationsstrategien	S. 70
Abb.10 Alter vs. Lernstrategien	S. 72
Abb.11 Geschlecht vs. Lernstrategien	S. 73
Tab.1 Lernerautonomie zwischen selbstgesteuertem Lernen, autonomem Lernen und selbstbestimmtem Lernen	S. 9
Tab.2 Ehrman model of <i>field independence</i> and <i>field sensitivity</i>	S. 43
Tab.3 Auswertungstabelle des Fragebogens	S. 53
Tab.4 Überblick über die Teilnehmenden und die Lernprogramme	S. 55
Tab.5 Positiv-Negativ-Vergleich der kognitiven Strategien	S. 65
Tab.6 Positiv-Negativ-Vergleich der metakognitiven Strategien	S. 66
Tab.7 Positiv-Negativ-Vergleich des Ressourcenmanagements	S. 68
Tab.8 Positiv-Negativ-Vergleich der Motivationsstrategien	S. 70
Tab.9 Vergleich metakognitiver Strategien mit anderen Strategiebereichen	S. 79
Tab.10 Vergleich Motivationsstrategien mit anderen Strategiebereichen	S. 84

1. Einleitung und Fragestellung

„Die Menschen, die es in der Welt zu etwas bringen, sind Menschen, die Ausschau halten nach den Umständen, die sie benötigen. Wenn sie diese nicht antreffen, erschaffen sie sie selbst.“

George Bernard Shaw, 1856 - 1950

In seinem Whitepaper *Online communication skills training for a diverse global workforce* schreibt Armin Hopp, Gründer der *digital publishing AG / Speexx*: „The dp study [...] revealed the 'most common barriers' to effective learning within organisations. These included lack of staff skills to manage their own learning (29 per cent), technological barriers (29 per cent), line manager's reluctance to encourage learning (24 per cent) and lack of skills amongst L&D staff to implement new learning systems.“ (Hopp, 2012) In dieser Studie, die Speexx Ende 2011 mit 103 Führungskräften aus dem Bereich Weiterbildung und Personalentwicklung durchgeführt hat, wird das Fehlen von Selbstlernkompetenzen als eine der beiden größten Barrieren für erfolgreiches Lernen innerhalb von Unternehmen angesehen. Fast zehn Jahre nach der Hypothese Fornecks, die „erwachsenenpädagogische Propagierung des selbstgesteuerten Lernens [ließe] sich als Reflex auf die Modernisierungsimperative verstehen“ (Forneck, 2002, S. 242), scheint sich dessen Vorhersage zu bewahrheiten: Die berufliche Weiterbildung hat sich in der Tat dem Modernisierungsdruck gebeugt. Aber hat sie es auch geschafft, den damit einhergehenden „Entprofessionalisierungsstrategien, den Veränderungen der Organisationsformen und der erwachsenenpädagogischen Handlungslogik und –struktur“ (Forneck, 2002, S. 242) Rechnung zu tragen? Wohl nicht, ansonsten wäre das Ergebnis der Speexx-Umfrage anders ausgefallen.

Selbstgesteuertes Lernen ist demnach nicht nur ein Ergebnis dieses Modernisierungsdrucks, sondern auch ein Modernisierungsprozess innerhalb der beruflichen Weiterbildung selbst. Dieser ist jedoch längst noch nicht abgeschlossen (Forneck, 2002, S. 257) und muss bedingungslos weiterverfolgt werden: „None of us can afford to remain stagnant in our knowledge. Organizations need to ensure that individuals keep learning. To do this, they must create a culture of self-directed learners who are excited about learning and incentivized to advance knowledge and skills.“ (Russell, 2012)

Diese Herausforderung, individuelle Lernprozesse im komplexen Zusammenspiel aus didaktischen Anforderungen, persönlichen Lernbiographien sowie neuen Lehr- bzw. Lernanforderungen effektiv und effizient zu managen, spielt für die Lernenden selbst sowie auch die Designer und Anbieter moderner Lernmodelle im beruflichen Umfeld eine immer größere Rolle.

Um diese Hürden zu überwinden, gilt es, nicht nur den Anteil von Fremdbestimmtheit in der beruflichen Weiterbildung zu reduzieren oder gar zu eliminieren. Die Entwicklung von Selbststeuerung und der Ausbau von Selbstlernkompetenzen muss gleichzeitig gefördert werden: Das Fehlen von Fremdbestimmtheit bedeutet nicht, dass automatisch selbstgesteuertes Lernen stattfindet. Selbstlernkompetenzen können aber erlernt werden (Kerres, 2012, S. 24): „In general, research has shown that explicit Self-Regulation Learning (SRL) strategy training leads to improved performance.“ (Greene & Azevedo, 2007, S. 345) Dies geschieht am ehesten über eine Sensibilisierung der Lernenden in Bezug auf ihr eigenes Lernverhalten, über „neue erwachsenenbildnerische Praktiken der Selbstsorge.“ (Forneck, 2002, S. 257)

Auch die Fremdsprachenforschung widmet dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens besondere Aufmerksamkeit, da eine globalisierte Welt immer spezifischere Anforderungen an die fremdsprachlichen Kommunikationskompetenzen von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen stellt: „ ... durch die wachsenden Anforderungen an kommunikative und handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenzen im internationalen Raum [steigt] die Notwendigkeit, beim Lerner die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen: Wie kann ich als Lehrender den Lerner dabei unterstützen, in außerunterrichtlichen Situationen (im Studium, im Berufsleben) selbständig eine oder mehrere Fremdsprachen weiter zu lernen?“ (Tassinari, 2010, S. 15)

Als weitere Variabel ist das medienunterstützte Lernen von Interesse. Beide Bereiche, die berufliche Fortbildung sowie die Fremdsprachendidaktik, integrieren traditionelle sowie moderne Medien in ihre didaktischen Curricula, und das aus unterschiedlichen Gründen, mit unterschiedlichen Zielen sowie sehr unterschiedlichen Erfolgsergebnissen. Oft sind diese Ansätze eher *technology-driven*, doch seit Beginn des 21. Jahrhunderts und vor allem mit der Verbreitung der Web 2.0 Technologien scheint sich der Schwerpunkt der didaktischen Überlegungen vom 'Was?' (d.h. die didaktischen Ziele werden der neuen Technologie angepasst) auf das 'Wie?' (d.h. die Technologien werden dem didaktischen Ziel angepasst) zu verschieben.

Sprachdidaktische Lernsoftware, wie sie Speexx (und viele andere Softwarehersteller) anbieten, hat das Ziel, diese drei Komponenten, d.h. Fremdsprachen, moderne Technologien und selbstgesteuertes Lernen, in idealer Form und mit dem möglichst größten 'Benefit' für die Lernenden miteinander zu verbinden. „Self-study language products [...] continue to advertise themselves as complete solutions to language learning, using endorsements from successful language learners and other clients to appeal to institutions and individuals eager to

find a simple solution to their language training needs.“ (Nielson, 2011, S. 125)

Auf dem internationalen Markt existieren viele dieser gut ausgefeilten Lernprogramme, die auf dem neusten technischen Niveau sind und in optimaler Form fremdsprachendidaktische Lernansätze integrieren (z.B. Rosetta Stone, TellMeMore, Speexx, usw.). Sie bedienen den Wunsch vieler Personalabteilungen, schnell und effizient, kostengünstig und ohne große organisatorische Mühe einem spezifischen Kreis von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern Fremdsprachenkenntnisse beizubringen. Doch wie die dp Studie von 2011 gezeigt hat, wird bei der Konzeption von diesen oft hochkomplexen Lernprogrammen ein wichtiges Element vergessen: die Lernenden und ihre individuellen Selbstlernkompetenzen. Eine noch so moderne, didaktisch sinnvoll aufgebaute Struktur einer Fremdsprachensoftware ist kein Garant für Lernerfolg, denn dieser hängt von den Selbstlernkompetenzen der einzelnen Lernenden ab.

Vor dem Hintergrund dieses Szenarios möchte ich in dieser Arbeit folgende Zusammenhänge näher untersuchen:

Mit Hilfe der Diagnose aktueller Selbstlernkompetenzen von erwachsenen Lernerinnen und Lernern in Italien soll festgestellt werden,

- a) welche Selbstlernkompetenzen in welchem Umfang eingesetzt werden;
- b) welche Zusammenhänge zwischen den Selbstlernkompetenzen der Lernbiographie der Lernenden bestehen;

Die Ergebnisse dieses Reality-Checks sollen dazu dienen, Reflexionen darüber anzustellen, in welchen Bereichen Förderungsbedarf besteht, um in einem medienunterstützten Lernkontext im Beruf nicht nur domänenspezifisches Wissen, sondern auch die Selbstlernkompetenzen der Lernenden zielgerichtet und nachhaltig zu erweitern.

Die Antworten auf diese Fragen können Anbietern multimedialer Lernprogramme Hinweise darauf geben, welche Prioritäten beim Design zukünftiger Lernangebote gesetzt werden sollten, um dem Modernisierungsdruck innerhalb der Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen. Gelingt es, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Lernenden nicht nur ihre domänenspezifischen Kompetenzen (hier Fremdsprachenkompetenzen), sondern auch ihre Selbstlernkompetenzen ausbauen, dann können davon auch die Unternehmen nachhaltig profitieren: „Erfolgreich implementierte Modelle selbst gesteuerten Lernens [ergäben] sowohl betriebliche Produktivitätszuwächse als auch individuelle Souveränitätsgewinne.“ (Geldermann, Severing, & Stahl, 2006, S. 109)

Den Kontext für meine Analysen bietet das online-basierte Sprachlernprogramm

des Software-Anbieters *Speexx* in Italien.¹ Das internationale Unternehmen mit Firmensitz in München bietet seit 1998 Sprachlernsoftware zum Fremdsprachenerwerb an. Die Angebotspalette reicht von reinen Online-Kursen mit tutorieller Unterstützung bis hin zu *Blended Learning* Lösungen, wie z.B. Online-Kurse in Kombination mit Telefon- und Präsenzunterricht oder Lernphasen im virtuellen Klassenzimmer. Gelernt werden können die Sprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch und Italienisch. Die Unterrichtsprachen reichen hingegen von Chinesisch, über Russisch bis Portugiesisch.

Meine Untersuchung findet in Italien mit italienischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern statt, die zur Zeit mit dem *Speexx*-Programm Englisch als Fremdsprache lernen. Aufgrund dieses spezifischen Erhebungskontextes werden daher auch bildungspolitische sowie gesellschaftliche Hintergründe Italiens in die Analysen mit aufgenommen.

¹ www.speexx.com (12.07.2012)

2. Begriffe und Definitionen von Selbstlernkompetenz

In den meisten Forschungsansätzen herrscht die einstimmige Meinung darüber, dass das selbstgesteuerte Lernen heute und in Zukunft als ein „*survival kit* in der Informationsgesellschaft und als Kernelement einer neuen Lernkultur“ (Straka, 2001, S. 166) zu sehen ist. Trotzdem existieren nicht nur Unschärfen im Bereich der Begriffsbestimmung, sondern auch „numerous theories [...] that differ in subtle and sometimes significant ways“ (Greene & Azevedo, 2007, S. 335). Nach Schiersmann „liegt gerade in dieser 'Unschärfe' die Attraktivität des Begriffes verborgen, weil dieser dadurch je nach Situation und Interessenlage definiert und konkretisiert werden kann.“ (Schiersmann, 2007, S. 74)

Es gibt kaum Meinungsunterschiede darüber, dass selbstgesteuerte Lernerinnen und Lerner allgemein als aktive Lernende bezeichnet werden können, die den eigenen Lernprozess dank effizienter Kontroll- und Lernstrategien zu managen wissen (Boekaerts, 1999; Greene & Azevedo, 2007). Es sind vielmehr die Forschungsschwerpunkte und -ziele, die den Theorien des selbstgesteuerten Lernens unterschiedliche Ausrichtungen und Tiefenstrukturen geben. Diese sind davon abhängig, ob sich Forscher mit kognitiven, motivationalen, situativen oder emotionalen Aspekten der selbstgesteuerten Lernprozesse auseinandersetzen.

Dank dieser unterschiedlichen Ansätze eröffnen sich jedoch unzählige Perspektiven, unter denen selbstgesteuertes Lernen untersucht werden kann und in Zukunft auch noch untersucht werden sollte. Während (meta)kognitive und motivationale Aspekte bereits umfangreich analysiert worden sind (vgl. Greene & Azevedo, 2007, S. 340ff.), besteht vor allem Forschungsbedarf in Bezug auf die Veränderung von Selbstlernprozessen durch Kontextveränderungen, wie z.B. in beruflichen oder medienunterstützten Kontexten, da sich die meisten relevanten Forschungsarbeiten zumeist auf schulische und universitäre Selbstlernprozesse beziehen. (vgl. Greene & Azevedo, 2007) Die Grundstruktur des Forschungsobjektes bleibt jedoch bestehen: „In essence, self regulated learning mediates the relations between learner characteristics, context, and performance.“ (Greene & Azevedo, 2007, S. 335) Ein ähnlich komplexes Bild ergibt sich für den Terminus 'Kompetenz', der sich z.T. mit dem des selbstgesteuerten Lernens überlappt bzw. diesen als Charakteristik des Kompetenzbegriffs selbst mit aufnimmt, aber dessen Definitionskontext einen völlig anderen Ursprung hat.

Die folgenden Abschnitte geben einen kurzen Überblick über die verschiedenen Verständnisebenen von 'selbstgesteuertem Lernen' sowie 'Kompetenz', um eine Arbeitsdefinition zu entwickeln, die den hier vorliegenden Untersuchungsinteressen entspricht.

2.1 Steuern oder Organisieren?

In der deutschen pädagogischen Forschungsliteratur dominiert der Ausdruck 'selbstgesteuertes Lernen', der viele Varianten kennt, wie z.B. 'selbstreguliertes', 'selbstorganisiertes', 'selbstbestimmtes', 'selbständiges', 'selbstverantwortliches' und 'autonomes' Lernen. (Vgl. Tassinari, 2010, S. 47) Auch beschreibende Definitionen wie 'das eigene Lernen bestimmen' oder 'Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen' kommen in der deutschen Forschungsliteratur vor. (Schmenk, 2010, S. 12) Oft werden diese Begriffe synonym oder parallel verwendet, wobei die individuelle Begrifflichkeit auf unterschiedliche Verständnisebenen und Definitionsschwerpunkte des Terminus hinweist.

Die wissenschaftliche Diskussion um selbstgesteuertes Lernen konzentriert sich aktuell auf zwei Forschungsebenen: einerseits auf die 'innerpsychischen Ebene', auf der die Lernenden sich selbst 'regulieren' müssen, und andererseits auf die Handlungsebene, auf der die Lernenden ihr Lernen im Kontext mit der Umwelt steuern müssen. (Kerres, 2012, S. 24) Beide Forschungsebenen beziehen, trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, kognitive sowie metakognitive, motivationale (personale, affektive und volitionale) sowie soziale Aspekte in die Analyseansätze ein.

Als eine der repräsentativsten Definitionen für 'selbstgesteuertes Lernen' zitiert Kerres das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (Boekaerts, 1999; Lang & Pätzold, 2006), das mit allen weiteren Definitionen den Ansatz gemein hat, dass „selbstgesteuertes Lernen übereinstimmend als aktive und konstruktive Gestaltung des Prozesses der Wissensgenerierung gesehen wird, bei der die Lernenden ihre Haltungen, Einstellungen und Handlungen an den Bedürfnissen des Lernens und der Motivation ausrichten und eigenständig Ziele setzen und adäquate Strategien zur Zielerreichung einsetzen“. (Lang & Pätzold, 2006, S. 17; englische Originalversion in Boekaerts, 1999, S. 446). Dabei stellt das Modell von Boekaerts im Unterschied zu vielen anderen Definitionen einen Ausgleich zwischen kognitiven, metakognitiven und motivational-emotionalen Ebenen her und betont nicht nur eine dieser Ebenen. Auf das Rahmenmodell von Boekaerts werde ich in Kapitel 3.1 zurückkommen.

Der für diese Untersuchung interessanteste Trennstrich wird in der Forschung zwischen den Begriffen 'Selbstorganisation' und 'Selbststeuerung' gezogen.² Zu unterscheiden sind folgende Blickrichtungen: Das wichtigste Kennzeichen des

² Kerres spricht z.B. von 'Selbststeuerung' (was dem engl. *self-directed* entspricht) und benutzt den Begriff der 'Selbstregulation' als Synonym (Kerres, 2012, S. 23), während Greene & Azevedo den Gesamtprozess als '*Self-Regulated Learning*' definieren. (Greene & Azevedo, 2007)

selbstgesteuerten Lernens ist, dass es zumeist mit einem konkreten Handlungsziel curricularer oder institutioneller Art verbunden ist, wie z.B. beim schulischem Lernen oder bei beruflichen Weiterbildungsangeboten, die an einen Lehrplan gebunden sind (z.B. beim Erlernen von Fremdsprachen in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen). (Vgl. Lang & Pätzold, 2006, S. 13 und Erpenbeck, 2000, S. 95)

Von *selbstorganisiertem* Lernen wird gesprochen, wenn es um informelles, offenes Lernen geht, dessen Ziel der Lerner selbst bestimmen kann. Diese Begrifflichkeit stammt von Knowles, der das selbstorganisierte Lernen als einen Prozess darstellt: „Individuals take the initiative, with or without help of other, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.“ (Knowles, 1975, in Lang & Pätzold, 2006, S. 11) In dieser Definition steht die Selbstinitiative der Lernenden im Vordergrund: Je fremdbestimmter ein Lernprozess organisiert ist, desto weniger Eigeninitiative und Selbstorganisation zeigen die Lernenden, desto weniger Selbstorganisationsprozesse finden statt. (Vgl. Berg, 2005, S. 9, und Lang & Pätzold, 2006, S. 13) Auch die bekannte deutsche Definition des Begriffes von Weinert geht in diese Richtung: Es sind „alle Lernformen selbstgesteuert, bei denen der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“ (Weinert, 1982, in Tassinari, 2010, S. 53)

Wenn Erpenbeck von Selbstorganisation spricht, dann stehen auch für ihn die Handlungsmöglichkeiten, die Lernende zur Verfügung haben, um „unter Unsicherheit [Probleme zu lösen], bei denen personale, aktivitätsbezogene und soziale Kompetenzen gleichberechtigt neben Fach- und Methodenkompetenzen stehen“ im Zentrum der Geschehens. (Erpenbeck & Scharnhorst, 2005, S. 84) Selbstorganisation bedeutet für ihn, nichtlineare Abläufe in das eigene Handeln einzubinden, mit unerwarteten Handlungsanforderungen fertig zu werden, die innere Bedingtheit von Lernen und Handeln angemessen zu berücksichtigen, soziale Regeln, Werte und Normen zu zentralen Bestandteilen der Handlungsfähigkeit zu machen, sowie den geschichtlichen und zeitlichen Kontext in das eigene Handeln mit einzubeziehen. (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 17; Erpenbeck, 2000, S. 84) Vor allem in betrieblichen Weiterbildungskontexten, d.h. außerschulischen, nicht curricularen und damit offenen Situationen, die beim *informellen Lernen* von Bedeutung sind, spielt das selbstorganisierte Lernen eine besondere Rolle.³ (vgl. Lang & Pätzold,

³ Die Autoren Lang und Pätzold machen die Begriffe Steuerung oder Organisation auch vom Lernkontext abhängig. Für sie kann der Lernweg (d.h. die Lernziele, die Strategien, die

2006, S. 13; Erpenbeck, 2012, S. 17)

Als letztes möchte ich hier die Definition von Tassinari aufgreifen. Statt der Terminologie 'selbstgesteuertes Lernen' spricht Tassinari von 'selbstbestimmten Lernen'. Sie bezieht dabei „selbstbestimmtes Lernen [...] auf den Spielraum für eigene Entscheidungen des Lerners im Rahmen eines institutionell definierten Kurses“. (Tassinari, 2010, S. 121) Das für sie 'selbstgesteuerte Lernen' kommt aus ihrer Sicht dem oben erwähnten Begriff von 'selbstorganisiertem Lernen' näher, denn hier liegt „die Verantwortung über den ganzen Lernprozess vollständig beim Lerner“. (Tassinari, 2010, S. 122) Um der Unterscheidung von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen zu entgehen und die Definition weitreichender zu fassen, verwendet Tassinari den Begriff der *Lernerautonomie*. Tassinari zitiert zu diesem Thema Benson (2001): „In North America adult education, self-directed learning defines a broad field on inquiry into the processes of non-institutional learning. Self-direction tends to refer to the learner`s global capacity to carry out such learning effectively, while autonomy refers to the particular personal or moral qualities associated with this capacity.“ (Benson 2001 in Tassinari, 2010, S. 49)

Diese moralischen und persönlichen Qualitäten erwachsen aus dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit nach Bandura (Bandura, 1997) sowie der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1993; Kerres, 2012; Little, 2009), nach der jede Lernerin und jeder Lerner das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit empfindet. Lernerautonomie ist daher als ein Attribut der Lernenden zu verstehen, während die beiden oben erwähnten Formen, das selbstorganisierte und das selbstgesteuerte Lernen, Lernformen darstellen. (vgl. Tassinari, 2010, S. 53)

Tassinari hat sich vor diesem Hintergrund für den Begriff des autonomen Lernens entschieden, weil er für sie eine übergreifende und situationsneutrale Bezeichnung darstellt und beides, Organisation sowie Steuerung, miteinander kombiniert: „Lernerautonomie bei Fremdsprachenlernen definiere ich als komplexe Metafähigkeit des Lerners, in unterschiedlichem Maß und der Situation jeweils angemessen, die Kontrolle über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess zu übernehmen und auszuüben.“ (Tassinari, 2010, S. 124) Lernerautonomie ist jedoch nicht mit vollkommener 'Lernerfreiheit' zu verwechseln.

Dazu meint Little: „I don't believe that to be autonomous is to be 100% free. People

Kontrollprozesse und deren Offenheit) entweder fremd- oder selbstgesteuert sein, es existiert aber immer ein Lernrahmen, wie z.B. beim schulischen Lernen. Sobald es sich aber um offene und komplexe Lernsituationen handelt, die mit bekannten Strategien nicht zu lösen sind, und daher neue Lernprozesse ausgelöst werden (wie z.B. im beruflichen Kontext), sprechen sie von Selbst- bzw. *Fremdorganisation*. (Lang & Pätzold, 2006, S. 13) Dieses Verständnis der Terminologie entspricht den oben erläuterten Vorstellungen von Selbstorganisation.

who are ENTIRELY free and detached from all responsibility are not autonomous, they are autistic.” (Little, 2009, S. 223)

Lernerautonomie		
<i>Selbstgesteuertes Lernen</i>	<i>Autonomes Lernen</i>	<i>Selbstbestimmtes Lernen</i>
Lernform	Situationsneutrale Bezeichnung	Lernform
Die Verantwortung über den ganzen Lernprozess liegt vollständig beim Lerner: Zielsetzung, Planung, Auswahl von Inhalten, Materialien und Methoden, Ausführung der Lernhandlungen sowie Evaluation. Begleitung durch einen Berater/Lehrer ist möglich.	Der Lernprozess wird selbständig und bewusst ausgeführt und gesteuert. <i>Autonomes Lernen kann sich sowohl in Form von selbstgesteuertem als auch in Form von selbstbestimmtem Lernen realisieren.</i>	Das Lernen findet innerhalb eines institutionellen Kontextes statt: eines Kurses, eines Moduls, usw. Der Lerner kann durch intrinsisch oder extrinsisch motivierte Verhaltensweisen einzelne Aspekte des Lernprozesses initiieren und bestimmen. Die Begleitung durch einen Berater/Lehrer findet normalerweise statt.
Terminus in dieser Arbeit: „Selbstorganisiertes Lernen“		Terminus in dieser Arbeit: „Selbstgesteuertes Lernen“

Tab.1 Lernerautonomie zwischen selbstgesteuertem Lernen, autonomem Lernen und selbstbestimmtem Lernen – ein Definitionsversuch (Tassinari, 2010, S. 122 & eigene Darstellung)

Alle drei Verständnisebenen von selbstgesteuertem, selbstorganisiertem sowie autonomem Lernen sind bei der Entwicklung der abschließenden Arbeitsdefinition berücksichtigt worden.

2.1.1 Italienische Begriffsbestimmung

Die Unübersichtlichkeit der Terminologie beruht auch auf der Übersetzung des Terminus 'selbstgesteuertes Lernen' aus oder in andere Sprachen. Dieser kann nicht einfach rein semantisch in eine andere Sprache übersetzt werden, da sich unterschiedliche sprach- und kulturspezifische Konnotationen hinter diesen Begriffen verbergen. Das gleiche gilt für eine Übersetzung des Begriffes aus einer anderen Sprache ins Deutsche.

Da die empirische Datenerhebung dieser Arbeit in italienischer Sprache erfolgt, ist es wichtig, diese Differenzen auch in dieser Sprache deutlich zu machen: Das Konzept der *autoformazione*, die semantische Übersetzung des englischen Begriffes *self-directed learning*, wird in Italien heute wie in der nordamerikanischen Forschungsliteratur gebraucht. (Biasin, 2008, S. 7) Der in den 1960er Jahren ursprünglich genutzte Begriff *auto-educazione* (ital. *educazione* = dt. *Erziehung*) stand für das Endergebnis der schulischen Ausbildung: Die Lernenden waren am Ende der Ausbildungslaufbahn in der Lage, nun 'alles allein machen zu können' und brauchten keine Unterstützung mehr von Seiten des Lehrenden. (Biasin, 2008, S. 1) Erst in den 1990er Jahren änderte sich das Begriffsverständnis, denn das

Erwachsen-Sein wurde nicht mehr als 'abgeschlossener Zustand' aufgefasst, sondern Lernen wurde als weiterführendes Kontinuum im Leben eines Erwachsenen gesehen, daher der Begriff *autoformazione* (ital. *formazione* = dt. *Bildung, Ausbildung, Entwicklung*).

Der deutsche Begriff des *selbstgesteuerten Lernens* entspricht daher dem Verständnis der *autoformazione*, da dieser viele Aspekte der Fremdbestimmtheit enthält. Der Ausdruck *formazione autodiretta* unterstreicht hingegen die Tatsache, dass der Lernprozess hauptsächlich unter 'eigener Regie' stattfindet und entspricht dem deutschen Begriff des *selbstorganisierten Lernens*.

2.2 Definition von Kompetenz

Der Kompetenzbegriff hat sich in den letzten zehn Jahren zu einem „Allerweltswort, zum Schlagwort“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 5) entwickelt.⁴ Handelte es sich bei dem Begriff Kompetenz bis Ende des 20. Jahrhunderts eher um 'Zuständigkeitsbereiche', wird er heute synonym mit den Begriffen 'Fähigkeit', 'Fertigkeit' und 'Qualifikation' verwendet. (Erpenbeck & Scharnhorst, 2005, S. 83; Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 67) Während diese Begriffe jedoch eine objektive Messbarkeit beinhalten, ist der Kompetenzbegriff, „der biographisch erworbene Selbstorganisationsfähigkeiten und Reflexionsfähigkeit voraussetzt“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 5), subjektiv an das Individuum gebunden. Für Erpenbeck handelt es sich ebenfalls um Fähigkeiten, aber solche, die dazu befähigen, „in unerwarteten, offenen, zuweilen chaotischen Situationen selbstorganisiert und kreativ handeln zu können. *Diese Fähigkeiten nennt man Kompetenzen*. Nicht mehr, nicht weniger.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 16) Während es keine Kompetenzen ohne Fertigkeiten, Wissen oder Qualifikationen gibt, sind diese hingegen keine Versicherung für Kompetenz: „Kompetenzen sind mehr, sind etwas anderes. Sie enthalten konstitutiv interiorisierte Regeln, Werte und Normen als Kompetenzkerne.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 67 und Erpenbeck, 2000, S. 87) Kompetenzen bestehen aus vier Grundkompetenzen: der personalen, der aktivitätsbezogenen, der fachlich-methodischen sowie der sozial-kommunikativen Kompetenz. Diese vier Bereiche werden von der Fähigkeit, selbstorganisiert zu denken und zu handeln gesteuert und kontrolliert (Vgl. Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 67) und sind erst in der Handlung, der Performanz, erkennbar. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 63) Der Unterschied zwischen Qualifikation und Kompetenz wird

⁴ Gibt man den Begriff in die Suchmaschine Google ein, so findet man auf der ersten Seite nicht nur die Wikipedia-Einträge, sondern auch Links zum Baugewerbe, Master-Studiengängen, Logistik-Zentren, Kompetenz-Coaches sowie einem Link zu Toleranzkompetenz von Seiten der Bundesregierung (Google-Suche vom 13.07.2012).

aus dieser Perspektive besonders deutlich: Qualifikationen erhält man, wenn man ein fremddefiniertes Handlungsziel erreicht, während Kompetenzen dazu beitragen, ein selbstgesetztes Ziel selbstorganisiert⁵ zu erreichen. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 70)

2.2.1 Italienische Begriffsbestimmung

Die Übersetzung des Kompetenz-Begriffes ins Italienische erweist sich als nicht so komplex wie im Falle des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens. Der Begriff Kompetenz wird im Italienischen mit *competenza* übersetzt und korrespondiert aufgrund seines lateinischen Ursprungs mit dem Verständnis in der deutschen Sprache.

2.3 Arbeitsdefinition von Selbstlernkompetenz

Aufbauend auf diese knappe Übersicht soll nun eine Arbeitsdefinition entwickelt werden. Betrachtet man die unterschiedlichen Verständnisebenen von Selbststeuerung, Selbstorganisation, Autonomie und Kompetenz, so liegt es nahe, diese Ebenen miteinander zu verbinden, um zu einem einheitlichen Begriff zu kommen.

In Anlehnung an Erpenbeck (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 16) kann man Selbstorganisation als eine der Voraussetzungen für Kompetenz verstehen. In der Tat stellen für ihn die so genannten Metakompetenzen das Fundament der von ihm ausgearbeiteten Kompetenzarchitektur, die Fähigkeiten zur Selbstorganisation, dar. Dazu gehören das Selbsterkenntnisvermögen, Selbstdistanz, Wertrelativismus, Empathie, Situations- und Kontextidentifikationsfähigkeit sowie Interventions- und Lösungsfähigkeit. (Erpenbeck, 2012, S. 71). Versteht man auf der anderen Seite Selbststeuerung sowie Selbstorganisation als Formen des Lernprozesses (vgl. Tassinari, 2010), so könnten diese als der methodische Zugang zum Lernen definiert werden. Setzt man dies voraus, so können die zusammengesetzten Begriffe selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen auf den Terminus „Selbstlernen“ gekürzt werden, dessen Inhalt jedoch beide Varianten des Lernens im Sinne Tassinaris integriert und somit den Begriff der 'Autonomie' widerspiegeln. Zusammen mit dem Begriff Kompetenz entsteht das Konstrukt der „Selbstlernkompetenz“. In enger Anlehnung an die Definitionen Erpenbecks und Tassinaris möchte ich die Arbeitsdefinition wie folgt formulieren:

⁵ Erpenbeck übersetzt hier selbstgesetzt und Selbstorganisation mit self-directed und self-direction; das widerspricht der obigen Definition, zeigt aber die Variabilität innerhalb des Begriffs.

„Selbstlernkompetenz ist die Fähigkeit, in erwarteten, offenen Situationen in unterschiedlichem Maß und der Situation angemessen, selbstorganisiert und kreativ mit Hilfe von verinnerlichteten Regeln, Werten und Normen die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen und auszuüben. Dabei sollte der Selbstlernprozess persönlichkeitsbezogen (affektive und motivationale Ebene), aktivitätsbezogen (lern- und handlungsorientierte Ebene), fachliche-methodisch (kognitive und metakognitive Ebene) sowie sozial-kommunikativ (soziale Ebene) gestaltet werden.

(vgl. Tassinari, 2010, S. 124 und Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 67)

In italienischer Sprache kann der Begriff 'Selbstlernkompetenz' mit *competenza di formazione autodiretta* übersetzt werden. Diese Definition dient der korrekten Ausformulierung des Forschungsgegenstandes im nachfolgenden Methodenteil.

2.4 Exkurs: Das Verständnis von Selbstlernkompetenz in der italienischen Forschung

Der kulturelle sowie wissenschaftliche Hintergrund des selbstgesteuerten Lernens in Italien unterscheidet sich stark von den nordamerikanischen und nordeuropäischen Entwicklungen. Das verwundert, da die Italienerin Maria Montessori (Kerres, 2012, S. 26) und ihr Landsmann Giovanni Gentile (Biasin, 2008, S. 4) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts erste grundlegende Erziehungstheorien zum selbstgesteuerten Lernen entwickelten. Ihre Konzepte, die dem englischen Begriff der *self-education* am nächsten kommen, basieren auf unterschiedlichen philosophischen Grundsätzen. Beide beziehen sich jedoch auf „the highest moment of the educational process whereby the student has become independent from the teacher.“ (Biasin, 2008, S. 2) Das Ziel schulischer Ausbildung war die vollständige Loslösung vom Lehrenden, was nach den Theorien von Maria Montessori durch eine „Abkehr von einem lehrerzentrierten Unterricht und einer Stärkung der Aktivität der Lernenden“ (Kerres, 2012, S. 27) vorbereitet werden sollte.

Diese neue Art über schulische Erziehung nachzudenken, veränderte Anfang des 20. Jahrhunderts die Kultur und auch die Gesellschaft in Italien. Während jedoch die erzieherischen Ansätze Montessoris in vielen institutionellen Einrichtungen in Nordeuropa und Amerika auch nach dem 2. Weltkrieg weiterentwickelt wurden und auch heute noch Bestandteil vieler Erziehungseinrichtungen sind,⁶ interpretierte die faschistische Regierung in Italien hingegen die Theorien von Gentile nach eigenen

⁶ Siehe z.B. den Montessori-Dachverband in Deutschland (<http://www.montessori-deutschland.de/>) (22.07.2012)

Vorstellungen und forcierte eine Kulturreform, die das italienische Bildungssystem bis Ende des 20. Jahrhunderts prägte: „Some principles and practices of this Riforma Gentile endured in Italy`s school system until the 1990`s.“ (Biasin, 2008, S. 3)

Seit den 1970er Jahren änderte sich das Verständnis des selbstgesteuerten Lernens, indem es sich von der schulischen und kindsbezogenen Sphäre löste und eine weniger philosophische, sondern didaktische Bedeutung bekam: „Self-directed learning becomes precise at the didactical and methodological level as a studying and learning technique of the scholastic curricular, more or less supported by the use of audiovisual and technological instruments.“ (Biasin, 2008, S. 4) Dieser operationelle Ansatz erlebte jedoch eine Abwertung seiner ursprünglichen Idee, denn er wurde im Kontext von *solitary learning* und „reduced to simple study contents for adults“ (Biasin, 2008, S. 5) angewendet, z.B. um eigenständig Schulabschlüsse nachzuholen.

Erst mit dem Beginn des neuen Jahrtausends kam die Idee des lebenslangen Lernens auf und es entstand der Begriff der *autoformazione*. Grund für diese Verzögerung ist die um zwanzig Jahre verspätete Verbreitung anglo-amerikanischer Fachliteratur in Italien (wie z.B. die Werke von Knowles), sowie der Einfluss europäischer Politik auf das italienische Bildungssystem.⁷

Infolgedessen orientierte sich die italienische Forschungslandschaft ganz an sozial- und lernpsychologischen Ansätzen und passte sich einer internationalen Forschungsströmung an: „Self-directed learning in Italy presents an educative theme proposed as the acquisition of a proper self-formative and self-reflective attitude in the adult. [...] The goal is to define one's own existential priorities, to attain a larger consciousness of one's self, and to direct one's own learning.“ (Biasin, 2008, S. 8)

⁷ The Strategic Framework for Education and Training http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm

3. Selbstlernkompetenz als Schlüsselkompetenz

Seit den 1960er Jahren haben sich unterschiedliche Forschungsansätze entwickelt, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass Selbstlernkompetenzen nicht nur aktuell sondern auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen werden. (Vgl. Schmidt, 2005) In den folgenden Kapiteln werden die Hintergründe und die Bedeutung von Selbstlernkompetenzen in der beruflichen Weiterbildung, beim Lernen mit neuen Medien sowie speziell für das Fremdsprachenlernen zu Beginn des 21. Jahrhunderts näher erläutert. Dabei orientiere ich mich an den drei bzw. vier Analysedimensionen von Schiersmann (Vgl. Schiersmann, 2007, S. 74): die lerntheoretische, die gesellschaftspolitische und didaktische (medien- sowie fremdsprachendidaktische) Dimension der Selbststeuerung.

3.1 Die lerntheoretische Dimension: Lernen als ganzheitlicher Prozess

Die Forschungsergebnisse aus Psychologie, Pädagogik und Sprachwissenschaft seit den 1950er Jahren haben bewiesen, dass Lernen nicht nur ein kognitiver sondern ein viele Ebenen umfassender Prozess ist. Vor allem dank der Konstruktivistischen Wende und insbesondere des humanistischen Ansatzes, wird Lernen immer mehr als ein ganzheitlicher Prozess betrachtet, „an dessen Aufbau der Lerner mit seinen gesamten menschlichen Dimensionen – zum Beispiel mit der kognitiven, mit der affektiven und mit der sozialen Dimension – aktiv beteiligt ist.“ (Tassinari, 2010, S. 38; Erpenbeck, 2000, S. 85)

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten Montessori und Gentile in Italien (Vgl. Biasin, 2008) sowie Dewey in Amerika (Summer, 2010, S. 7) das Lernen aus einem rein schulisch-universitären Bereich herausgeholt und der Diskussion um das Lernen eine politische, moralische und philosophische Konnotation gegeben. In den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde dann der Schwerpunkt der Diskussion auf außerschulisches und lebenslanges Lernen gelegt. (Vgl. Tassinari, 2010, S. 39) Die in dieser Zeit entstandenen Theorien in den Bereichen der Lernpsychologie, der kognitiven Psychologie, der humanistischen Psychologie und der Motivationspsychologie (Vgl. Tassinari, 2010) haben dank ihrer unterschiedlichen Schwerpunkte die vielen Facetten des selbstgesteuerten Lernens herausgestellt: “It has become clear that self regulated learning (SRL) is not an event but, rather, refers to a series of reciprocally related cognitive and affective processes that operate together on different components of the information processing system.” (Boekaerts, 1999, S. 447)

Der selbstgesteuerte Lernprozess als Forschungsobjekt mit seinen Komponenten

'Kognition', 'Metakognition', 'Emotion', 'Motivation' und 'sozialem Kontext' gewann gegen Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr an Interesse und steht auch heute im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion: "Self-regulated learning is a powerful construct in that it allows researchers, firstly, to describe the various components that are part of successful learning; secondly, to explain the reciprocal and recurrent interactions that occur between and among the different components, and thirdly, to relate learning and achievement directly to the self, that is, to a person's goal structure, motivation, volition, and emotion." (Boekaerts, 1999, S. 447) Zum selbstgesteuerten Lernen existiert eine Vielzahl ausdifferenzierter Modelle, wie z.B. die sozial-kognitive Perspektive von Zimmermann (Straka, 2006), das Rahmenmodell von Schiefele und Pekrun (Schiefele & Pekrun, 1996), das Vier-Stufenmodell von Winnie (Greene & Azevedo, 2007) oder das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts (Boekaerts, 1999).

Diese Modelle, die dabei helfen, Übersicht und Ordnung in einen komplexen Prozess zu bringen, konzentrieren sich auf unterschiedliche Schwerpunkte. Für Winnie stehen die Prozesse des kognitiven und metakognitiven Systems im Vordergrund (Greene & Azevedo, 2007). Schiefele und Pekrun sowie Boekaerts sehen den Lernprozess ganzheitlicher und erweitern den (meta)kognitiven Bereich um motivationale und volitionale Aspekte (Schiefele & Pekrun, 1996; Boekaerts, 1999). Bei Zimmermann hingegen steht der soziale Aspekt im Vordergrund, da dieser auf den Theorien von Bandura aufbauend den selbstorganisierten Lernprozess als ein Zusammenwirken von Person, Verhalten und Umwelt sieht. (Bandura, 1997; Straka, 2006)

Unter diesen Modellen gibt es viele Übereinstimmungen, wie z.B. die Nutzung kognitiver Lernstrategien, die metakognitive Lernkontrolle, die Motivations- und Willensregulation sowie das Setzen von Zielen. Bei genauerer Analyse erscheint mir der Ansatz von Boekaerts aufgrund des hohen Abstraktionsgrades von besonderem Interesse. Ihr Drei-Schichten-Modell vereinigt das Zusammenwirken von Lernstrategien (kognitive und metakognitive Strategien), den motivationalen sowie volitionalen Strategien und gewährt dabei ein Gleichgewicht zwischen diesen Komponenten (Lang & Pätzold, 2006, S. 18), die im Modell als drei sich umfassende Kreise dargestellt werden:

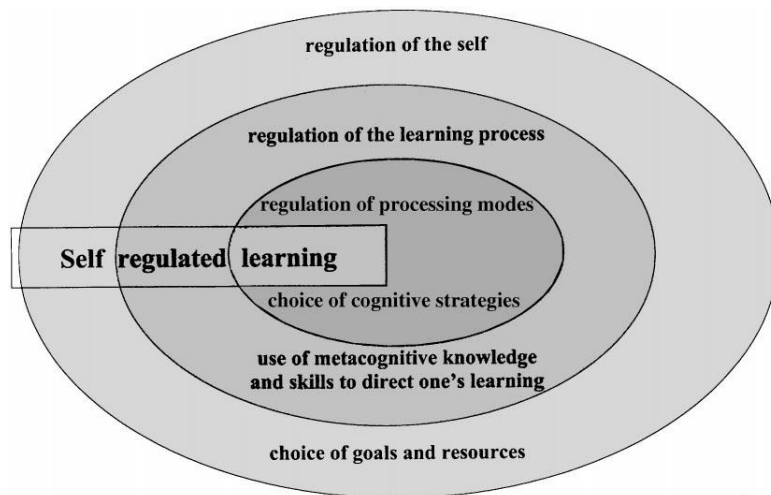


Abb.1 Das Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens von Boekaerts (Boekaerts, 1999, S. 449)

Innerhalb dieses Modells beschreibt der innere Kreis die Regulation des Verarbeitungsmodus von Lernprozessen, d.h. die Wahl kognitiver Strategien, wozu die Informationsverarbeitungsstrategien wie Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien zählen. (Mandl & Friedrich, 2006) Voraussetzung für das erfolgreiche Umsetzen dieses Bereiches ist, „dass die Lernenden ein umfangreiches Strategierepertoire zur Verfügung haben, aus dem die für den jeweiligen Anwendungskontext passende Strategie ausgewählt werden kann.“ (Lang & Pätzold, 2006, S. 19)

Der mittlere Kreis bezieht sich auf die Regulation des Lernprozesses, d.h. die Planung, die Überwachung und die Bewertung desselben, also der Einsatz metakognitiver Strategien. Lang & Pätzold unterscheiden zusätzlich in einen deklarativen und einen exekutiven Anteil innerhalb des metakognitiven Wissens, wobei der deklarative Bereich Personen-, Aufgaben- und Strategiewissen umfasst, während der exekutive Bereich für die Planung, Steuerung und Kontrolle der Lernprozesse zuständig ist. (Lang & Pätzold, 2006, S. 20) Der äußere Kreis hingegen betrifft die motivationalen und volitionalen Aspekte des Lernens, wie z.B. das Setzen von Zielen. Für Boekaerts steht in dieser Schicht die aktive Beteiligung der Lernenden im Vordergrund: “This includes their ability to define ongoing and upcoming activities in the light of their own wishes, needs, and expectancies, and their ability to protect their own goals from conflicting alternatives.” (Boekaerts, 1999, S. 451)

Boekaerts macht darauf aufmerksam, dass das 'Prinzip der Selbstbestimmung' von Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1993) für den Prozess des selbstgesteuerten Lernens eine grundlegende Voraussetzung ist: „In this regard, Deci and Ryan explained that when students are aware that any of their basic psychological needs are not fulfilled

in a specific learning context, they will not identify with the goals and values of that context.” (Boekaerts, 1999, S. 452) Für Boekaerts sind daher die Bedürfniskomponenten 'Kompetenz', 'Selbstwirksamkeit', 'Autonomie' und 'soziale Zugehörigkeit', die über die (meta)kognitiven, motivationalen und volitionalen Aspekte anderer Selbstregulationstheorien hinausreichen, grundlegend für einen erfolgreichen selbstorganisierten Lernprozess. Lang & Pätzold schließen an diesen Gedanken die Einschätzung Banduras an, nach dessen Auffassung „insbesondere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine wesentliche Determinante selbstgesteuerten Lernens dar[stellen], da sie über die enthaltenen Annahmen die Aufgabenwahl, die Anstrengungsbereitschaft und die Anstrengungsdauer bei widrigen Umständen beeinflussen.“ (Lang & Pätzold, 2006, S. 21) Im Modell von Boekaerts ist auch dieser Aspekt in der äußeren Schicht, der Regulation des Selbst, wiederzufinden.

Diese ganzheitliche Auffassung Boekaerts von selbstreguliertem Lernen, aber auch ihr kritischer Blick auf die äußeren Einflüsse, sind der Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen dieser Arbeit: „The point here is that the information gained about the typical way students learn [...] is crucial for describing the quality of their self-regulation process.“ (Boekaerts, 1999, S. 449)

3.2 Die gesellschaftliche Dimension: Lernkultur „Kompetenzentwicklung“

„In einer Gesellschaft, die von ökonomischer und politischer Beschleunigung sowie von Internationalisierung und Globalisierung geprägt ist, gehört die schnelle Umstellung auf neue Bedingungen zu den zentralen Anforderungen an Arbeitskräfte. (...) Insbesondere die Entwicklungen hin zu einer Wissensökonomie und Informationsgesellschaft generieren veränderte Anforderungen, wie zum Beispiel mehr Flexibilität und offene Lernsituationen.“ (Erpenbeck & Scharnhorst, 2005, S. 83) Nach dieser Einschätzung von Erpenbeck und Scharnhorst ist eine tiefgreifende Veränderung dessen zu erkennen, was eine Arbeiternehmerin oder ein Arbeitnehmer in der heutigen Berufswelt, in der „Kompetenzgesellschaft“ (Erpenbeck, 2000, S. 88) oder „Risikogesellschaft“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 5) 'wissen' und 'können' muss: Es geht nicht mehr nur darum, eine Aufgabe zu bewältigen und ein Endprodukt herzustellen, sondern die Arbeitsprozesse selbst treten in den Vordergrund. Und nicht nur das, auch die „wachsende Eigenverantwortlichkeit an allen Arbeitsplätzen im modernen Unternehmen verlangt komplementäres Selbstmanagement für die eigenen Lernprozesse.“ (Geldermann u. a., 2006, S. 110) Erpenbeck und Sauter nehmen folgende Punkte in ihre Liste zu

den objektiven Bedingungen und Anforderungen der Arbeitswelt im 21. Jahrhundert auf und fassen diese unter dem Stichwort „Kompetenzkapital“ zusammen (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 6):

- Selbstorganisationsfähigkeiten, die sich lebenslang weiterentwickeln;
- Verwertbarkeit und Trainingsmöglichkeit von Selbstorganisationsfähigkeiten;
- Subjektzentriertheit;
- Abgrenzung zur an objektive Ziele gekoppelte Qualifikation;
- Wertorientierung.

Nach Meinung der Autoren knüpfen diese fünf Punkte „an reale Verwertungsbedingungen des Menschen unter den heutigen sozialökonomischen Bedingungen an“. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 7) Wenn dies die Imperative moderner menschlicher Kompetenzen sind, dann sieht sich die Erwachsenenbildung einem „Entmaterialisierungs-, Entkanonisierungs- und Entinstitutionalisierungsdruck“ (Forneck, 2002, S. 242) gegenüber, dem ständig und immer wieder neu Rechnung getragen werden muss, um mit den kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen der Industriegesellschaft Schritt halten zu können.

Was aber genau verbirgt sich hinter diesen 'Kompetenzen', über die eine Arbeitnehmerin oder ein Arbeitnehmer im 21. Jahrhundert verfügen sollte? Wie bereits in Kapitel 2.2 zitiert, sind Kompetenzen für Erpenbeck die „Fähigkeiten, in unerwarteten, offenen, zuweilen chaotischen Situationen selbstorganisiert und kreativ handeln zu können“. (Erpenbeck, 2012, S. 16) Ursprung dieser These ist, „dass die berufliche Handlungsfähigkeit der Beschäftigten im Sinn einer kontinuierlichen Erweiterung nur dann sicher zu stellen sei, wenn diese selbst sich in besonderer und neuer Weise engagierten: Es gehe für sie darum, Adaptionbedarf selbstständig zu entdecken und selbstständig [...] das Nötige zu lernen. [...] Teures und zeitraubendes „Vorratslernen“ werde vermieden, ein Lernen, das am Ende überwiegend „träges Wissen“ erzeugt, das in Berufskontexten nicht handlungsleitend zu werden vermag.“ (Geldermann u. a., 2006, S. 110) Um dies leisten zu können, braucht es daher nicht nur Fach- und Methodenwissen, sondern auch personale, handlungsbezogene sowie soziale Fähigkeiten.

Wie können Unternehmen diese Form der Kompetenzentwicklung anstoßen und fördern? „Überspitzt formuliert stellt die formelle berufliche Weiterbildung [...] die Spitze eines Eisberg im Zusammenhang mit beruflicher Weiterbildung dar“ (Straka, 2001, S. 161), denn der größte Teil beruflicher Kompetenzentwicklung findet durch informelles Lernen statt und ist daher „mit Abstand der bedeutendste Lernbereich.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 171) Diese Auffassung vertritt auch Jennings mit seinem Konzept des „70:20:10-Framework“ (Jennings, 2012), das dem informellen

Lernen in der beruflichen Weiterbildung einen hohen Stellenwert einräumt.⁸ Eine ähnliche, wenn auch nicht ganz so extreme Unterteilung der Lernbereiche findet sich bei Erpenbeck und Sauter (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 172), deren Konzept des „Kompetenzlernens“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 180) genau diesen Punkt trifft: „Konzeptionen der Kompetenzentwicklung sind [...] so aufzubauen, dass die Lerner sich schrittweise aus formellen Lernprozessen, in denen die Vermittlung und Verarbeitung von Wissen im engeren Sinn im Vordergrund steht, in problemorientierte, informelle Lernprozesse weiter entwickeln.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 181)

Die Grundlage dafür ist jedoch, dass Unternehmen, die Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsziel haben, nicht nur die eigene Lernkultur verändern, sondern auch die ihrer Arbeiternehmerinnen und Arbeitnehmer. Dies kann nur über eine individuelle Reflexion des eigenen Lernverhaltens erfolgen, denn viele Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer haben eine sogenannte 'fremdbestimmte' Lernbiographie, d.h. ihr Lernverhalten und ihre Auffassungen zum Lernen sind biographisch gewachsen und basieren zumeist auf einem 'schulischen' Herangehen an Lernprozesse. (Vgl. Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 180).⁹

Um diesen Prozess erfolgreich zu implementieren, sollte man neben Trainingseinheiten zur Erweiterung der Selbstlernkompetenzen die Reflexion über das eigene Handeln im Sinne von „bewusstem Agieren“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 179) in den Lernprozess integrieren. Für ein Unternehmen, das diesen neuen Weg der Weiterbildung gehen will, ist es sehr wichtig, „dass die Förderung des selbstgesteuerten Lernens sehr früh beginnt (bzw. beginnen muss) und die Kompensationschancen im Rahmen von Weiterbildung nicht überbewertet werden dürfen.“ (Schiersmann, 2007, S. 78)

Berufliche Weiterbildung kann also nicht mehr nur auf formelles Lernen beschränkt bleiben, um mit den gesellschaftlichen und berufsspezifischen Anforderungen der Wissensgesellschaft im 21. Jahrhundert Schritt zu halten. Lernanbieter jeder Form stehen der Herausforderung gegenüber, Kompetenzentwicklungskonzepte zu entwerfen, in denen das formelle, fremdgesteuerte Lernen dazu dient, den

⁸ Jennings Vorstellung von der Verteilung der Lernbereiche in der beruflichen Weiterbildung gliedert sich wie folgt: 70% der betrieblichen Weiterbildung findet dank Erfahrung und Anwendung von Wissen statt, 20% der Kompetenzerweiterung geschieht durch das Lernen von und mit anderen und nur 10% durch formelle Weiterbildung. (Jennings, 2012)

⁹ Jane Hart, Gründerin des *Center for Learning & Performance Technologies* (<http://c4lpt.co.uk/>), schreibt zu diesem Thema in ihrem Blog *Learning in the Social Workplace*: „How do [organisations] create a culture of self-directed learners“? [...] Many [...] have become used to being “spoonfed” at school – and have now become over-reliant on training as the only way of upskilling in organisations. [...] It has been very easy for organisations to fall into the “one size fits all” training trap (for economic and other reasons), but some organisations [...] are beginning to recognize that they now need to think in terms of a “one size fits one” approach. And this also involves helping people with their individual learning needs – through advice and support- rather than just through training en masse; and [...] helping individuals develop a continual learning development plan and identify personal and professional goals and a realistic timeline for achieving those goals.” (Hart, 2012)

informellen, selbstorganisierten Lernprozess weiterzuentwickeln. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 181) Es geht beim Erwachsenenlernen demnach nicht nur um das Vermitteln von Wissen und Qualifikationen, sondern auch um die Vermittlung der Kompetenz, wie man sich selbständig eigenes Wissen aneignen kann. (Erpenbeck, 2000, S. 94)

In Deutschland wird bereits seit einigen Jahren durch die Politik und entsprechende Forschungsprogramme eine Veränderung der Lernkultur in der Gesellschaft, den Institutionen sowie Unternehmen angestoßen.¹⁰ So wirbt das Bundesministerium für Bildung und Forschung vor allem dafür, „den Wert des Lernens zu erhöhen“¹¹ und initiiert viele Projekte in Bezug auf die Kompetenzmessung.¹² Auf internationaler Ebene ist das Projekt *OECD Skills Strategy* zu erwähnen, das aktuelle Kompetenzdaten der Industrienationen untereinander vergleicht und gleichzeitig Förderungsvorschläge macht.¹³ Auch in den Unternehmen wird das Prinzip der Kompetenzentwicklung im Zuge eines modernisierten Personalmanagements mehr und mehr integriert. Die Analyse der Kompetenzen der eigenen Mitarbeiter stellt für viele Unternehmen, vor allem was die Führungskräfte betrifft, ein wichtiges Beurteilungsinstrument dar. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 9) Das bestätigt auch der MMB-Trendmonitor II/2011, in dem als eine der drei vordringlichsten Aufgaben der Personalentwicklung in den kommenden drei Jahren die Einführung von Systemen zur Leistungsbeurteilung und Kompetenzmessung aufgeführt wird. (MMB-Trendmonitor, 2011, S. 6)

Betrachtet man die spezifische Situation in Italien, so existiert weder auf schulischer, universitärer noch betrieblicher Ebene ein Konzept, das das Prinzip dieser neuen Lernkultur im Sinne des lebenslangen Lernens aufgreift. Die fehlende Aufmerksamkeit von Seiten der Politik, der Medien und der öffentlichen Meinung hinsichtlich der Weiterbildung von Erwachsenen verstärken die Problematik bereits bestehender Bildungsdefizite: Kaum vorhandene Strukturen für die Erwachsenenbildung, sehr hohe Abbruchsraten in Schulen und Universitäten, das Fehlen von Human- sowie von sozialem Kapital. (Associazione Treelle, 2010) Das *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)* sieht sogar eine enge Verbindung zwischen fehlendem qualifiziertem Humankapital und der negativen wirtschaftlichen Konjunktur in Italien. (ISFOL, 2012)

Gewerkschaften, Forschungsinstitute sowie freie akademische Verbände

¹⁰ Zu nennen ist hier die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (www.abwf.de) und deren umfassendes Forschungsprojekt „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (2001 bis 2007). - (09.07.2012)

¹¹ <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php> / Absatz 5 / - (09.07.2012)

¹² z.B. das Projekt ASCOT - *Technology-Oriented Assessment of skills and competencies in VET* / <http://www.bmbf.de/de/13856.php> / - (09.07.2012)

¹³ <http://www.oecd.org/edu/oecdskillsstrategy.htm> - (10.10.2012)

diskutieren diese Problematik schon lange. Zahlreiche politische Vorschläge konnten in der Vergangenheit jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht umgesetzt werden. Aktuell findet man zum Thema von ministerieller Seite Vorschläge zu einem neuen Life Long Learning-Programm (2014-2020), das sich an den Richtlinien der Lissabon Strategie von 2000 orientiert, jedoch eher europäisch als national ausgerichtet ist.¹⁴ Ein weiteres Programm von 2009 mit dem Namen „Italia 2020“ zielt auf einen Ausgleich zwischen Schulausbildung und beruflichen Zukunftsmöglichkeiten.¹⁵

Man kann also festhalten, dass auf europäischem Niveau die zunehmende Komplexität von Arbeitsprozessen und Wissensorganisation dazu geführt hat, bestehende Formen der beruflichen Weiterbildung zu überdenken und die Aufmerksamkeit auf neue Lösungen zu richten, die der Realität der aktuellen Arbeitswelt entsprechen und „zukunftsnotwendige Kompetenzen handlungswirksam“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 2) vermitteln. „Wenn die Lernenden wissen, wofür sie lernen, wenn sie beim Lernen das Ziel kompetenten beruflichen Handelns durchgehend im Auge haben, dann lernen sie – so die Erwartung – auch motiviert und erfolgreich. Solche Selbstlernprozesse anzustoßen führt zu einem positiven selbstverstärkenden Prozess: Eigenverantwortung wird gestärkt, Selbstorganisationsdispositionen entwickeln sich.“ (Geldermann u. a., 2006, S. 110) Diese Sensibilisierung verläuft in den Ländern Deutschland und Italien jedoch in unterschiedlichem Tempo, unter sehr differenzierten Voraussetzungen und mit anderen Prioritäten. Bei der Analyse der Ergebnisse der nachfolgenden Untersuchung der Selbstlernkompetenzen italienischer Lernender wird auf diese Unterschiede Rücksicht genommen.

3.3 Die fremdsprachendidaktische Dimension: Selbstlernkompetenzen als Schlüssel zu effizientem Fremdsprachenlernen

In den folgenden Kapiteln wird die Bedeutung von Selbstlernkompetenzen beim Erlernen von Fremdsprachen untersucht. Zunächst wird ein Überblick über den theoretisch-didaktischen Hintergrund des Themas gegeben, um daraufhin Aspekte des konkreten Einsatzes von Selbstlernkompetenzen beim Fremdspracherwerb vorzustellen.

¹⁴ Programma futuro nel settore dell'istruzione e della formazione (2014-2020) <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/14000/11210> – (09.07.2012)

¹⁵ Italia 2020: <http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/8FEF88B8-1C9D-46A0-9EC9-ACA11D1525E3/0/pianogiovanidef.pdf/> (10.10.2012)

3.3.1 Theoretischer Hintergrund

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik gewinnt der Begriff des selbstgesteuerten Lernens vor allem im Zusammenhang mit der Internationalisierung und Digitalisierung der Kommunikation und steigender Mobilität der Menschen aus privaten sowie beruflichen Gründen an Bedeutung.¹⁶ (White, 2007)

Fremdsprachenkenntnisse sind also nicht mehr nur Kommunikations- sondern auch Lernwerkzeuge, Wirtschaftsfaktoren und Grundbausteine der individuellen Persönlichkeitsentwicklung geworden. Diesen Gedanken vertritt auch der Europarat mit seinem sprachpolitischen Ziel, „eine größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen.“¹⁷ Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist daher nicht nur domänenspezifisches Wissen definiert, sondern auch Aspekte des selbstgesteuerten Lernens, im Sinne von Kompetenzen (vgl. Kerres, 2012, S. 286):

- Bewusstseinsentwicklung für den Kenntnisstand, den man erreicht hat;
- Definition von erreichbaren und sinnvollen Lernzielen durch die Lernenden selbst;
- Auswahl von Lernmaterialien;
- Anwendung von Instrumenten der Selbstbeurteilung.¹⁸

In der heutigen Wissensgesellschaft geht es nicht mehr nur darum, eine Fremdsprache 'sprechen zu können', sondern das Erlernen und Vertiefen dieser Fremdsprachenkenntnisse selbstorganisiert und autonom zu steuern.

Henri Holec, Leiter des *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* (CRAPEL) der Universität Nancy in Frankreich, integrierte Anfang der 1980er Jahre als erster das Thema Lernerautonomie in die Fremdsprachendidaktik. (Gremmo & Riley, 1995, S. 151) Seine oft zitierte Definition von Lernerautonomie lautet: „To say of a learner that he is autonomous is [...] to say he is capable of taking charge of his own learning.“ (Holec & Council of Europe, 1981, S. 4)

Im Kontext der Fremdsprachendidaktik in Deutschland kann man, so Schmenk, heute mindestens sechs unterschiedliche Denkansätze zur Lernerautonomie ausmachen: Sie reichen von situativen, technizistischen Autonomiebegriffen über

¹⁶ So waren im Jahre 2010 11,5% aller Eheschließungen in Deutschland binational (<http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=30> - Absatz 8 – (10.07.2012) und ca. 0,8% der deutschen Bevölkerung wandert jährlich ins Ausland aus. (http://www.diw.de/de/diw_01.c.340721.de/themen_nachrichten/auswanderung_in_deutschland.html - (10.07.2012) Was den beruflichen Kontext betrifft, so haben 72% aller deutschen Unternehmen die Entsendungen ihrer Mitarbeiter ins Ausland in den vergangenen Jahren, vor allem zur Erschließung neuer Märkte, ausgebaut. (<http://www.deutsche-im-ausland.org/arbeiten-im-ausland/arbeiten-bei-deutschen-firmen-weltweit.html> - Absatz 1 – (10.07.2012)

¹⁷ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/102.htm> - Absatz 1 - (10.07.2012)

¹⁸ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/105.htm> - Absatz 3 - (10.07.2012)

handlungstheoretische Autonomiekonzepte im Sinne von Holec, konstruktivistischen sowie entwicklungspsychologischen Ansätzen bis hin zu pädagogisch-fächerübergreifenden Auffassungen. (Schmenk, 2010, S. 13)

In dieser Arbeit wird von einem strategisch-technischen Autonomiebegriff ausgegangen, in dem Sinne, „dass Lernende dann autonom sind, wenn sie über ein Repertoire an Strategien bzw. Techniken verfügen, die sie begründet und zielgerichtet beim Fremdsprachenlernen einsetzen können, um möglichst effizient zu lernen.“ (Schmenk, 2010, S. 15) Schmenk legt diesem Verständnis von Autonomie einen instrumentellen Lernbegriff zu Grunde, der Lernen als einen Managementprozess versteht, der trainiert werden kann. Sie sieht hinter diesem Konzept eine 'Ökonomisierung' des Autonomiebegriffs, der den Aspekt der Reflexion über das eigene Lernen außen vor lässt. In vielen Forschungsarbeiten zur Analyse von Lernstrategien im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen wird jedoch genau diese Art des Trainings als Grundbaustein für die Entwicklung von Lernerautonomie und besseren Lernergebnissen verstanden. (Greene & Azevedo, 2007, S. 345) Auch wenn alleiniges Training von Strategien nicht die allumfassende Lösung darstellen kann, so kann vor allem im Weiterbildungskontext von Erwachsenen der Einsatz eines „effizienten, gewinnorientierten Selbstmanagements“ (Schmenk, 2010, S. 15) im Sinne der Selbstlernkompetenzförderung sinnvoll sein und schließt eine konstruktivistisch fundierte Reflexion über das eigene Lernen nicht aus. (vgl. Kapitel 7)

In der Fremdsprachendidaktik wird das Konzept des selbstgesteuerten Lernens und der Lernerautonomie vor allem durch den *Kommunikativen Ansatz* im Unterricht operativ umgesetzt. Dieser setzt „die aktive Beteiligung des Lerners am Lern- und Kommunikationsprozess und das eigenständige (und lebenslange) Lernen auch außerhalb des didaktischen Zusammenhangs in natürlichen Kommunikationssituationen [voraus]. [...] Er bringt die äußere Welt in das Fremdsprachenlernen hinein sowie das Fremdsprachenlernen in die äußere Welt hinaus.“ (Tassinari, 2010, S. 41) Moderne kommunikative Ansätze im Fremdsprachenunterricht wie z.B. das *tasked-based language learning* (Nunan, 2004) sehen in der Lernerautonomie die entscheidende Schlüsselkomponente zu erfolgreichem Lernen (Summer, 2010, S. 9). Aber auch lernerzentrierte, prozess- und handlungsorientierte Ansätze integrieren Aspekte des selbstgesteuerten Lernens.

3.3.2 Konkreter Einsatz von Selbstlernkompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Der qualitative Unterschied zwischen Fremdsprachenlernen und anderen Fächern liegt darin, dass Elemente eines sehr komplexen Systems aus Lauten, Wörtern und Strukturen erlernt werden müssen, die alle miteinander in Verbindung stehen. Im Gegensatz dazu steht ein am Wissenserwerb orientiertes Lernen von spezifischem Wissen. (White, 1997, S. 178) Lernende müssen besondere Anforderungen erfüllen, um dieses komplexe System nicht nur zu verstehen, sondern auch konkret anwenden zu können: "Learners must be more than passive recipients of instruction: they must assume responsibility for their learning and exercise choice over what is to be learned, as well as how and when to do it. This issue of autonomy is of central importance to language learning, since, if learners are to succeed, they themselves must deliberately engage with the target language as a basis for developing proficiency." (White, 1997, S. 179; Tassinari, 2010, S. 124))

Selbstlernkompetenz ist aber nicht nur für den Lernprozess selbst von Bedeutung, sondern auch Voraussetzung dafür, denn es ist für einen Sprachlehrenden niemals möglich, aufgrund der dynamischen Struktur einer Fremdsprache diese in all ihren Einzelheiten zu lehren. (Shirkhani & Ghaemi, 2011, S. 107) Das liegt daran, dass der zeitliche Umfang eines regulären, traditionell aufgebauten Sprachkurses oft nicht ausreicht, um alle Aspekte der Sprache zu unterrichten. Desweiteren ist es für den Lehrenden schwer, allen Lernenden beim Erreichen ihres individuellen Lernziels gerecht zu werden, da diese Ziele stark voneinander abweichen können. Außerdem unterscheiden sich die Lernenden voneinander, was ihren Lernrhythmus, ihre Lernstile und Lernmotivation angeht. Auch diesen individuellen Aspekten kann eine Lehrperson kaum umfassend gerecht werden. (Shirkhani & Ghaemi, 2011, S. 107) Selbstlernkompetenzen dienen also nicht nur dazu, den Lerngegenstand, d.h. die Fremdsprache in ihrer Komplexität, zu erfassen, sondern sich auch auf die Bedingungen der Lernumgebung einstellen zu können. Nach Shirkhani und Ghaemi müssen dabei jedoch Barrieren überwunden werden, deren Ursprung in Banduras Theorie zur Selbstwirksamkeit zu finden ist (Bandura, 1997; Shirkhani & Ghaemi, 2011, S. 108). Zu diesen Barrieren gehören Angst, Eigen-Zensur, niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung, einschränkende soziale Einflüssen, das Fehlen von intrinsischer Motivation sowie die Unfähigkeit, sich Ziele zu setzen. (Shirkhani & Ghaemi, 2011, S. 109)

Dieser Blick auf das Konzept der Selbstwirksamkeit beim Lernen von Fremdsprachen macht deutlich, dass es beim selbstorganisierten Lernen nicht allein um die „Kontrolle“ domänenspezifischer Aspekte im Sinne kognitiver und metakognitiver Regulation geht, sondern der Erwerb einer Fremdsprache ebenso

motivationale und emotionale Regulierungsprozesse erfordert, die nicht bei allen Lernenden als gegeben vorausgesetzt werden können. Das Training von Selbstorganisationsstrategien, das außer (meta)kognitiven auch emotionale und motivationale Aspekte integriert, hat hier einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lernenden, was sich wiederum positiv auf ihre Lernergebnisse auswirkt. (Zimmerman, 2000; Tavakolizadeh & Ebrahimi-Qavam, 2011) Nielson hat festgestellt, dass dies vor allem für erwachsene Lernerinnen und Lerner gilt und diese in ihrem selbstorganisierten Lernprozess nicht allein gelassen werden dürfen: "The truth is that learning a language is far from simple, especially for adult learners. Research from self-access centers and online learners indicate that independent language learners require support, guidance, and access to a wide-range of materials and resources on order to benefit from self-study." (Nielson, 2011, S. 125)

3.4 Die mediendidaktische Dimension: Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung und Ergebnis des Lernens mit neuen Medien

In den folgenden Kapiteln wird die Bedeutung von Selbstlernkompetenzen vor dem mediendidaktischen Hintergrund behandelt. Unterschieden wird dabei in einen Bereich des allgemeinen Lernens mit Medien und einem spezifischen Bereich zum Fremdsprachenerwerb mit Medien.

3.4.1 Lernen mit Medien

Die Integration neuer digitaler Technologien, von Social Media über Web 2.0 Anwendungen bis hin zu mobilen Geräten wie Smartphones und Tablets, in die private sowie Ausbildungs- und Berufswelt bedeutet für das Lernen und Lehren tiefgreifende Veränderungen. Oft ist zu beobachten, dass digitale Neuheiten auf den Markt kommen und vom Endnutzer schnell in den Alltag integriert werden, die didaktische Forschung aber (oft zwangsläufig) hinterherhinkt. „Wenn man sich jedoch den Möglichkeiten und den radikalen Veränderungen durch die Virtualisierung der Lebenswelt ernsthaft nähert, so muss man zu dem Resultat gelangen, dass hier von einer neuen Didaktik, d. h. einem Paradigmenwechsel ausgegangen werden muss.“ (Reimer, 2004, S. 265)

So sehen sich Lehrende wie Lernende nicht selten mit neuen technologischen und didaktischen Herausforderungen konfrontiert, die sie eigenständig bewältigen müssen. Die Bereitschaft, sich mit diesen neuen Lernkontexten selbständig auseinanderzusetzen, ist die Voraussetzung eines kompetenten Umgangs mit den

neuen Medien zu pädagogischen Zwecken. (Baacke, 1999, S. 35) Oft ist es gerade die 'selbsterlernte' Praxis, die dazu anregt, „diese Technologien für das Lernen fruchtbar zu machen“. (Fischer, Mandl, & Todorova, 2009, S. 735)

Um einen ausgeglichenen Umgang mit den Variablen 'technologischer Lernkontext' auf der einen Seite und dem 'Lerninhalt' auf der anderen Seite zu gewährleisten, muss darauf geachtet werden, so Baacke, dass es dem Nutzer gelingt, „die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän handhaben zu können“. (Baacke, 1999, S. 34) Dazu wird Selbstlernkompetenz nicht nur im didaktischen, sondern auch im medialen Lernbereich benötigt. Vor allem in Bezug auf die Erwachsenenbildung wird auf diesen Aspekt des Lernens, d.h. auf die Medienkompetenz erwachsener Lernerinnen und Lerner, so Reimer, bei der Realisierung und Einführung mediengestützter Lernszenarien wenig Rücksicht genommen. (Reimer, 2004, S. 265) Dabei sind es gerade die Verknüpfungen zwischen diesen beiden Ebenen, den technologischen Lernkontexten und den Lerninhalten, die das Lernen mit den neuen Medien zu dem machen, was Reimer (Reimer, 2004, S. 265) als Paradigmenwechsel bezeichnet: “Technology offers us a means by which to make the familiar unfamiliar, to reframe and rethink our conceptions of language, communication, and society.” (Kern, 2006, S. 203)

Dieser Trend ist aber nicht erst seit der Erfindung der digitalen Medien zu beobachten. Elektronische Medien wie der Kassettenrecorder oder das Fernsehen wurden bereits ab den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts als wichtiger Bestandteil für die Entwicklung von Lernerautonomie angesehen. Oft stellte jedoch der Technologieaspekt den didaktischen Wert dieser Lerninstrumente in den Hintergrund (Gremmo & Riley, 1995, S. 153), was auch heute noch teilweise der Fall ist: „New providers and learners will continue to be drawn to the promise of technology-mediated distance education, even in the face of cautions about the overselling of technology and of the relatively slow learner acceptance of some of the new learning spaces. This is a fundamental paradox related to emerging paradigms for distance language learning which is likely, in time, to become even more acute.“ (White, 2006, S. 261)

Aber es sind nicht nur die neuen Technologien, die die Entwicklung von selbstorganisierten Lernprozessen unterstützen: „Also the use of self-regulatory processes facilitates learning with Computer Based Learning Environments.“ (Moos & Azevedo, 2009, S. 591) Es laufen also zwei Entwicklungsprozesse parallel nebeneinander ab, die sich gegenseitig positiv beeinflussen können: Selbstlernkompetenzen sind grundlegend für einen zielorientierten Umgang mit Lerntechnologien, und gleichzeitig kann das Lernen selbst, d.h. auch die Selbstlernkompetenzen, mit diesen Technologien gefördert werden: „In a narrow

sense, technology is a tool that helps learners and educators to achieve certain educational goals. Autonomy can be one of those goals. But it can also in itself be an instrument towards the achievement of other educational goals.” (Reinders & White, 2011, S. 1)

Erpenbeck & Sauter gehen davon aus, dass vor allem die Technologien des Web 2.0 „zu zentralen Instrumenten des Lernens von und in modernen Weiterbildungseinrichtungen“ werden. Ihrer Meinung nach können diese Technologien dazu beitragen, auch in fremdorganisierten Lernkontexten das Selbstlernkompetenzen zu fördern. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 84) Besondere Bedeutung schreiben sie dabei der *Social Software* zu: „Nur ein E-Learning, das echte Entscheidungssituationen bieten, kognitive Dissonanzen setzen und emotionale Labilisierungen erzeugen kann, wird zu einem solchen Kompetenzzernen beitragen. Und das – so die aktuelle Pointe – ist mit klassischer E-Learning-Software kaum, mit solcher der modernen interaktiven Software des so genannten Web 2.0 vorzüglich möglich. Kurz: Social Software ist Kompetenzzernsoftware.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 131)

Auch für Fischer, Mandl & Todorova ist die 'Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens mit neuen Medien' eine der fünf zentralen Aufgabenfelder der aktuellen Bildungsforschung: „Untersucht werden Fragen, inwieweit mit neuen Medien tatsächlich stärker selbstgesteuert und eigenverantwortlich gelernt wird bzw. wie die Lernenden auf dem Weg zur Selbststeuerung unterstützt werden können.“ (Fischer u. a., 2009, S. 753). Es ist nämlich nicht zu leugnen, dass „die Wissensgesellschaft sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht deutlich gestiegene Anforderungen an das Wissens- und Informationsmanagement des 'Wissensarbeiters' stellt.“ (Mandl & Friedrich, 2006, S. 19)

Zu bedenken ist dabei, dass die Kompetenzen, die bei der Selbststeuerung und –organisation von Lernprozessen im traditionellen Sinne zu erfolgreichem Lernen führen, nicht unbedingt zu den gleichen Ergebnissen in medienbasierten Lernumgebungen führen. (Mandl & Friedrich, 2006, S. 19) Mandl & Friedrich sind sich sicher, dass „moderne computerbasierte Lernumgebungen [...] in mehrfacher Hinsicht neue Anforderungen an die lernstrategische Kompetenz [stellen]. Sie erfordern in hohem Maße komplexe, über rein rezeptives Lernen hinausgehende Handlungsformen – Visualisieren, Konstruieren, Problemlösen, Simulieren, Kommunizieren.“ (Mandl & Friedrich, 2006, S. 18) Unumstritten ist jedoch die Bedeutung der neuen Technologien in diesem Kontext: „Technology has the potential to not only provide access to resources for learning in a superficial sense, but also to offer increased affordances for autonomous learning. [...] They offer the

opportunity to *support the learning process.*” (Reinders & White, 2011, S. 1)

Während sich diese vielversprechenden Ansichten über die Vorteile der neuen Technologien noch sehr zukunftsgerichtet darstellen, sehen viele Forscher auf Grund der bisherigen Erfahrung auch negative Momente beim selbstorganisierten Lernen in computerunterstützten Szenarien. „The tension between affordance and constraint is a recurring theme in the investigation of the relationship between technology and autonomy.“ (Reinders & White, 2011, S. 2) Auf der einen Seite wird eine Tendenz zur versteckten Fremdsteuerung entdeckt, die jedoch als autonomes Lernen getarnt 'an den Mann gebracht werden soll', was, „... die weitgehend reflexionslose Rede vom autonomen Lerner, der am Computer allein arbeitet und womöglich nichts weiter als Drills zu grammatischen Formen macht [zeigt]. Pauschal alles als 'autonom' zu bezeichnen, was irgendwie 'alleinverantwortlich' anmutet, lässt wichtige Unterschiede zwischen mehr oder weniger selbstbestimmtem, reflektiertem und eher unreflektiertem Lernen und Handeln im Fremdsprachenunterricht verblassen.“ (Schmenk, 2010, S. 22) Auf der anderen Seite wird auch in der unbegrenzten 'Freiheit' beim Lernen mit den neuen Medien ein Risiko gesehen, da diese Freiheit alles andere als förderlich sein kann: „Distance education provides students much more freedom in how and when they interact, and therefore, their ability to regulate their own learning seems to be critical.“ (Sun & Rueda, 2012, S. 191) Als Beispiel wäre hier beim Fremdsprachenlernen der schnelle und einfache Zugriff auf Wissensbestände wie Online-Wörterbücher zu nennen, was Lernende davon abhalten kann, intensiv Vokabeln zu lernen. Auch das Angebot, mit authentischen Materialien im Internet zu arbeiten oder mit Muttersprachlern online Kontakt aufzunehmen, kann einen eher frustrierenden Effekt auf die Lernenden haben, wenn es bei diesen Lernprozessen an Unterstützung fehlt. (Reinders & White, 2011, S. 2)

Diese vor allem motivationalen und emotionalen Effekte sind bisher überwiegend in traditionellen Lernkontexten analysiert worden. Die Forschung ist aber zunehmend daran interessiert, diese Einflussfaktoren auch beim Lernen in Online-Umgebungen zu untersuchen. (Sun & Rueda, 2012, S. 192)

3.4.2 Fremdsprachlernen mit Medien

Das Lernen von Fremdsprachen mit Medien wird in der Fremdsprachendidaktik als CALL (*Computer Assisted Language Learning*) bezeichnet. Seit einigen Jahren geschieht medienunterstütztes Fremdsprachenlernen jedoch nicht nur über den Einsatz von Computern, sondern neuere technologische Entwicklungen laufen dem Computer (im Sinne des Personal Computer auf dem Schreibtisch) den Rang ab:

„We may soon need to refer broadly to information and communication technologies rather than specifically to computers in our research.“ (Kern, 2006, S. 185)

Während in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts noch die Frage gestellt wurde, 'warum' das Lernen von Fremdsprachen mit modernen Medien unterstützt werden sollte, geht es seit den 90er Jahren darum, 'wie' diese Form des Lernens am besten realisiert werden kann: „As the influence of new technologies becomes more pervasive, attention is drawn to the need for shifts in the practice and conception of language learning and teaching.“ (White, 2007, S. 325) Es geht also nicht mehr nur um den Einsatz von Technologien beim Fremdsprachenlernen an sich, sondern um deren sinnvolle Integration in die Curricula moderner Fremdsprachenprogramme (Chapelle, 2009, S. 66), „...shifting away from the delivery of content to facilitating transactions between learners, teachers and native speakers.“ (White, 2006, S. 260)

Die Vorteile medienunterstützten Fremdsprachenlernens betreffen vor allem die Möglichkeiten, in authentischen Kontexten mit der Fremdsprache in Kontakt zu treten, wie z.B. das Lesen von Online-Zeitungen und Zeitschriften, das Hören von Podcasts oder Musik, das Sehen von Videos und Filmen, sowie die Möglichkeit sich schriftlich oder mündlich synchron oder asynchron in der Fremdsprache mitteilen zu können: „CALL enables greater imaginative understanding through increased access to information and new ways of accessing the information.“ (Ghasemi, Hashemi, & Bardine, 2011, S. 62) Die im Europäischen Referenzrahmen festgelegten Grundkompetenzen des Fremdspracherwerbs (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) können dank der technologischen Entwicklungen authentischer und daher auch besser erlernt werden. Als ein Beispiel möchte ich hier die Möglichkeit nennen, dank Online-Radios oder TV-Nachrichtensendungen aus aller Welt unterschiedliche Sprachvarianten (z.B. britisches oder amerikanisches Englisch) zu erkennen und zu analysieren.

Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der Komplexität des Fremdsprachenlernens in einem zeitlich begrenzten Rahmen, wie er z.B. durch Sprachkurse festgelegt wird, kaum Herr zu werden ist (vgl. Kapitel 3.3.2). Die Integration unterschiedlicher Lernelemente nach dem Prinzip des *Blended Learning* können dieser Komplexität entgegenwirken, denn „der hohe anfallende Lernaufwand ist durch klassisches angeleitetes Lernen nicht zu bewältigen.“ (Schiersmann, 2007, S. 73)

Beim Einsatz von CALL ist aber auch Vorsicht geboten, denn bei reinen Online-Kursen sind die Lernenden auf sich selbst gestellt sind: „Within the distance learning context, the foreign language learner is faced with the task of internalising and gaining control of the language without the input, interaction, and support provided by conventional face-to-face classes.“ (White, 1997, S. 178; Murphy, 2008, S. 86)

Um hier die Lernenden zu einem eigenständigen Lernprozess anzuregen, ist es wichtig, dass die Lernenden die Lerntechnologien als Teil des Lernprozesses ansehen (Kern, 2006, S. 185) und nicht als einen 'kostengünstigen Ersatz' anderer Lehrmethoden oder sogar der Lehrerin oder des Lehrers: „Only through students perceiving learning technologies as part of a learning context which encourages independence in learning and deep learning approaches are enhanced learning outcomes likely.“ (Cope & Ward, 2002) Erst wenn die Lernenden die Lernumgebung als 'selbstverständlich' ansehen und nicht der technologische Kontext den Schwerpunkt des Lernprozesses darstellt, können sie sich auf den Prozess des autonomen Lernens konzentrieren: „Automomy is learner-internal, and not a situational condition. [...] In other words, learners engaged in self-study require more than just access to resources if they are to succeed.“ (Nielson, 2011, S. 111)

Sind diese Voraussetzungen gegeben, kann man sich auf die Struktur des medienbasierten Fremdsprachenprogramms konzentrieren. Auch hier gilt es, sich an Regeln zu halten, die die Fremdsprachendidaktik ebenso wie den Technologiekontext gleichermaßen respektieren: “In other words, any program intended to facilitate online foreign language acquisition must not only follow principles of effective online course design but also incorporate the elements of effective instructed second language acquisition (SLA), including opportunities for output, interaction, and appropriate feedback [...].” (Nielson, 2011, S. 111)

Der fremdsprachendidaktische Aspekt wird im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen, insbesondere wenn es um marktorientierte Sprachlernprogramme geht, häufig vernachlässigt. Auch wenn online-basierte Sprachlernprodukte durchaus Aspekte der Selbststeuerung enthalten (wie z.B. die Entscheidung wann, was und wo gelernt wird) (Murphy, 2008, S. 86), ist der didaktische Lernprozess in sich meistens fremdbestimmt aufgebaut. Das folgende Beispiel zu den Hör- und Sprachkompetenzen in einer Fremdsprache verdeutlicht diese Aussage: „The problem is that, rather than being truly interactive, the activities designed for improving listening and speaking are mainly based on drills. Thus, learners have the possibility of enacting dialogues -generally of the question-answer type- with characters belonging to the program, but these are indeed closed dialogues; that is, learners cannot ask or answer whatever they want, but they have to limit themselves to predetermined texts.“ (Hashemi & Aziznezhad, 2011, S. 834)

Konkrete auf selbstorgansiertes Lernen zielende Aufgabenformen können hingegen oft aus technologischen, gestalterischen oder auch finanziellen Gründen nicht umgesetzt werden. (Murphy, 2008, S. 86) Als Beispiel lässt sich hier das Kollaborative Lernen nennen, das einen sehr hohen tutoriellen Aufwand mit sich bringt, wodurch die Realisierung eines derartigen Lehr-/Lernkonzeptes in der

betrieblichen Weiterbildung aus Kostengründen oft zum Scheitern verurteilt ist. (vgl. Medienprojekt II der Autorin / WS 2011/2012)

Die Verantwortung, wie weit ein medienbasierter Fremdsprachenkurs die Entwicklung von Lernerautonomie fördert und erlaubt, liegt bei den Kursdesignern und Autoren eines Kurses, was sich im Aufbau des Endproduktes deutlich widerspiegelt. (Murphy, 2008, S. 84) „Der Mehrwert digitaler Medien ergibt sich nicht mit der Einführung des Mediums an sich, sondern hängt von der Qualität des didaktischen Konzeptes ab.“ (Reimer, 2004, S. 267)

Bei der Auswahl und dem Einsatz von computergestützten Fremdsprachenprogrammen in der beruflichen Weiterbildung ist daher bereits eingangs zu definieren, zu welchem Zweck ein Lernprogramm eingesetzt wird, welche didaktischen Ziele verfolgt werden und wie der Lernkontext konkret aussieht. Steht die Förderung von Lernerautonomie im Vordergrund, so müssen die Lernangebote daraufhin analysiert werden, „wie viel Autonomie dass vermeintlich autonome Fremdsprachenlernen eigentlich erlaubt. Mitunter nämlich verbirgt sich hinter der Rede von Lernerautonomie eher pseudo-autonomes Gehorchen als selbstbestimmtes Handeln und Entscheiden.“ (Schmenk, 2010, S. 21)

Neben den Kontextbedingungen des mediengestützten Lernens sind es vor allem die (meta)kognitiven und motivationalen Prozesse, die beim Lernen in mediengestützten Lernumgebungen von Bedeutung sind und beim Design eines Lernprogramms (technologisch sowie didaktisch) in Betracht gezogen werden müssen. (Moos & Azevedo, 2009, S. 577)

3.5 Zusammenfassung

Der Stellenwert von Selbstlernkompetenzen in lerntheoretischen, gesellschaftlichen, fremdsprachen- und mediendidaktischen Kontexten zeigen, dass die hier vorliegende Thematik von einer großen Komplexität gekennzeichnet ist. Mehrere Prozesse müssen gleichzeitig nebeneinander ablaufen und miteinander verknüpft werden, um dem eingangs erläuterten „Modernisierungsimperativ“ (Forneck, 2002) in der Erwachsenenbildung gerecht zu werden.

Um diese Prozesse überhaupt anstoßen zu können, benötigen die Beteiligten entsprechende Kompetenzen. Diese müssen daher zunächst einmal 'erlernt' werden. Worin dieser Lernprozess besteht, wird in Kapitel 4 näher erläutert.

4. Selbstlernkompetenz „lernen“

Die in dieser Arbeit entwickelte Definition von Selbstlernkompetenzen, und zwar „die Metafähigkeit [...], in erwarteten, offenen Situationen in unterschiedlichem Maß und der Situation angemessen, selbstorganisiert und kreativ mit Hilfe von verinnerlichten Regeln, Werten und Normen die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen und auszuüben“ (vgl. Tassinari, 2010, S. 124; Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 67, vgl. Kapitel 2.3), lässt darauf schließen, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Ziel, etwas zu lernen und dem Weg, wie man zu diesem Ziel gelangt, besteht. Dabei spielt es keine Rolle, ob Kinder oder Erwachsene diesen Lernprozess entwickeln, ob er in einem traditionellen oder einem medienunterstützten Lernkontext stattfindet oder ob es sich um das Lernen von Fremdsprachen oder mathematischen Regeln handelt. Um diesen Lernweg zu gehen und zum Lernziel zu kommen, benötigt jeder Lernende die Kompetenz, das eigene Lernen nach individuellen Kriterien zu planen, durchzuführen, zu kontrollieren und zu evaluieren. Die Grundlage dafür sind Lernstrategien: „Man kann viele Aspekte des eigenen Lernens durch strategisches Verhalten selbst beeinflussen.“ (Mandl & Friedrich, 2006, S. 1)

Nach Erpenbeck und Sauter ist die Selbstorganisationsfähigkeit gemeinsam mit der Subjektzentriertheit das wichtigste Kennzeichen von Kompetenzen. Sie bezeichnen diese auch als „Selbstorganisationsdispositionen“, d.h. die Fähigkeit, selbstorganisiert zu denken und zu handeln (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 65) Bei der Umsetzung von Selbstlernkompetenzen geht es also um Handlungsregulation: „Dazu gehört die Fähigkeit, Prozesse, die zur Bewältigung einer Aufgabe bzw. Problemstellung nötig sind, selbständig in aufeinander aufbauende und zielführende Handlungsschritte zu unterteilen, diese umzusetzen und im weiteren Verlauf zu modifizieren.“ (Sembill & Seifried, 2006, S. 94) Nach Erpenbeck und Sauter liegt der Schwerpunkt dieses Kompetenzbegriffes genau hier, „auf der Handlungsausführung, dem performativen Aspekt“. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 70)

Doch welche Werkzeuge und Hilfsmittel ermöglichen dieses 'kompetente Handeln'? Nach Sembill und Seifried ist „die Fähigkeit zur Selbststeuerung als Voraussetzung für erfolgreiches Handeln zu betrachten.“ (Sembill & Seifried, 2006, S. 95) Lernende eignen sich Selbstlernkompetenz zumeist unbewusst an, z.B. während der Ausbildung, am Arbeitsplatz oder im sozialen Kontext. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 91) Selbstlernkompetenzen können jedoch auch gefördert (indirekt, z.B. durch die Lernprogramme) und trainiert (direkt, z.B. durch Strategieseminare) werden, müssen dies sogar, denn „ohne Kompetenzvermittlung und –entwicklung ist kein

modernes Lernen möglich.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 70)

Dabei muss beachtet werden, dass die zum Prozess der Selbstorganisation gehörenden Funktionen (Kognitions-, Metakognitions- und Motivationsstrategien sowie der Umgang mit Ressourcen) bisher zumeist von den Lehrenden übernommen worden ist. Der Großteil der heutigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ist aus ihrer Kindheit und Ausbildungszeit noch hauptsächlich an Fremdsteuerung gewöhnt. Diese Funktionen jetzt selbst zu übernehmen, verlangt von ihnen einen höheren Grad an Selbstorganisationskompetenzen als sie bisher gewohnt waren. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 192) Es ist also nicht ausreichend, den Lernenden sinnvolle Lernstrategien für einen bestimmten Aufgabentyp zu vermitteln. Gleichzeitig muss ihre Motivation aufrecht erhalten und Selbstkontrollfunktionen vermittelt werden, um den Lernprozess eigenständig und selbstverantwortlich begleiten zu können. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 193)

Personen, die über diese Fähigkeiten verfügen, können als 'lernkompetent' bezeichnet werden, da sie in der Lage sind, ihren Lernprozess aktiv zu regeln, „indem sie ausgehend von der Analyse der Lernkonstellation Ziele setzen, Strategien auswählen, mit denen sie diese Ziele erreichen können und im Verlaufe des Lernprozesses ihren Fortschritt bzw. die Zielerreichung laufend überwachen und die gewählten Strategien nötigenfalls anpassen.“ (Nüesch, 2006, S. 123) Diese Lernenden sind sich darüber bewusst, dass sie „in offenen und komplexen Situationen aufgrund von Strategiewissen Selbstorganisationsprozesse auslösen und diese kontrollieren können.“ (Lang & Pätzold, 2006, S. 13) Strategien im Kontext von Selbstlernkompetenzen können demnach definiert werden „als bewusste oder bewusstseinsfähige Handlungen oder Handlungspläne zum Erreichen eines bestimmten Ziels [...]. Diese Handlungen werden auf der Basis von Wissensbeständen, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen ausgeführt.“ (Tassinari, 2010, S. 139)

Betrachtet man die Rolle von Lernstrategien im Kontext der gesellschaftlichen Dimension, so wird deutlich, dass es „in der Wissensgesellschaft [...] daher notwendig [ist], für das lebenslange Lernen solche Lernstrategien zu erwerben, die nicht von den Lehrenden gesteuert werden (müssen), sondern individuell unterschiedlich sind und an die Gegebenheiten angepasst werden können.“ (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 174) Die sogenannten 'Wandelsphänomene' in Wissenschaft, Wirtschaft, Technologie, Politik und Bildungssystem haben dazu geführt, dass seit Ende der 90er Jahre 'Kompetenzmodelle' und 'Lernstrategien' (Stichwort 'Lebenslanges Lernen') generationsübergreifend in institutionellen sowie unternehmerischen Kontexten fortwährend Einzug gehalten haben. (Mandl & Friedrich, 2006, S. 11) Die Folge ist, dass „nur wer seine Lernfähigkeit erhält bzw.

ausbaut [...] in der Lage sein [wird], flexibel mit den Anforderungen umzugehen und eine angemessene gesellschaftliche Rolle am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld zu spielen.“ (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 174)

Die didaktische Dimension betrifft im Besonderen die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Einführung von komplexen, technologischen Lernumgebungen verlangt von den Lernenden Fähigkeiten, die über ihre bisherigen eher rezeptiven Lernstrategierepertoires weit hinausreichen. (Mandl & Friedrich, 2006, S. 12) „Moderne computerbasierte Lernumgebungen stellen [...] in mehrfacher Hinsicht neue Anforderungen an die lernstrategische Kompetenz. [...], ihre effektive Nutzung erfordert insbesondere Eigenaktivität und strategisches Vorgehen ...“. (Mandl & Friedrich, 2006, S. 18) Dabei muss beachtet werden, dass zwar viele, aber nicht alle Strategien oder Strategiegruppen, die in traditionellen Lernumgebungen wirksam sind, auch beim mediengestützten Lernen sinnvoll sind und daher in jeder neuen Lernsituation überdacht werden müssen. (Mandl & Friedrich, 2006, S. 19)

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist die Anwendung von Lernstrategien ein Thema, das seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts diskutiert wird und daher im Zusammenhang mit den neuen modernen Medien 'nur' auf einer anderen Ebene betrachtet wird. Allgemein werden Lernstrategien in der Fremdsprachendidaktik wie folgt definiert: „Learning strategies are specific ways to deal with language tasks in particular contexts“. (Wong & Nunan, 2011, S. 146) Für Rubin stand bereits 1975 fest, dass Fremdsprachenlernen auf drei Variablen aufbaut: „Good language learning is said to depend on at least three variables: aptitude, motivation and opportunity.“ (Rubin, 1975, S. 42) Vor diesem Hintergrundgedanken formulierte sie die erste Liste von erfolgversprechenden Strategien beim Lernen von Fremdsprachen, die kognitive, metakognitive und affektive Strategien sowie Aspekte des Ressourcenmanagements umfasste.¹⁹

Allgemein kann gesagt werden, dass beim Fremdsprachenlernen von den Lernenden viele verschiedene Lernstrategien eingesetzt werden, wenn auch mit unterschiedlichen Erfolgsergebnissen: “What is uncertain is whether all strategies have an equal impact on these constructs and, ultimately, on acquisition, or whether some strategies are more potent than others.“ (Wong & Nunan, 2011, S. 147) Zu bedenken ist nämlich, dass eine Strategie an sich nicht unbedingt Erfolg verspricht: “A given learning strategy is neither good nor bad; it is essentially neutral until it is considered in context. A strategy is useful under these conditions: (a) the strategy relates well to the L2 task at hand, (b) the strategy fits the particular student’s

¹⁹ “I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.“ (Rubin, 1975, S. 43)

learning style preferences to one degree or another, and (c) the student employs the strategy effectively and links it with other relevant strategies.” (Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003, S. 315)

Fest steht jedoch, dass erfolgreiche Fremdsprachenlernerinnen und - lerner zielbewusster lernen und mehr Lernstrategien anwenden, als nicht so erfolgreich Lernende. (Wong & Nunan, 2011, S. 152) Das Bewusstsein, sein eigenes Lernen durch Lernstrategien positiv beeinflussen zu können, hat daher folgenden Vorteil: “Learning strategies, therefore, not only help learners become efficient in learning and using a language, but also contribute to increasing learners’ self-directed learning.” (Hong-Nam & Leavell, 2006, S. 400) Die Strategieforschung ist sich durchaus im Klaren darüber, dass der Einsatz von effektiven Lernstrategien nicht mit Selbstlernkompetenz im weiteren Sinne gleichzusetzen ist, dass aber der „bewusste Einsatz eines breiten Spektrums an Strategien [das eigene Lernen] nicht nur effektiver, sondern auch autonomer gestalten lässt.“ (Tassinari, 2010, S. 136)

In den folgenden Kapiteln wird ein Überblick über die grundlegenden Strategien für die Entwicklung von Selbstlernkompetenz (Kognition, Metakognition, Motivation und Umgang mit Ressourcen) aus medien- und fremdsprachendidaktischer Sicht gegeben. Auch wenn die unterschiedlichen Strategien in abgegrenzten Kapiteln behandelt werden, ist zu beachten, dass sie immer ineinandergreifen, voneinander abhängen und nur gemeinsam funktionieren können.

Nicht thematisiert werden die sozialen Strategien, da diese im Kontext der hier vorliegenden Arbeit nicht spezifisch untersucht werden.

4.1 Kognitive Strategien

Kognitive Strategien dienen dazu, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, zu speichern und wieder abzurufen. Dazu gehören Elaborations- (Verstehen und Behalten neuer Information), Organisations- (Strukturierung von neuem Wissen, Verknüpfungsstrategien), und Wissensnutzungsstrategien (Vorbeugung von Entstehung von 'trägem' Wissen). (Pintrich, 1999, S. 460 und Mandl & Friedrich, 2006, S. 2 ff.)

In Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen sind vor allem die Organisations- und Wissensnutzungsstrategien von Bedeutung. Dabei spielt das Vorwissen, d.h. die Kenntnisse und Fähigkeiten, die eine Person in einer Domäne besitzt, eine besondere Rolle, da es den Anknüpfungspunkt für neues Wissen darstellt. (Kopp & Mandl, 2006, S. 86) „Die begrenzte Informationsverarbeitungskapazität des Menschen erfordert [...] eine 'Bündelung' oder 'Verdichtung' des erworbenen Wissens, sodass es in Sekundenschnelle handhabbar ist. Der Lernprozess muss

deshalb so organisiert werden, dass viele einzelne, gestreut gespeicherte Wissensbestände so miteinander verknüpft werden, dass ein Netzwerk entsteht, das sie zu einer Informationseinheit werden lässt.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 183)

Beim Lernen in medienunterstützten Umgebungen scheinen kognitive Strategien ebenso zu greifen wie in traditionellen Lernsituationen. Auch beim Lernen im Internet, in einer Computersimulation oder virtuellen Welt müssen die Informationen „selektiert, dann organisiert und schließlich integriert werden. Sofern einem Lerner für diese drei Teilprozesse geeignete kognitive Strategien zur Verfügung stehen, sollte anzunehmen sein, dass die zielführende Regulation dieser Strategien die gewünschten Ergebnisse bewirkt.“ (Leutner & Leopold, 2006, S. 169) Um diese Strategien anwenden zu können, ist jedoch ein gut strukturiertes, kognitiv zu bewältigendes Lernsystem die grundlegende Voraussetzung. Dazu gehört: die Einteilung der Lerninhalte in übersichtliche Einheiten (z.B. Lektionen); der didaktische Aufbau einer Lerneinheit, der zur Anwendung kognitiver Lernstrategien anregt; das Angebot von kognitiven Hilfssystemen (Fischer u. a., 2009, S. 759), wie Vokabellisten, Online-Wörterbücher, oder ähnliche fremdsprachenspezifische Ressourcen, die das Wiederholen, Elaborieren und Vertiefen von neuem Wissen unterstützen.

Im Kontext der Fremdsprachendidaktik werden kognitive Strategien aus folgenden Gründen benötigt: „To enhance comprehension, acquisition or retention of the target language.“ (White, 1997, S. 182) Von Bedeutung sind vor allem die Wissensanwendungsstrategien, die beim selbstorganisierten Lernen von Fremdsprachen mit der Fähigkeit zur Kommunikation gleichzusetzen sind: “[...] Effective learners not only developed a high degree of autonomy but the development of autonomy appeared to be associated with a view of language as a tool for communication [...] Active use of the target language, with a strong emphasis on practice in naturalistic situations, was the most important factor in the development of proficiency in a second language.” (Wong & Nunan, 2011, S. 148)

4.2 Metakognitive Strategien

Nach Mandl und Friedrich dienen metakognitive Strategien „der situations- und aufgabenangemessenen Steuerung des Lernprozesses, insbesondere der Planung, der Überwachung und der Regulation.“ (Mandl & Friedrich, 2006, S. 5) Auf Grund dieser Charakteristiken sind sie ein wichtiger Bestandteil von Lernerautonomie,

wenn nicht sogar der wichtigste.²⁰ (Pintrich, 1999, S. 461; Tassinari, 2010, S. 139) Erfolgreiches Lernen findet vor allem dann statt, wenn kognitive Prozesse dank metakognitiven Wissens geplant, kontrolliert und beurteilt werden, d.h. wenn die metakognitiven Prozesse „über den kognitiven Prozessen operieren.“ (Mandl & Friedrich, 2006, S. 5) Für Boekaerts haben metakognitive Fähigkeiten die folgende Aufgabe: „[...] organizing one's learning in such a way that domain specific knowledge and skills can be acquired.“ (Boekaerts, 1999, S. 449) Besondere Bedeutung haben metakognitive Strategien, wenn es um komplexe Transfer- und Wissensanwendungsaufgaben geht. (Mandl & Friedrich, 2006, S. 5)

In medienunterstützten Lernumgebungen haben metakognitive Strategien vor allem die Funktion, dem „Überforderungssymptom beim Lernen mit neuen Medien [durch das Fokussieren] auf kleine thematische Einheiten im Sinne einer Flucht ins Detail unter Ausblenden des Gesamtzusammenhangs“ (Fischer u. a., 2009, S. 758) entgegenzuwirken. Metakognitive Kompetenzen dienen also dazu, den Überblick in einem medial angebotenen Lernkontext zu wahren. Je weniger das Lernangebot strukturiert ist (z.B. in zeitliche Einheiten, inhaltliche Kapitel, Zielsetzungen, Bereitstellung von Ressourcen, usw.), desto höher müssen die metakognitiven Lernkompetenzen der Lernenden ausgeprägt sein. (Fischer u. a., 2009, S. 766)

White beschreibt die Bedeutung von metakognitiven Strategien beim Fremdsprachenlernen als „executive strategies which can be applied to virtually all language learning tasks.“ (White, 1997, S. 182) So spielt metakognitives Wissen bei der mündlichen Kommunikation und dem Leseverständnis ebenso eine Rolle wie beim Schreiben in der Fremdsprache, wobei vor allem der parallele Einsatz von kognitiven sowie metakognitiven Strategien das Lernen von Fremdsprachen positiv beeinflusst. (Rahimi & Katal, 2012, S. 75)

Im Hinblick auf den kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik, auf dem der Online-Kurs von *Speexx* basiert, sind metakognitive Kompetenzen von besonderer Bedeutung, z.B. was den Aufbau der grammatischen Strukturen betrifft. Bei den meisten Aufgabentypen im *Speexx*-Sprachprogramm handelt es sich um induktive Übungsformen, d.h. das Kommunikationsziel steht im Vordergrund (der erlernte Ausdruck/Satz dient dazu, eine bestimmte Information kommunizieren zu können), während ein grammatikalischer Aspekt (eine Regel) nicht explizit erklärt wird, sondern 'nebenher' erkannt und aufgenommen werden muss. „Zu erlernende Informationen müssen nicht nur ausgewählt und so in die persönliche Wissensstruktur integriert werden, [...]. Sie müssen zusätzlich dazu zunächst identifiziert, sprich entdeckt und generiert werden.“ (Wirth & Leutner, 2006, S. 175)

²⁰ Während kognitive Strategien auch rein fremdgesteuert, z.B. durch eine Lehrperson angeregt, eingesetzt werden können, ist dies bei metakognitiven Strategien nicht möglich.

Der Lerner muss also ständig überprüfen, ob er neue Informationen identifizieren muss oder ob er mit bereits vorhandenem Wissen arbeiten kann. Dieser übergeordnete, metakognitive Prozess hilft ihm, den Lernprozess seinen individuellen Lernbedürfnissen entsprechend zu gestalten.

4.3 Motivationsstrategien

Um den Prozess der Selbstlernkompetenzentwicklung zu fördern und voranzutreiben, ist es notwendig, nicht nur kognitive und metakognitive Strukturen und Prozesse anzustoßen, sondern auch motivationale Aspekte des Lernens mit einzubeziehen. Der Zusammenhang zwischen Motivation und Lernstrategien beruht vor allem auf folgender Erkenntnis: „[...] Learners who are taught the strategies underlying their learning are more highly motivated than those who are not.“ (Wong & Nunan, 2011, S. 146)

Die Motivation zum Lernen kann beschrieben werden „als Wunsch oder Absicht [...], bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu erlernen.“ (Kopp & Mandl, 2006, S. 86) Daher ist nicht unbedingt der talentierteste auch der beste Fremdsprachenlerner: “[...] Those who display certain typical characteristics, most of them clearly associated with motivation: positive task orientation, ego involvement, need for achievement, high aspirations, goal orientation, perseverance, tolerance of ambiguity.” (Oroujlou & Vahedi, 2011, S. 998) Diese Einstellungen können intrinsisch oder extrinsisch (oder auch beides) motiviert sein, wobei intrinsische Motivation als besonders selbstlernfördernd angesehen wird. Auch dieses Verständnis beruht auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (Deci & Ryan, 1993), die den Bedarf nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie als Grundlage für das Entstehen von intrinsischer Motivation definiert. Nach Kopp und Mandl sind es vor allem die Aspekte Kompetenz und Autonomie, die Selbstlernkompetenzen ausmachen: „Somit ist die Aufrechterhaltung der Motivation ein wesentliches Kriterium dafür, dass selbstgesteuert gelernt werden kann.“ (Kopp & Mandl, 2006, S. 86)

Die Definition von Pintrich hilft, das Konstrukt der Motivation genauer zu verstehen: “[There are] three general types of motivational beliefs [...]: (a) self-efficacy beliefs [...] (b) task value beliefs [...] and (c) goal orientation [...].” (Pintrich, 1999, S. 462) Diese drei nachfolgend beschriebenen motivationalen Überzeugungen unterstützen die Entwicklung von Lernerautonomie.

Die (a) Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura, 1997) trägt dazu bei, dass Lernende, die davon überzeugt sind, 'lernen zu können', auch öfter Selbstlernkompetenzen anwenden. (Pintrich, 1999, S. 467) Bezieht man diesen

Aspekt auf das Lernen in medienunterstützten Lernumgebungen, so wurde festgestellt, dass dieses Prinzip auch auf die 'computer self-efficacy' übertragen werden kann: „Students with higher computer self-efficacy tended to spend more time using online learning technology and were therefore more engaged in the learning process.“ (Sun & Rueda, 2012, S. 193) Gleichzeitig stellten Sun und Rueda fest, dass Computer-Selbstwirksamkeit keinen Einfluss auf die Bereitschaft zum Lernen allgemein hat: „However, the current study indicated that computer self-efficacy was not a significant predictor of the engagement variables of behavioural engagement, emotional engagement and cognitive engagement.“ (Sun & Rueda, 2012, S. 201) Das bedeutet also, dass eine hohe 'computer self-efficacy' das Lernen in technologischen Lernumgebungen positiv beeinflusst, eine eher niedrige sich jedoch nicht negativ auf die Bereitschaft zum Lernen auswirkt.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit ist auch beim Fremdsprachlernen von großer Bedeutung, denn es steht in einem engen Zusammenhang mit der Überzeugung der Lernenden, bestimmte Aufgaben lösen und daher spezifische Leistungen erbringen zu können. Die Lernenden verbinden also einen konkreten Lernaspekt, z.B. das Lernen von Vokabeln, mit einem in der Zukunft erreichbaren Ziel. (Kirchner, 2004, S. 4) Diese Ziele sind beim Fremdsprachenlernen sehr konkret, denn sie bestehen in dem Bedürfnis, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Lernende mit einer hohen Selbstwirksamkeit suchen „den Kontakt zur Zielsprachengruppe [...] und trauen sich zu, ihre Sprachkenntnisse aktiv unter Beweis zu stellen. Verläuft diese Erprobung der Sprachfertigkeiten erfolgreich, erhöht dies auch die Motivation der Lerner.“ (Kirchner, 2004, S. 22; Oroujlou & Vahedi, 2011, S. 995)

Auch das (b) Interesse am Lerninhalt sowie die Überzeugung, dass das Gelernte wichtig und sinnvoll ist, stehen in enger Verbindung zu einem hohen Einsatz an Selbstorganisationsstrategien. (Pintrich, 1999, S. 467) Auf das Lernen von Fremdsprachen bezogen bedeutet dies, dass der Erfolg des Lernens direkt mit dem Glauben an das Sprachenlernen verbunden ist: „[...] Negative attitude and lack of motivation can lead to obstacles in learning a language.“ (Oroujlou & Vahedi, 2011, S. 994) Diese Einstellung sollte auch beim Lernen mit Medien gegeben sein, denn Interessen beeinflussen auch die Auswahl von 'Lerngelegenheiten' (Mandl & Krause, 2001, S. 8), wie z.B. das Lernen in medialen Umgebungen.

Ebenso wichtig wie die ersten beiden Punkte ist die (c) Zielorientierung: „The goal or criterion of learning and mastery seems to be a much better standard for self-regulated learning than extrinsic goal.“ (Pintrich, 1999, S. 467) In der Forschung wird in intrinsisch und extrinsisch motivierte Zielorientierungen unterschieden, wobei es unterschiedliche Definitionen und Klassifikation gibt. Sicher ist, dass beide die „situationsspezifische Lernmotivation beeinflussen“ (Mandl & Krause, 2001, S. 8)

und daher im gesamten Lernkontext betrachtet werden müssen.

In Bezug auf das Lernen von Fremdsprachen wird davon ausgegangen, dass Motivation „in der Persönlichkeit und Biographie des Lernenden begründet [liegt], in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden L2 und [der] damit verbundenen Kultur und in den Ausgestaltungen der Lernumgebung.“ (Riemer & Schlak, 2004, S. 1) Außerdem ist festgestellt worden, dass Lernende schneller, intensiver und motivierter lernen, wenn sie wissen, dass eine bestimmte Lernkompetenz, sprich ein bestimmtes Lernziel (z.B. *'fluency'*), in einer näheren Zukunft von Bedeutung ist. (Oroujlou & Vahedi, 2011, S. 995)

Wie bereits im Kontext der Selbstwirksamkeit verdeutlicht, ist auch die Zielorientierung nicht durch „externe Beeinflussungsmechanismen“ wie z.B. moderne Lerntechnologien zu steuern. (Alm, 2007, S. 2) Medienunterstützte Lernangebote können jedoch gerade „aufgrund ihrer interaktiven Kommunikationsstruktur, ihrer Materialvielfalt und ihrer Adaptivität ideale Voraussetzungen zur Unterstützung der Grundbedürfnisse liefern.“ (Alm, 2007, S. 18)

Ebenso wie die Regulierung von Motivation spielen auch die Emotionen beim selbstgesteuerten Lernen eine wichtige Rolle und sind eng an den motivationalen Bereich gebunden: “Multimedia appears to be an important tool for educators who want to increase student emotional engagement in online learning environments.” (Sun & Rueda, 2012, S. 199) Vor allem der Aspekt der 'Neuheit' (Kerres, 2012, S. 82) und das Vergnügen, in einem medienunterstützten Lernrahmen zu arbeiten, wirken sich positiv auf die Motivation aus, reichen aber nicht aus. (Fischer u. a., 2009, S. 759) Emotionale Eingebundenheit kann nicht allein über die Neuheit einer Lernumgebung aufrecht erhalten werden, sondern mehrere emotional-motivationale Aspekte müssen angesprochen werden. (Deci & Ryan, 1993)

Neben positiven Effekten muss auch mit Angst oder Ärger beim Lernen in multimedialen Lernumgebungen gerechnet werden. Angst entspringt eher aus einer niedrigen *computer-self-efficacy* (vgl. Sun & Rueda, 2012), während Ärger oft auf schlecht funktionierender Technik basiert. Hohe Abbrecherquoten basieren zumeist auf einer dieser beiden Komponenten (Fischer u. a., 2009, S. 759), daher ist es wichtig, emotionale Aspekte beim Design einer medienunterstützten Lernumgebung nicht zu vernachlässigen.

Beim Lernen von Fremdsprachen sind Emotionsregulierungen vor allem wichtig, um Unsicherheit und Angst zu überwinden. Dabei unterscheidet man in ein positives Verständnis von Angst (*facilitating anxiety*), d.h. eine Angst, die motivierend ist und dazu anspornt, Neues auszuprobieren, während die *debilitating anxiety* hemmend auf den Lernprozess wirkt. (Kirchner, 2004, S. 4) Ein Beispiel für eine angstabbauende Lernstrategie ist das Selbstgespräch, dessen Vorteil White so

beschreibt: [Anxiety can be reduced] „[...] by using mental techniques that make one feel competent to do the learning task.“ (White, 1997, S. 183)

4.4 Ressourcenmanagement

Der Umgang mit Ressourcen betrifft das Zeit-, das Wissens- bzw. Informationsmanagement sowie die Gestaltung der persönlichen Lernumgebung.

Das Zeitmanagement gehört einerseits dem Ressourcenmanagement, andererseits benötigt man für ein effektives Zeitmanagement metakognitive Kompetenzen: „Ressourcenstrategien der Suche, Auswahl und Organisation von Informationen sowie der Zeit- und Raumeinteilung setzen metakognitive Kompetenzen voraus.“ (Kopp & Mandl, 2006, S. 87)

Dem Zeitmanagement liegt eine stark selbstregulierende Komponente zu Grunde und betrifft das Lernen in der Schule und an der Universität ebenso wie die Strukturierung des Arbeitsalltags. Beim Zeitmanagement geht es „um das hohe Bedürfnis der Menschen, ihre Zeit in den unterschiedlichsten Lebensbereichen zu strukturieren und zu systematisieren, um so erfolgreich die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen.“ (Wagner, Spiel, & Schober, 2006, S. 297) Dabei geht es hauptsächlich darum, eine Übersicht über die zeitlichen Ressourcen zu gewinnen, sich Prioritäten zu setzen und Zeit „sinnvoll und optimal“ (Wagner, Spiel, & Schober, 2006, S. 297) zu nutzen.

Beim Lernen von Fremdsprachen wird das Zeitmanagement den metakognitiven Kompetenzen zugeordnet, da das Gestalten der Zeit (ebenso wie der Ort) zur Planung, Durchführung und Überwachung des Lernprozesses gehört. (Tassinari, 2010, S. 202) Zeitmanagement spielt beim Fremdsprachenlernen außerdem eine Rolle, wenn es um die Erstellung von Lehr- und Lernplänen geht sowie bei der Problematik der Prokrastination (Aufschiebeverhalten). (Wagner u. a., 2006, S. 303) Desweiteren darf beim Lernen die Komplexität einer Fremdsprache nicht unterschätzt werden, d.h. das Zeitmanagement darf nicht nur das konkrete Einplanen von Lernmomenten, sondern muss auch den Aspekt der Anwendung des Gelernten, z.B. während eines Auslandsaufenthaltes, vorsehen.

Im Zusammenhang mit medienunterstütztem Lernen wird vor allem der *Blended Learning* Ansatz als 'zeitsparender' Ansatz gepriesen (Kerres, 2012, S. 152), d.h. dass aufgrund der Verdichtung der Lerninhalte in weniger Zeit mehr gelernt werden kann. Dieses Argument zählt auch für den Lernanbieter *Speexx*: „Suchen Sie sich einfach die passende Kursoption aus, um Ihren Mitarbeitern schnelle und messbare

Lernerfolge zu garantieren.²¹ Dies funktioniert jedoch nur, wenn die technologische Komponente des Lernsystems positive Auswirkungen auf das Zeitmanagement der Lernenden hat (z.B. schneller Zugriff auf Informationen, Lernstrukturüberblick, usw.), anstatt die Lernenden beim individuellen Zeitmanagement zu behindern (z.B. durch technische Störungen, lange Ladezeiten, komplizierte technische Voraussetzungen, unstrukturiertes Interface, usw.).

Beim Wissens- und Informationsmanagement im Kontext selbstgesteuerten Lernens geht es vor allem darum, „das eigene aufgabenrelevante Wissen sowie die darauf bezogenen Informationen effektiv zu strukturieren, zu repräsentieren, zu verwalten und für die Aufgabenbewältigung verfügbar zu machen.“ (Tergan, 2006, S. 307) Aus dieser Definition wird deutlich, dass beim Wissens- und Informationsmanagement kognitive sowie metakognitive Selbstlernkompetenzen benötigt werden.

Im Fall des Fremdsprachlernens muss zum Beispiel beim Lernen im Kontext eines Kommunikativen Ansatzes die Fähigkeit entwickelt werden, von kommunikativen Strukturen einer Sprache auf deren linguistische Strukturen zu schließen. Das funktioniert nicht automatisch, sondern erfordert die Fähigkeit, gezielte Informationen zu suchen, zu erkennen, zu speichern und auf das konkrete Aufgabenfeld anzuwenden. (Tergan, 2006, S. 308) Um diesen Prozess zu unterstützen, werden in den meisten Fällen Visualisierungsstrategien angewendet, wie z.B. auch beim Fremdsprachenlernen durch den Einsatz von Bildern und Fotos, Bild-Wörterbüchern, Rollenspielen, authentischem visuellen Material, usw. Das mediengestützte Lernen bietet hier große Vorteile, denn fremdsprachliche Strukturen können nicht nur visualisiert, sondern auch in einen authentischen Kontext eingebunden (Video, Audio, Virtuelle Klassenzimmer, usw.) werden. Desweiteren erlauben Online-Kurse wie der von *Speexx* die Visualisierung z.B. des Lernprozesses im *IntelliPlan* (ein digitales Lerntagebuch, das den Fortschritt und den aktuellen Lernstand anzeigt), der Fehlerkorrektur, der Wortbedeutung durch ein integriertes digitales Wörterbuch, usw.

Wie auch beim Zeitmanagement ist darauf zu achten, dass die mediale Aufbereitung des Lernstoffs den Lernenden nicht überfordert. Wichtig sind Navigationshilfen und ein visueller Überblick über die Informationsmanagementtools, statt einer Überfrachtung durch multimediale Effekte, die zu einer kognitiven Überforderung zu führen. (Tergan, 2006, S. 319) Der 'Kostenaufwand' für die Suche, Speicherung und Wiederverwendung von Informationen und Wissen darf den Nutzungswert dieser Managementprozesse nicht übersteigen.

Auch der Kontext der Lernressourcen bzw. im übertragenen Sinne der Lernumgebung beeinflussen den Lernprozess. Das Konzept von *field independence*

²¹ <http://www.speexx.com/de/online-language-training/blended-learning.htm> / 10.10.2012

und *field sensitivity* von Ehrman beschreibt die unterschiedlichen Arten Lernfeld-gebunden oder -ungebunden, bzw. Lernfeld-spezifisch oder -unspezifisch zu lernen. (Ehrman u. a., 2003)

Ehrman model of field independence and field sensitivity		
Type 1	Field independent and field sensitive	Can learn from material in and out of context
Type 2	Field independent and field insensitive	Comfortable with out-of-context material
Type 3	Field dependent and field sensitive	Comfortable with in-context material
Type 4	Field dependent and field insensitive	Has difficulties with both kinds of material

Tab.2 Ehrman model of field independence and field sensitivity (Ehrman u.a., 2003, S. 397)

Die Art, wie mit dem Lernfeld umgegangen und wie es individuell interpretiert wird, hat Einfluss auf die Intensität und die Form, wie andere Lernstrategien eingesetzt werden: „The best language learners are often both field independent and field sensitive; that is, they can work with material that is not embedded in context or can see what is most important, and they can also pick up language in a relatively global way by being exposed to it.” (M. Ehrman & Leaver, 2003, S. 397)

Unter Lernumgebung oder *'learning environment'* versteht man im Allgemeinen den gesamten Lernkontext, von den Lernzielen, über die Lernmaterialien bis hin zu den Lernergebnissen. (Gräsel, 2006, S. 325) In dieser Arbeit wird mit Lernumgebung der räumlich-physikalische Kontext beim Lernen mit einem online-basierten Sprachprogramm bezeichnet. Damit sind die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die technische Ausstattung des Arbeitsgerätes (hier ein Personal Computer mit entsprechender Software sowie einem Kopfhörer und einem Mikrofon) sowie eventuelle Störungskomponenten im 'Lernraum' wie z.B. Telefone, Großraumbüros, usw. gemeint. Während beim Zeit- sowie Informationsmanagement der Einsatz von meta- und kognitiven Kompetenzen gefragt ist, erfordert die Gestaltung der physikalischen Lernumgebung motivationale und emotionale Strategien, um störenden oder „konkurrierenden Handlungstendenzen“ (Gräsel, 2006, S. 331) entgegen wirken zu können.

In mediengestützten Lernumgebungen ist es außerdem wichtig, auf eine korrekt funktionierende Technologie (Hard- und Software), leistungsstarke Internet-Verbindungen sowie gewisse Qualitätsstandards wie Bildschirm- und Audioqualität des Computers zu achten. Auch ergonomische Aspekte sollten nicht vernachlässigt werden. (Gräsel, 2006, S. 331)

4.5 Zusammenfassung

Beim medienunterstützten Lernen von Fremdsprachen dürfen Lernstrategien nicht als individuelle Ausprägungen unterschiedlicher Kompetenzen betrachtet werden, sondern „als ein fest zusammenhängendes Netz [...], in dem unterschiedliche Strategietypen ständig interagieren. [...] Das Zusammenspiel zwischen kognitiven, metakognitiven, affektiven und sozialen Strategien ist ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie.“ (Tassinari, 2010, S. 146) Lernende, die sich ihrer Selbstlernkompetenzen bewusst sind, über Strategiewissen verfügen und diese aktiv sowie situationsrelevant anzuwenden wissen, können als kompetente Fremdsprachenlerner betrachtet werden. (Wong & Nunan, 2011, S. 147) Um zu diesem Wissen und diesen Kompetenzen zu gelangen, muss beachtet werden, dass Lernende nicht automatisch wissen, welche Strategie für welches Lernziel am besten eingesetzt werden. „For this reason, explicit strategy training, coupled with thinking about how one goes about learning and experimenting with different strategies, can lead to more effective learning.“ (Wong & Nunan, 2011, S. 146)

In der folgenden empirischen Analyse soll untersucht werden, über welche Selbstlernkompetenzen die Lernenden des Fremdsprachenprogramms *Speexx* aktuell verfügen, in welchem Umfang sie diese anwenden und welche Zusammenhänge innerhalb den einzelnen Lernkompetenzen sowie zwischen diesen und den (lern)biographischen Hintergründen der Befragten bestehen. Ziel dieser Analyse ist, einen Überblick über die vorhandenen Selbstlernkompetenzrepertoires zu bekommen. Daraufhin soll überlegt werden, in welchen Bereichen und auf welchen Niveaus aus gesellschaftlicher, fremdsprachen- sowie mediendidaktischer Sicht Förderungsaktivitäten sinnvoll wären, um die Selbstlernkompetenzen der Befragten zielgerichtet zu verbessern.

5. Analyse der Selbstlernkompetenzen erwachsener Lerner beim medienunterstützten Lernen von Fremdsprachen in der beruflichen Weiterbildung

Wie bereits in Kapitel 2 erläutert wurde, umfasst das Konzept des selbstgesteuerten Lernens eine Vielzahl von Definitionen und Betrachtungsweisen, was sich wiederum in der Methodik der Datenerhebung widerspiegelt. Auf der Basis einer detaillierten Analyse der unterschiedlichen Untersuchungsmethoden wurde die Methode ausgewählt, die den Zielen der hier gestellten Fragen am nächsten kommt.

Die folgenden Kapitel geben einen groben Überblick über bekannte Methoden der Selbstorganisations- sowie Kompetenzanalysen. Danach erfolgt die Erläuterung des Designs der empirischen Erhebung sowie der Aufbau des Fragebogens. Informationen zum Kontext der Untersuchung, d.h. eine Zielgruppenbestimmung sowie Produktinformationen runden das Kapitel ab.

5.1 Die Methoden zur Erhebung von Selbstlernkompetenzen

Um ein geeignetes Messinstrument für die empirische Erhebung zu finden, wurden unterschiedliche Analysemethoden vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Forschungsziele untersucht.

5.1.1 Methoden der Erfassung von Selbstorganisationsstrategien

Die Basis aller seit Ende der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts entwickelten Analysemethoden zum Thema selbstgesteuertes Lernen ist die Unterteilung von Lernstrategien in Klassen von Weinstein und Mayer (Weinstein und Mayer, 1986, in Mandl & Friedrich, 2006, S. 391), die bis heute als Grundlage des Forschungsfeldes gilt. Auf der Basis dieser Klassifizierung wurde der *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) von Weinstein und Palmer (Weinstein & Palmer, 2002) entwickelt. Metzger hat diesen in Zusammenarbeit mit denselben Autoren für die Schule sowie das Studium auf Deutsch ausgearbeitet („*Wie lerne ich?*“ – Schule / „*Wie lerne ich?*“ – Studium). (Metzger, 2010) Obwohl der Schwerpunkt von LASSI und 'Wie lerne ich?' (WLI) hauptsächlich auf kognitiven sowie metakognitiven Aspekten von Lernprozessen liegt, werden auch emotionale und motivationale Elemente in die Betrachtung mit aufgenommen.²² (Vgl. Mandl & Friedrich, 2006, S. 392)

²² Der LASSI Fragebogen wird in vielen US-amerikanischen Universitäten zu Beginn der Ausbildung der Studenten und Studentinnen eingesetzt, um diese mit Lernstrategien vertraut zu machen und durch Counselling-Aktivitäten beim Lernen zu unterstützen (Beispiel: City University of New York: <http://www.lehman.edu/counseling-center/lassi.php> - 15.08.2012)

Ein anderes Messinstrument ist der Fragebogen *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MLSQ), der von der Forschungsgruppe um Paul R. Pintrich entwickelt wurde (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). Dieser Fragebogen beinhaltet Aspekte der Bereiche Kognition, Motivation sowie Ressourcenmanagement (z.B. Zeitplanung oder Inanspruchnahme von Hilfe). Schwerpunkt ist auch hier die Analyse von Lernstrategien, wobei auch Aspekte der sozialen Interaktion, der Zusammenarbeit bzw. der Nutzung von Ressourcen integriert werden. (vgl. Straka, 2006, S. 393)

Aufbauend auf LASSI und MLSQ haben Wild und Schiefele das Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) entwickelt (Wild & Schiefele, 1994), das sich auf die Erfassung von kognitiven, metakognitiven und ressourcenbezogenen Lernstrategien konzentriert. Boerner et al. beurteilen dieses Messinstrument als ausbaubar, vor allem was den Motivationsbereich angeht. Desweiteren merken sie aufgrund ihrer Studienergebnisse an, dass der LIST „strenggenommen nicht die tatsächliche Anwendung von Strategien, sondern die von unseren Versuchspersonen erinnerte Verwendung der Lernstrategien“ erfasst. (Boerner, Seeber, Keller, & Beinborn, 2005, S. 25)

Richtet man die Aufmerksamkeit auf die Analyse von Lernstrategien beim selbstorganisierten Lernen von Fremdsprachen²³, so ist der *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* von Rebecca L. Oxford ein bekanntes Erhebungsinstrument (Oxford & Burry-Stock, 1995). Einbezogen werden kognitive, metakognitive, affektive und soziale Strategien sowie Erinnerungsstrategien und Kompensationsstrategien. Ein eindeutiger Schwerpunkt liegt auch hier auf den kognitiven Lernstrategien. (Oxford & Burry-Stock, 1995, S. 5) Das *SILL* Inventar wird bis heute einerseits zu Forschungszwecken (siehe z.B. Hong-Nam & Leavell, 2006), andererseits operativ im universitären Bereich genutzt, um Studentinnen und Studenten beim Fremdsprachenerwerb auf vorhandene bzw. auszubauende Lernstrategien aufmerksam zu machen und ihnen durch konstruktives Coaching Strategiewissen mit auf den Lernweg zu geben.²⁴

Ein weiteres Instrument zur Beurteilung von Selbstlernkompetenzen beim Fremdsprachenlernen ist die Checkliste „*Wie schätze ich mich als autonomer Lerner ein?*“ von Maria Giovanna Tassinari, die auf dem von der Autorin

²³ Im Bereich der Lernstrategieanalyse beim Fremdsprachenlernen ist in diesem Zusammenhang auch der Ehrman und Leaver *Learning Styles Questionnaire* (M. Ehrman & Leaver, 2003) von Interesse, der hauptsächlich kognitive Lernstrategien und -stile untersucht und am *Foreign Service Institute* des *U.S. Department of State* in Kombination mit individueller Lernberatung für die Ausbildung von Diplomaten eingesetzt wird.

²⁴ Als Beispiel hierfür kann das Selbstlernzentrum der Freien Universität Berlin genannt werden. (http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/media/pdf/Lernstrategien_entdecken4.pdf?1210678536 - 23.08.2012)

entwickelten Konzept des dynamischen Autonomiemodells basiert.²⁵ (Tassinari, 2010) Diese Checkliste dient vor allem der Selbsteinschätzung der Studierenden mit dem konkreten und operationalen Ziel, „Anregungen zur Selbstreflexion und Entscheidungsfindung in ihrem autonomen Lernprozess“ zu geben. (Tassinari, 2010b, S. 119) Besonders beachtenswert bei diesem Modell im Vergleich zu den oben genannten Erfassungsmethoden ist, dass Tassinari die Komponenten ihres Modells (handlungsorientiert, kognitiv, metakognitiv, affektiv und sozial) nicht voneinander trennt (vgl. Tassinari, 2010, S. 196ff.): „Eine Trennung unter den Komponenten ist nur theoretisch-konzeptuell möglich: In der Lernpraxis sind alle diese Aspekte miteinander verbunden.“ (Tassinari, 2010b, S. 125) Die Dynamik ihres Autonomiemodells, das von den Lernenden gemäß der eigenen Bedürfnisse genutzt werden kann, gründet auf dieser Grundannahme über den gesamten Lernprozess.

Desweiteren existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Online-Tests verschiedener Institutionen und Anbieter zur Einschätzung von Selbstlernkomponenten, die von Motivationstests bis hin zu Strategietests reichen.²⁶

5.1.2 Methoden der Kompetenzerfassung

Löst man sich von der Thematik 'selbstorganisiertes Lernen' und konzentriert sich auf die Kompetenzerfassung, so öffnet sich ein umfassender Forschungsbereich, dessen Inhalte weit über die Thematik dieser Arbeit hinausreichen, deren Grundlagen jedoch aus wirtschaftspädagogischer Sicht eng mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens als Grundlagenkompetenz moderner Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im 21. Jahrhundert zusammenhängen: „Immer mehr berufliche Tätigkeiten [sind] von Nichtlinearität, Fluktuation, innerer Bedingtheit, interiorisierten Regeln, Werten und Normen und einem engen zeitlichen Entwicklungshorizont geprägt und genau das [macht] den Rückgriff auf Kompetenzverständnis und Kompetenzmodelle unabdingbar.“ (Erpenbeck, 2012, S. 17)

Unternehmen sowie Hochschulen entwickeln im Zuge des Bologna-Prozesses zunehmend Kompetenzerfassungsmodelle, um auf der Basis von einheitlichen Kriterien ihre Studierenden, Angestellten oder Führungskräfte einschätzen zu können. Zum Teil werden diese Modelle von den Firmen selbst entwickelt (z.B. mit Hilfe von Checklisten und Best Practices) oder die Kompetenzmessung wird in

²⁵ Die Checkliste kann online auf der Internet-Seite des Selbstlernzentrums der Freien Universität Berlin eingesehen werden:

<http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/v/autonomiemodell/einstieg/index.html> (02.09.2012)

²⁶ Als Beispiel kann hier der Willenstest der Fernuniversität Hagen (<http://willenstest.fernuni-hagen.de/quest.php/25.08.2012>) genannt werden.

spezialisierte Assessment-Center ausgliedert. Oft werden auch konsolidierte Kompetenzmessverfahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten, wie zum Beispiel das Leistungsmotivationsinventar (LMI), das *Instrument for Competence Assessment* (ICA) (vgl. Lantz & Friedrich, 2003) oder die Verfahren KODE® oder KODE®X (vgl. Erpenbeck, 2012) herangezogen.

Bei der Messung von Kompetenzen ist grundsätzlich zu beachten, dass Kompetenzen an sich nicht beobachtet werden können, sondern nur die Handlung (bzw. das Handlungsergebnis), die auf Grund von bestimmten Kompetenzen ausgeführt wird. (Arnold & Gomez Tutor, 2006, S. 179) Ein klassisches Beispiel sind hierfür Schulnoten, die eine quantitative Einschätzung von Kompetenzen geben. Aber werden durch diese Noten die wirklichen Kompetenzen der Lernenden dargestellt? (Vgl. Erpenbeck, 2012, S. 18) Um dieser Diskrepanz entgegenzuwirken, stellt für Erpenbeck „der hybride Einsatz von qualitativen und quantitativen Zugängen [...] einen 'Königsweg' dar, um dem komplexen Ziel des Führens und Wachsens gerecht zu werden.“ (Erpenbeck, 2012, S. 21)

Um diesem Ansatz Rechnung zu tragen, greift Erpenbeck auf Modelle zurück, die jeweils quantitative sowie qualitative Vorgehensweisen miteinander verbinden: das Konsekutivmodell, das Komplementärmodell sowie das Verzahnungsmodell. (Vgl. Erpenbeck, 2012, S. 22) Der Autor selbst entwickelt auf dieser Basis das Hybridmodell, bei dem es „um eine quantitative wie qualitative Vorgehensweise einbeziehende Erfassung von Kompetenzen [geht], mit dem Ziel ihrer späteren Weiterentwicklung.“ (Erpenbeck, 2012, S. 24) Die Kompetenzmess- und –ratingverfahren KODE® und KODE®X folgen diesem methodischen Modell.

Wie bereits erwähnt, greifen diese Kompetenzmessverfahren viel zu weit, als dass sie im Kontext dieser Arbeit eingesetzt werden könnten. Doch vor allem das Verständnis von Kompetenz und die Variablen ihrer Messbarkeit sind bei der Entwicklung des in dieser Arbeit genutzten Inventars zur Erfassung von Selbstlernkompetenzen von Bedeutung.

Methodisch gesehen kommt hingegen der Kompetenzbilanzbogen (KKB) von Arnold und Gómez Tutor den Untersuchungszielen dieser Arbeit am nächsten. (Arnold & Gomez Tutor, 2006) Es handelt sich hier um ein Messinstrument, das „dazu verhelfen soll, bei Lernenden diejenigen Kompetenzen bzw. Elemente von Kompetenzen zu identifizieren, die für selbstgesteuertes Lernen notwendig sind.“ (Arnold & Gomez Tutor, 2006, S. 173) Die Grundidee dieses Modells ist, dass selbstgesteuertes Lernen auf drei Dimensionen beruht. Es untersucht Fachkompetenz (vorhandenes Wissen), Methodenkompetenz (Strukturieren, Transferwissen, Lernumgebung gestalten, Medieneinsatz, Überprüfen, Zeitmanagement), personale Kompetenz (Anstrengung, intrinsische Motivation)

sowie emotionale Kompetenz (Selbstwahrnehmung, Soziales Bewusstsein). (Arnold & Gomez Tutor, 2006, S. 179ff.) Das Verständnis von Kompetenz beruht dabei auf den Auffassungen von Erpenbeck. Insgesamt erinnert der Kompetenzbilanzbogen an das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts, denn es werden lernvorbereitende Aspekte mit lernbegleitenden Aspekten vereint, die durch „einen reflexiven Prozess durchbrochen werden, der aufbauend auf den unterschiedlichen Kompetenzen stattfindet“ (Arnold & Gomez Tutor, 2006, S. 175)

5.2 Design und Kontext der Erhebung

Auf der Grundlage der Analyse dieser unterschiedlichen Instrumente zur Erfassung von Selbstlernkompetenz wird in Kapitel 5.2 die Ausarbeitung des Messinstrumentes für den hier vorliegenden Forschungshintergrund dargestellt.

5.2.1 Auswahl und Kontextanpassung der Erhebungsinstrumente

Die vorliegende Arbeit stützt sich bei der Entwicklung des Messinstrumentes zur Erfassung von Selbstlernkompetenzen auf das Prinzip des Konsekutivmodells, wie es von Erpenbeck zitiert wird: „In Bezug auf Kompetenz und Kompetenzentwicklung wird folglich gefragt, welche selbstorganisierten, kreativen Handlungsweisen in einer Organisation, einer Lebens- und Handlungssituation benötigt werden und welche real vorhanden und eingesetzt sind. [...] Daraufhin können Vergleiche und Einschätzungen nachfolgend (konsekutiv) größtmäßig erfasst und quantitativ gefasst werden.“ (Erpenbeck, 2012, S. 22)

Die Grundidee ist, dass ein quantitativer Fragebogen zur Selbsteinschätzung der eigenen Selbstlernkompetenzen dabei helfen soll zu diagnostizieren, ob ein positiver oder negativer Trend beim Einsatz von Selbstlernkompetenzen auszumachen ist. Daraufhin können aufgrund von Vergleichsergebnissen Hypothesen aufgestellt werden, in welchen Bereichen eine Verbesserung der Selbstlernkompetenzen nötig wäre. Dabei siedelt sich die hier vorliegende Arbeit in der Phase 1 (Sensibilisierung) des Modells der nachhaltigen Lernkompetenzförderung von Nüesch an (vgl. „Lernkompetenzförderung in vier Phasen“, Nüesch, 2006, S. 127).

Bei der Analyse der Erhebungsinstrumente wurde festgestellt, dass jeweils nur Teilbereiche der hier vorliegenden Forschungsinteressen abgedeckt werden. Es existieren Fragebögen zur Kompetenzerfassung, zum Selbstorganisierten Lernen allgemein und im Bereich der Fremdsprachenforschung, jedoch konnte im Rahmen dieser Arbeit kein bereits existierendes Inventar gefunden werden, das alle drei

Bereiche vor dem Hintergrund medienunterstützten Lernens umfasst.

Aus diesem Grund habe ich unterschiedlichen Messinstrumente, die auf einem ähnlichen methodischen Ansatz beruhen und ein ähnliches Forschungsziel wie das dieser Arbeit verfolgen, miteinander kombiniert, um abschließend eine medienorientierte Anpassung auf den spezifischen Lernkontext (*Speexx* Online-Kurs) durchzuführen.

Folgende Erhebungsinstrumente wurden aufgrund der methodischen Adaptionenmöglichkeit sowie der inhaltlichen Relevanz ausgewählt:

- a) Der *Kompetenzbilanzbogen* von Arnold und Gómez Tutor als Basisstruktur für die Erfassung von Selbstlernkompetenzen (Arnold & Gómez Tutor, 2006)
- b) Der Fragebogen „*Wie lerne ich?*“-Schule von Metzger als Detailstruktur für die Erfassung von Selbstlernkompetenzen (Metzger, 2010)
- c) Der *Strategy Inventory for Language Learning* von Oxford als Basisstruktur für die Erfassung von Selbstlernkompetenzen beim Fremdsprachenlernen (Oxford & Burry-Stock, 1995)
- d) Die *Checkliste zum Dynamischen Autonomiemodell* von Tassinari als Detailstruktur für die Erfassung von Selbstlernkompetenzen beim Fremdsprachenlernen (Tassinari, 2010)

Nach einem analytischen Vergleich der unterschiedlichen Items aller vier Messinstrumente wurden die Items ausgewählt, die für den vorliegenden Forschungskontext von Relevanz sind. Daraufhin erfolgte eine Kontextanpassung im Hinblick auf einen beruflichen Lernkontext (alle oben aufgeführten Messinstrumente beziehen sich auf einen schulischen oder universitären Lernkontext) sowie einen medienunterstützten Lernkontext (alle oben aufgeführten Messinstrumente beziehen keine Form des medienunterstützten Lernens mit ein).

5.2.2 Die Konstruktion des Fragebogens

Die Grundstruktur des Fragebogens basiert auf dem Verständnis von Selbstlernkompetenzen von Arnold & Gómez Tutor (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 179) sowie dem von ihnen entwickelten Kompetenzbilanzbogen (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 178). Die Struktur des Fragebogens umfasst vier Bereiche, die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die Personale Kompetenz und die Emotionale Kompetenz. Die Fachkompetenz wurde nicht als Kategorie mit übernommen, da Informationen über diesen Kompetenzbereich, d.h. die aktuellen Fremdsprachenkenntnisse, über den Einstufungstest des *Speexx* Online-Kurses erhoben werden. Die Basisstruktur unterscheidet also die Bereiche *Methodenkompetenz* sowie *Emotionale und Persönliche Kompetenz*. Innerhalb

dieser beiden Makro-Ebenen wurden die Lernstrategiekategorien 'Kognitive Strategien', 'Metakognitive Strategien', 'Ressourcenmanagement' sowie 'Emotions- und Motivationsstrategien', angelehnt an die Definitionen von Mandl & Friedrich, eingeordnet. (vgl. Mandl & Friedrich, 2006) Daraufhin wurden alle die Items des Kompetenzbilanzbogens von Arnold und Gómez Tutor, des *WLI-Schule*-Inventars von Metzger, des *Strategy Inventory Language Learning (SILL)* von Oxford und der *Checkliste zur Lernerautonomie* beim *Fremdsprachenlernen* von Tassinari, die für die empirische Befragung sinnvoll sind, in die entsprechenden Kategorien eingetragen und an den beruflichen sowie medienspezifischen Kontext angepasst.

Um die Validität aller ursprünglichen Modelle nicht zu beeinträchtigen, habe ich die Integration beruflicher sowie medienspezifischer Komponenten sowie die Integration der Items aller vier Messinstrumente untereinander so gestaltet, dass sie dem ursprünglichen Wortlaut so weit wie möglich entsprechen.²⁷ (siehe Anlage IA: Fragebogen - Kontextanpassung)

Insgesamt wurden 29 Items von den insgesamt 42 des Kompetenzbilanzbogens, 31 von insgesamt 65 Items des *WLI-Schule*-Fragebogens, 23 von insgesamt 50 Items des *SILL*-Fragebogens sowie 19 der insgesamt 118 Items der Checkliste von Tassinari übernommen, bearbeitet (z.B. wurden Inhalte innerhalb eines Items auf mehrere Items verteilt oder ähnliche Items wurden nicht wiederholt) und dem Kontext angepasst. Wichtig ist anzumerken, dass darauf geachtet wurde, die Anzahl von insgesamt 60 Aussagen nicht zu überschreiten, um die Zeit, die für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt wird, auf max. 20 Minuten zu beschränken. Der endgültige Fragebogen umfasst 14 Fragen zur Lernbiographie und 46 Lernstrategie-Fragen; die durchschnittliche Zeit zum Ausfüllen beträgt ca. 15-20 Minuten. (siehe Anlage IB: Fragebogen – deutsche Version)

Nach Abschluss der Kontextübertragung habe ich den Teil zur Lernbiographie sowie die Items zur Selbstlernkompetenz ins Italienische übersetzt. Nach der Übersetzung des Fragebogens sind nochmals einige Fragen gestrichen worden, um eventuelle Missverständnisse (Doppelbedeutungen, die sich durch die Übersetzung ergeben haben) zu vermeiden.²⁸ Die endgültige Version des Fragebogens wurde in die Umfrage-Software übertragen.²⁹ (siehe Anlage IB: Fragebogen – italienische

²⁷ Bei der Übersetzung des definitiven Fragebogens ins Italienische wurde ebenfalls versucht, so nah wie möglich an der ursprünglichen Formulierung zu bleiben. Die Unterschiede zwischen der deutschen und der italienischen Sprache haben dies jedoch nicht immer erlaubt. Im Fall, dass in der Formulierungsform stark von dem deutschen Item abgewichen werden musste, wurde jedoch immer versucht, den Sinn und die Frageabsicht des Items beizubehalten.

²⁸ Eine weitere Veränderung zu den Originalitems betrifft die Tatsache, dass im Fragebogen nur positive Antworten formuliert sind (ursprünglich negative Items wurden positiv umformuliert), um die Auswertung der Ergebnisse zu erleichtern.

²⁹ Bei der Software, die zur Konstruktion des Online-Fragebogens genutzt wurde, handelt es sich um die Plus-Lizenz-Version von *Survey Monkey* (www.surveymonkey.net), die mir von *Speexx* kostenlos zur Verfügung gestellt wurde.

Version; Anlage IID: Einleitung zum Fragebogen in Italienisch)

Der Online-Fragebogen gliedert sich in 5 Abschnitte, die jeweils auf einer neuen Seite geöffnet werden. Der Einleitungsteil enthält Fragen zur Person und zur Lernbiographie der einzelnen Teilnehmenden und umfasst insgesamt 14 Fragen. Darauf folgen weitere vier Abschnitte, die jeweils einen Makrostrategiebereich betreffen: Der erste Teil betrifft die 'Kognitiven Lernstrategien' mit insgesamt 15 Items (sieben Elaborationsstrategien, fünf Organisationsstrategien und drei Wissensanwendungsstrategien). Der zweite Teil beschäftigt sich mit den 'Metakognitiven Strategien' mit insgesamt 13 Items (vier aus dem Bereich 'Planen' und neun aus dem Bereich 'Überwachen'). Im dritten Teil folgt das 'Ressourcenmanagement' mit neun Items (drei Aussagen zum 'Zeitmanagement', zwei Aussagen zum Umgang mit 'Lernmaterialien' und vier Aussagen zur 'Lernumgebung'). Der vierte und abschließende Teil enthält neun Items zu den 'Motivations- und Emotionsstrategien' (sieben zur 'Motivation' und zwei zu den 'Emotionsstrategien').³⁰

5.2.3 Die Erhebungsmethode

Bei allen untereinander kombinierten Erhebungsinstrumenten handelt es sich um Fragebögen, die persönliche Einstellungen bzw. Einschätzungen messen. Während es sich bei dem WLI-Schule-Fragebogen und dem SILL-Fragebogen um konsolidierte Messinstrumente handelt, befinden sich der Kompetenzbilanzbogen sowie die Checkliste zum autonomen Fremdsprachenlernen noch in der Erprobungsphase. Sie wurden bisher, trotz ihrer wissenschaftlichen Absicherung (Arnold & Gómez Tutor, 2006, S. 179; Tassinari, 2010, S. 225), nicht zur Erhebung von empirischen Werten genutzt, sondern hauptsächlich zur Selbsteinschätzung der Lernenden, die anhand einer Auflösungsanleitung das Ergebnis ihres Fragebogens selbst auswerten bzw. dieses gemeinsam mit einem Lernberater diskutieren können. Dank der Kombination der vier Messinstrumente können in diesem Kontext auch die Items des Kompetenzbilanzbogens sowie der Checkliste numerisch behandelt und ausgewertet werden. Die Integration der vier Erhebungsinstrumente sowie der Aufbau des Fragebogens orientieren sich an dem Modell von Metzger (Metzger, 2010). Es bietet die Möglichkeit, Ergebnisse zu erzielen, dank derer die Selbstlernkompetenzen der Lernenden anhand von numerischen Werten

³⁰ Der Fragebogen wurde von insgesamt sechs Personen, die für die Firma Speexx tätig sind, getestet. Die gesammelten Hinweise und Tipps zum Layout, zur Anordnung und zur Formulierung der Fragen und Items flossen in eine abschließende Korrektur mit ein.

eingeteilt und somit die Stärken und Schwächen der Lernenden diagnostiziert werden können.

Dazu werden den einzelnen Aussagen Werte von 1 bis 5 nach dem Prinzip der Likert-Skala zugeordnet, die den jeweiligen Antwortmöglichkeiten entsprechen. So lautet die Antwortskala zum Fragebogen:

Bedeutungszuschreibung Fragebogen	Skalenwert	Diagnose
trifft zu / <i>molto d'accordo</i>	1	Lernverhalten kann beibehalten werden
trifft eher zu / <i>d'accordo</i>	2	Lernverhalten kann noch verbessert werden
weder noch / <i>ne in accordo ne in disaccordo</i>	3	Lernverhalten sollte überprüft und verbessert werden
trifft eher nicht zu / <i>disaccordo</i>	4	Lernverhalten muss korrigiert werden
trifft nicht zu / <i>molto disaccordo</i>	5	Lernverhalten muss dringend korrigiert werden

Tab.3 Auswertungstabelle des Fragebogens (eigene Darstellung & vgl. Kahl, 2009; Metzger, 2010)

Je niedriger ein Skalenwert ist, desto sicherer beherrschen die Teilnehmenden eine Lernstrategie bzw. desto besser ausgeprägt ist ihr gesamtes Lernstrategie-repertoire. Je höher die Werte sind, desto mehr Förderungsbedarf besteht für eine spezifische Lernstrategieform bzw. das gesamte Lernstrategie-repertoire. Die Auswertung des Fragebogens folgt dem Verfahren nach Metzger (Metzger, 2010), mit dem Unterschied, dass die Rangskala direkt in das Erhebungsinstrument *Survey Monkey* integriert worden ist und somit nicht extra berechnet werden muss.

Die Ergebnisse, die bei der Auswertung des Fragebogens dargestellt und interpretiert werden, sind statistisch nicht signifikant, da die Anzahl der Teilnehmenden nicht ausreichend oder in den Teilbereichen zu variabel ist. Es handelt sich bei den Zahlenwerten, die verglichen werden, um Mittelwerte bzgl. der hier untersuchten Population, die allein dazu dienen, eine Tendenz innerhalb der Ergebnisse auszumachen. Auf der Basis dieser Tendenzen können dann Hypothesen aufgestellt werden, in welchen Bereichen die Selbstlernkompetenzen bereits stark ausgeprägt sind und wo sie hingegen an Unterstützung bedürfen. Diese Hypothesen könnten dann Grundlage weiterer Forschungsprojekte sein bzw.

können dem Lernsoftware-Hersteller *Speexx* Anhaltspunkte geben, in welchen Bereichen das didaktische Lernprogramm überarbeitet werden könnte.

5.3 Das Produkt, der Erhebungskontext und die Zielgruppe

Die folgenden Abschnitte stellen das Online-Sprachprogramm von *Speexx* vor und beschreiben den Erhebungskontext sowie die wichtigsten Informationen zur Zielgruppe.

5.3.1 Das *Speexx* Online-Kurs

Beim *Speexx* Online-Kurs handelt es sich um ein netzbasiertes Software-Programm zum Sprachenlernen, das pro Sprachniveau (nach dem Europäischen Referenzrahmen) 24 Lerneinheiten zum Erlernen einer europäischen Fremdsprache anbietet.³¹ Dieser Online-Kurs wird in Kombination mit anderen Lernelementen, wie z.B. Präsenzunterricht, Telefonunterricht oder Workshops zu fachsprachigen Themen angeboten.³²

Im Online-Kurs können die Lernenden ihr Lernprogramm sowie ihren individuellen Lernfortschritt dank des Verwaltungssystems *IntelliPlan* (Übersicht über die geleisteten Aufgaben) jederzeit verfolgen, ihren aktuellen Lernstand überblicken und je nach Lernbedürfnis in den Lerneinheiten hin und her springen. Das Sprachlernprogramm, das dem Kommunikativen Ansatz folgt und vierzig verschiedene interaktive Übungstypen anbietet, integriert auch eine Vielzahl von lernunterstützenden Features auf dem neusten technologischen Stand, wie z.B. das Spracherkennungssystem *IntelliSpeech* oder das *Error Parsing System* für intelligentes Feedback. Desweiteren helfen ein integrierter Vokabeltrainer, Podcasts und Audio-Exports, die Druckfunktion sowie ein komplett vertontes Wörterbuch beim Erlernen der Fremdsprache.

Die didaktische Struktur der Lernsoftware ist recht flach aufgebaut, d.h. ein Lernweg wird vorgegeben und den Lernenden wird geraten, diesem Lernweg in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus (pro Woche eine Lerneinheit á 90 min.) zu folgen. Der Lernprozess resultiert daher eher fremdgesteuert, was auch mit dem progressiven Lernweg (progressiver Aufbau der Fremdsprachenkenntnisse) zu begründen ist. Die Lernenden haben jedoch trotzdem die Möglichkeit, auch

³¹ Eine online Demo-Version des Kursprogramms ist einsehbar unter: <http://www.speexx.com/onlinedemo/english/> (01.10.2012)

³² Einen Überblick über die gesamte Produktpalette findet sich unter: <http://www.speexx.com/de/online-language-training/speexx-produkte.htm> (01.10.2012)

eigenständig auf Inhalte oder Zusatzmaterialien vor- oder zurückzugreifen. (vgl. Launer, 2008, S. 42)

Ein Test, der die aktuellen Sprachfortschritte ermittelt, wird nach zwölf und abschließend nach 24 Lektionen angeboten. Die Lernenden erfahren durch den Online-Kurs weder fremdsprachenspezifische Lerntipps noch Lernstrategien. Hinweise zum Lernen der jeweiligen Fremdsprache werden teilweise (und nicht regulär) über die Tutor-E-mails (fremdsprachliche E-mails mit Lerntipps) und während des Präsenzunterrichts oder den Treffen im Virtuellen Klassenzimmer kommuniziert. In einer Kick-Off-Veranstaltung zu Beginn der Fortbildung erhalten die Lernenden eine Einführung über den Gebrauch der Software.

5.3.2 Der Erhebungskontext

Die Erhebung wurde mit drei Großkunden im Sommer 2012 durchgeführt. Der Online-Fragebogen war zehn Tage lang freigeschaltet.³³

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der Teilnehmenden, ihr aktuelles Sprachniveau in der Fremdsprache Englisch sowie das didaktische Programm, mit dem die einzelnen Teilnehmenden die Fremdsprache lernen.

Firma	Effektive Teilnehmerzahl	Sprachniveau Englisch	Kursplan	Lernelemente
Industrie-Sektor	32 / 63	A1-B2.1	Coach	- Online-Kurs - wöchentliche Tutor-Mails - 18 Std Workshop
Telekommunikations-Sektor	16 / 27	A1-B2.1	Live	- Online Kurs - wöchentliche Tutor-Mails - Virtuelles Klassenzimmer Präsenzunterricht
Versicherungssektor	30 / 59	A1-B2.1	Coach/ Class	- Online-Kurs - wöchentliche Tutor-Mails Präsenzunterricht

Tab.4 Überblick über die Teilnehmenden und die Lernprogramme. Die fettgedruckten Zahlen repräsentieren die effektive Teilnehmerzahl, die nicht fettgedruckten die Zahl der zur Erhebung Eingeladenen. (eigene Darstellung)

Die insgesamt 149 Teilnehmenden arbeiten mit unterschiedlichen Kursversionen, wobei jedoch alle mit einem *Blended Learning* Programm die Sprache lernen, d.h. außer des Online-Sprachkurses werden andere Lernelemente, wie z.B. Workshops, Unterricht im Virtuellen Klassenzimmer oder Präsenzunterricht integriert.

Die Fragen zu den Selbstlernkompetenzen beziehen sich jedoch nur auf den

³³ Die Dokumente zur Kommunikation mit den Teilnehmenden finden sich im Anhang.

lernstrategischen Umgang mit dem Online-Kurs, der vor allen Teilnehmenden genutzt wird. Auf die anderen Lernelemente wird nicht eingegangen, um die Untersuchung auf den Aspekt der Lernstrategieverwendung beim Lernen mit einer Online-Software zu konzentrieren. Der Grund dafür ist, dass in dieser Erhebung der Strategieeinsatz innerhalb des mediengestützten Lernens untersucht werden soll. Interessant ist aber auch anzumerken, dass bis heute keine unabhängige wissenschaftliche Untersuchung zum Gebrauch und erfolgreichen Einsatz von Fremdsprachensoftware als *stand-alone* Produkte im Firmenkontext existiert.³⁴ (Nielson, 2011, S. 110)

5.3.3 Die Zielgruppe

Bei der Zielgruppe handelt es sich um Männer und Frauen unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlichen beruflichen Werdegängen und Positionen.

Die einzige objektive Gemeinsamkeit unter den Teilnehmenden besteht darin, dass sie alle (bis auf eine Ausnahme) Italiener bzw. Italienerinnen und gleichzeitig italienische Muttersprachler sind, die entweder zum ersten Mal oder bereits zum zweiten Mal mit einer *Speexx*-Fremdsprachen-Software die Fremdsprache Englisch lernen oder gelernt haben. Die letzte Lernphase liegt dabei nicht mehr als zwei Monate zurück.³⁵

Bei der Auswahl der teilnehmenden Firmen wurde darauf geachtet, dass mindestens 20 Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer einer Firma am Sprachkurs teilnehmen, um nicht zu viele unterschiedliche Teilnehmergruppen zu haben. Die Zusage von Seiten der Firmen basierte auf Interesse und Bereitschaft zur Zusammenarbeit.³⁶ Die drei Firmen, die am Projekt teilgenommen haben, repräsentieren einen Querschnitt der typischen Kunden von *Speexx*, d.h. es handelt sich um jeweils ein Unternehmen aus der Industrie, aus dem Bereich Versicherungen und dem Sektor Telekommunikation.

³⁴ Die Tatsache, dass der Online-Kurs im hier vorliegenden Kontext nicht in der *stand-alone* Version genutzt wird, spielt keine weitere Rolle, da der Schwerpunkt der Untersuchung auf den Strategien beim Lernen mit dem Online-Kurs liegt und nicht auf einer Kombination mit anderen Lernelementen.

³⁵ Im Fall des Telekommunikations-Unternehmens wurde das Lernprogramm Mitte Juli 2012 beendet, während die anderen beiden seit Mai 2012 mit dem Programm lernen.

³⁶ Im Falle der drei Absagen handelte es sich hingegen Überschneidungen mit anderen internen Erhebungen (man wollte die Teilnehmenden nicht überlasten) oder um einen ungünstigen Zeitpunkt im Jahr (Ferienzeit; Problematik der Zuständigkeiten).

6. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zuerst die (lern)biographischen sowie die Daten zum Strategieeinsatz dargestellt. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse hingegen interpretiert und Verbindungen aufgezeigt. Daraufhin werden Schlüsse gezogen, um Antworten auf die Zielfragen dieser Erhebung geben zu können.

6.1 Angaben zur Person und zum Beruf

Insgesamt sind 149 Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer eingeladen worden, an der Erhebung teilzunehmen. 78 Personen haben den Fragebogen in der vorgegebenen Zeit bearbeitet, was einer Rücklaufquote von 52,4% entspricht. Von diesen 78 Teilnehmenden sind 47 Männer (60,3%) und 31 Frauen (39,7%).

Die meisten Teilnehmenden sind zwischen 26 und 34 Jahre alt (47,4%), gefolgt von der Altersgruppe 35-44 (30,8%). 13 Antworten (16,7%) stammen von Personen, die zwischen 45 und 54 Jahre alt sind und 5,1% (5 Antworten) von Berufsanfängern zwischen 18 und 25 Jahren. Alle Teilnehmenden sind italienischer Nationalität (mit einer Ausnahme: ein Teilnehmer ist Albaner).

Was die Ausbildung betrifft, so stellt für 41% aller Teilnehmenden das Abitur (ital. *diploma*) den höchsten erreichten Schulabschluss dar, einen Universitätsabschluss haben hingegen 51,3%. Ein Master (im Sinne eines *post-graduate*-Abschlusses) wurde von 6,4% der Teilnehmenden absolviert. Nur eine Person hat einen Abschluss, der der Mittleren Reife entspricht. Betrachtet man die Typologie der Hochschulabschlüsse genauer (insgesamt 41 Angaben), so haben 20 Befragte Ingenieurwissenschaften studiert (unterschiedliche Fachrichtungen, z.B. Maschinenbau, Elektroingenieurwesen, usw.), gefolgt von neun Abschlüssen aus dem Bereich Wirtschaftswissenschaften und sieben Abschlüssen aus dem Bereich Geisteswissenschaften. Desweiteren gibt es zwei Informatiker, zwei Politikwissenschaftler und einen Juristen.

Innerhalb der Firmen haben von allen Teilnehmenden 12,8% eine Position als leitender Angestellter, zwei Personen sind als gelernte Arbeiter tätig, eine Person als freier Mitarbeiter. Die meisten (83,3%) Teilnehmenden sind hingegen Angestellte³⁷ ohne leitende Funktion.

Bei der Auswertung der Berufserfahrung der Befragten erweisen sich die Werte relativ ausgeglichen. 28,2% aller Teilnehmenden ist seit 2 bis 5 Jahren berufstätig,

³⁷ Das Wort *impiegato* impliziert unterschiedliche Ausprägungen der Funktion des Angestellten. Im Italienischen wird es verwendet, um eine Typologie des Arbeitsverhältnisses anzugeben (damit wird jedoch nicht die Verantwortlichkeit der Angestellten bezeichnet).

23,1% seit 5 bis 10 Jahren und 25,6% seit 10 bis 20 Jahren. 14 Personen (17,9%) arbeiten seit über 20 Jahren und 4 Personen bezeichnen sich als Berufsanfänger (0-2 Jahre Berufserfahrung).

Betrachtet man die Daten zu studien- oder berufsbedingten Aufenthalten im Ausland, so wird deutlich, dass ein Großteil der Teilnehmenden keine Erfahrungen in diesen Bereichen aufweist. So haben insgesamt 67,9% keinen Auslandsaufenthalt aus Studiengründen absolviert und 64,1% waren noch nie aus beruflichen Gründen im Ausland. Wer aus Studiengründen im Ausland war, hat entweder eine Sprachenschule besucht (15,4%) oder die Zeit im Ausland in einem privaten Umfeld (z.B. in einer Familie) verbracht (10,3%). Jeweils vier Personen haben an einem Schüleraustausch oder einem universitären Austauschprogramm (z.B. Erasmus) teilgenommen. Zwei Personen geben weitere Auslandsaufenthalte an, z.B. eine *working holiday* in Australien. Die Gesamtdauer der Studienaufenthalte betrug in den meisten Fällen nicht mehr als drei Monate, nur sechs Personen haben sich zwischen 3 bis 12 Monaten aus Studiengründen im Ausland aufgehalten.

Fast 65% der Teilnehmenden ist aus beruflichen Gründen bisher noch nicht im Ausland gewesen. Wer hingegen im Ausland war, hat dort zumeist Kunden getroffen (23,1%), an internationalen Kongressen (12,8%) oder Messen (10,3%) teilgenommen. Als Gründe für einen Auslandsaufenthalt wurden auch Treffen mit ausländischen Kollegen, Besuche in den ausländischen Firmensitzen und in einem Fall auch ein Aufenthalt aus Weiterbildungsgründen genannt. Die Gesamtdauer aller Aufenthalte aus beruflichen Gründen betrug in den meisten Fällen weniger als drei Monate (32,1%), drei Personen haben sich bis zu 12 Monate im Ausland aufgehalten. Nur eine Person hat aus beruflichen Gründen zwischen ein und zwei Jahren im Ausland verbracht.

6.2 Die Lernbiographien

Betrachtet man die persönlichen Angaben zum Bereich Fremdsprachenkenntnisse, so lassen sich folgende Daten ausmachen: Italienisch ist die Muttersprache aller Teilnehmenden (nur in einem Falle wurde Albanisch als Muttersprache angegeben). 96,2% aller Teilnehmenden haben Englischkenntnisse, gefolgt von 42,3% mit Französischkenntnissen. Jeweils 12,8% haben Spanisch oder Deutsch gelernt, nur drei Personen kennen eine weitere Fremdsprache.

Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre aktuellen Kenntnisse in den verschiedenen Fremdsprachen basierend auf der Skala des Europäischen

Referenzrahmens einzuschätzen.³⁸ Von den insgesamt 78 Teilnehmenden haben 11 Personen dieses Element der Selbsteinschätzung übersprungen.³⁹

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung zeigen, dass sich die meisten Teilnehmenden in Bezug auf ihre Englischkenntnisse auf dem Niveau B1 einschätzen (43,9%), gefolgt von dem Niveau B2 (21,2%). 15,2% befinden sich auf dem Anfängerniveau A2, gefolgt von 13,6% auf dem Niveau A2 (fortgeschrittene Anfänger). Nur 6% haben Englischkenntnisse auf dem C1 Niveau.⁴⁰

Bezüglich der Französischkenntnisse befinden sich 63,6% der insgesamt 22 Teilnehmenden auf dem Anfängerniveau A1 und A2. Etwas weniger als ein Drittel haben Kenntnisse auf den B1 und B2 Niveaus, einer der Teilnehmenden befindet sich auf dem C2 Niveau. Spanischkenntnisse werden von insgesamt acht Personen angegeben, wobei die Sprachkenntnisse in diesem Fall vom A1 bis zum C2 Niveau reichen. Was die Deutschkenntnisse anbelangt, so befinden sich fünf von insgesamt sechs Personen auf dem Anfängerniveau A1, eine Person hat sich auf dem Niveau B1 eingeschätzt. Im Fall der weiteren Fremdsprachen wurde nur in Hinblick auf die Fremdsprache Serbisch eine Selbsteinschätzung eingetragen, die dem Sprachniveau C2 entspricht.

Betrachtet man die Fremdsprachenkenntnisse im Überblick und in Bezug auf die Niveaustufen, so lässt sich deutlich erkennen, dass die durchschnittlichen Kenntnisse vor allem auf dem B1 Niveau des Europäischen Referenzrahmens angesiedelt sind.⁴¹ Der zweithöchste Wert betrifft hingegen die Sprachanfänger auf dem Niveau A1. An dritter Stelle befindet sich der Anteil der Teilnehmenden mit Kenntnissen auf dem Niveau B2, gefolgt von einem Anteil fortgeschrittener Anfänger (A2). Nur sehr wenige Personen verfügen über ein Sprachniveau auf dem C1 oder C2 Niveau.

Bei der Analyse dieser Daten ist zu bedenken, dass die hier vorliegende Selbsteinschätzung auch auf den Ergebnissen des Einstufungstests der Online-Software *Speexx* beruht, der jedoch nicht das erreichte Sprachniveau einer Fremdsprache angibt, sondern das nächsthöchste, d.h. das zu erlernende Sprachniveau. Diese Tatsache mag dazu geführt haben, dass Teilnehmende, die z.Z. mit einem B1-Sprachkurs arbeiten, dieses Niveau als ihr aktuelles Sprachniveau angegeben, dieses aber effektiv noch nicht erreicht haben. Da es bei diesen Daten jedoch nicht allein um die Frage geht, auf welchem Niveau eine

³⁸ Für einen Überblick über die Sprachniveaus siehe:
<http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr>

³⁹ Es kann vermutet werden, dass die Teilnehmenden entweder ihr Sprachniveau nicht kennen, sich nicht in der Lage sehen, sich selbst einzuschätzen oder davon ausgehen, dass ihr Sprachniveau auf Grund des *Speexx*-Einstufungstests bereits bekannt ist.

⁴¹ Bei diesen Werten handelt es sich um Mittelwerte aller angegebenen Sprachniveaus, es waren also auch mehrere Antworten möglich.

aktuelle Fremdsprache erlernt wird, sondern wie die Fremdsprachenkenntnisse allgemein verteilt sind, konnte die Frage nicht anders formuliert werden. Bei der Analyse der Ergebnisse ist also zu bedenken, dass die Fremdsprachenkenntnisse wahrscheinlich im Durchschnitt geringer zu beurteilen sind, als hier in der Graphik dargestellt.

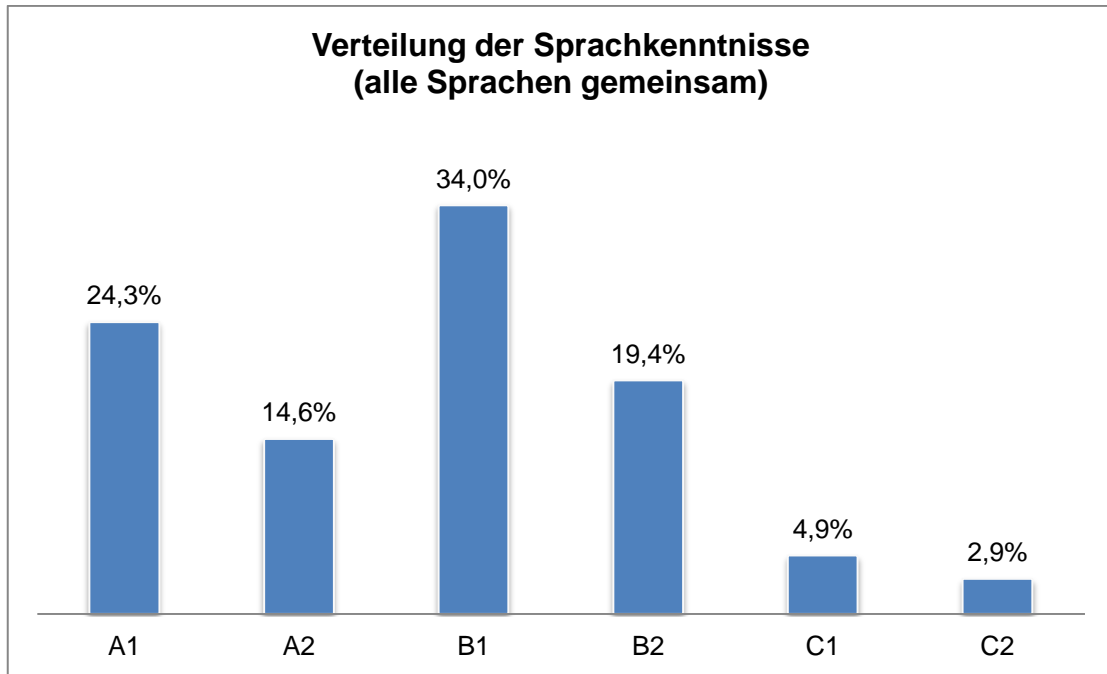


Abb.2 Verteilung der Sprachkenntnisse (eigene Darstellung)

In der Erhebung wurde nicht nur nach den Sprachkompetenzen, sondern auch nach dem Lernkontext gefragt, in dem eine oder auch mehrere Fremdsprachen erlernt worden sind oder auch z.Z. gelernt werden. Zunächst ist festzustellen, dass die Sprachen Englisch (53,7%), Französisch (78,8%) und Deutsch (41,2%) hauptsächlich in der Schule gelernt worden sind. Spanisch hingegen wurde von den Teilnehmenden eher an der Universität (46,2%) als an der Schule (30,8%) gelernt. Vergleicht man die Lernumgebungen, die beim Erlernen einer Fremdsprache an zweiter Stelle stehen, so ist dies die betriebliche Weiterbildung (20,6%) im Fall von Englisch, ein Fremdsprachenstudium im Fall von Französisch (11,5%) und private Sprachkurse (z.B. im Goethe-Institut) in Italien im Fall von Deutsch (23,5%). Die meisten Varianten in der Lernumgebung weist die Fremdsprache Englisch auf. Neben der Schule und der betrieblichen Weiterbildung wurde und wird Englisch auch an der Universität studiert (12,3%) oder in privaten Sprachkursen in Italien (9,9%) gelernt (z.B. British Institute). Desweiteren werden die Englischkenntnisse in Sprachschulen im Ausland (6,6%), mit Hilfe von Privatlehrern (5,2%) oder in fakultätsübergreifenden Sprachkursen an der Universität (4,7%) erweitert. In 6,6% aller Fälle wurde hingegen das Selbststudium als Lernumgebung gewählt.

Die Daten zur Fremdsprache Französisch zeigen, dass diese Sprache zu 90% in schulischem und universitärem Umfeld (90,1%) gelernt wurde. Ähnliches gilt für Spanisch. Die deutsche Sprache wird neben der Schule vor allem in privaten Sprachschulen gelernt.

Die folgende Übersicht fasst die genutzten Lernumgebungen zum Fremdsprachenlernen für alle Fremdsprachen gemeinsam in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit zusammen:

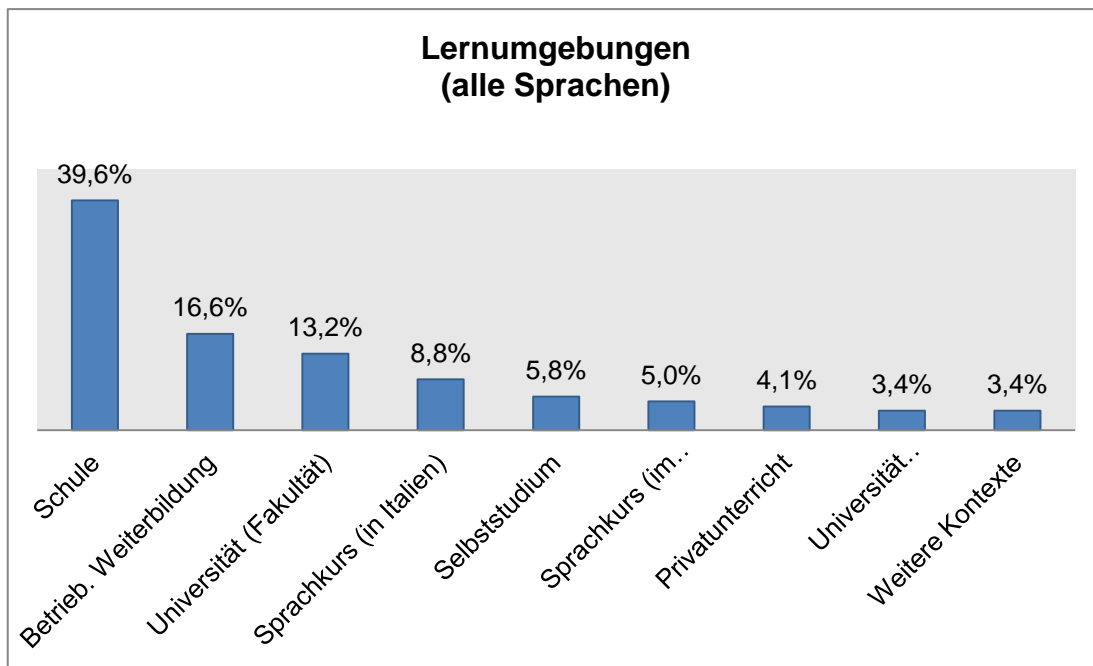


Abb.3 Die Lernumgebungen (eigene Darstellung)

Neben der Schule ist es vor allem die betriebliche Weiterbildung, die den Kontext zum Lernen von Fremdsprachen darstellt. Klammert man das Fremdsprachenstudium, das an dritter Stelle steht, aus, so folgen auf firmeninterne Weiterbildungsangebote Kurse bei privaten Sprachschulen in Italien. An fünfter Stelle steht das Lernen von Sprachen im Selbststudium mit Hilfe von CD-Roms, Lernsoftware, Online-Kursen, usw.

Verbindet man die Daten zur Lernumgebung mit denen der Dauer des Sprachenlernens, so sind vor allem die Daten der Fremdsprache Englisch aussagekräftig: Während die längste Zeit (mehr als drei Jahre) mit dem Fremdsprachlernen in der Schule verbracht wurde (84,6%), wurde hingegen in der betrieblichen Weiterbildung, der zweithäufigsten Lernumgebung, nur für einen kurzen Zeitraum (max. sechs Monate) Englisch gelernt (72,7%).

Es wird deutlich, dass der zeitliche Aufwand, um eine Sprache zu lernen, in der Schulzeit am höchsten ist, gefolgt von nicht spezifizierten Lernkontexten sowie dem Studium von Fremdsprachen an der Universität. Außerhalb dieser drei Bereiche

wird die längste Zeitperiode (6 Monate bis 1 Jahr) dem Selbststudium von Fremdsprachen gewidmet. Am weitesten verbreitet ist eine Lerndauer von 0-6 Monaten, vor allem in der betrieblichen Weiterbildung, gefolgt vom Privatunterricht sowie Sprachkursen im In- und Ausland oder an der Universität.

6.3 Die Einschätzungen zu den Selbstlernkompetenzen

In den vier Teilbereichen zu den Selbstlernkompetenzen haben von den insgesamt 78 Teilnehmenden 75 den ersten Teil zu den kognitiven Kompetenzen (Rücklaufquote 50,3%), und jeweils 74 Personen die Teile 2-4 beantwortet (Rücklaufquote 49,7%).

Betrachtet man alle Ergebnisse gemeinsam, so kann festgestellt werden, dass die Durchschnitts-Ranking-Werte aller Kompetenzbereiche relativ ausgeglichen und alle im Zweier-Bereich angesiedelt sind. Die folgende Graphik fasst die Durchschnittswerte aller vier Bereiche zusammen und integriert ebenso den Gesamtdurchschnittswert.⁴²

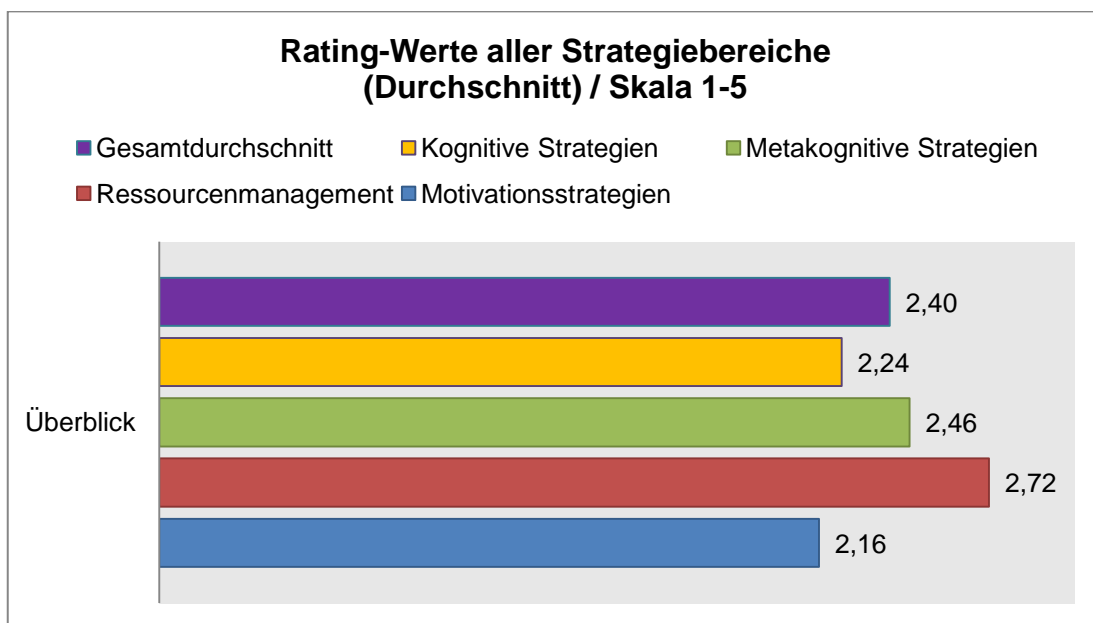


Abb.4 Rating Werte aller Strategiebereiche (eigene Darstellung)

Nach der Rating-Skala zeigen die Motivationsstrategien das geringste Förderbedürfnis auf (2,16), gefolgt von den kognitiven Strategien (2,24). Bei den metakognitiven Strategien kann der Bedarf an Förderung erkannt werden (2,46). Das Ressourcenmanagement schneidet am schlechtesten ab (2,72).

⁴² Je niedriger ein Wert auf der Rating-Skala ist, desto besser wird eine Strategie beherrscht. Je höher dieser Wert ist, umso eher bedarf es an Förderung in diesem Bereich.

Neben den Rating-Werten können die Ergebnisse auch in zumeist positive (*trifft zu / trifft eher zu*), zumeist negative (*trifft eher nicht zu / trifft nicht zu*) und *Weder noch*-Angaben (letztere im Sinne von Unsicherheit, ob und wie eine bestimmte Strategie eingesetzt wird) unterschieden werden. Wenn die *Weder noch*-Antworten separat berücksichtigt werden, zeigen die positiven und negativen Ergebnisse eine deutlichere Tendenz innerhalb des Strategieeinsatzes. Auf die didaktische Bedeutung des *Weder noch*-Wertes wird im Interpretationsteil näher eingegangen. Der Positiv-Negativ-Vergleich aller Strategie ergibt folgendes Bild:

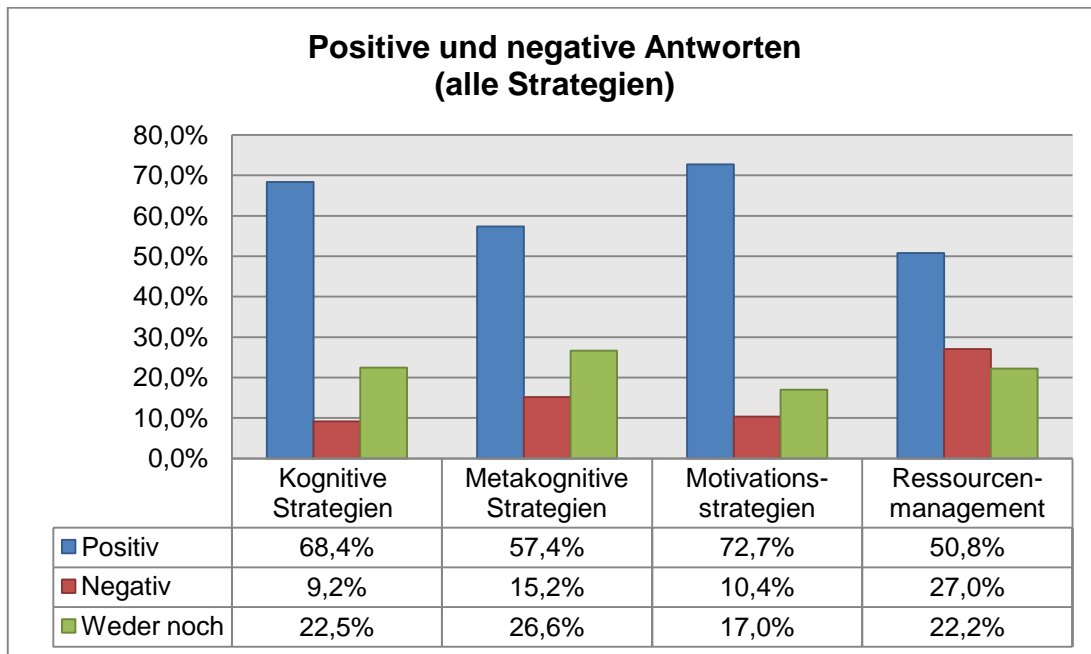


Abb.5 Positiv-Negativ-Vergleich aller Strategien (eigene Darstellung)

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Einschätzung bzgl. der Anwendung von Lernstrategien im Hinblick auf alle vier Strategien hauptsächlich positiv ist. Die höchste positive Einschätzung erhalten die Motivationsstrategien (72,2%), gefolgt von den kognitiven Strategien (68,4%) und den metakognitiven Strategien (57,4%). Nur die Hälfte aller Beteiligten (50,8%) schätzt hingegen das eigene Ressourcenmanagement positiv ein. Betrachtet man die negative Beurteilung, so ist erkennbar, dass das Ressourcenmanagement am negativsten gewichtet wird (27%), während an zweiter Stelle die metakognitiven Kompetenzen stehen (15,2%). Am wenigsten negativ werden die kognitiven Kompetenzen eingeschätzt (9,2%), knapp gefolgt von den Motivationsstrategien (10,4%).

Bei den *Weder-noch*-Antworten ist zu erkennen, dass ca. ein Fünftel der Teilnehmenden auf Unsicherheiten bei der Einschätzung der eigenen Lernkompetenzen gestoßen ist. Die meisten Befragten hatten Schwierigkeiten, ihre metakognitiven Kompetenzen einzuordnen (26,6%), während bei den kognitiven

Strategien 22,5% und beim Ressourcenmanagement 22,2% der Teilnehmenden Unsicherheiten zeigten. Die Motivationsstrategien verursachten bei 17% Schwierigkeiten bei der Antwort.

Vergleicht man diese Form der Analyse mit den Rating-Werten, so erkennt man, dass die Schwerpunkte in der Selbstbewertung ähnlich gesetzt sind. Das Ressourcenmanagement erhält die negativsten und die Motivationsstrategien die positivsten Bewertungen. Während bei der Rating-Skala die Unterschiede im Detail liegen, erlaubt die zweite Analyseform einen direkten Vergleich zwischen den Teilnehmenden. So wird z.B. sichtbar, dass 72,7% der Teilnehmenden ihre Strategiekompetenzen im Bereich der Motivation als positiv einschätzen, aber nur 50,8% im Bereich des Ressourcenmanagements. Auf die Interpretation dieser Ergebnisse wird in Kapitel 6.5 eingegangen.

6.3.1 Die kognitiven Selbstlernkompetenzen

Die 15 Fragen dieses ersten Teilbereiches betreffen den Umgang mit kognitiven Lernstrategien (Elaborations-, Organisations- und Wissensanwendungsstrategien) beim Fremdsprachenlernen mit der Online-Software *Speexx*. Der Durchschnittswert aller kognitiven Lernstrategien entspricht einem Wert von 2,23 auf der Rating-Skala. Betrachtet man die einzelnen Strategiebereiche, so ergibt die Rating-Skala einen Durchschnittswert von 2,21 für die Elaborationsstrategien, den Wert 2,32 für die Organisationsstrategien und den Wert 2,17 für die Wissensanwendungsstrategien.

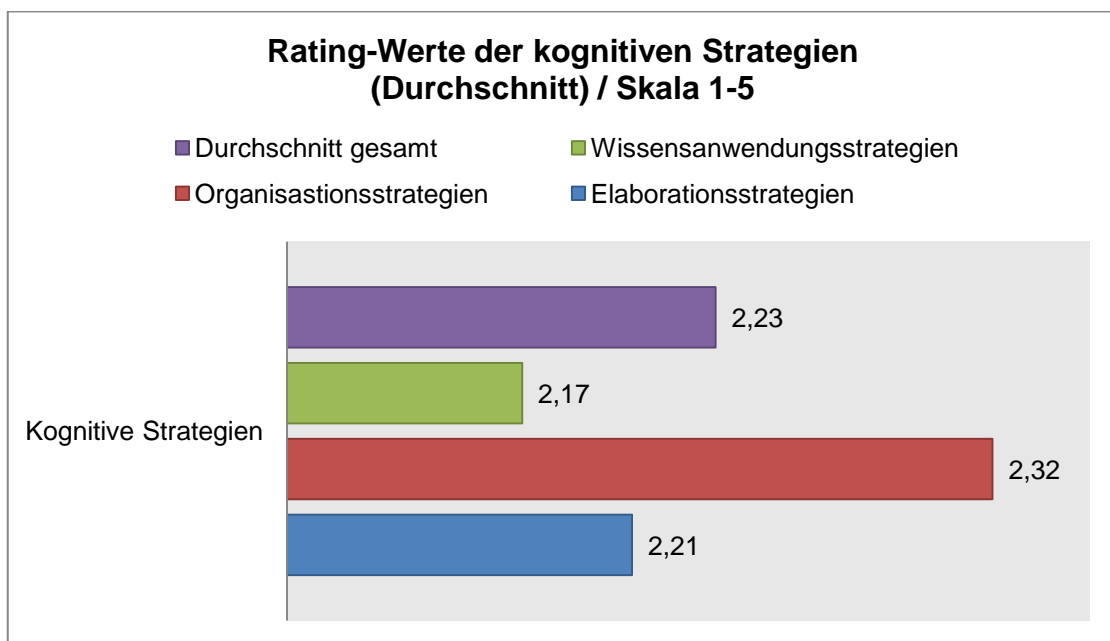


Abb.6 Rating-Werte der kognitiven Strategien (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Ergebnisse unter dem Blickwinkel der positiven und negativen Antworten, so ergibt sich bzgl. der kognitiven Strategien folgendes Bild:

	Positive Antworten	Negative Antworten	Weder noch (Unsicherheit)
Elaborationsstrategien	69,7%	8,6%	21,7%
Organisationsstrategien	62,4%	10,4%	27,2%
Wissensanwendungsstrategien	75,1%	8,4%	16,4%
Kognitive Strategien (gesamt)	68,4%	9,2%	22,5%

Tab.5 Positiv-Negativ-Vergleich der kognitiven Strategien (eigene Darstellung)

Etwas mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden gibt an, beim Lernen von Fremdsprachen mit dem Online-Kurs kognitive Strategien einzusetzen. Wenig mehr als 9% hingegen sagen aus, diese Strategien nur begrenzt oder gar nicht beim Lernen zu integrieren. Etwas mehr als ein Fünftel gibt hingegen an, es nicht zu wissen oder sich nicht darüber bewusst zu sein, wie und ob sie kognitive Strategien einsetzen (22,5%).

Betrachtet man die einzelnen Kategorien, so schneiden die Wissensanwendungsstrategien am besten ab (drei Viertel aller Antworten sind bei diesen Strategien positiv), gefolgt von den Elaborationsstrategien und dann den Organisationsstrategien. Letztere weisen auch die meisten negativen Antworten auf (10,4%) sowie auch die meisten Antworten im Bereich der Unsicherheit (27,2%). Bei den Wissensanwendungsstrategien hingegen ist der Anteil der Unsicheren am geringsten (16,4%), und der der positiven Antworten am höchsten (75,1%).

Unter den Elaborationsstrategien erhielt Item 7 (*„Wenn ich ein Wort nicht kenne, versuche ich, mich mit meinen eigenen Worten auszudrücken, indem ich Synonyme oder Umschreibungen benutze.“*) die meisten positiven Antworten, während Item 6 (*„Ich versuche, nicht wortwörtlich zu übersetzen.“*) den höchsten Anteil an negativen Antworten erhielt (18,7%). Item 2 (*„Ich kann Methoden und Strategien auswählen, um die Fremdsprache meinen Zielen entsprechend erfolgreich zu lernen.“*) wurde von fast der Hälfte der Teilnehmenden (46,7% aller Antworten) mit Unsicherheit beantwortet.

Unter den Organisationsstrategien sticht Item 8 (*„Während ich die Online-Übungen bearbeite, versuche ich, das Wesentliche zu verstehen.“*) heraus, der 92% positive Antworten erhält. Das höchste negative Feedback erhielten die Lernstrategien 10 (*„Während ich eine Online-Lektion durcharbeite, versuche ich, die Inhalte zu ordnen und verständlich zu machen.“*) und 12 (*„Ich habe keine Mühe zusammenzufassen, was ich in einer Online-Lektion gelernt habe.“*) Die größte Unsicherheit kann bei Item 11 festgestellt werden (*„Beim Lernen mit dem Online-Kurs verliere ich mich*

nicht in Einzelheiten und kann mir das Wesentliche merken.“), denn 42,7% aller Teilnehmenden wissen nicht, ob sie diese Strategie beim Lernen einsetzen.

Die Wissensanwendungsstrategien weisen die meisten positiven Antworten auf. Am negativsten wurde Item 13 („Ich versuche zu erkennen, wie ich das, was ich im Online-Kurs lerne, auf meinen Arbeitsalltag beziehen kann.“) mit 10,7% der Antworten eingeschätzt. Die größte Unsicherheit besteht bei Item 14 mit 17,3% („Neue Aspekte, die ich in der Fremdsprache lerne, versuche ich in konkreten Situationen eigenständig anzuwenden.“).⁴³

6.3.2 Die metakognitiven Selbstlernkompetenzen

Der zweite Teil der Erhebung betrifft den Einsatz von metakognitiven Lernstrategien und umfasst 13 Items, die sich mit dem Planen (Item 16 – 19) und dem Überwachen von Lernprozessen befassen (Item 20 – 28). Der Durchschnittswert auf der Rating-Skala für beide Bereiche innerhalb der metakognitiven Lernstrategien beträgt 2,44. Betrachtet man die einzelnen Strategiebereiche, so ergibt sich für die Selbstlernkompetenz 'Planen' ein Durchschnittswert von 2,35 und für den Bereich 'Überwachen' der Wert 2,49.

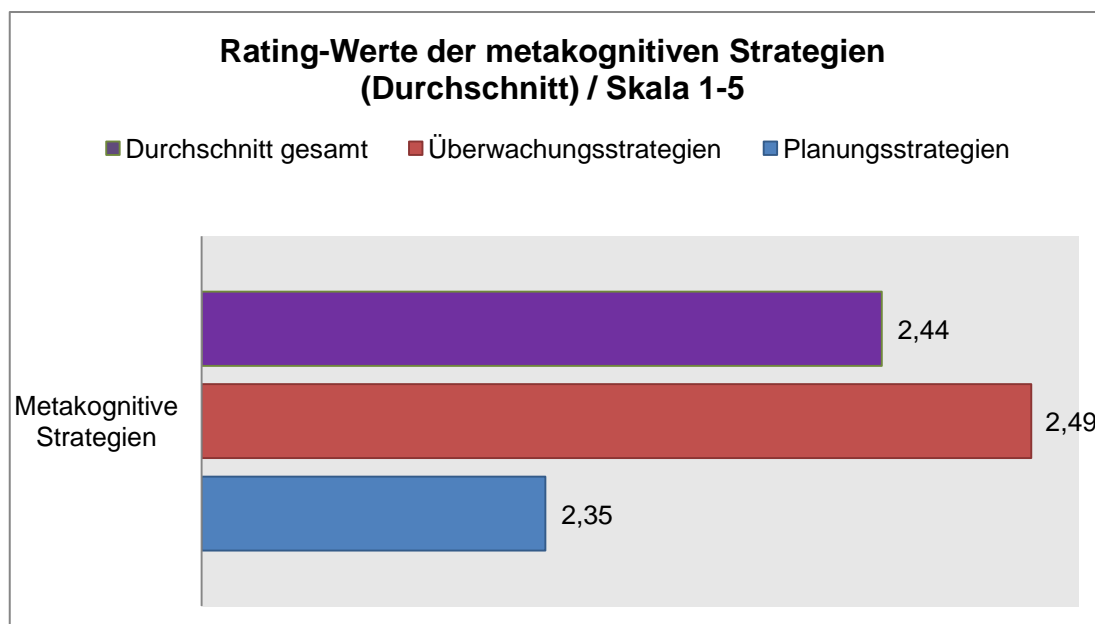


Abb.7 Rating-Werte der metakognitiven Strategien (eigene Graphik)

⁴³ vgl. Angang IIIe und IIIf

Die folgende Tabelle stellt den Positiv-Negativ-Vergleich der metakognitiven Strategien dar.

	Positive Antworten	Negative Antworten	Weder noch (Unsicherheit)
Planungsstrategien	63,9%	10,1%	26,0%
Überwachungsstrategien	54,5%	17,4%	26,9%
Metakognitive Strat.(gesamt)	57,4%	15,2%	26,6%

Tab.6 Positiv-Negativ-Vergleich der metakognitiven Strategien (eigene Darstellung)

Etwas mehr als die Hälfte aller Teilnehmenden schätzen sich im Umgang mit metakognitiven Strategien positiv ein (57,4%), wobei die Planungsstrategien positiver beurteilt werden (63,9%) als die Überwachungsstrategien (54,5%). Die Unsicherheiten in der Anwendung sind bei beiden Strategien ausgeglichen (um 26.6%).

Innerhalb der Planungsstrategien wird auf Item 17 besonders positiv (86,5%) geantwortet („*Ich kann erkennen, ob mich aus fremdsprachlichen Gründen etwas daran hindert, eine Aufgabe zu bearbeiten.*“), während Item 19 („*Ich kann einen Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen, und diesen revidieren, falls es nötig sein sollte.*“) mit 40,5% positiver Antworten weit unter dem Durchschnitt der Kompetenzen bei den Planungsstrategien liegt. In der Tat weist dieser Item auch die meisten negativen (20,3%) und unsicheren Antworten (39,2%) im Vergleich zu den anderen Items innerhalb der Planungsstrategien auf.

Was die Organisationsstrategien anbelangt, so ist es Item 20, der mit 43,2% zumeist negativ eingeschätzt wird („*Bevor ich mit einer neuen Online-Lektion beginne, gehe ich die vorherige Lektion nochmals durch.*“). Die größte Unsicherheit besteht bei Item 28 mit 43,2% der Antworten („*Ich kann kreativ mit dem Erlernten umgehen.*“), während die Anwendung der Überwachungsstrategie 26 („*Wenn ich eine Online-Aufgabe bearbeite, kann ich erkennen, ob die Aufgabe für mich leicht oder schwierig ist.*“) mit 94,6% von fast allen Teilnehmenden positiv eingeschätzt wird.⁴⁴

6.3.3 Das Ressourcenmanagement

Der dritte Abschnitt der Untersuchung betrifft das Ressourcenmanagement. Dieser Abschnitt umfasst neun Items mit Aussagen zum Umgang mit Ressourcen (Items 29 – 37), die sich mit Zeitmanagement, dem Einsatz von Materialien und der

⁴⁴ vgl. Angang IIIg und IIIh

Lernumgebung beschäftigen.

Der Durchschnittswert auf der Rating-Skala für alle drei Bereiche beträgt 2,72. Die Analyse der einzelnen Teilbereiche ergibt für die Strategien zum Zeitmanagement einen Durchschnittswert von 2,8, für den Umgang mit Lernmaterialien 2,88 und für den Bereich Lernumgebung 2,58.

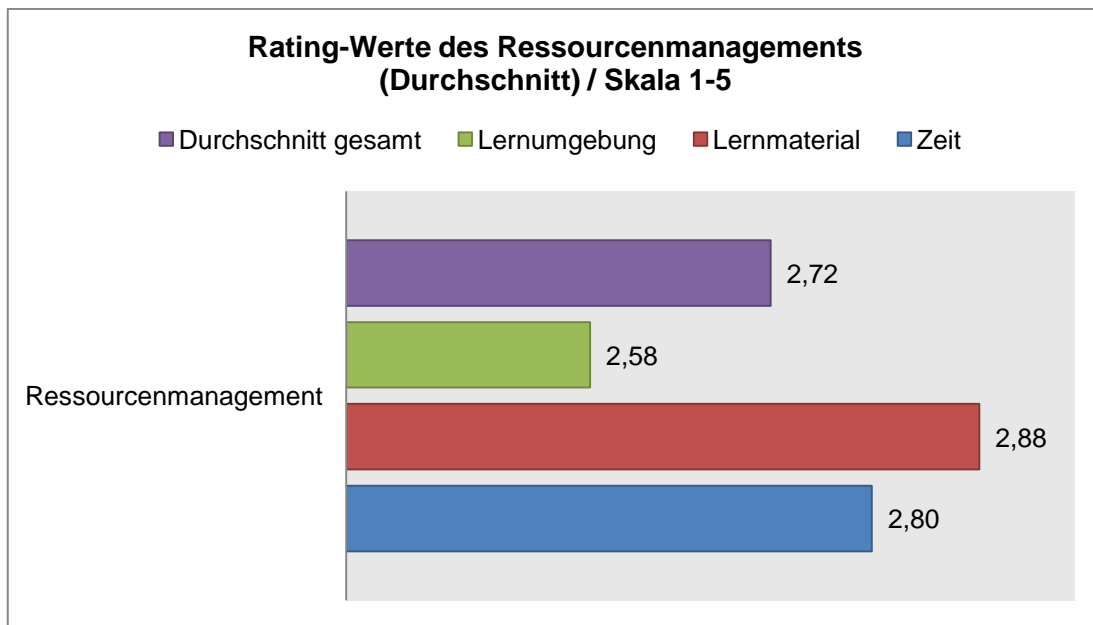


Abb.8 Die Rating-Werte des Ressourcenmanagements (eigene Darstellung)

Auch hier ist eine Analyse der zumeist positiven sowie zumeist negativen Antworten interessant, um eine Tendenz im Umgang mit diesen Strategien festzustellen. Einen Überblick gibt die folgende Tabelle:

	Positive Antworten	Negative Antworten	Weder noch (Unsicherheit)
Zeitmanagement	50,0%	33,3%	16,7%
Lernmaterialien	39,2%	29,7%	31,1%
Lernumgebung	57,1%	20,9%	22,0%
Ressourcenmanagement (gesamt)	50,8%	27,0%	22,2%

Tab.7 Positiv-Negativ-Vergleich des Ressourcenmanagements (eigene Darstellung)

Bei der Analyse der Ergebnisse zum Ressourcenmanagement ist festzustellen, dass knapp die Hälfte aller Teilnehmenden (50,8%) die Anwendung dieser Strategien positiv bewerten, während die andere Hälfte entweder unsicher (22,2%) oder negativ den individuellen Einsatz dieser Strategien beurteilt (27%).

Am negativsten schneidet im Gesamtkontext des Ressourcenmanagements der Umgang mit den Lernmaterialien ab (39,2% positive) und am besten die Kontrolle über die physikalische Lernumgebung (57,1%). Bei den negativen Antworten ist

interessant zu erkennen, dass nicht der Umgang mit den Lernmaterialien, sondern das Zeitmanagement die meisten negativen Antworten erhalten hat (33,3%), während bei den Lernmaterialien unter allen drei Strategien die größte Unsicherheit besteht (31,1%). Die wenigsten negativen Aussagen wurden im Bereich der Lernumgebung getroffen (20,9%), und die geringste Unsicherheit besteht beim Umgang mit der Zeitplanung.

Innerhalb des Zeitmanagements ist es Item 30 (*„Momente der Ruhe während der Arbeitszeit nutze ich zum Lernen.“*), mit dem am sichersten umgegangen wird (74,3% der Antworten), während Item 31 (*„Beim Arbeiten mit dem Online-Kurs am Arbeitsplatz setze ich mir einen gewissen zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.“*) die meisten negativen Antworten zu verzeichnen hat (48,6%). Große Unsicherheit besteht hingegen vor allem bei Item 29 (*„Beim Arbeiten mit dem Online-Kurs am Arbeitsplatz oder zu Hause setze ich mir einen gewissen zeitlichen Rahmen und halte mich auch daran.“*) mit 20,3%, dieser Aspekt wird aber auch sehr stark negativ eingeschätzt (36,5%).

Beim Umgang mit dem Lernmaterial ist zu erkennen, dass zwar die Anwendung der unterschiedlichen Lernressourcen innerhalb des Online-Kurses hauptsächlich positiv bewertet wird (Item 32 - 44,6%), dass aber auch eine große Unsicherheit besteht (35,1%) und ein Fünftel der Teilnehmenden die individuelle Anwendung der kursinternen Lernressourcen eher negativ einschätzt (20,3%). In Bezug auf Lernressourcen außerhalb des Online-Kurses wiegt eine negative Einschätzung vor (39,2%). Auch wenn es hier mehr positive Einschätzung gibt, so beträgt die Anzahl der unsicheren Antworten 27%.

Bei der Analyse der Ergebnisse in Hinblick auf die Lernumgebung zeigt sich, dass Item 36 die meisten positiven Antworten (70,3%) erhalten hat (*„Ich kann planen, wo ich lernen will (z. B. zu Hause, am Arbeitsplatz, in der Mensa, usw.“*). Die meisten negativen Feedbacks (28,4%) sind hingegen bei Item 37 auszumachen (*„Ich kann meinen Arbeitsplatz so gestalten, dass ich optimal lernen kann (z. B. geeigneter Computer, Kopfhörer, keine Unterbrechungen, usw.“*) Die größte Unsicherheit⁴⁵ (33,8%) von allen herrscht hingegen bei Item 34 vor (*„Ich habe keine Mühe herauszufinden, wie ich vorgehen soll, um bestimmte Inhalte, die mir im Online-Kurs angeboten werden, zu lernen.“*).⁴⁶

⁴⁵ Die Unsicherheit resultiert wahrscheinlich aus der unklaren Formulierung dieses Items. Gemeint ist hier der Online-Kurs als Lernumgebung im Gegensatz zu einem traditionellen Lernkontext. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Teilnehmenden hier eher an die Inhalte des Online-Kurses gedacht haben.

⁴⁶ vgl. Angang IIIi und IIIj

6.3.4 Die Motivations- und Emotionsstrategien

Der vierte Abschnitt untersucht die motivationalen und emotionalen Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden und umfasst neun Items (von Item 38 bis Item 46). Der Gesamtdurchschnittswert für beide Bereiche beträgt 2,16 auf der Rating-Skala. Die Motivationsstrategien allein betrachtet haben einen Durchschnittswert von 2,22, während der Wert für die Emotionsstrategien bei 1,98 liegt.

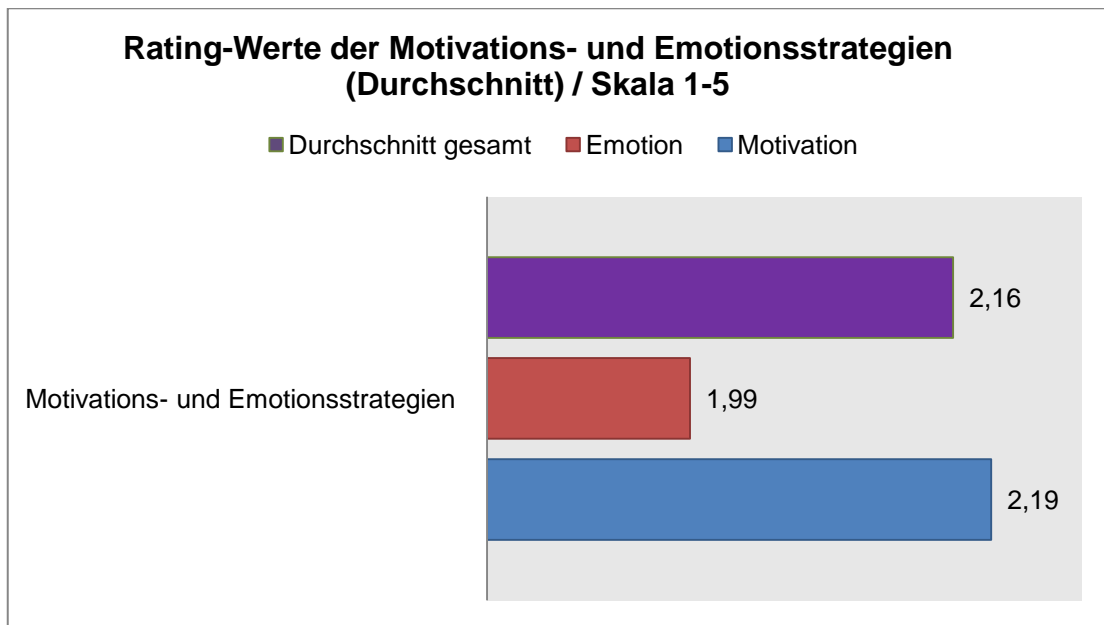


Abb.9 Rating-Werte der Motivationsstrategien (eigene Darstellung)

Betrachtet man die Details der Ergebnisse in positive, negative und unsichere Antworten unterteilt, erhält man folgende Ergebnisse:

	Positive Antworten	Negative Antworten	Weder noch (Unsicherheit)
Motivationsstrategien	70,3%	11,8%	18,0%
Emotionsstrategien	81,1%	5,4%	13,5%
Motivationale Strat.(gesamt)	72,7%	10,4%	17,0%

Tab.8 Positiv-Negativ-Vergleich der Motivationsstrategien (eigene Darstellung)

Insgesamt beurteilen fast drei Viertel aller Teilnehmenden den individuellen Einsatz der motivationalen Strategien als positiv, dabei liegt der Schwerpunkt bei den emotionalen Strategien (81,1%). Bei den Motivationsstrategien liegen die positiven Bewertungen ebenfalls in einem hohen Bereich (70,3%), die negativen Einschätzungen und die Unsicherheiten sind etwas höher als im Vergleich zu den emotionalen Strategien.

Die positivste Einschätzung innerhalb der Motivationsstrategien betrifft den Item 39

mit 97,3% der Antworten („Wenn die Online-Aufgaben schwierig sind, dann gebe ich entweder auf oder mache nur das Leichtere davon.“) Ein eher negatives Feedback mit 47,3% aller Antworten erhielt Item 41 („Ich kann von mir aus auch in schwierigen Phasen die Lernaktivität aufrechterhalten (z. B. auch wenn ich im Beruf sehr viel zu tun habe“). Die meisten Unsicherheiten im Vergleich zu den anderen Motivationsstrategien können mit 31,1% bei Item 42 festgestellt werden („Ich arbeite hart, um gute Ergebnisse zu erreichen, selbst wenn mir die Weiterbildung nicht wirklich gut gefällt.“)

Die Aussagen zu den Emotionsregulationsstrategien wurden beide positiv bewertet (zwischen 78,4% und 83,8%). Die negativen Feedbacks liegen beide unter 7%, der höchste Unsicherheitswert (17,6%) tritt bei Item 46 auf („Ich ermutige mich dazu, die im Online-Kurs gelernten Aspekte anzuwenden (sprechen oder schreiben), auch wenn ich Angst davor habe, Fehler zu machen.“).⁴⁷

6.3.5 Zusammenfassung

Aus (lern)biographischer Sicht zeigt sich ein recht ausgeglichenes Bild im Hinblick auf die Verteilung der Daten in Bereichen wie Geschlecht, Alter, Ausbildung. Die Informationen zu den Fremdsprachenkenntnissen variieren mehr, vor allem was das Sprachniveau und die Dauer des Fremdsprachenlernens betrifft.

Zum Strategieeinsatz kann festgehalten werden, dass die Befragten allgemein über gute Selbstlernkompetenzen verfügen. Innerhalb der einzelnen Kompetenzgruppen gibt es jedoch Unterschiede: Während der Umgang mit kognitiven Strategien als sicher definiert werden kann, so weist der Einsatz von metakognitiven Strategien sowie der Umgang mit Ressourcen auch Unsicherheiten auf. Am besten schneiden die Motivationsstrategien ab.

6.4 Die Strategien in Verbindung mit der Lernbiographie

In diesem Kapitel werden einige ausgewählte Korrelationen zwischen biographischen bzw. lernbiographischen und dem Einsatz von Lernstrategien dargestellt. Dabei wird kein Anspruch auf statistische Signifikanz gestellt. Es geht vielmehr darum, eine eventuelle Tendenz auszumachen, um daraufhin zu reflektieren, ob und wie weit gewisse Ergebnisse weiterhin untersucht werden sollten bzw. welche Form von Vorschlägen zur Förderung von Selbstlernkompetenzen gemacht werden können.

⁴⁷ vgl. Angang IIIk und IIIl

6.4.1 Lernstrategien und das Alter der Lernenden

Beim Vergleich zwischen dem Einsatz der vier Lernstrategien und dem Alter der Teilnehmenden an dieser Untersuchung kann festgestellt werden, dass die Gruppe der 26- bis 34-jährigen im Vergleich zu den anderen Altersgruppen den geringsten Förderbedarf aufweist (Mittelwert 2,26), gefolgt von den 18- bis 25-jährigen (Mittelwert 2,49). Die Mitte Dreißig- bis Mitte Vierzigjährigen sowie die über 45-jährigen weisen einen Ranking-Durchschnittswert von 2,58 bzw. 2,59 auf.

Bezüglich der kognitiven Theorien kann festgestellt werden, dass alle Altersgruppen einen Rating-Wert zwischen 2,16 und 2,36 haben. Die Gruppe mit dem geringsten Förderungsbedarf ist die der 26- bis 34-jährigen.

Bei den metakognitiven Strategien sind die Werte im Durchschnitt etwas höher, d.h. allgemein besteht hier mehr Förderungsbedarf als bei den kognitiven Theorien. Hier schwanken die Rating-Werte zwischen 2,32 und 2,61; die Gruppe der 26- bis 34-jährigen schneidet auch hier am besten ab. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Analyse des Ressourcenmanagements, wobei die Werte zwischen 2,51 und 2,98 schwanken.

Der Bereich Motivation weist hingegen Unterschiede auf. Zwar haben auch hier die 26- bis 34-jährigen den niedrigsten Ranking-Wert (d.h. das geringste Förderungsbedürfnis), aber an zweiter Stelle liegt die Gruppe der über 45-jährigen, gefolgt von den 35- bis 44-jährigen. An letzter Stelle liegen hier die 18- bis 25-jährigen mit dem höchsten Förderungsbedarf.

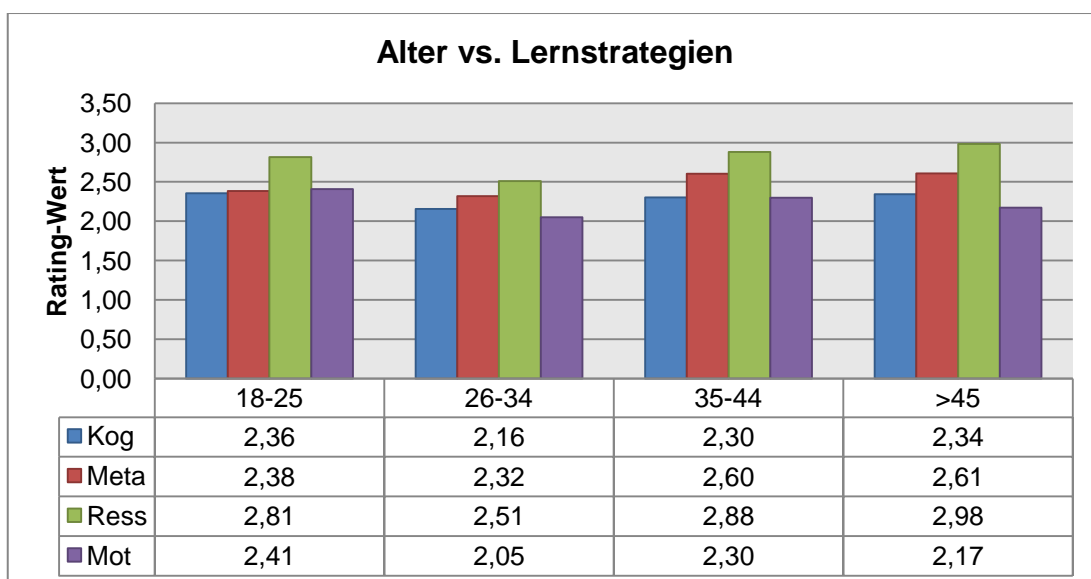


Abb.10 Alter vs. Lernstrategien (eigene Darstellung)

Zu beachten ist bei der Bewertung des Lernstrategie-Einsatzes im Vergleich zum

Alter, dass es in der Altersgruppe 18-25 Jahre nur drei Teilnehmende gab und auch die Altersgruppe der über 45-jährigen mit 13 Antworten nur eingeschränkt beurteilt werden kann.

6.4.2 Lernstrategien und das Geschlecht der Lernenden

Insgesamt haben 46 Männer und 28 Frauen an der Erhebung teilgenommen. Untersucht man das Verhältnis des Strategieeinsatzes zwischen Männern und Frauen, so ist deutlich erkennbar, dass in dieser Untersuchung Frauen eine positivere Selbsteinschätzung der eigenen Selbstlernkompetenz aufweisen (2,18) als Männer (2,53) und daher die niedrigeren Ranking-Werte haben. Die folgende Graphik visualisiert diesen Trend:

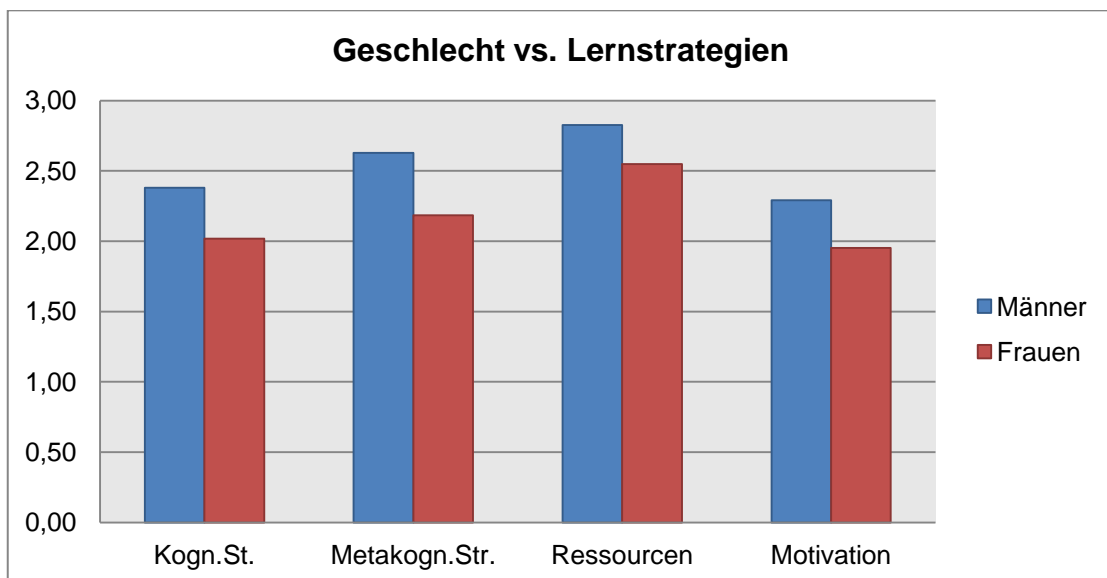


Abb.11 Geschlecht vs. Lernstrategien (eigene Darstellung)

Insgesamt entsprechen die nach Geschlecht unterteilten Werte der Gesamttendenz, d.h. dass das Ressourcenmanagement der meisten und die Motivationsstrategien der geringsten Kompetenzförderung bedürfen.

6.4.3 Lernstrategien und die Ausbildung der Lernenden

Von den Teilnehmenden hat eine Person die Mittlere Reife, 29 haben das Abitur und 40 Teilnehmende haben einen Hochschulabschluss. Vier Personen haben einen *post-graduate* Abschluss (Master oder Doktor). Die Verhältnisse, die sich hier ergeben, zeigen, dass Personen ohne Hochschulabschluss einen leicht schlechteren Ranking-Wert im Bereich des Strategie-Einsatzes haben als

Teilnehmende mit einem Hochschulabschluss. Die Ranking-Werte schwanken hier jedoch in einem sehr eingeschränkten Bereich (2,31 und 2,51) und sind daher nur mit Vorsicht zu betrachten.⁴⁸

Wirft man hingegen einen Blick nur auf die Teilnehmenden mit Hochschulabschluss und vergleicht deren Studienfächer, so sind einige Unterschiede auszumachen. Es gibt drei Hauptgruppen: Ingenieure, Wirtschaftswissenschaftler und Geisteswissenschaftler.⁴⁹ Interessant ist hier zu sehen, dass die Geisteswissenschaftler mit einem Ranking-Wert von 2,11 ihre Selbstlernkompetenzen am besten einschätzen, gefolgt von den Ingenieuren mit 2,31 und den Wirtschaftswissenschaftlern mit einem Durchschnitt von 2,36. Die Stärken der Geisteswissenschaftler liegen vor allem im Bereich der kognitiven Strategien sowie der Motivation mit einem Ranking-Wert von jeweils 1,84.

6.4.4 Lernstrategien und Sprachkenntnisse

Der erste Vergleich betrifft das Verhältnis zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und der Beherrschung von einer, zwei oder mehreren Fremdsprachen. Der Großteil der Teilnehmenden spricht eine (37 Personen) oder zwei (29 Personen) Fremdsprachen. Acht Kursteilnehmerinnen oder -teilnehmer beherrschen drei oder mehrere Fremdsprachen. Zwischen den Ranking-Werten bei einer (2,46) und zwei Fremdsprachen ist ein kleiner Unterschied festzustellen (2,32). Es scheint also so zu sein, dass Personen, die mehrere Fremdsprachen sprechen, ihre Selbstlernkompetenzen besser einschätzen. Teilnehmende, die hingegen drei oder mehrere Fremdsprachen beherrschen weisen schlechtere Ranking-Werte auf (zwischen 2,38 und 2,47) als Personen, die weniger Fremdsprachen sprechen.

Der zweite Vergleich betrifft das Sprachniveau und den Einsatz von Lernstrategien. Bei der Analyse der Daten wurde das jeweils höchste Kenntnisniveau einer Fremdsprache gewertet ohne auf die Sprache selbst Rücksicht zu nehmen. Wie bereits in Kapitel 6.2 dargestellt, haben die meisten Teilnehmenden Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1. Betrachtet man das jeweils höchste Sprachniveau, so steht an zweiter Stelle das B2 Niveau gefolgt von dem A2 Sprachenlevel. Es folgen Niveau A1, C1 und C2. Vergleicht man die Verteilung dieser Sprachniveaus, so ergibt sich ein inkonstantes Bild, mit recht schwankenden Werten. So haben Lernende mit höheren Sprachniveaus z.T. bessere und z.T. schlechtere Ranking-Werte auf der Skala der Selbstlernkompetenzen als

⁴⁸ Beim Vergleich der Strategie-Anwendung wurde die Person mit dem Abschluss der Mittleren Reife nicht berücksichtigt.

⁴⁹ Eine vierte Gruppe mit nur drei Teilnehmern mit jeweils einem anderen Studienabschluss wird nicht in Betracht gezogen.

Teilnehmende, die über ein niedrigeres Sprachniveau verfügen. Vergleicht man die beiden Hauptgruppen (Sprachniveau B1 und B2), so weisen die Lernenden mit dem Sprachniveau B1 einen besseren Ranking-Wert (2,26) als die Lernenden mit dem Sprachniveau B2 auf (2,47).

Als letzter Vergleichswert soll hier der Unterschied angeführt werden, ob Teilnehmende (wenn auch nur für kurze Zeit) im fremdsprachigen Ausland die Sprache gelernt haben oder nicht. Hier ergibt die Analyse, dass Lernende, die weder aus beruflichen noch aus Studiengründen im Ausland waren, über eine positivere Lernkompetenzeinschätzung verfügen (2,30) als Personen, die bei Auslandsaufenthalten den Sprachlernprozess vertiefen konnten (2,49).

6.4.5 Zusammenfassung

Die Vergleiche zwischen biographischen und lernbiographischen Komponenten in Relation zum Einsatz von Lernstrategien haben einige Tendenzen ergeben, aber ebenso gezeigt, dass viele Variablen bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden müssen. Desweiteren muss betont werden, dass es sich hier um einen begrenzten Untersuchungskontext handelt, der nicht als statistisch signifikant angesehen werden kann.

Vor diesem Hintergrund bleibt jedoch festzuhalten, dass die interessantesten Ergebnisse den unterschiedlichen Einsatz von Lernstrategien in Hinblick auf das Geschlecht und das Alter der Teilnehmenden betreffen. In Bezug auf die Ausbildung sind die Ergebnisse wenig aussagekräftig, da sich die Mittelwerte sehr ähneln. Erwähnenswert bleibt die hohe Selbsteinschätzung von Seiten der Geisteswissenschaftler. Das Verhältnis zwischen Sprachkenntnissen und Lernstrategien sollte hingegen im Detail untersucht werden, da die hier aufgeführten Werte nicht aussagekräftig genug sind.

6.5 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung eines Lernstrategiefragebogens erweist sich als ein komplexes Unternehmen, denn Kompetenzen und Lernverhalten können mit diesem Erhebungsinstrument nicht während ihrer direkten Anwendung untersucht werden, sondern erst nach der Lernhandlung. (Leutner & Leopold, 2006, S. 168) Bei der Analyse der Ergebnisse muss daher beachtet werden, dass man nicht weiß, ob die Befragten Antworten geben, die sie glauben, geben zu müssen (z.B. auf Grund von äußeren Einflüssen) oder ob die Antworten ihrem wirklichen Lernverhalten entsprechen. (White, 1997, S. 186) Desweiteren ist zu bedenken, dass viele

Teilnehmende auf Grund von Unkenntnis über das eigene Lernverhalten Schwierigkeiten gehabt haben könnten, dieses objektiv beschreiben zu können: „A major difficulty in gathering data on strategy use is that subjects find it difficult to articulate the strategies they deploy.“ (White, 1997, S. 185)

Ein weiterer Einflussfaktor ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Erhebung. In der Tat haben von den 149 eingeladenen Lernerinnen und Lernern nur die Hälfte (insgesamt 74 Personen) den kompletten Fragebogen ausgefüllt. Diejenigen, die teilgenommen haben, könnten zu den Motivierteren und am Thema Interessierteren der insgesamt 149 Eingeladenen gehören. Daher bleibt ein Teil der Population, wahrscheinlich der weniger motivierte, von der Erhebung ausgeschlossen. Diese Tatsache könnte sich durchaus in den Ergebnissen widerspiegeln. (Sun & Rueda, 2012, S. 202)

Die Entscheidung, die *Weder noch* – Fragen mit in diese Analysen aufzunehmen hat didaktische Gründe, denn es muss davon ausgegangen werden, dass eine Person, die bei der Frage nach dem Einsatz einer Lernstrategie mit „weder noch“ antwortet, entweder diese Strategie nicht kennt, oder nicht weiß, wie und ob sie sie einsetzt. Aus didaktischer Sicht ist dieser Wert daher nicht zu vernachlässigen, weil er Hinweise darauf gibt, in welchen Bereichen der Selbstlernkompetenzen Unsicherheiten bestehen. Die negative Einschätzung der Anwendung von Lernstrategien deutet hingegen darauf hin, dass die spezifische Strategie bekannt ist, aber nicht angewendet wurde oder angewendet werden konnte.

Die folgenden Interpretationen betrachten zunächst die einzelnen Strategiebereiche abgetrennt voneinander, um diese daraufhin in einen lerntheoretischen, gesellschaftlichen sowie fremdsprachen- und mediendidaktischen Kontext einzuordnen.

6.5.1 Die Analyse der Ergebnisse zum Einsatz spezifischer Lernstrategien

Die folgenden Interpretationen der Erhebungsergebnisse zum Einsatz von Lernstrategien beim Lernen von Fremdsprachen mit einer Online-Software basieren auf einem strategisch-technischen Verständnis von Lernerautonomie. (Schmenk, 2010) Dieses Verständnis sieht den individuellen und flexiblen Einsatz von Lernstrategien zum effizienten Lernen als das Ergebnis von im Laufe des Lebens entwickelten sowie erlernten 'Selbstorganisationsdispositionen'. (Erpenbeck & Sauter, 2007) Die Metafähigkeit des Lerners (Tassinari, 2010), die richtigen Strategien je nach Lernkontext und Lernziel auszuwählen, ist dabei die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln. (Sembill & Seifried, 2006)

6.5.1.1 Kognitive Strategien

Bei der Analyse des Einsatzes kognitiver Strategien fällt auf, dass dieser Kompetenzbereich mit einem Ranking-Wert von 2,24 zumeist positive Einschätzungswerte erhalten hat. Er liegt im Vergleich mit den anderen Kompetenzbereichen an zweiter Stelle. Knapp 70% aller Teilnehmenden haben dem Einsatz der kognitiven Strategien positive Werte zugeordnet, ein Drittel ist eher unsicher oder haben eine negative Bewertung abgegeben.

Das positive Ergebnis lässt darauf schließen, dass die meisten Teilnehmenden ein sicheres Gefühl bei der Anwendung kognitiver Strategien haben. Dies ist damit zu begründen, dass alle Befragten während der Schulzeit mindestens eine Fremdsprache gelernt haben und dadurch mit kognitiven Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen in Kontakt gekommen sind. Im Gegensatz zu den metakognitiven Strategien und Motivationsstrategien können kognitive Strategien nämlich auch fremdgesteuert (z.B. durch die Anweisungen einer Lehrkraft) angewendet werden. Sie sind daher kein eindeutiges Zeichen für ausgeprägte Selbstlernkompetenz.

Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man sieht, dass 69,7% der Teilnehmenden die Elaborationsstrategien positiver als die Organisationsstrategien (62,4%) bewertet haben, die die schlechteste Einschätzung erhielten. Letztere sind jedoch für selbstgesteuertes Lernen von großer Bedeutung, da sie helfen, Wissen zu verdichten (Erpenbeck & Sauter, 2007). Geht es jedoch darum, Vorwissen mit Neuem zu verknüpfen (Kopp & Mandl, 2006), so ist die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden wiederum sehr positiv, denn 75,1% geben an, Wissensanwendungsstrategien einzusetzen.

Sieht man sich ausgewählte Items der kognitiven Strategien im Detail an, so ist interessant zu sehen, dass zwar 69,3% aller Teilnehmenden Methoden und Strategien zum Erlernen von Fremdsprachen kennen (Item 1), aber nur 44% diese ihren Lernzielen entsprechend auszuwählen wissen (Item 2).⁵⁰ Desweiteren fällt auf, dass 92% der Teilnehmenden versuchen, das Wesentliche in einer Online-Lektion zu verstehen (Item 8) oder zu entscheiden, welche Aspekte für sie wichtig sind (Item 5 / 73,3%), aber nur 52% die Inhalte auch ordnen oder sich selbst verständlich machen (Item 10). Anhand dieser Ergebnisse ist zu vermuten, dass ein großes Bedürfnis an Förderung nicht darin besteht, Lernstrategien zu vermitteln, sondern darin, diese konkret umzusetzen.

Betrachtet man die Ergebnisse aus mediendidaktischer Sicht, so wird deutlich, dass

⁵⁰ Von allen Items hat Item 2 die negativste Beurteilung erhalten (46,7%).

die Form, wie die Inhalte im Online-Kurs angeboten werden, nicht unbedingt bei der Selektion und Organisation der Lerninhalte förderlich ist (Leutner & Leopold, 2006), diese aber auch nicht behindert. Auf der einen Seite geben die Teilnehmenden an, wichtige Aspekte herausfiltern zu können (Item 5, 8 und 9), andererseits besteht Unsicherheit darüber, sich in Einzelheiten verlieren (Item 11) oder die wichtigsten Punkte einer Online-Lektion zusammenfassen zu können (Item 12). Daraus ist zu schließen, dass einerseits die Kompetenzen vorhanden sind, Inhalte in Bezug auf die eigenen Ziele zu selektieren, diese Strategien jedoch nur mit Schwierigkeiten konkret umgesetzt werden können.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist die hohe positive Beurteilung der Wissensanwendungsstrategien von Bedeutung (75,1% aller Teilnehmenden), denn diese sind in der Fremdsprachendidaktik mit Kommunikation gleichzusetzen. (Wong & Nunan, 2011) Drei Viertel der Befragten versucht, die Inhalte aus dem Online-Kurs konkret in authentischen Kontexten anzuwenden. Der am Kommunikativen Ansatz orientierte didaktische Aufbau der Kursinhalte regt folglich dazu an, Anwendungsstrategien einzusetzen.

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass in der hier untersuchten Population eine gute Grundbasis beim Einsatz kognitiver Strategien besteht, die jedoch durchaus ausbaubar ist. Bei der Förderung sollte der Schwerpunkt vorrangig bei den Organisationsstrategien liegen, aber auch die Verknüpfung zwischen Strategiewissen und Strategieanwendung in Hinblick auf das Lernziel sollte thematisiert werden. Die Wissensanwendungsstrategien werden hingegen dank der Verknüpfung mit dem Kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik bereits auf einem zufriedenstellenden Niveau eingesetzt.

6.5.1.2 Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien sind der wichtigste Bestandteil von Selbstlernkompetenzen, denn sie sind grundlegend für das Funktionieren aller anderen Strategiebereiche, vor allem der kognitiven Strategien. (Mandl & Friedrich, 2006) Vor diesem Hintergrund kann das Abschneiden der metakognitiven Selbstlernkompetenzen als eher negativ beschrieben werden. Im Vergleich zu den anderen Strategiebereichen haben die metakognitiven Strategien den zweitschlechtesten Wert auf der Ranking-Skala (2,46). Die Anwendung dieser Lernstrategien ist daher augenscheinlich förderungsbedürftig.

Innerhalb der metakognitiven Strategien schätzen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen beim Planen des Lernens besser ein (63,9%) als beim Überwachen desselben (54,4%). Innerhalb der Planungsstrategien fällt es den Teilnehmenden

vor allem schwer, einen Lernplan zu erstellen und ggf. zu revidieren. Nur 40% aller Teilnehmenden schreiben sich diese Kompetenzen zu. Beim Überwachen des Lernprozesses stellen vor allem die Verknüpfungsstrategien zwischen bisherigem und neuem Wissen die größten Schwierigkeiten dar, z.B. geben 43,2% aller Befragten an, vor dem Bearbeiten einer neuen Online-Lektion das bisher Gelernte nicht zu wiederholen, wodurch das Risiko steigt, den Überblick über Lerninhalte und Lernprioritäten zu verlieren. Dabei sind es genau diese Kompetenzen, die das Online-Lernen positiv beeinflussen: „If distance learners are to succeed they must be very organized and must plan their progress carefully through the course. Advance organization is a primary planning strategy. In order to direct their learning, distance learners find it necessary to preview material to see how it is organized and to determine what is required of them before they can proceed.“ (White, 1997, S. 191)

Die Ergebnisse der Erhebung zu den metakognitiven Strategien lassen darauf schließen, dass die Teilnehmenden sich während des Lernprozesses auf die vorgegebene, fremdbestimmte Organisationsstruktur verlassen (Schmenk, 2010) und weniger auf selbstbestimmte Lernplanung und Lernüberwachung achtgeben. Dieser Eindruck wird durch die hohe Zahl unsicherer Antworten (26,6%) verstärkt. Vergleicht man die Werte zwischen den kognitiven und metakognitiven Strategien, so fällt auf, dass 41,8% aller Teilnehmenden ihre metakognitiven Kompetenzen als unsicher oder negativ beurteilen, d.h. ca. 10% mehr negative Antworten als bei den kognitiven Strategien. Interessant ist außerdem, dass mit einer Abnahme der metakognitiven Kompetenzen gleichzeitig auch der Einsatz von kognitiven Kompetenzen nachlässt. Dies bestätigt die These von Mandl & Friedrich, dass ohne effektive metakognitive Strategien auch die Anwendung kognitiver Strategien nicht ausreichend greifen kann. (Mandl & Friedrich, 2006). Eine ähnliche Tendenz ist zu entdecken, wenn man den Einsatz metakognitiver Strategien mit dem Ressourcenmanagement vergleicht. Je schlechter die metakognitiven Kompetenzen, umso förderungsbedürftiger ist auch das Ressourcenmanagement. Dieser Trend spiegelt sich jedoch nicht im Verhältnis zwischen metakognitiven Strategien und den Motivationsstrategien wider. Bei Teilnehmenden mit eher verbesserungsfähigen metakognitiven Kompetenzen ist die Motivation nur leicht weniger ausgeprägt als bei Personen mit guten metakognitiven Kompetenzen.

Rating-Werte	Metakognitive Strategien	Kognitive Strategien	Metakognitive Strategien	Ressourcenmanagement	Metakognitive Strategien	Motivationsstrategien
1,00 - 1,99	1,64	1,72	1,64	2,00	1,64	1,62
2,00 - 2,49	2,24	2,11	2,24	2,53	2,24	2,08
2,50 - 2,99	2,69	2,38	2,69	2,93	2,69	2,25
3,00 - 5,00	3,09	2,66	3,09	3,24	3,09	2,61

Tab.9 Vergleich Metakognitive Strategien mit anderen Strategiebereichen (eigene Darstellung)

Aus mediendidaktischer Sicht weisen die vielen unsicheren und negativen Antworten im Bereich der Planung und Überwachung des Lernprozesses darauf hin, dass Hilfestellung von Seiten des Mediums, wie durch *Advance Organizer*, Zieldefinitionen innerhalb der einzelnen Kapitel, usw. zur Unterstützung der Planung und Überwachung des Lernprozesses sinnvoll ist.

Auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht sind metakognitive Kompetenzen unabkömmlich (White, 1997). Vor allem beim Kommunikativen Ansatz ist es wichtig, auf Grund von induktivem Lernen den Überblick über die Lernziele nicht aus den Augen zu verlieren. (Wirth & Leutner, 2006) Vor diesem Hintergrund erscheinen die Ergebnisse der Erhebung innerhalb der metakognitiven Kompetenzen etwas positiver, denn die Items 16 und 17 sowie 26, die sich konkret mit dem Lernen von Fremdsprachen befassen, haben zumeist positive Einschätzungsergebnisse zwischen 74% und 94%. Geht es hingegen um die Kontrolle und die kritische Bewertung des Gelernten, sinken die positiven Einschätzungen auf 66% bis 44%. Hinter diesen Daten verbirgt sich die Tendenz, dass metakognitive Strategien, solange sie auf konkrete Aufgabenformen und Einschätzungen (wie z.B. die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe) angewendet werden, von den meisten Befragten beherrscht werden. Sobald diese aber entweder durch Überwachungsstrategien oder durch Kontrollstrategien auf eine übergeordnete Ebene verschoben werden, nimmt die Anwendung dieser Strategien ab.

Insgesamt kann als Ergebnis festgehalten werden, dass die metakognitiven Lernkompetenzen von vielen Teilnehmenden negativer eingeschätzt werden als im Vergleich zu den kognitiven, auch wenn sich die Durchschnittswerte weiterhin im Zweier-Bereich befinden. Je größer die Unsicherheiten bei den metakognitiven Strategien, umso weniger werden auch kognitive Strategien sowie ein effektives Ressourcenmanagement eingesetzt. Die größten Unsicherheiten bestehen bei der Überwachung des Lernprozesses und hier vor allem sobald sich der Lernprozess von einer konkreten Aufgabe löst und allgemeiner betrachtet werden soll. Der Planungsprozess wird weitgehend dem vorgegebenen Lernplan überlassen.

Eigene, selbstbestimmte Aktivitäten der Planung werden hingegen eher negativ eingeschätzt.

Auf Grund dieser Ergebnisse ist festzustellen, dass der Bereich der metakognitiven Selbstlernkompetenzen einen hohen Förderungsbedarf aufweist, vor allem was die Überwachung des eigenen Lernprozesses angeht. Desweiteren sollte die Bedeutung des Einflusses metakognitiver Kompetenzen auf alle anderen Strategiebereiche unterstrichen werden, um die Sensibilität der Lernenden für diesen Aspekt des Lernprozesses zu erhöhen.

6.5.1.3 Das Ressourcenmanagement

Das Ressourcenmanagement ist eng mit dem Einsatz kognitiver und metakognitiver Strategien verbunden. (Kopp & Mandl, 2006) Es umfasst den Umgang mit Zeit, Lernmaterialien (Wissens- und Informationsmanagement) und der Lernumgebung (hier die physikalisch-räumliche).

Auf der übergeordneten Ebene schneidet das Ressourcenmanagement im Vergleich mit den anderen Lernstrategien am schlechtesten ab (Rating-Durchschnittswert 2,72). Nur der Bereich Lernumgebung erhält mehr als 50% positive Antworten, während der Aspekt des Zeitmanagements genau 50% und der Umgang mit den Lernmaterialien nur 39,2% positives Feedback aufweisen. Insgesamt gesehen teilen sich die Antworten knapp zur Hälfte in 50,8% positive und 49,2% negative oder unsichere Einschätzungen.

In Hinblick auf das Zeitmanagement ist auffällig, dass es den meisten schwer fällt, sich an einen gegebenen Zeitplan zu halten (Item 29) bzw. sich selbst einen zeitlichen Lernrahmen zu setzen (Item 31). Nur der Hälfte aller Teilnehmenden scheint dies zu gelingen. Geht man davon aus, dass ein gutes Zeitmanagement vor allem dazu da ist, Übersicht zu gewinnen, Prioritäten zu setzen und die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll zu nutzen (Wagner u. a., 2006), so ergibt sich bei der hier untersuchten Population ein großer Förderungsbedarf. Die Befragten scheinen über kein konstantes Zeitmanagement zu verfügen, das ihnen hilft, den Lernprozess zeitlich übersichtlich zu begleiten. Die meisten scheinen sich an den vom Online-Kurs vorgegebenen Zeitplan zu halten (z.B. Lernpensum: eine Lektion pro Woche), ohne eigenes Zeitmanagement hinzuzufügen. Gelernt wird eher nach zeitlicher Disponibilität (siehe Item 30).

In der Fremdsprachendidaktik nimmt der Aspekt des Zeitmanagements eine wichtige Rolle ein. Die bereits erwähnte Komplexität der Fremdsprache erfordert ein nicht nur punktuell Lernen (wie z.B. das Erarbeiten neuer Inhalte mit dem Online-Kurs), sondern auch die Anwendung der erworbenen Kenntnisse, was über ein rein

zeitlich zu definierendes Lernprogramm hinausreichen kann (sollte z.B. kein Präsenzunterricht vorgesehen sein, wie es das Coach-Programm von Speexx vorsieht).

Aus mediendidaktischer Sicht ist bei dem Aspekt des Zeitmanagements ebenfalls Vorsicht zu walten. Die Idee des medienunterstützten Lernens, schneller und effizienter lernen zu können (eher eine Marketing-Idee als eine wissenschaftlich begründete These, vgl. Kerres, 2012, S. 152), könnte bei den Lernenden die Einstellung verursachen, effektiv weniger Zeit mit dem Lernen verbringen zu müssen als in traditionellen Lernkontexten. „It may be the case that in general, students have a less adaptive epistemological belief about learning being „quick“ (i.e. easily achieved (...)) that causes them to create unattainable standards regarding how much time it should take to complete learning tasks.“ (Greene & Azevedo, 2007, S. 353) Durch einen Lernplan mit auf Zeitmanagement bezogenen Lerntipps innerhalb des Online-Kurses könnte dieser Gefahr entgegen gewirkt werden, z.B. durch eine Verständlichmachung des Konzeptes *time on task*. (Kerres, 2012, S. 394)

Betrachtet man den Umgang mit dem zur Verfügung stehenden Lernmaterial, so erweisen sich die Ergebnisse als noch negativer. 44,6% der Teilnehmenden geben an, die im Online-Kurs angebotenen Lernressourcen zu kennen, nur 33,8% kennen Lernressourcen außerhalb des Online-Angebots. Im Umgang mit Lernressourcen bestehen bei den Befragten auf Grund dieser Ergebnisse sehr hohe Förderungsbedürfnisse. Um mit Ressourcen in geeigneter und zielgerichteter Funktion umzugehen, benötigt es kognitive sowie metakognitive Kompetenzen. Vergleicht man hier die Ergebnisse des Ressourcenmanagements mit den kognitiven sowie metakognitiven Kompetenzen, so wird deutlich, dass mit Abnahme eines effektiven Ressourcenmanagements auch die (meta)kognitiven Kompetenzen abnehmen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass hier parallel an allen drei Bereichen gearbeitet werden muss, um diese Strategiebereiche zu stärken.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht können gut 60% der Teilnehmenden als *field dependent* und *field insensitive* (Typ 4 nach Ehrman u. a., 2003) bezeichnet werden, da sie anscheinend Schwierigkeiten haben, innerhalb des Lernkontextes mit den angebotenen Lernmaterialien umzugehen sowie auch auf kontextungebundene Lernmaterialien zurückzugreifen. Dies sind nicht die besten Voraussetzungen dafür, kognitive und metakognitive Lernstrategien zu effektivem Fremdsprachenlernen einzusetzen.

Aus mediendidaktischer Sicht könnte beim Umgang vor allem mit den Ressourcen innerhalb des Online-Kurses auch die *computer self-efficacy* eine Rolle gespielt haben. Wie Sun & Rueda festgestellt haben, verbringen Lernende mit einer hohen

computer self-efficacy mehr Zeit mit der Online-Technologie und investieren mehr Energie in den Lernprozess. (Sun & Rueda, 2012) Die hier vorliegenden Daten könnten darauf hinweisen, dass die Teilnehmenden nicht genau wissen, wie sie eine Verbindung zwischen der Online-Technologie und ihrem eigenen Lernprozess herstellen sollen und daher die ihnen gebotenen Lernressourcen nicht kennen und demzufolge auch nicht nutzen.

Der letzte Punkt im Bereich des Ressourcenmanagements betrifft die Lernumgebung, die innerhalb dieser Kategorie am besten abschneidet (Ranking-Wert (2,58). Die Orientierung innerhalb des Online-Kurses wird im Durchschnitt von 52% der Teilnehmenden positiv bewertet, die physikalisch-räumliche Gestaltung des Arbeitsplatzes von 62%. Nichtsdestotrotz bestehen auch in diesem Bereich einige Unsicherheiten.

Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der untersuchten Gruppe Schwierigkeiten hat, sich im Online-Kurs zurecht zu finden (Item 34) , könnte mit der Problematik des *cognitive overload* (Tergan, 2006) zusammenhängen. Die Reichhaltigkeit der Inhalte innerhalb des Online-Kurses könnte die Lernenden überfordern und sie daran hindern, sich zurecht zu finden. Diese These müsste jedoch im Detail verifiziert und empirisch untersucht werden. Interessant ist auch Item 37, da nur 54% aller Teilnehmenden ihren Arbeitsplatz so gestalten können, dass optimale Lernvoraussetzungen geschaffen sind. Hier spielen wahrscheinlich „konkurrierende Handlungstendenzen“ (Gräsel, 2006) eine große Rolle, wie z.B. Großraumbüros, schlechte technische Ausstattung, usw.

Als zusammenfassendes Ergebnis zum Ressourcenmanagement kann festgehalten werden, dass vor allem in den Bereichen Zeitmanagement und Umgang mit dem Lernmaterial sehr großer Förderungsbedarf besteht. Beim Zeitmanagement steht vor allem die zeitliche Konstanz beim Lernen im Vordergrund, während bei den Lernressourcen (kontextgebunden und kontextungebunden) der höchste Förderungsbedarf besteht, da die untersuchte Teilnehmergruppe nur sehr geringe Kompetenzen im Umgang mit lernkontextinternen bzw. -externen Ressourcen aufweist. Etwas weniger förderungsbedürftig, aber trotzdem zu verbessern, ist die Gestaltung der individuellen Lernumgebung. Auch eine Verifizierung der online-spezifischen Lernumgebung wäre zu überlegen.

6.5.1.4 Motivations- und Emotionsstrategien

Die Motivationsstrategien, die auch die Emotionsstrategien beinhalten, schneiden im Gesamtüberblick aller Ergebnisse mit einem Ranking-Wert von 2,16 am besten ab. 72,7% aller Teilnehmenden schätzen die Anwendung ihrer Motivationsstrategien

positiv ein, 17% sind unsicher und 10,3% sehen ihren Strategieeinsatz eher negativ. Die Emotionsstrategien schneiden im Durchschnitt besser ab (1,99) als die reinen Motivationsstrategien (2,16).

Innerhalb der Motivationsstrategien sind vor allem die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Bedeutung. Diese sind die Grundlage selbstorganisierten Lernens, ganz gleich, ob dieses sich auf computergestütztes oder traditionelles Lernen bezieht (Zimmerman, 2000, S. 91). Innerhalb der Items 38 bis 41, die sich mit diesen Aspekten beschäftigen, sind zwei sehr gute Werte und zwei weniger gute Werte auszumachen. Die beiden ersten bestätigen, dass extrinsische Motivation (Item 38) als auch intrinsische Motivation (Item 39) das Lernverhalten aufrecht erhalten können. (Pintrich, 1999) Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, auch unter Schwierigkeiten lernen zu können, ist bei einer lernerzentrierten Problematik (Item 40) stärker ausgeprägt (66,2%) als bei externen Einflüssen (Item 41 – 31,1%). Dieser letzte Aspekt, die Aufrechterhaltung der Lernmotivation trotz externer negativer Einflüsse, wird allgemein am negativsten beurteilt. Der positivste Punkt betrifft die Zielorientierung beim Lernen, die bei 91,9% aller Teilnehmenden gut eingeschätzt wurde. Aus diesen Daten ist zu schließen, dass die intrinsische Motivation der Teilnehmenden an dieser Erhebung nicht nur gut ausgeprägt, sondern auch von Seiten der Teilnehmenden gut aufrecht erhalten werden kann. Diese Tatsache spricht für ein positives Erleben des Lernens mit dem Online-Sprachkurs. Kritisch wird dies nur, wenn zu viele externe Einflussfaktoren negativ auf den Lernprozess einwirken, wie z.B. Stress am Arbeitsplatz. Zu bedenken ist auch die Freiwilligkeit der Teilnahme an dieser Erhebung (vgl. Kapitel 6.5). Es ist gut möglich, dass nur die motiviertesten aller Lernenden den Fragebogen ausgefüllt haben. Das gute Abschneiden der Motivationsstrategien ist durchaus auch auf diesen Umstand zurückzuführen.

Vergleicht man die Motivation mit dem Einsatz anderer Selbstlernstrategien, so kann bestätigt werden, dass Teilnehmende, die sich ihrer Lernstrategien bewusst sind und wissen, dass diese ihnen helfen, besser zu lernen, auch Motivationsstrategien besser anzuwenden wissen (Wong & Nunan, 2011). Die folgende Tabelle verdeutlicht diese Ergebnisse:

Rating-Werte	Kognitive Strategien	Motivationsstrategien	Metakognitive Strategien	Motivationsstrategien	Ressourcenmanagement	Motivationsstrategien
1,00 - 1,99	1,70	1,76	1,64	1,62	1,54	1,44
2,00 - 2,49	2,22	2,18	2,24	2,08	2,17	2,07
2,50 - 2,99	2,66	2,47	2,69	2,25	2,71	2,07
3,00 - 5,00	3,27	2,59	3,09	2,61	3,44	2,48

Tab.10 Vergleich Motivationsstrategien mit anderen Strategiebereichen (eigene Darstellung)

Vergleicht man die Durchschnitts-Ranking-Werte der kognitiven, metakognitiven sowie Ressourcenmanagement-Strategien mit den Motivationsstrategien, so ist deutlich erkennbar, dass Personen mit positiven Strategiewerten (d.h. niedrigen Ranking-Werten) auch positive Werte im Bereich der Motivationsstrategien aufweisen. Je mehr Förderungsbedarf bei der Strategieanwendung besteht (im Sinne von höheren Ranking-Werten), umso höher ist dieser auch im Bereich der Motivation. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich motivationale Aspekte nicht im gleichen Verhältnis verschlechtern, wie es innerhalb der einzelnen Kategorien vorkommt. So beträgt der Unterschied bei den kognitiven Strategien zwischen den höchsten und den schlechtesten Durchschnittswerten eine Differenz von 1,57 Ranking-Punkten, während in Korrelation dazu der Unterschied bei den Motivationsstrategien nur 0,83 Rating-Punkte beträgt. Noch deutlicher ist dieser Unterschied innerhalb des Ressourcenmanagements (1,9 Rating-Punkte) im Vergleich zu den Motivationsstrategien (1,04 Rating-Punkte). Das bedeutet, dass mit einer Abnahme des Strategieeinsatzes die Motivation zwar abnimmt, jedoch nicht im gleichen Verhältnis wie der Einsatz der Lernstrategien. Die Annahme von Oroujlou und Vahedi, dass gute Motivationsstrategien eher mangelndes Talent oder fehlende Lernstrategien ausgleichen können (Oroujlou & Vahedi, 2011), könnte durch diese Daten tendenziell unterstützt werden, müsste jedoch weiter empirisch untersucht werden.

Aus mediendidaktischer Sicht wurde im Kontext dieses Fragebogens kein spezifischer Item zum Thema Motivationsstrategien ausformuliert, da der Online-Kurs nicht als spezifisch motivierender Aspekt im Lernkontext betrachtet wird (Fischer u. a., 2009). Er wird als reiner Unterstützungsfaktor definiert, der auf Selbstlernkompetenzen keinen ausschlaggebenden Einfluss hat. (Alm, 2007)

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist Item 43 in Bezug auf die Zielorientierung von Bedeutung. (Riemer & Schlak, 2004) Das sehr positive Ergebnis (91,9% positive Antworten) unterstützt die Annahme, dass das Lernen auf konkrete Lernziele hin motivationsfördernd ist. Diese Lernziele scheinen auf Grund der positiven Bewertung für fast alle Teilnehmenden klar definiert und erreichbar zu sein.

Betrachtet man die Ergebnisse zu den beiden spezifischen Items in Bezug auf Emotionen, die sich mit dem Aspekt der Angst beschäftigen, so kann auf Grund der positiven Ergebnisse davon ausgegangen werden (Item 45 / 83,8% positive Antworten; Item 46 / 78,4% positive Antworten), dass hier von *facilitating anxiety* gesprochen werden kann, die motivationsfördernd ist. (Kirchner, 2004)

Als Ergebnis zu den Motivationsstrategien lässt sich feststellen, dass die Teilnehmenden in diesem Bereich über die besten Selbstlernkompetenzen verfügen, auch wenn durchaus noch Verbesserungen möglich sind. Interessant ist zu sehen, dass ein Verhältnis zwischen der Anwendung von Motivationsstrategien und den anderen drei Strategiebereichen besteht (je besser die Strategiekompetenz, desto höher auch die Motivation). Desweiteren sind die Teilnehmenden dieser Untersuchungsgruppe intrinsisch motiviert und lernen sehr zielorientiert. Der Umgang mit Angst-Aspekten beim Fremdsprachenlernen wird zumeist als motivierend angesehen.

Insgesamt gesehen sind die motivationalen und emotionalen Voraussetzungen zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen bei den Teilnehmenden gut ausgeprägt und haben im Vergleich zu den anderen Strategiebereichen den geringsten Förderungsbedarf.

6.5.1.5 Zusammenfassung

Die Interpretation der Ergebnisse der hier vorliegenden Erhebung zeigt, dass die Teilnehmenden über gute Selbstlernkompetenzen verfügen, dieser aber in zumeist fremdbestimmten Lernsituationen häufiger anzuwenden und besser einzuschätzen scheinen, als in Momenten der freien und selbstorganisierten Lernplanung. Die weniger ausgeprägten metakognitiven sowie ressourcenbezogenen Strategiekompetenzen lassen auf dieses Ergebnis schließen. Auch die guten motivations- und kognitionsstrategischen Kompetenzen werden weniger eingesetzt, sobald von den Lernenden eine aktive Beteiligung am Lernprozess und nicht ein passives Bearbeiten von Lernaufgaben gefordert wird.

Die Förderung der aktiven Beteiligung am Lernprozess durch das Training vor allem metakognitiver und ressourcenbezogener Lernstrategien könnte hier zu einer Verbesserung nicht nur der Fremdsprachenkenntnisse, sondern auch der Selbstlernkompetenzen beitragen.

6.5.2 Die Analyse der Ergebnisse in Verbindung mit (lern)biographischen Angaben

Vergleicht man die biographischen und lernbiographischen Daten mit dem Einsatz der Lernstrategien, so können folgende Trends festgestellt werden: Zunächst besteht ein eindeutiger Unterschied beim Einsatz von Lernstrategien zwischen Männern (2,53) und Frauen (2,18). Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass Mädchen und Frauen allgemein eine bessere Selbstregulation des Lernens betreiben als Jungen und Männer. (Hong-Nam & Leavell, 2006, S. 401; Ziegler & Dresel, 2006, S. 385) Die Interpretation dieser Ergebnisse zur Genderdifferenz bewegt sich nach Ziegler und Dresel jedoch auf einer spekulativen Ebene, da in der Forschung der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lernstrategieinsatz bisher nicht systematisch untersucht worden ist. (Ziegler & Dresel, 2006, S. 385) Die Interpretationsansätze, die sich vor allem auf die Sozialisations- und Erziehungserfahrungen von Frauen und Männern berufen sowie auf Methodenartefakte, sollten daher in Zukunft noch näher untersucht werden. (Hong-Nam & Leavell, 2006)

In Hinblick auf das Alter konnte festgestellt werden, dass die Altersgruppe der 26- bis 35-jährigen über das beste Strategierepertoire verfügt (2,26), gefolgt von den 18- bis 25-jährigen. Ab 35 Jahren liegt der Durchschnittswert bei 2,52. Vor allem im Bereich der metakognitiven sowie ressourcenbezogenen Strategien schneiden die älteren Lerner nicht so gut ab. Die Annahme von Nielson, dass es Erwachsenen allgemein schwerer fällt, eine Fremdsprache zu lernen, kann dank dieses Ergebnisses bestätigt werden. (Nielson, 2011) Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass fluide Intelligenz (im Sinne der Fähigkeit, neuartige Probleme zu lösen) im Alter abnehmen kann (Knowles, Holton, Swanson, Jäger, & Hornung, 2007, S. 195) und daher damit zu rechnen ist, dass ältere Personen „möglicherweise nicht so rasch auf einen völlig neuen Lernstoff oder neue Situationen reagieren. Möglicherweise müssen Anpassungen vorgenommen werden, die mehr Zeit zum Lernen einräumen. Geht man allerdings davon aus, dass Lernen von Erfahrung abhängt, sind keine Anpassungen erforderlich.“ (Knowles u. a., 2007, S. 195) Betrachtet man die hier untersuchte Altersgruppe (ab 35 Jahre aufwärts) ist anzunehmen, dass die Unsicherheit im Anwenden von Lernstrategien eher auf mangelnder Erfahrung als auf einer Abnahme fluider Intelligenz beruht. Ein Strategietraining für die älteren Lernenden wäre daher erfolgversprechend.

Interessant ist auch, dass die über 45-jährigen gute Werte im Bereich der Motivationsstrategien haben. Das könnte darauf hindeuten, dass ab einem bestimmten Alter aus anderen Gründen gelernt wird als in jüngeren Jahren. Anzunehmen sind hier vor allem intrinsische Motive. Diese These gilt es natürlich zu

verifizieren. Die am stärksten motivierte Gruppe ist die der 26- bis 34-jährigen, d.h. die Altersgruppe, für die Karriereentscheidungen sehr aktuell sind. Diese Karriereorientierung spiegelt sich in einer hohen Lernmotivation wieder. Den schlechtesten Wert bzgl. der Motivationsstrategien verzeichnen die 35- bis 44-jährigen. Hier ist davon auszugehen, dass Personen in diesem Alter oft mehr Verantwortung im beruflichen Umfeld zu übernehmen haben als jüngere. Daher kann die berufliche Belastung sehr hoch sein, was sich eventuell negativ auf die Lernmotivation auswirkt bzw. Motivationsstrategien nur unter schwierigeren Bedingungen angewendet werden können.

Betrachtet man die Daten zur Ausbildung der Teilnehmenden, so scheinen Hochschulabsolventen (innerhalb dieser am meisten die Geisteswissenschaftler) Lernstrategien eher anzuwenden als Personen, deren höchster Schulabschluss das Abitur darstellt. Zu diesem Zusammenhang konnten keine Forschungsvorhaben gefunden werden, die diese Verbindung untersuchen. Die Forschung beschränkt sich hier auf die Analyse der Lernstrategieanwendung von Schülern und Schülerinnen bzw. Studenten und Studentinnen (siehe verschiedene Ansätze in Mandl & Friedrich, 2006). Anzunehmen ist, dass der langjährige Kontakt mit Lernstoff und Lernstrategien während der Ausbildung an der Hochschule (fremdsprachen- sowie nicht fremdsprachenbezogen) den Einsatz von Lernstrategien trainiert und daher Hochschulabsolventen diese Strategien selbstverständlicher einsetzen als Personen mit dem Abitur als höchsten Schulabschluss. Hochschulabsolventen beurteilen auch den Einsatz ihrer Motivationsstrategien besser als Personen mit Abitur, was mit den Lernstrategien in Verbindung stehen könnte. Diese erleichtern ihnen das Lernen und erhöhen somit die Motivation. (Wong & Nunan, 2011) Ein weiteres Motiv für die hohe Motivation kann mit der Ausführung von Quetz in Verbindung gebracht werden: „Eine längere und bessere Schulbildung [fördert] Interesse und Beteiligung an der Erwachsenenbildung.“ (Quetz, Bolton, & Lauerbach, 1981, S. 11)

In Hinblick auf die Sprachkenntnisse nimmt der Einsatz von Lernstrategien zu, je mehr Fremdsprachen gesprochen werden. Dieses Ergebnis könnte die Hypothesen von Rampillon stützen, dass sich Strategiekennntnisse aus der Lernerfahrung einer Fremdsprache auf das Lernen einer weiteren Fremdsprache auswirken. (Hong-Nam & Leavell, 2006, S. 410; Rampillon, 2003, S. 101) Ihrer Meinung nach besteht eine Verbindung zwischen den beiden Lernprozessen. Die erworbenen Lernstrategien werden jedoch eher unbewusst und nicht zielgerichtet angewendet. Eine Bewusstmachung der vorhandenen Lernkompetenzen sowie ein Training derselben stellen für Rampillon eine gute Möglichkeit dar, vorhandenes Strategiewissen effektiv für das Erlernen weiterer Sprachen zu nutzen. Bei der Analyse des Sprachniveaus in

Verbindung mit dem Einsatz von Lernstrategien konnte in dieser Erhebung kein eindeutiger Trend festgestellt werden, auch wenn z.B. Launer feststellt, dass Fremdsprachler und -lernerinnen mit einem niedrigeren Sprachniveau eher weniger Lernstrategien anwenden als Lernende mit einem bereits gut entwickelten Sprachniveau. (Launer, 2008) Hong-Ham und Leavell haben hingegen festgestellt, dass Anfänger und Fortgeschrittene weniger Strategien anwenden als Lernen auf einem mittleren Sprachniveau (Hong-Nam & Leavell, 2006, S. 410). Beide Thesen können innerhalb dieser Arbeit nicht bestätigt werden, da die Ergebnisse zu viele Varianten aufweisen, als dass sie auf ähnliche Trends hinweisen könnten.

6.5.2.1 Zusammenfassung

Die (lern)biographischen Daten im Zusammenhang mit der Strategieverwendung bestätigen bestehende Tendenzen in der Lernforschung, wie z.B. eine höhere Strategieverwendung bei Frauen im Vergleich zu Männern oder die Lernerfahrungen mit einer oder mehreren Fremdsprachen. Diese Ergebnisse bestätigen, dass die hier untersuchte Population sowie deren Selbstorganisationskompetenzen den allgemeinen Charakteristiken erwachsener Lernender auch außerhalb dieser Arbeit entsprechen und somit vergleichbar sind.

6.5.3 Die Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der vier Untersuchungsdimensionen

Aus der Sicht der lerntheoretischen Dimension wurden die hier vorliegenden Ergebnisse aus der ganzheitlichen Perspektive im Sinne Boekaerts (Boekaerts, 1999) untersucht.⁵¹ Lernstrategien sind danach Handlungspläne, die der Erreichung eines bestimmten Zieles dienen. Dabei macht der bewusste Einsatz dieser Strategien das eigene Lernen effektiver und autonomer. (Tassinari, 2010) Die Stärken und Schwächen innerhalb der Anwendung dieser Strategien sowie die Verbindungen unter den verschiedenen Komponenten stellen die Basis für Vorschläge zur Lernkompetenzverbesserung dar.

Im gesellschaftlichen Kontext helfen Lernstrategien, sich flexibel neuen und unbekannteren Lernsituationen im beruflichen Umfeld anzupassen und die eigene Lernfähigkeit auszubauen. (Arnold & Gomez Tutor, 2006) Diese Kompetenzen werden in verschiedenen Wirtschaftsbereichen gleichermaßen benötigt (hier z.B. Weiterbildungsprogramme in der Telekommunikation, der Industrie sowie dem

⁵¹ Ausgenommen wurde in dieser Untersuchung der Aspekt der sozialen Interaktion. (Erpenbeck, 2000; Tassinari, 2010)

Versicherungswesen). Die Form und Intensität dieser Programme kann dabei durchaus variieren: „Self-directed learning schemes (...) have to be planned locally, taking into account specific institutional requirements and expectations, the particular characteristics of the learners and staff, including the sociocultural constraints on learning practice.“ (Gremmo & Riley, 1995, S. 156)

Im Kontext des Weiterbildungsprogrammes mit Speexx findet der Lernprozess in einem relativ fremdgesteuerten Kontext statt; in der Tat zeigen die Lernenden Schwierigkeiten, sobald sie ihre metakognitiven oder ressourcenbezogenen Kompetenzen auf Bereiche ausweiten sollen, die außerhalb des vorgegebenen Lernpfades liegen. Die Fähigkeit, den Lernprozess kritisch zu hinterfragen, um zu erkennen, welche Fähigkeiten individuell für den Berufskontext benötigt werden, ist auf der Basis der hier vorliegenden Ergebnisse ausbaufähig. Die Lernenden müssen sich darüber bewusst werden, dass nicht nur fachspezifisches Fremdsprachenwissen von ihnen verlangt wird, sondern auch Handlungswissen, das sie konkret im Arbeitsalltag anwenden können.

Die Ergebnisse lassen daher darauf schließen, dass eine Lernkulturveränderung der Teilnehmenden sowie der verantwortlichen Firmen noch nicht vollkommen abgeschlossen ist. Die Befragten hängen noch zu sehr an vorgeschriebenen, fremdgesteuerten Lernprozessen, was aus den nicht so positiven Ergebnisse zu den metakognitiven Lernstrategien hervorgeht. Ein Wechsel von einem formellen zu einem informellen Lernsystem im Kontext dieser hier untersuchten Firmenstrukturen halte ich daher für verfrüht. (Erpenbeck & Sauter, 2007) Bevor dieser Schritt gemacht werden kann, wäre zu einer intensiven Reflexion über das eigene Lernverhalten anzuraten. Dies könnte z.B. über Strategietrainings, Lernberatungen oder andere Fördererelemente erfolgen.

Die Gründe für die Ergebnisse sind auch in der bildungspolitischen und wirtschaftlichen Situation Italiens zu finden: Das schlechte Abschneiden bei der PISA Erhebung, die Schwierigkeiten beim Übergang zwischen Schule und Berufseintritt, die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die begrenzten Investitionen von Seiten der Politik in den Ausbildungsbereichen⁵² führen zu einem Mechanismus, dem *low skilled equilibrium*, (ISFOL, 2012, S. 36), aus dem Italien sich nur schwer befreien kann. Dies spiegelt sich auch in der Weiterbildung wider: im Jahr 2006 haben nur 20% der Italiener und Italienerinnen an kontinuierlicher Weiterbildung teilgenommen, im Vergleich zu einem OECD Durchschnitt von 34%.⁵³ Die OECD rät Italien zu folgenden Maßnahmen, um die Entwicklung von Lernkompetenzen zu fördern: „Ensure that youth leave school with the skills required by employers and

⁵² Vgl. <http://skills.oecd.org/informationbycountry/italy.html> / 10.10.2012

⁵³ Ebda.

[...] develop the relevant skills by encouraging and enabling people to learn throughout life; fostering international mobility of skilled people to fill skills gaps; and promoting cross-border skills policies.”⁵⁴

In Verbindung mit der fremdsprachendidaktischen Dimension zeigen die Ergebnisse, dass die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorgesehenen Selbstorganisationsstrategien nur in Teilbereichen beherrscht und angewendet werden. Für das Lernen von Fremdsprachen sind Lernstrategien jedoch grundlegend für einen erfolgreichen Lernprozess. Je besser Lernstrategien eingesetzt werden, umso besser sind die Ergebnisse. (Wong & Nunan, 2011) Auch wenn die Teilnehmenden das Bewusstsein für ihren Kenntnisstand entwickelt haben, ihre Schwächen und Stärken auszumachen wissen und auch ihre Lernziele bestimmen können, ist großer Förderbedarf vor allem im Kontext der metakognitiven Strategien sowie des Ressourcenmanagements (im GeR bezeichnet als Auswahl von Lernmaterialien) festzustellen. Die Komplexität des Lernens einer Fremdsprache scheint hier noch nicht wirklich erkannt. Der didaktische Ansatz des Fremdsprachenprogramms sollte diesem Umstand Rechnung tragen, indem den Lernenden mehr Verantwortung beim Lernen übertragen wird. (White, 1997)

Als positiv lässt sich die Verbindung zum Kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik sehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden die im Online-Kurs erlernten Fähigkeiten im Arbeitsalltag anzuwenden versuchen und dabei auch eventuelle emotionale Aspekte zu regeln wissen. Eine enge Verbindung zwischen Lernwelt und authentischer Welt kann also festgestellt werden (Tassinari, 2010). Fremdsprachendidaktische Grundregeln des Kommunikativen Ansatzes werden somit respektiert. (Reimer, 2004) Das Lernprogramm scheint auch dabei zu helfen, viele der von Shrikhani und Ghaemi genannten Barrieren beim Fremdsprachenlernen (Shirkhani & Ghaemi, 2011) abzubauen. Aspekte der Angst, einer niedrigen Selbstwirksamkeits-überzeugung, dem Mangel an Zielsetzungsvermögen oder das Fehlen von intrinsischer Motivation können in diesem Erhebungskontext nicht festgestellt werden. Eine detaillierte Erhebung zu Lernbarrieren könnte hier relevantere Daten liefern.

Aus mediendidaktischer Sicht ist zu unterstreichen, dass die Medienkompetenz im Umgang mit dem Lernmedium in dieser Erhebung vorausgesetzt worden ist. (Cope & Ward, 2002) Das schlechte Ergebnis im Bereich Ressourcenmanagement weist aber darauf hin, dass diese Voraussetzungen jedoch nicht so gegeben sind, wie gedacht. Die Schwierigkeiten beim Umgang mit externen und internen Materialien, d.h. vor allem technologischen Hilfs-Features, deuten darauf hin, dass hier

⁵⁴ Ebda.

wahrscheinlich für viele Teilnehmende eine technologische Herausforderung besteht. Ob diese auf einer niedrigen *computer self-efficacy* beruht oder neue Lernkompetenzen gefragt sind (Mandl & Friedrich, 2006), kann auf Grund der hier vorliegenden Ergebnisse nicht festgestellt werden.

Beim medienbasierten Lernen dienen Strategien dazu, über das rezeptive Lernen hinaus mit Hilfe von Eigenaktivität und strategischem Vorgehen den Lernprozess nicht nur zu kontrollieren, sondern auch zu vertiefen. (Mandl & Friedrich, 2006) Zu vermuten ist hier hingegen, dass der stark fremdgesteuerte Ansatz des Lernprogramms die Teilnehmenden unbewusst daran hindert, selbst aktiv zu werden und selbstorganisiert neue Lernformen (extern oder intern zum Kursprogramm) auszuprobieren. (Schmenk, 2010) Der didaktische Aufbau des Lernprogramms scheint zwar auf der einen Seite die Anwendung der Fremdsprachenkenntnisse zu fördern, auf der anderen Seite durch seinen linearen Aufbau die Entwicklung von selbstbestimmten Lernaktivitäten zu hemmen. Hier kann dem *Speeexx-Online-Programm* die Definition eines Web 1.0 Lernkontextes zugeschrieben werden (Erpenbeck & Sauter, 2007), das die Lernenden zwar unterstützt, jedoch nicht weiter in ihren Selbstlernkompetenzen fördert. Über eine Integration von Web 2.0 als Förderungsmöglichkeit dieser Kompetenzen sollte nachgedacht werden.

6.5.3.1 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der vier Analysedimensionen kann festgehalten werden, dass gute Voraussetzungen gegeben sind, über medienunterstütztes Lernen von Fremdsprachen auch Selbstlernkompetenzen im beruflichen Kontext zu fördern, denn die Grundlagen selbstorganisierten Lernens sind bei den hier untersuchten Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorhanden, sie scheinen jedoch noch zu sehr in einem fremdgesteuerten Lernkontext 'eingesperrt', als dass sie sich frei entwickeln könnten. Aktives Beteiligen am Lernprozess, das Erkennen der Komplexität des Erlernens einer Fremdsprache sowie die Öffnung in Richtung einer weniger fremdgesteuerten Lernumgebung sollte dabei im Zentrum der Förderung stehen. Diese Förderung kann nicht nur über das Training von Lernstrategien vorangetrieben werden, sondern auch über einen Paradigmenwechsel in der Lehr- und Lernkultur des Einzelnen sowie der Unternehmen selbst: „That is, self-regulatory skills should be viewed as propaedeutic to learning in the context of a powerful learning environment. Indeed, these skills are essential for the appraisal of non-traditional learning environments as powerful facilitators of learning and for the use of resources that are available in these environments.“ (Boekaerts, 1999, S. 453)

7. Förderung von Selbstlernkompetenzen

Um Selbstlernkompetenzen zu fördern, kann man zwischen direkten und indirekten Förderungsansätzen auswählen. Das Training von Strategien gehört zu den direkten Förderungsmaßnahmen, während die Gestaltung einer Lernumgebung, die das selbstorganisierte Lernen unterstützt, zu den indirekten Fördermethoden zählt. (Fischer u. a., 2009, S. 759)

Bei der Entscheidung für die eine oder andere Methode, oder eine Kombination der beiden, ist wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, „...mit welchem Verständnis von Autonomie man arbeitet und welches Verständnis man unter jeweils gegebenen Umständen für angemessen und tragfähig hält.“ (Schmenk, 2010, S. 22) Bei einem technisch-strategischen Verständnis wäre ein Strategietraining ein guter Anfang. Beabsichtigt man einen tiefgreifenden Wandel in der Lernkultur der Einzelnen bzw. des Unternehmens, können konstruktivistisch orientierte Autonomieansätze eine bessere Wahl sein. Auch der finanzielle Hintergrund spielt bei dieser Entscheidung eine Rolle, denn der Kostenaufwand für domänenspezifisches Training ist geringer als für ein fächerübergreifendes, komplexes Kompetenztraining: „This can encourage a focus on language skills rather than learning skills.“ (Murphy, 2008, S. 86)

Besonders effektive Methoden bei der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen integrieren Aspekte der Lernwegflankierung, der Problemlösestrukturen sowie individuelle Strukturierungshilfen. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 194) Als erfolgreiche Methoden haben sich die individuelle Lernberatung (Tassinari, 2010, S. 259), das *Counselling* (Gremmo & Riley, 1995, S. 159), das *Coaching* (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 195) oder das Strategie-Feedback (Greene & Azevedo, 2007, S. 361) erwiesen. Dank dieser Methoden ist es möglich, „die Weiterbildung Erwachsener weniger am 'Stoff', als an den Zwecken, für die sie das Wissen benötigen, an ihrem Vorwissen und ihren Vorerfahrungen und ihren Zeitbudgets“ zu orientieren. (Geldermann u. a., 2006, S. 115) Auf das Erlernen einer Fremdsprache bezogen heißt dies, die Fremdsprache handlungs- und kontextrelevant einsetzen zu können.

Deutlich wird auch, dass auf fremdgesteuerte und begleitende Elemente nicht verzichtet werden sollte. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 84). „In Anbetracht der Vielfalt an benötigten Voraussetzungen tritt Selbststeuerung fast nie in der [...] idealen Form auf. Fast immer sind auch Anteile der Fremdsteuerung nötig, um effektives Lernen zu ermöglichen.“ (Fischer u. a., 2009, S. 759) Zu diskutieren wäre an dieser Stelle, ob es eine ideale bzw. reine Form von Selbststeuerung überhaupt gibt oder ob diese überhaupt wünschenswert wäre. Dass sie zu fördern ist, ist

jedoch unbestritten. Unterschiedliche Förderungsansätze werden in den folgenden beiden Kapiteln dargestellt.

7.1 Direkte Förderungsmethoden

Die Problematik, die diese Studie offen gelegt hat, betrifft nicht die Tatsache, dass die Lernenden über geringes Strategiewissen verfügen, sondern dass sie bisher nicht erfahren haben, welche positiven Auswirkungen die Anwendung dieser Strategien auf ihren Lernprozess haben können. (Boekaerts, 1999, S. 451) Als nächster Schritt wäre daher eine Reflexionsphase gemeinsam mit den Befragten anzuschließen, in der die Ergebnisse des Reality-Checks zu den Selbstlernkompetenzen individuell oder in der Gruppe besprochen und analysiert werden. Diese Phase der „Reflexivitätserhöhung“ (Forneck, 2003, S. 165) ist die Voraussetzung für den nachfolgenden Einsatz entsprechender Förderungsmethoden.

Hilfreich sind in dieser Phase Methoden, die zum Nachdenken über das eigene Lernen anregen, wie z.B. persönliche oder Gruppen-Interviews, individuelle oder kooperative Lerntagebücher oder E-Portfolios. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 229) In dem hier vorliegenden Kontext wäre vor allem zu einer Reflexion über metakognitive Strategien und Ressourcennutzung zu raten: “Critical reflection is the key to a number of metacognitive strategies: goal-setting, planning, implementing, self-assessment and self-evaluation, which underpin the current development of personal learning plans and learner portfolios.” (Murphy, 2008, S. 84)

Im Anschluss an die reflexive Phase sollte ein konkretes Kompetenztraining folgen, das Schritt für Schritt in den Lernalltag eines Unternehmens integriert wird (Nüesch, 2006, S. 127). Sich nur auf den Reflexionsprozess zu beschränken, reicht nicht aus, da Strategien nur angewendet werden, wenn die Lernenden mit ihnen konkret umzugehen wissen: „Learners need opportunities to try them out and become confident in using them in order to be able to make meaningful choices, part of the process of ‘autonomization’. [...] Learners at all levels typically use the least sophisticated strategy to achieve a goal, even when they have others available to them. [Researchers] suggest this is due to learners feeling unconfident with other strategies because of lack of practice.” (Murphy, 2008, S. 85)

Konkret auf den Fremdspracherwerb bezogen bedeutet dies, durch Kompetenztraining den Lernenden die Angst vor der Komplexität der Fremdsprache zu nehmen und sie davon zu überzeugen, dass das Lernziel nicht in Form von Faktenwissen zu definieren ist, sondern in Form von Kommunikationskompetenz. Der Weg zu dieser Kommunikationskompetenz wird umso einfacher, je

'strategischer', auch mit Hilfe von Medien, gelernt wird: „Fostering reflective learning, developing independent learning strategies and encouraging a reduced dependence on the teacher are recommended. Learners should also be encouraged to develop a greater range of strategies and to activate their language outside of the classroom. They should, in short, be encouraged to think about the processes underlying their own learning, and to see that, ultimately, they are responsible for their own learning (Nunan, 1995b). (Wong & Nunan, 2011, S. 154) Nicht nur in dem hier vorliegenden Kontext erweisen sich die metakognitiven Kompetenzen als besonders förderungsbedürftig. Auch andere Forschungsergebnisse zeigen, dass die Verbindung zwischen effektivem Fremdsprachenlernen und metakognitiven Kompetenzen grundlegend ist: “Research on metacognitive knowledge and language learning especially learner strategies has acknowledged a mutual influence in terms of second language learning and highlights the fact that metacognitive knowledge should be incorporated in learner training programs to make their learning more efficient.“ (Rahimi & Katal, 2012, S. 75) Um diese Verbindung herzustellen und zu vertiefen, bietet sich als die effektivste didaktische Methode das *tasked-based language learning* an, bei dem Lernerautonomie als Schlüsselkompetenz im Vordergrund steht. (Nunan, 2004; Summer, 2010, S. 9)

Im Fall der Förderung von Medienkompetenz ist es möglich, gleichzeitig mit der Erweiterung der domänenspezifischen Inhalte, durch „den Einsatz von unterschiedlichen Sozialformen [...], z.B. Teamkompetenzen und Sachkompetenzen zu fördern bzw. weiterzuentwickeln. Die Medienkompetenzen könnten durch berufsbezogene Lerninhalte, die Medienkompetenzen vermitteln, [...] verbessert werden. (vgl. Euler, 2004) Es wird also deutlich, dass es nötig ist, über die Grenzen fachspezifischen Lernens hinaus zu denken, und das aus fremdsprachen- sowie mediendidaktischer Sicht, um Selbstlernkompetenzen konkret zu fördern. (Schmenk, 2010, S. 23)

Nicht vergessen werden darf in diesem Kontext die Rolle der Lehrenden, deren persönliche, soziale, lernmethodische und –strategische sowie fachliche Unterstützung nur gewährleistet werden kann, wenn auch von ihrer Seite Kompetenzförderung bzw. ein „Professionalisierungsschub“ (Forneck, 2003, S. 164) stattfindet. Lehrende können Lernende nur unterstützen, wenn sie selbst über die entsprechenden Kenntnisse verfügen: “We interpret this to mean that teachers should add a learning-how-to-learn dimension to their teaching that encourages learners to develop an extensive and varied repertoire of techniques and approaches to their learning. (Wong & Nunan, 2011, S. 153) Die Ansprüche an die Lehrenden sind daher hoch, da sich ihre Kompetenzen nicht mehr nur auf

domänenspezifische Aspekte beziehen dürfen. Auch mediendidaktische (Sun & Rueda, 2012, S. 200) und gesellschaftliche Kenntnisse sind von grundlegender Bedeutung. "Supervisors must be prepared to provide learners with release time from their job duties, ensure CALL materials are suitable for their workplace (in terms of both content and technological accessibility)." (Nielson, 2011, S. 124)

7.2 Indirekte Förderungsmethoden

Indirekte Fördermaßnahmen kennen unterschiedliche Ausprägungen und können den mediendidaktischen wie den fremdsprachendidaktischen Bereich getrennt oder auch gemeinsam betreffen. Als konsolidierte Methoden für indirekte Förderung gelten die kognitive Modellierung, Strategieanleitungen und Leittexte, kognitive Werkzeuge (z.B. Mapping-Techniken, Visualisierungsstrategien), hypermediale Hilfssysteme (z.B. Glossare) (Fischer u. a., 2009, S. 759) und *Scaffolding* Methoden (Azevedo, 2005, S. 205). Viele Instrumente, die diese Lernmethoden unterstützen, sind bereits oft in mediale Lernumgebungen integriert, wie z.B. der *IntelliPlan* im *Speexx* Online-Kurs. Diese Hilfstools werden von den Lernenden jedoch nicht ausreichend oder gar nicht genutzt, was die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen. Es besteht also ein großer Förderungsbedarf darin, eine Verbindung zwischen dem Nutzen dieser Methoden und deren Anwendung herzustellen und vor allem in der Praxis zu vertiefen. (Fischer u. a., 2009, S. 767)

Die Gestaltung der Lernumgebung auf der Basis von indirekten Förderungsmethoden beinhaltet jedoch nicht nur das Anwendungstraining dieser Methoden, sondern ein grundsätzliches Umdenken innerhalb der Lernkultur aller Beteiligten. Fremdgesteuerte Lernumgebungen bedienen oft die Bequemlichkeit, ein gewisses 'Konsumverhalten' und eine eingeschränkte Anstrengungsbereitschaft der Lernenden. (Berg, 2006, S. 128) Niemand bezweifelt, dass es angenehmer und einfacher ist, einem vorgezeichneten Lernpfad (medial oder nicht medial aufbereitet) zu folgen, als sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Der Kern der Diskussion verbirgt sich daher genau hier, in der 'aktiven Beteiligung' bzw. darin, „die Verantwortung für [...] die Kompetenzentwicklung [zu übernehmen] und aktiv die Instrumente der Kompetenzentwicklung [zu nutzen].“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 290).

Der Prozess der Kompetenzerweiterung muss daher aus zwei Perspektiven gesehen werden: Auf der einen Seite befindet sich die Bereitschaft (im Sinne einer sozio-kulturell gewachsenen und weniger motivationalen Bereitschaft) zur aktiven Beteiligung am Lernprozess. Auf der anderen Seite steht die Fähigkeit, sich überhaupt kompetent am Lernprozess aktiv beteiligen zu können. Für Erwachsene

ist es nicht leicht, die eigenen Lernfähigkeiten in Frage zu stellen bzw. die Energie dafür aufzuwenden, über alt eingefahrene Mechanismen zu reflektieren und diese eventuell zu revidieren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen dies sehr genau: Am vorgegeben Lernplan und Lernstil wird festgehalten; und sobald eine aktive Beteiligung am Lernprozess gefragt ist, sinkt der Einsatz von Selbstlernstrategien.

Es kann hier nicht festgestellt werden, ob dieses Nachlassen von strategischem Verhalten auf mangelnder Bereitschaft oder mangelnder Kompetenz, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen, beruht. Zu vermuten ist beides, und beide Ansätze wären zu überprüfen. Murphy formuliert die Frage nach der Selbstverantwortung wie folgt: „[...] Further research is needed to establish learner perception of the outcomes and impact on study of these efforts to support ‘autonomization’. Do they now recognize, trust and accept the opportunities to take responsibility for their own learning?“ (Murphy, 2008, S. 97)

Der bereits zitierte Paradigmen-Wechsel vom formellen zum informellen Lernen (Jennings, 2012) bzw. vom Web 1.0 zum Web 2.0 Lernen (Erpenbeck & Sauter, 2007) könnte hier eine Lösung darstellen, um Selbstlernkompetenzen zu fördern. Die oben beschriebene Problematik hinsichtlich der 'Bereitschaft' wird mit diesem Ansatz umgangen, denn die Ideen „der lernenden Gemeinschaft“ (Forneck, 2003, S. 165) oder des „praxisorientierten Lernens in der realen Welt“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 181) kommen der Einstellung und den bestehenden Selbstlernkompetenzen Erwachsener entgegen. Dazu gehören Charakteristiken wie 'spontanes Lernen', 'Kontextlernen', 'soziales Lernen' oder 'intrinsisch motiviertes Lernen' (Boekaerts & Minnaert, 1999, S. 536). Dabei handelt es sich um auch für die betriebliche Weiterbildung interessante Lernansätze, ihre Wirkung muss jedoch in der Forschung und ihre Umsetzbarkeit in der Praxis auf den Prüfstand gestellt werden. Positive Ergebnisse hätten einen aus didaktischer, psychologischer und auch kommerzieller Sicht nicht zu unterschätzenden Effekt: „These attributes produce a natural form of learning that gives students the impression that they learn spontaneously and without much conscious effort.“ (Boekaerts & Minnaert, 1999, S. 536)

Informelles Lernen als Methode der indirekten Selbstlernkompetenzförderung stellt sich als interessanter Ansatz dar, den es in Zukunft weiter zu verfolgen und zu untersuchen gilt.

7.3 Zusammenfassung

Betrachtet man direkte und indirekte Förderungsansätze gemeinsam, so besteht für beide das gleiche Ziel: „Die Teilnehmer werden befähigt, Situationen in ihrer Praxis

rasch zu erkennen und zu bewerten sowie bedarfsgerechte Handlungsketten abzurufen, so dass sie individuell und kompetent auf Problemstellungen entsprechend ihrer Situationsauffassung reagieren können.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 181) Wichtig ist jedoch, dass die Lernenden nicht nur ihr Lernstrategierepertoire kennen, sondern dieses auch aktiv, konsequent und konsistent anwenden (Greene & Azevedo, 2007, S. 361) und in den jeweiligen Lernsituation die richtige Lernstrategiekombination auszuwählen wissen: “Successful learning is no longer linked to the individual learner’s frequency of strategy use, but to his or her orchestration of strategies available to him or her.” (Macaro, 2006, S. 332)

Direkte sowie indirekte Förderung von Selbstlernkompetenzen sollte diese Ziele der aktiven Beteiligung und der Reichhaltigkeit des Strategierepertoires immer im Auge behalten. Grundlegend für die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen ist dabei die Selbstverantwortung für das eigene Lernen.

8. Abschluss und Ausblick

Zu Beginn dieser Untersuchung wurde eine Arbeitsdefinition zu dem Begriff Selbstlernkompetenz formuliert, deren Basis Angemessenheit, Selbstorganisation, Kreativität und Kontrolle darstellen. Auf diesen vier Komponenten bauen die persönlichkeitsbezogenen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen sowie sozial-kommunikativen Ebenen des Selbstlernprozesses auf. (Erpenbeck & Sauter, 2007; Tassinari, 2010) Sie sind die Voraussetzung erfolgreichen Lernens und erfolgreicher Selbstlernkompetenzentwicklung im Kontext der „Modernisierungsimperative“ (Forneck, 2002) des 21. Jahrhunderts.

Die Anforderungen, die an erwachsene Lernende in einem medienunterstützten Lernkontext zum Fremdsprachenlernen gestellt werden, sind hoch. Lernbiographische und gesellschaftliche Hintergründe bestimmen die individuellen Lernvoraussetzungen. Fremdsprachen- sowie medienspezifische Charakteristiken erheben Ansprüche an die Lernkompetenzen der Einzelnen, deren Erfüllung jedoch nicht selbstverständlich ist. Moderne medienunterstützte Lernkontexte zum Fremdsprachenlernen dürfen sich daher nicht nur auf domänenspezifische Inhaltsvermittlung konzentrieren, sondern müssen die Förderung von Selbstlernkompetenz in ihre didaktischen Konzepte integrieren.

Der hier durchgeführte Reality-Check sollte dazu dienen, sich über die vorhandenen Selbstlernkompetenzen erwachsener Lernerinnen und Lerner in Italien ein Bild zu machen, um daraufhin zu diagnostizieren, in welchen Bereichen und vor welchen Hintergründen Förderung nötig ist, damit sich der Modernisierungsprozess in der medienunterstützten Weiterbildung Erwachsener in eine positive Richtung entwickeln kann.

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen einen Trend erkennen, der den Teilnehmenden ein umfassendes Repertoire an Selbstlernkompetenzen bescheinigt. Die Fähigkeit, diese Kompetenzen anzuwenden, beschränkt sich jedoch vorwiegend auf fremdgesteuerte Lernkontexte, in denen auf Lernanregungen reagiert werden muss. Sobald es darum geht, Lernstrategien kreativ einzusetzen oder den Lernprozess in Eigenverantwortung zu kontrollieren, nimmt der Einsatz von aktiven Lernstrategien ab. Diese Tendenz ist vor allem innerhalb der metakognitiven sowie den ressourcenbezogenen Lernstrategien zu erkennen. Sie spiegelt sich jedoch auch im Einsatz kognitiver und motivationaler Strategien wieder. Den Teilnehmenden sind auf Grund dieser Ergebnisse eher 'passive' Selbstlernkompetenzen als aktives 'Anwendungspotenzial' zuzuschreiben.

Die Zusammenhänge der Ergebnisse mit den (lern)biographischen Hintergründen der Teilnehmenden bestätigen dabei bereits bestehende Forschungsergebnisse,

wie z.B. der Genderunterschied oder die Anzahl der bereits erlernten Fremdsprachen beim Einsatz von Lernstrategien.

Vor dem Hintergrund der vier Diskussionsdimensionen wird deutlich, dass eine Aktivierung der noch schwach ausgebildeten Selbstlernkompetenzen nur durch einen Perspektivenwechsel innerhalb der Lernkultur der Einzelnen sowie der Unternehmen stattfinden kann. Auf der fremdsprachendidaktischen Ebene betrifft dies die Sensibilisierung für die Komplexität einer Fremdsprache und den damit verbundenen Planungs- und Anwendungsstrategien. Aus dem mediendidaktischen Blickwinkel sollten die Voraussetzungen im Bereich der *computer self-efficacy* überprüft werden, denn diese wird im hier untersuchten online-basierten Lernkontext als gegeben angesehen. Die Ergebnisse scheinen jedoch auf einen nicht so positiv ausgeprägten Trend hinzuweisen. Aus gesellschaftlicher Sicht muss die Hürde übersprungen werden, sich von fremdbestimmten Lernelementen zu lösen, um die Anwendung aktiver Selbstlernkompetenzen voranzutreiben.

Der nächstliegende Förderungsansatz ist daher das Training von Strategien und zwar im Umgang mit domänenspezifischen Inhalten ebenso wie im Umgang mit den lernunterstützenden Medien. Werden diese Lernstrategien in den beruflichen Alltag sowie das tagtägliche Denken und Lernen der Einzelnen mit eingebunden, so können Selbstlernkompetenzen weiter vertieft und perfektioniert werden.

Dies ist kein leichter und vor allem kein schneller Prozess, da viele Bereiche und viele Einflüsse untereinander ausgelotet werden müssen. Die Forschung und auch die Praxis müssen daher daran arbeiten, im Gleichschritt mit der Zeit und den medialen Entwicklungen zu verstehen, welche Schwerpunkte gesetzt werden müssen und wie erfolgreiche Förderungsansätze aussehen können: „Bei der Durchführung einer Lernaktivität unterscheiden sich Lernende durch individuelle Ansätze, Strategien und Präferenzen. Wohl kaum ein Fachmann auf dem Gebiet des Lernens würde dies abstreiten. Allein schon das Bewusstsein, dass diese Unterschiede existieren, kann das Lernen beträchtlich verbessern. Besser noch, je mehr Lerntheoretiker über die genaue Beschaffenheit dieser Unterschiede Bescheid wissen, desto spezifischer können sie die entsprechenden Anpassungen definieren, die vorgenommen werden müssen.“ (Knowles u. a., 2007, S. 201)

Mit der hier vorliegenden Diagnose bestehender Selbstlernstrategien ist aus der Perspektive von Knowles ein erster Schritt in die richtige Richtung gemacht. Anhand des Beispiels des *Speexx* Sprachlernprogramms sowie der Analyse der Lerncharakteristiken der Teilnehmenden an diesem Programm kann eine Reflexion darüber angestoßen werden, in welchen Bereichen der erwachsenenbildnerische Modernisierungsprozess im Kontext medienunterstützten Fremdsprachenlernens Unterstützung benötigt und wie diese aussehen könnte. Blended Learning

Konzepte, wie sie auch Speexx anbietet, sind der erste Schritt in Richtung handlungsorientierter Lernziele, da in Präsenzveranstaltungen, Workshops oder Telefonunterricht das erlernte Wissen angewendet werden kann. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 198) Diese Lernelemente bleiben jedoch hauptsächlich fremdbestimmt und lassen selbstorganisiertem Lernen relativ wenig Raum.

Zu dem entscheidenden Paradigmenwechsel könnten hingegen die aus den modernen Technologien erwachsenen Methoden wie das soziale Lernen (Web 2.0) und das mobile Lernen beitragen. Reines E-Learning, wie wir es im Online-Kurs von Speexx vorfinden, „deckt die komplexen Anforderungen bei weitem nicht mehr ab. Kompetenzentwicklungsprozesse werden nicht initiiert, indem multimedial optimierte Geschichten erzählt werden, deren Inhalt primär über standardisierte Aufgaben gesichert werden.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 222) Web 1.0 Anwendungen können aber die Voraussetzungen dafür sein, Selbstlernkompetenzentwicklung anzustoßen, die in Web 2.0 Lernumgebungen ausgearbeitet und vertieft werden. (Kerres, 2012, S. 88) Ein Beispiel für die Weiterentwicklung von Kompetenzen mit Hilfe von modernen medienbasierten Technologien ist das KOBLESS-Verfahren⁵⁵ von Erpenbeck & Sauter. (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 265) Die mit diesem Verfahren gemachten Erfahrung bedürfen aber noch der Vertiefung und Validierung. Auch die Lernforschung beschäftigt sich mit diesen Themen (siehe z.B. Ehlers, 2009; Kerres, 2012). Die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Selbstlernkompetenzen und sozialem oder mobilem Lernen kann hier zu interessanten Ergebnissen führen. Zu untersuchen wäre z.B., ob und wie sich Selbstlernkompetenzen ändern oder verbessern, wenn eine Aufgabe kooperativ und nicht individuell bearbeitet oder in einem traditionellen Lernkontext oder mobil bearbeitet wird.

Insgesamt ist es jedoch angebracht, zu forsche Zukunftsideen bzgl. kompetenzorientierter Lernprozesse zu relativieren, denn mit dem Einsatz modernster Lerntechnologien muss gleichzeitig die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen sowie Selbstlernverantwortung einhergehen, andernfalls könnten die erwarteten Lernergebnisse ausbleiben. So haben die Ergebnisse dieser Untersuchung gezeigt, dass der Einsatz von Web 2.0 Lernmethoden vor dem Hintergrund des aktuellen Kompetenzrepertoires verfrüht wäre. Ohne einen sicheren Umgang mit metakognitiven Kompetenzen und einem zielorientierten Umgang mit Ressourcen bleibt meines Erachtens die Umsetzung von medienunterstützten sozialen oder mobilen Lernansätzen auf theoretische Modelle beschränkt und kaum in der Praxis umsetzbar. Eines dieser Modelle ist z.B. das Konzept des *Personal Learning Environments* (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 205):

⁵⁵ KOBLESS steht für „Kompetenzentwicklungssysteme mit Blended Learning und Social Software“

Formelle, informelle, wissensbezogene sowie strategiebezogene Lernkompetenzen sollen in diese Kompetenzerweiterungssystem miteinander verknüpft werden, um lebenslang lernen zu können. Diese Vorstellung von Lernen erscheint mir vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit ein extrem ehrgeiziges, wenn nicht in Teilen sogar unrealistisches Ziel. Wenn Kerres davon spricht, dass es die Lernenden sind, die in Web 2.0 Umgebungen ihre „persönliche Lern- und Arbeitsumgebung konfigurieren“ (Kerres, 2012, S. 458), dann stellt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit die Frage, ob die Lernenden überhaupt über die Kompetenzen verfügen, diese Handlungen ausführen zu können und das auch zu wollen. Wie kann es Lernenden gelingen, Kompetenzen miteinander zu verknüpfen, wenn diese erst selbst noch erlernt werden müssen? Und sind die Lernenden überhaupt dazu bereit, eine solche Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen?

Die Analyse von Selbstlernkompetenzen sowie „Kooperationskompetenzen“ (Mandl & Krause, 2001, S. 19) wäre daher vor jedem geplanten Einsatz von Web 2.0 , mobilen und auch informellen Lernkontexten sinnvoll, um eventuelle Förderungsbedürfnisse auszumachen und somit die Effizienz der Lernmodelle zu sichern. Eine sich verändernde *Media Literacy* innerhalb der Generationen (Blees & Rittberger, 2009, S. 2), unterschiedliche, kulturell bedingte Bildungshintergründe und Kompetenzschwerpunkte (siehe das hier untersuchte Beispiel Italien) sowie verschiedene Werte und Normen in Hinblick auf die Lernkultur (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 180) lassen keine vorschnellen, allgemeingültigen Lösungsvorschläge zu.

Eine aktive und selbstorganisierte Beteiligung am Lernprozess (Kerres, 2012, S. 461) ist meiner Meinung nach erst möglich, wenn die Lernenden „die Instrumente dafür erhalten, ihre formellen und informellen Lernprozesse selbst zu organisieren und zu kontrollieren.“ (Erpenbeck & Sauter, 2007, S. 204) Nur mit Hilfe dieser Instrumente, den Selbstlernkompetenzen, kann dem Modernisierungsimperativ in der Erwachsenenbildung Rechnung getragen werden: „So autonomy is a bit like art; we can't agree on its definition, but all seem to know what it is. However, recognizing autonomous learning when we see it is one thing, understanding how we can better encourage it, and the role of technology in this, in another.“ (Reinders & White, 2011, S. 1)

9. Literaturverzeichnis

- Alm, A. (2007). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1), 1–23.
- Arnold, R., & Gómez Tutor, C. (2006). Möglichkeiten der Einschätzung von Selbstlernkompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, 20, 173–186.
- Associazione Treelle (2010). Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. (9). Genua: Associazione Treelle.
- Azevedo, R. (2005). Using Hypermedia as a Metacognitive Tool for Enhancing Student Learning? The Role of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199–209.
- Baacke, D. (1999). Handbuch Medienkompetenz: Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman.
- Berg, Christoph (2006): Selbstgesteuertes Lernen im Team, Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Biasin, C. (2008). Self-Directed Learning in Italy. *International Journal of Self-Directed Learning*, 5(2), 1–10.
- Blees, I., & Rittberger, M. (2009). Web 2.0 Learning Environment: Concept, Implementation, Evaluation. *eLearning Papers*, (15), 1–18.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Boekaerts, M., & Minnaert, A. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 533–544.
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H., & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(1), 17–26.
- Chapelle, C. A. (2009). The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*, 43(01), 66-74.
- Cope, C., & Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teachers' perceptions. *Educational Technology & Society*, 5(1), 67-74.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.

- Ehlers, U. D. (2009). Web 2.0 – e-learning 2.0 – quality 2.0? Quality for new learning cultures. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 296–314.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330.
- Ehrman, M., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31(3), 393–415.
- Erpenbeck, J. (2000). Erwachsenenlernen als Wissens- und Kompetenzmanagement: wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift, in: Nuisss, E., & Schiersmann, Ch., & Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (45). Bielefeld: Bertelsmann. 84–97.
- Erpenbeck, J. (2012). Der Königsweg zur Kompetenz: Grundlagen qualitativ-quantitativer Kompetenzerfassung. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2007). Kompetenzentwicklung im Netz : New Blended Learning mit Web 2.0. Köln: Luchterhand in Wolters Kluwer Deutschland.
- Erpenbeck, J., & Scharnhorst, A. (2005): Modellierung von Kompetenzen im Licht der Selbstorganisation, in: Meynhardt, T., & Brunner, E.J. (Hrsg.): Selbstorganisation managen. Beiträge zur Synergetik der Organisation. Münster, S. 83-10.
- Euler D. (2004): Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dossier für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA; 3. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Fischer, F., Mandl, H., & Todorova, A. (2009). Lehren und Lernen mit neuen Medien, in: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 753–771.
- Forneck, H.-J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2(48), 242–261.
- Forneck, H.-J. (2003). Selbstlernarchitekturen, Lernprozesssteuerung und individualisiertes Lernen, in Gary, C., & Schlögl, P., (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung. Wien: ÖIBF, 161 – 167.
- Geldermann, B., Severing, E., & Stahl, T. (2006). Perspektiven des selbst gesteuerten Lernens in der betrieblichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, 20, 109–120.

- Ghasemi, B., Hashemi, M., & Bardine, S. H. (2011). The capabilities of computers for language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 58–62.
- Gräsel, C. (2006). Lernstrategien in Lernumgebungen, in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 325–333.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334–372.
- Gremmo, M.-J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151–164.
- Hart, J. (2012). Do we need “career coaches” rather than trainers? *Learning in the Social Workplace*. Abgerufen von <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2012/07/17/do-we-need-career-coaches-rather-than-trainers/> (25. Juli 2012)
- Hashemi, M., & Aziznezhad, M. (2011). Computer Assisted Language Learning Freedom or Submission to Machines? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 832–835.
- Holec, H., & Council of Europe. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford; New York: Published for and on behalf of the Council of Europe by Pergamon Press.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399–415.
- Hopp, A. (2012). *Online communication skills training for a diverse global workforce*. München: digital publishing AG & Speexx, 1-8. Abgerufen von www.speexx.com (14. Mai 2012 / Link nicht mehr aktiv, da nur zeitweilig verfügbar)
- Jennings, C. (2012). 70:20:10 - It's not about the numbers, it's all about change. *Improving performance through learning innovation*. Abgerufen von <http://charles-jennings.blogspot.it/2012/06/702010-its-not-about-numbers-its-all.html> (23. Juni 2012)
- Kahl, C. (2009). Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (Studienarbeit - Betriebliches Lernen und Organisationsentwicklung / Fernuniversität Hagen, B.A. Bildungswissenschaft), München: GRIN - Verlag für akademische Texte.
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, Vol. 40 (No. 1), pp. 183–210.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik : Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.

- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb: Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 1–32.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A., Jäger, R., & Hornung, C. (2007). *Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenlernen*. München: Elsevier.
- Kopp, B., & Mandl, H. (2006). Selbstgesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien. *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, (Heft 20), 81–91.
- Lang, M., & Pätzold, G. (2006). Selbstgesteuertes Lernen - theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, 20, 9–35.
- Lantz, A., & Friedrich, P. (2003). Learning in the workplace – an instrument for competence assessment. *The Learning Organization*, 10(3), 185–194.
- Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht-Konzeption und Evaluation eines Modells* (Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Leutner, D., & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten, in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, 162–171.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(02), 222.
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H., & Krause, U.-M. (2001). *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. Forschungsbericht Nr. 145. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1–31.
- Metzger, C. (2010). *Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen mit eingelegtem Fragebogen*. Aarau: Sauerländer.
- MMB-Trendmonitor. (2011). *Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren: Mobile und vernetzte Szenarien im Aufwind - Ergebnisse der Trendstudie MMB Learning Delphi 2011 (II/2011)*. Essen: Institut für Medien- und Kompetenzforschung, 1–11.
- Moos, D. C., & Azevedo, R. (2009). Learning With Computer-Based Learning Environments: A Literature Review of Computer Self-Efficacy. *Review of Educational Research*, 79(2), 576–600.

- Murphy, L. (2008). Supporting learner autonomy: Developing practice through the production of courses for distance learners of French, German and Spanish. *Language Teaching Research*, 12(1), 83–102.
- Nielson, K. B. (2011). Self-study with language learning software in the workplace: what happens? *Language Learning & Technology*, 15(13), 110–129.
- Nüesch, C. (2006). Nachhaltige Verankerung der Lernkompetenzförderung - Gestaltungsempfehlungen für die Schulleitung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, 20, 121–137.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge (UK); New York (NY): Cambridge University Press.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Quetz, J., Bolton, S., & Lauerbach, G. (1981). Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen und Oxford University Press.
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73–81.
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2011). Foreign language learning attitude as a predictor of attitudes towards computer-assisted language learning. *Procedia Computer Science*, 3, 167–174.
- Rapporto ISFOL 2012: Le competenze per l'occupazione e la crescita. Cava de' Tirreni: Ediguidda.
- Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3, in: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Europarat, 85–104.

- Reimer, R. (2004). Blended Learning – Veränderte Formen der Interaktion in der Erwachsenenbildung, in: E. Nuissl / Ch. Schiersmann / H. Siebert (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (27). Bielefeld: Bertelsmann, 265–271.
- Reinders, H., & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1–3.
- Riemer, C., & Schlak, T. (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 1–3.
- Rubin, J. (1975). What the „Good Language Learner“ Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- Russell, J. E. A. (15. Juli 2012). Career Coach: What are you doing to keep learning? Abgerufen von http://www.washingtonpost.com/business/capitalbusiness/career-coach-continual-learning-why-its-more-important-than-ever-before/2012/07/13/gJQABo8tmW_story.html (17. Juli 2012)
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe, 247–278.
- Schiersmann, C. (2007). Veränderte Lernarrangements/Neue Lernkultur. *Berufliche Weiterbildung - Lehrbuch* (S. 73–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? - Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil - Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht*, (2), 11–26.
- Sembill, D., & Seifried, J. (2006). Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*, (20), 93–108.
- Shirkhani, S., & Ghaemi, F. (2011). Barriers To Self-Regulation Of Language Learning: Drawing On Bandura's Ideas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 107–110.
- Straka, G. A. (2001). Denn sie wissen nicht, was sie tun - Lernen im Prozess der Arbeit. *QUEM-Report - Schriften zur beruflichen Weiterbildung - Arbeiten und Lernen, Heft 67*, 161–167.

- Straka, G. A. (2006). Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens, in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 390–404
- Summer, T. (2010). Key Concept: Learner Autonomy. *Profil - Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht*, (2), 7–10.
- Sun, J. C.-Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191–204.
- Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Lang.
- Tassinari, M. G. (2010b). Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrung mit der Selbsteinschätzung. *Profil - Würzburger Zeitschrift für universitären Fremdsprachenunterricht*, 2, 119–142.
- Tavakolizadeh, J., & Ebrahimi-Qavam, S. (2011). Effect of teaching of self-regulated learning strategies on self-efficacy in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1096–1104.
- Tergan, S.-O. (2006). Individuelles Wissens- und Informationsmanagement mit Concept Maps beim ressourcenbasierten Lernen, in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 307–324.
- Wagner, P., Spiel, C., & Schober, B. (2006). Zeitmanagement. in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 297–306.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's manual (2. Auflage). Clearwater, FL: H & H Publishing.
- White, C. (1995). Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings. *System*, 23(2), 207–221.
- White, C. (1997). Effects of mode of study on foreign language learning. *Distance Education*, 18(1), 178–196.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(04), 247.
- White, C. (2007). Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching. *Language Teaching*, 40(4), 321–326.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185–200.

- Wirth, J., & Leutner, D. (2006). Selbstregulation beim Lernen in interaktiven Lernumgebungen, in: Mandl, H. & Friedrich H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 172–184.
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144–163.
- Ziegler, A., & Dresel, M. (2006). Die Genderproblematik, in: Mandl, H. / Friedrich H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 378–389.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

10. Linkverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.

- (www.abwf.de) (zuletzt aufgerufen am 09.07.2012)

Bundesministerium für Bildung und Forschung

- <http://www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php> / Absatz 5 - (zuletzt aufgerufen am 09.07.2012)
- Projekt ASCOT - *Technology-Oriented Assessment of skills and competencies in VET*: <http://www.bmbf.de/de/13856.php> - (zuletzt aufgerufen am 09.07.2012)

Center for Learning & Performance Technologies:

- <http://c4lpt.co.uk/> - (zuletzt aufgerufen am 27.09.2012)

Deutsche im Ausland

- <http://www.deutsche-im-ausland.org/arbeiten-im-ausland/arbeiten-bei-deutschen-firmen-weltweit.html> / Absatz 1 – (zuletzt aufgerufen am 10.07.2012)

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung

- http://www.diw.de/de/diw_01.c.340721.de/themen_nachrichten/auswanderung_in_deutschland.html (zuletzt aufgerufen am 10.07.2012)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen:

- <http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr> - (zuletzt aufgerufen am 13.07.2012)

Fernuniversität Hagen:

- <http://willenstest.fernuni-hagen.de/quest.php> - (zuletzt aufgerufen am 13.09.2012)

Goethe Institut

- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/102.htm> / Absatz 1 - (zuletzt aufgerufen am 10.07.2012)
- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/105.htm> / Absatz 3 - (zuletzt aufgerufen am 10.07.2012)

LASSI Fragebogen / City University of New York:

- <http://www.lehman.edu/counseling-center/lassi.php> - (zuletzt aufgerufen am 15.08.2012)

Monessori Dachverband Deutschland:

- <http://www.montessori-deutschland.de/> - (zuletzt aufgerufen am 22.07.2012)

OECD Skill Strategy:

- <http://www.oecd.org/edu/oecdskillsstrategy.htm> - (zuletzt aufgerufen am 10.10.2012)
- <http://skills.oecd.org/informationbycountry/italy.html> - (zuletzt aufgerufen am 10.10.2012)

Programma futuro nel settore dell'istruzione e della formazione (2014-2020):

- <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/14000/11210> – (zuletzt aufgerufen am 09.07.2012)

Projekt Italia 2020:

- <http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/8FEF88B8-1C9D-46A0-9EC9-ACA11D1525E3/0/pianogiovanidef.pdf> / (zuletzt aufgerufen am 10.10.2012)

Selbstlernzentrum der Freien Universität Berlin:

- <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/index.html> – (zuletzt aufgerufen am 23.08.2012)
- Checkliste: <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/v/autonomiemodell/hinweise.html> - (zuletzt aufgerufen am 02.09.2012)

Speexx:

- <http://www.speexx.com> (zuletzt aufgerufen am 12.07.2012)
- <http://www.speexx.com/de/online-language-training/blended-learning.htm> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2012)
- <http://www.speexx.com/onlinedemo/english/> (zuletzt aufgerufen am 01.10.2012)

Survey Monkey:

- www.surveymonkey.net (zuletzt aufgerufen am 28.09.2012)

The Strategic Framework for Education and Training:

- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm

Verband binationaler Familien und Partnerschaften

- <http://www.verband-binationaler.de/index.php?id=30> / Absatz 8 – (zuletzt aufgerufen am 10.07.2012)

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt habe und keine anderen Hilfsmittel als die in Quellen- und Literaturverzeichnis sowie im Anmerkungsapparat genannten verwendet habe.

Stellen, an denen Wortlaut oder Sinn anderen Werken entnommen wurden, sind unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht.

Pavia, 25-10-2012

(Vorname Name)

Danksagung

Für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit möchte ich mich bei folgenden Personen bedanken:

Bei Oliver Albrecht, Simona Di Giovanni und dem gesamten Speexx-Team in Pavia für die Möglichkeit, meine Masterarbeit im Unternehmenskontext von Speexx zu gestalten und auszuführen. Besonderer Dank gilt den Team-Mitgliedern Annalisa Alacqua, Veerle Boomans, Giulia Beltrami, Emanuele Gatti und Stefano D'Ambrosio.

Bei meinen Studienkollegen Marion Hanßen, Philipp Heri und Carsten Iltis für den kontinuierlichen Austausch sowie bei meiner Tutorin Kim Schmidt für die fachliche Beratung.

Bei Jördis Kimpfler für das aufmerksame und kritische Korrekturlesen.

Bei Thérèse Manconi, ohne die ich niemals ein Master-Studium begonnen hätte.

Und vor allem bei meinem Mann Riccardo, meiner Tochter Vittoria und meinen Eltern für ihre stets positive Begleitung.

Anlagen

Anlage I – Fragebogen

Anlage IA: Fragebogen - Kontextanpassung

Anlage IB: Fragebogen (deutsche Version)

Anlage IC: Fragebogen (italienische Version)

Anlage II – Kommunikationen

Anlage IIA: Kommunikation mit den Personalabteilungen

Anlage IIB: Anschreiben an Teilnehmer und Teilnehmerinnen I

Anlage IIC: Anschreiben an Teilnehmer und Teilnehmerinnen II

Anlage IID: Einleitung zum Fragebogen in Italienisch (in Survey Monkey)

Anlage III – Diagramme aller Untersuchungsergebnisse

Abb. IIIa: Überblick über die Altersverteilung

Abb. IIIb: Überblick über die Fremdsprachenkenntnisse

Abb. IIIc: Überblick über die Selbsteinschätzung in den einzelnen
Fremdsprachen

Abb. III d: Überblick über die Dauer des Fremdsprachenlernens

Abb. III e: Überblick über die kognitiven Strategien (Daten pro Item)

Abb. III f: Überblick über die kognitiven Strategien (Daten pro Kategorie)

Abb. III g: Überblick über die metakognitiven Strategien (Daten pro Item)

Abb. III h: Überblick über die metakognitiven Strategien (Daten pro Kategorie)

Abb. III i: Überblick über das Ressourcenmanagement (Daten pro Item)

Abb. III j: Überblick über das Ressourcenmanagement (Daten pro Kategorie)

Abb. III k: Überblick über die Motivationsstrategien (Daten pro Item)

Abb. III l: Überblick über die Motivationsstrategien (Daten pro Kategorie)

Anlage IV – Original Daten-Export (Summary)