

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVIII (2000)



2003. GRU. 1 6



HORIZON

13201

cd. 425 821 11

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

11 KWI. 2002

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVIII (2000)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistants to the Editor – Sylwia Adamczak, Augustyn Surdyk

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Olsztyn
Franciszek Grucza – Warszawa
Jacek Fisiak – Poznań
Waldemar Marton – Poznań

Barbara Skowronek – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań
Władysław Woźniewicz – Poznań
Jerzy Żmudzki – Lublin



POZNAŃ 2002

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 829 29 25, fax (+48-61) 829 29 26
e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002



Opracowanie redakcyjne i łamanie

ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny

ELŻBIETA RYGIELSKA

ISBN 83-232-1201-5

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-734 POZNAŃ, UL. NOWOWIEJSKIEGO 55, tel. (061) 829 39 85, fax (061) 829 39 80
<http://main.amu.edu.pl/~press> e-mail: press@amu.edu.pl

Nakład 400 egz. Ark. wyd. 18,75. Ark. druk. 14,50. Papier offset. kl III, 80 g, 70 x 100.
Podpisano do druku w lutym 2002 r. Druk ukończono w marcu 2002 r.

UNI-DRUK s.c., POZNAŃ, UL. 28 CZERWCA 1956 R. NR 223/229

BIBL. UAM

2002 EO 452

CONTENTS

I. ARTICLES

Wale ADEGBITE, <i>Sequential bilingualism and the teaching of language skills to early primary school pupils in Nigeria</i>	5
Monika BIELIŃSKA, <i>Zu semantischen Aspekten der Wortkombinatorik</i>	19
Ursula BOCK, <i>Nachbarsprachen und -regionen: Chancen für eine bessere Verständigung in Europa</i>	29
Sebastian CHUDAK, <i>Die Selbstevaluation im prozess- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (Bedeutung, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten)</i>	49
Luiza CIEPIELEWSKA, <i>Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht</i>	65
Bjørn EKMANN, <i>Die Sache, ohne die Sache zu sein, und doch die Sache. Zur vielschichtigen Symbolik in Günter Grass: „Katz und Maus“</i>	69
Marta HOFFMANN, <i>Vielleicht ein Projekt?</i>	91
Iwona ŁĘSKA-DRAJERCZAK, <i>Selected aspects of job motivation as seen by EFL teachers</i>	103
Andrzej LEWANDOWSKI, <i>Zu Besonderheiten des Österreichischen aus Sicht eines Auslandsgermanisten</i>	113
Waldemar PFEIFFER, <i>Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung</i>	125
Eliza PIECIUL, <i>Wiedergabe von literarischen Vornamen in deutsch-polnischer Übersetzung (am Beispiel des Romans „Buddenbrooks“ von Thomas Mann)</i>	141
Kirsten SCHINDLER, <i>Gemeinsames Schreiben in der Fremdsprache: Muster, Kreativität und das Glück des Autors</i>	161

II. REPORTS

<i>Die ethischen Standards in der polnischen, deutschen und ukrainischen Verwaltung</i> (Krzysztof Kozłowski)	185
---	-----

III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS

Herman Bluhme, Ryszard Lipczuk (Hg.): <i>Gedanken zum Deutschunterricht in Polen und Belgien</i> (G. Zenderowska-Korpus)	191
Józef Darski: <i>Bildung der Verbformen im Standarddeutschen</i> (A. Kałny)	193
Ryszard Lipczuk, Paweł Mecner, Werner Westphal: <i>Lexikon der modernen Linguistik. Ausgewählte Begriffe zur Kommunikation und Kognitionswissenschaft/Leksykon lingwistyki współczesnej. Wybrane zagadnienia z zakresu komunikacji i nauk kognitywnych.</i> (Cz. Schatte)	194

Ulrich Engel et.al.: <i>Deutsch-polnische kontrastive Grammatik</i> (R. Lipczuk)	196
Urszula Dąmbaska-Prokop (Hg.): <i>Mała encyklopedia przekładoznawstwa</i> (J. Pleciński) .	199
Angelika Feine, Urszula Żydek-Bednarczuk (Hg.): <i>Beiträge zur Nomination im Deutschen und im Polnischen</i> (M. Bielińska)	201
Edward Jacek Gorzelańczyk: <i>Pamięć, świadomość, język. Zastosowanie algorytmu optymalizującego odstępów między powtórkami w glottodydaktyce</i> (P. Nowakowski, B. Skowronek)	204
Guy de Pauw: <i>Probabilistische parsers. Contextgevoeligheid en pattern-matching</i> (P. Zajas)	207
Andrzej Kątny, Krzysztof Hejwowski (Hg.): <i>Problemy frazeologii i leksykografii</i> (M. Gładysz)	208
Andrzej Kątny (Hg.): <i>Aspektualität in germanischen und slawischen Sprachen</i> (A. Pieczyńska-Sulik)	211
Waldemar Pfeiffer, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak: <i>Deutsch ist in. Podręcznik języka niemieckiego dla klasy I gimnazjum</i> (L. Ciepielewska, B. Skowronek)	214
Mariet Raedts: <i>Komparative Untersuchung der temporalen Präpositionen 'in', 'om', 'bij' und 'met' in elf indo-europäischen Sprachen</i> (P. Zajas)	216
Ute Rampillon, Günther Zimmermann: <i>Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen</i> (K. Myczko)	217
Weronika Wilczyńska: <i>Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego</i> (K. Myczko)	220
Karl-Ernst Sommerfeldt, Herbert Schreiber: <i>Wie Schüler die Welt sehen. Zu Inhalt und Sprache von Schülerzeitungen</i> (C. Schatte)	222
Angelika Wöllstein-Leisten, Axel Heilmann, Peter Stepan, Sten Vikner: <i>Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse</i> (A. Łyp)	224
IV. PUBLICATIONS RECEIVED	229

DIE SELBSTEVALUATION IM PROZESS- UND LERNERORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT (BEDEUTUNG, ZIELE, UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN)

SEBASTIAN CHUDAK

Adam-Mickiewicz-Universität – Poznań

ABSTRACT. The article concerns the issue of evaluation in the process of teaching a foreign language as its inseparable component. So far evaluation has been perceived as a process having a great importance for the teacher who can use it as a tool for controlling whether his aims have been achieved or not, to plan further work in a better way etc. Such approach to the process of evaluation, however, is not too much beneficial. This is why this article concentrates on the learner's self – evaluation as the best way to establish his own aims, monitoring his progress, reflection on the chosen method of work and the possibility of changing it according to his needs etc. So the article says about the value of self – evaluation, its aims and possibilities of realization. The problem discussed is especially interesting and valid in the context of changing the approach from the traditional one (concentrated on the outcome of the process of learning) to teaching aimed at learner autonomy (in which more attention is paid to the process of learning itself).

Die Evaluation des Lernprozesses, d.h. die Auswertung von Ergebnissen und die Qualitätsbewertung von Verfahrensweisen beim Lernen sowie des Verhältnisses von angestrebten Zielen und tatsächlich erzielten Erfolgen, bildet den letzten Teil des didaktischen Zyklus. Dass sie im Unterricht eine enorm wichtige Rolle spielt, ist eine unbestrittene Tatsache. Sie wird sogar als „ein unentbehrlicher Bestandteil eines effektiven Unterrichts“ (Heyd 1991:208) bezeichnet. Es wurde aber bis jetzt vor allem über ihre Bedeutung für den Lehrer gesprochen. So wird z.B. gesagt, dass sie deshalb wichtig sei, weil „damit der Lehrer sich über seine Unterrichtserfolge vergewissern und die erhaltenen Resultate in seine künftige Planung einbeziehen kann“ (Heyd 1991:208), denn die Lerner können nur dann die nächsten Lernschritte erfolgreich absolvieren, wenn die vorherigen Lernziele tatsächlich erreicht wurden (Albers/Bolton 1995:9). Der Lehrer weiß also, dank der Evaluation, wo das Wissen der Lerner noch Lücken hat, was er also noch einmal wiederholen bzw. erklären muss.

1. Fremdevaluation

Im Kontext der Evaluation wird aber gewöhnlich¹ nur über die Kontrolle, das Bewerten und Zensieren von Leistungen gesprochen. Damit werden Leistungskontrollen und Prüfungen gemeint², bei denen man untersucht, ob der Lerner Fehler macht, d.h. ob seine sprachliche Leistung von der zielsprachlichen Norm abweicht. Die Fehler werden dabei immer noch oft für unerwünscht gehalten und man bemüht sich, sie sofort zu korrigieren³. Es ist noch hinzuzufügen, dass die Leistungskontrollen das Ziel haben, den Umfang der fremdsprachlichen Kenntnisse, ihre Anwendbarkeit, den Umfang und das Niveau der sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu ermitteln (Desselmann/Hellmich 1986:111) oder den Lernfortschritt (während des Lernens, d.h. inwieweit die Lernenden den Lernstoff eines bestimmten Lernpensums beherrschen) zu messen und den Sprachstand (zu einem bestimmten Zeitpunkt, z.B. am Ende eines Kurses, mit dem Ziel der Überprüfung, ob der Lerner ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht hat) festzustellen (Albers/Bolton 1995:10ff.) oder aber auch „Aufschluss über erfolgte Lernprozesse bzw. noch bestehende Schwierigkeiten, Wissenslücken, (...) usw.“ zu geben (Vollmer 1998:273). Das bedeutet, dass der Gegenstand der Kontrolle entweder bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten, d.h. Produkte des Lernprozesses, sind. Der Weg zu diesen Kenntnissen und Fertigkeiten, die Art und Weise, auf die die Lerner sie erwerben, der Lernprozess selbst wird außer Acht gelassen.

Neben der üblichen Fehlerkorrektur und Leistungsmessung wird auch zunehmend über die Lernerfolgskontrolle gesprochen. Damit ist gemeint, dass der Lehrer die Lerner nicht nur auf ihre Fehler und Wissensdefizite hinweisen soll, sondern auch darauf, was sie bereits wissen, auf das Material, das sie beherrschen. Dies hat eine stark motivierende Funktion, weil der Lerner so eine „positive Rückmeldung über den Lernfortschritt“ (Myczko 1998:40) bekommt.

¹ Vgl. Grammatik-Übersetzungs-Methode, Audiolinguale Methode sowie, zum Teil, Kommunikative Methode.

² Vgl. Desselmann/Hellmich (1986:111), Heyd (1991:208).

³ Aus der Sicht der neueren lernpsychologischen Forschung werden sie aber als ein Hinweis auf die vom Lerner erreichte sprachliche Kompetenz (Heyd 1991:229) betrachtet. Außerdem behauptet Steinig (1989:45), dass die Fehler ein Ausdruck der Autonomie des Lerners sind „und dadurch, dass man sie korrigiert, bestreitet man seine Autonomie und verweigert ihm Anerkennung als Gesprächspartner. Eine Fehlerkorrektur mitten in einem inhaltlich wichtigen Gespräch muss als eine Kränkung empfunden werden.“ Sie verunsichert den Lerner (Heyd 1991:231) und beeinflusst sehr negativ sein Selbstwertgefühl, das „Voraussetzung für autonomes Handeln, auch beim Lernen einer Fremdsprache“ (Steinig 1989:45) ist. Es ist also wichtig, sich die Frage zu stellen, ob man die Lerner sich selbst korrigieren lassen soll. Steinig (1989:45) ist der Ansicht, dass die Lerner imstande sind, selbst ihre Fehler zu entdecken und zu korrigieren. Heyd (1991:232) weist darauf hin, dass die Selbstkorrektur sogar wichtiger ist, als die Korrektur durch den Lehrer. Und nach Meinung von Komorowska (1999:233) ist die Autokorrektur die günstigste Korrekturform überhaupt. Darauf müssen die Lerner aber vorbereitet und von entsprechenden Hinweisen des Lehrers unterstützt werden.

Es herrscht allerdings immer noch die Meinung vor, dass „Evaluation ausschließlich Sache von außenstehenden Experten sei“ (Schneider 1996:16). Daher wurde bislang der Selbstbewertung wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar weist Doyé (1998:277) darauf hin, dass die Lerner auch „aus der Leistungsmessung Gewinn für ihre Selbsteinschätzung ziehen können“, weil „wenn sie ihre Stärken und Schwächen sehen, sie (dann) besser in der Lage (sind), ihr weiteres Lernen effektiv zu gestalten als ohne solche Information.“ Ob sie es aber tatsächlich machen, bleibt fraglich.

2. Prozess- und Lernerorientierung

In diesem Sinne ist es wichtig die Lerner auf selbständiges Evaluieren ihres Lernprozesses vorzubereiten. Dies ist ganz besonders im Kontext der Forderung nach autonomem Lernen wichtig. Sie resultiert aus den Erkenntnissen der kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien. Diese Theorien gehen nämlich von der Annahme aus, dass das Fremdsprachenlernen ein komplexer, vom Lerner aktiv gestalteter und hochindividueller Informationsverarbeitungsprozess ist. Deshalb ist es wichtig, dass der Lerner diesen Lernprozess kennt, sich seiner bewusst ist. Das hat für die Entwicklung der Lernerautonomie eine große Bedeutung. Der Lerner wird hier als aktives Element des Lernprozesses, als aktiver Teilhaber am Lernprozess, der sich die für ihn wichtigen und interessanten Informationen bewusst und gezielt aussucht, auswählt, bearbeitet und auf diese Art und Weise lernt, wobei er sich der (Lern-) Strategien bedient⁴, betrachtet. Er soll aber dabei über das metakognitive Wissen verfügen, d.h. das Wissen „über das eigene Wissen und das eigene kognitive Funktionieren“ (Bimmel/Rampillon 1999:40). Dieses metakognitive Wissen ist bei den Lernern zwar implizit vorhanden. Man muss aber nach ihm im Unterricht explizit fragen, so dass die Lernenden über ihr Lernen explizit sprechen können. Das Ziel dieser metakognitiven Reflexion ist die Sprachbewusstheit – language awareness⁵, die für den Sprachlernprozess unerlässlich ist, weil „je bewusster über die Sprache reflektiert werden kann, desto effizienter verläuft (...) der Sprachlernprozess“ (Wolff 1992:516). Für Rampillon (1997:175) ist language awareness ein Faktor, der die Entwicklung der Lernerautonomie fördert und somit zum Lernerfolg beiträgt. Dank ihrer gewinnen die Lerner einen Einblick darin, wie eine Fremdsprache funktioniert und welche Rolle sie in der Kommunikation spielt. Der Lehrer muss nun die Lerner auf die Verarbeitungs- und Lernprozesse aufmerksam machen (Wolff 1996:556) und „zu Reflexionen über die Fremdsprache

⁴ Vgl. Bimmel/Rampillon (1999:38).

⁵ Vgl. Wolff (1992:510), Rampillon (1997:173), Luchtenberg (1995:36).

führen und ihnen dabei verdeutlichen, dass Selbstbeobachtung und die Beobachtung anderer Lernender (...) Anstöße für ein selbst-bewusstes Fremdsprachenlernen und -anwenden geben können. (...) Sie (die Reflexionen) sollen die SchülerInnen vom reinen Regellernen lösen, sollen sie zu eigenen Hypothesen ermutigen und sie über die Sprachbewusstheit zur Lernerautonomie führen“ (Rampillon 1997:175).

Der Trend zur Lernerautonomie charakterisiert sich nun also vor allem durch eine starke Hinwendung zum Lerner selbst. Darunter versteht man auch ein stärkeres Interesse an den Motiven für sein Fremdsprachenlernen sowie an seinen Bedürfnissen, Erfahrungen und Chancen beim Lernen der Fremdsprache. Eine Voraussetzung für die Entwicklung der Lernerautonomie ist die Schaffung sog. Freiräume, in denen die Lerner ihr Lernen planen (Lernziele, Inhalte wählen), steuern (Lernprogression bestimmen, Lernmethoden und Techniken auswählen) und schließlich kontrollieren und bewerten. Eine besonders große Bedeutung kommt der Reflexion über den Zusammenhang zwischen Lernverhalten und Lernergebnis zu, also der Evaluation des Lernprozesses.

Zusammenfassend können wir also feststellen, dass es sich in den theoretischen Ansätzen der letzten Jahre eine Hinwendung zum Lernprozess und zum Lerner und eine damit verbundene langsame Abkehr vom Interesse ausschließlich an den Produkten des Lernprozesses beobachten lässt. Wegweisend sind hierfür die kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorien, die u.a. zu der Anerkennung der Tatsache geführt haben, dass das Lernen ein „autonomer Prozess ist, den der Lernende selbständig durchführt“ (Wolff 1996:549). Daraus resultiert weiterhin die (immer noch langsame) Umorientierung und Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts, der sich jetzt vielmehr nach den Motiven, Bedürfnissen, Erwartungen, Erfahrungen, Möglichkeiten, usw. der Lerner richtet (Lernerorientierung). Im Fremdsprachenunterricht bekommen sie nun die Möglichkeit, ihre Autonomie zu entwickeln, indem sie z.B. in Kenntnis der Lernprozesse, der Lernstrategien, der Lernziele, usw. gesetzt werden und dazu animiert werden, sich an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen sowie selbständig weiterzulernen.

3. Selbstevaluation

Ein fester Bestandteil der Lernerautonomie ist die Selbstevaluation. Diese selbständige Evaluation der für jeden Lerner unterschiedlichen Ergebnisse des Lernprozesses gehört zu der Autonomie neben der selbständigen Steuerung und Durchführung des Lernprozesses⁶. Im Unterschied zu der Fremdevaluation (im

⁶ Vgl. Myczko (1998:40).

Sinne von Prüfungen, usw.) ist ihr Ziel nicht die Einteilung der Lerner in gute und schlechte Lerner, Feststellung der Fehler, der Schwachstellen, usw. Die Selbstevaluation bedeutet viel mehr. Sie begleitet das Lernen ständig und hilft dem Lerner Entscheidungen über seinen Lernprozess zu treffen (Wilczyńska 1999:257). Nach Schwappacher (o.J.: Internetquelle) ist die Selbstevaluation nicht nur die Bewertung der Ergebnisse, sondern „eine Reflexion eigener Lernaktivitäten“ und zwar nicht nur am Ende, sondern auch während des Lernens, damit der Lernende weiß, ob sein Lernen erfolgreich abläuft.

Es wird auch betont (Schneider 1996:17, Bimmel 1995:18, Wilczyńska 1999:257f., Myczko 1998:41, Komorowska 1999:227, Schwappacher o.J.: Internetquelle, Oliveira o.J.: Internetquelle), dass die Selbstevaluation zahlreiche Vorteile mit sich bringt, weil sie:

- Lernziele konkretisiert, da der Lerner zuerst genau wissen muss, was zu lernen ist, um anschließend beurteilen zu können, ob er das Lernziel erreicht hat. Dadurch werden dem Lerner auch die Bewertungskriterien bewusst sowie z.B. Examensanforderungen. Sie müssen klar und explizit vorliegen und für die Lernenden nachvollziehbar sein;
- dem Lerner die Möglichkeit gibt, seine Lernfortschritte laufend zu kontrollieren. Sie ermöglicht es dem Lerner ebenfalls, die Bereiche zu evaluieren, die bei der Fremdbewertung unberücksichtigt bleiben, z.B. Lernstrategien, Einstellungen, usw.
- den Lernern Informationen darüber liefert, ob der bisherige Lernprozess erfolgreich war und ob Änderungen im Verhalten der Lerner notwendig sind, um den Lernprozess zu verbessern, effizienter zu machen, zu optimieren. Das bedeutet, dass sie die Lernfortschritte bewusst macht;
- dadurch, dass sie den Lernprozess fortlaufend begleitet, sie seine dynamische Gestaltung, d.h. Modifizierungen auch während des Lernprozesses, ermöglicht;
- zur Stärkung der Motivation zum Lernen und des Selbstvertrauens sowie der Steigerung der Selbstverantwortung beiträgt;
- eine individuelle Planung dessen ermöglicht, d.h. was gelernt und wiederholt werden sollte;
- den Lerner dazu befähigt, über den eigenen Lernprozess zu berichten und dadurch auch bei der Fremdevaluation zu argumentieren;
- hilft, die Ursachen der auftretenden Schwierigkeiten herauszufinden;
- dem Lerner die Gelegenheit gibt, „die persönliche Lernmethodik kritisch zu hinterfragen, konstruktiv zu überdenken oder sie mit anderen Lernenden zu diskutieren“ (Koenig 1996:34).

Auch Piepho (1998:27) weist darauf hin, dass die Selbstevaluation – im Vergleich zu den traditionellen Verfahren – sehr vorteilhaft ist, weil sie das Lernerwachstum und „die Prozesse der fremdsprachlichen Entwicklung mehr als formale, punktuelle Tests“ betont. Sie zeigt die eigentlichen Fähigkeiten der Lerner und ihre Nutzung, die Strategien und Techniken, die der Lerner verwendet, und Interessen, die er hat und zu realisieren versucht.

Die Lernenden sollen dazu animiert werden, ihren Lernprozess selbst einzuschätzen, Defizite und Stärken festzustellen und daraus Schlussfolgerungen für das weitere Lernen zu ziehen. Durch die Einführung der Selbstevaluation in den Unterricht entsteht also ein Freiraum (Schneider 1996:17) oder – wie ihn Steinig (1989:35) nennt – Schonraum, in dem die Lerner ihre Autonomie frei entfalten können.

Abschließend kann man sagen, dass die Selbstevaluation nicht nur die Reflexion über die Ergebnisse des Lernens bedeutet, sondern vielmehr die bewusste kritische Auseinandersetzung mit den Zielen des Lernens und dem Lernprozess selbst (Thomsen 1996:15).

Altmeyer und Domisch (1998:8) stellen an dieser Stelle allerdings die Frage, ob die Lerner sich selbst beurteilen können und wie sie „mehr und mehr in den Prozess des Lernens und des Sich-Selbst-Einschätzens einbezogen werden können? Wie können sie in einer Schule, die fürs Leben erziehen soll, aufrecht und selbstbewusst ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen und weiterentwickeln?“

3.1. Ist eine angemessene Selbstbeurteilung möglich?

Schneider (1996:16) zufolge, „können Lernende ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten oft besser beurteilen als viele Leute erwarten würden.“ Auch Steinig (1998:45) ist der Ansicht, dass Lerner dazu fähig sind sich selbst zu beobachten ihre Schwachstellen aufzuspüren. Dies wird auch von Schneider und Wertenschlag (1998:73f.) bestätigt, indem sie sagen, dass das Ergebnis der Fremdkontrolle weitgehend mit der Selbsteinschätzung der Lerner übereinstimmt⁷. Dabei scheinen die Lerner sich selbst sogar kritischer zu sehen, als man vielleicht erwarten könnte.

Die Angemessenheit der Selbstbeurteilung ist von bestimmten Bedingungen abhängig, die die Beurteilung günstig oder ungünstig beeinflussen können. So nennt Schneider (1996:17ff.) folgende Bedingungen, die zu einer plausiblen Einschätzung führen:

- die Selbstevaluation bezieht sich auf eine konkrete Aufgabe bzw. Situation, die im Erfahrungsbereich der Lernenden liegt – dabei gilt die Regel „je spezifischer desto besser“;
- die Beschreibung der Kompetenzen des Lerners ist sprachlich einfach, verständlich, ohne Fachausdrücke, am besten aber in der Muttersprache;

⁷ Schneider und Wertenschlag (1998:59) stützen sich bei ihren Ausführungen auf ihre Beobachtungen, die sie in einem Fremdsprachenkurs (Deutsch lernen: so oder so!) an der Universität Freiburg in der Schweiz im Wintersemester 1987/88 gemacht haben. In diesem Kurs versuchte man die Ideen zum autonomen Lernen praktisch umzusetzen.

- der Lerner kennt die Kriterien, nach denen evaluiert wird, dabei kann er sie selbst entwickeln oder fertige Kriterien übernehmen;
- die Evaluation wird systematisch durchgeführt, sie darf aber nicht zu einer lästigen Pflichtübung werden;

und solche, die zu einer weniger verlässlichen Einschätzung führen:

- der Lerner soll sich global einschätzen;
- die Beurteilung steht in Zusammenhang mit Benotung.

Daher ist es auch von großer Bedeutung, dass die Selbstevaluation keine Verbindung zu einer bestimmten Prüfung oder einer Note hat, keine „Abrechnung“ ist (Wilczyńska 1999:258)⁸, sondern dass sie vielmehr eine kontinuierliche Evaluation ist, die das Ziel hat, den Lernern zu helfen, „den eigenen Lernprozess zu steuern und Entscheidungen zu treffen, die für ihr weiteres Lernen nützlich sind“ (Schneider 1996:17).

Die Lernenden müssen aber darauf vorbereitet werden, denn „wie jede andere Form der Evaluation, muss und kann auch die Selbstevaluation gelernt werden“ (Schneider 1996:16). Dies kann nur durch Bewusstmachung und Übung erreicht werden (Bimmel 1995:18).

3.2. Vorbereitung und Förderung der Selbstevaluation

Um die Lerner auf die Selbstevaluation zu vorbereiten, eignen sich vor allem die Auseinandersetzung mit zwei Bereichen – mit dem autonomen Lernen selbst, d.h. mit Lernzielen, Lernstrategien und -techniken, und mit der Beurteilung anderer Lerner, d.h. mit Beurteilungskriterien und -instrumenten. Man muss sich mit diesen Bereichen auf zweierlei Weise auseinandersetzen – reflektierend und praktisch (Schneider 1996:17).

Da autonomes Lernen nicht als Lernen in Einsamkeit verstanden werden darf⁹, ist es eine der besten Trainingsmöglichkeiten, zunächst in der Gruppe die Selbstevaluation zu üben. Das kann man machen, indem man z.B. Beurteilungskriterien vergleicht, Gründe für unterschiedliche Bewertungen diskutiert, usw. Dies kann man anfangs an neutralen (vielleicht anonymen) Beispielen üben. In einem nächsten Schritt würden sich die Lerner gegenseitig beurteilen. Dabei müssten sie ihre Urteile begründen, erklären oder verteidigen bzw. revi-

⁸ Wilczyńska (1999:258) bedient sich hier des Wortes „rozliczenie“. Sie betont, dass „wszelkie formy zewnętrznego rozliczania sprzyjają postawie biernej i nieprzyjmowaniu odpowiedzialności za uzyskane wyniki, w sensie aktywnego i osobistego ich kształtowania“.

⁹ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen: Gegenrede. In: *Fremdsprache Deutsch*. Autonomes Lernen, Sondernummer 1996, S. 61f.

dieren können. Dies kann natürlich nicht mit einer Note gemacht werden. Durch solche Verfahren lernen die Lerner selbstkritisch zu sein. Für derartige Übungen eignen sich besonders die Aufgaben, die den Lernern wichtig sind und bei denen sie eine Rückmeldung, ein reiches Feedback erwarten¹⁰.

Die Lernenden müssen lernen, ihre eigene Lernweise zu beobachten und zu merken, wie sie sich ändert. Dadurch sollen sie Erkenntnis darüber gewinnen, welche Aufgaben ihnen welche Probleme und Schwierigkeiten bereiten. Weiterhin müssen sie Lernen wie sie damit umgehen können. Sie sollen erkennen, welche Techniken, Strategien und Arbeitsformen ihnen liegen (Piepho 1998:27). Für Wilczyńska (1999:258) ist die Selbstbeobachtung die erste Etappe der Selbstevaluation – vor der Selbstbewertung und dem selbständigen Schlüsseziehen¹¹. Die Lerner müssen also etwas mehr leisten, als nur bestimmte Lernaufgaben lösen. Sie müssen auch „registrieren und verbalisieren, wie sie jeweils vorgehen, um eine Lernaufgabe erfolgreich zu erledigen“ (Bimmel 1995:18). Sie dürfen nicht passiv sein und sich nur beobachten und beurteilen lassen (Wilczyńska 1999:258).

Dazu gehört u.a. auch das Wissen über den eigenen Lerntyp und über die Lernstrategien und -techniken. Um die verschiedenen Zugangsweisen sowie die eigene Zugangsweise zum Lernen kennen zu lernen, um bewusst zwischen den unterschiedlichen Lernwegen zu wählen, müssen die Lerner erkennen welchem Lerntyp sie am meisten entsprechen bzw. welchem sie angehören¹². Dies können die Lerner ebenfalls selbst ermitteln, indem sie z.B. überlegen, ob sie beim Lernen gerne oder ungern Bilder zum Lernstoff betrachten, viele Beispiele sammeln, auswendig lernen, Notizen anfertigen, usw. Dies können sie z.B. in Form eines Fragebogens oder einer Aufgabe¹³ bearbeiten (Piepho 1998:28ff.). Dank einer solchen Analyse bekommen sie Auskunft darüber, ob sie nun ein:

- erfahrungsbezogener, durch Beispiele und eigene Entdeckungen lernender,
- analytischer, das Lernmaterial strukturierender und abstrahierender,
- handlungsorientierter, experimentierender,
- kognitiv-abstrakter, exakt und systematisch beobachtender,
- kommunikativ-kooperativer, Gruppenarbeit und Meinungsaustausch bevorzugender,
- visuell orientierter, durch Lesen und Schaffen mentaler Bilder lernender,
- auditiv geprägter, besonders gut Gehörtes aufnehmender oder

¹⁰ Vgl. Wilczyńska (1999:259ff.), Komorowska (1999:228f.), Schneider (1996:18f.).

¹¹ „Wyróżnia się zazwyczaj trzy etapy samooceny: 1) samoobserwacja, 2) ocena (osąd), 3) konsekwencje (wnioski).“ Wilczyńska 1999:258.

¹² Vgl. Bimmel/Rampillon (1999:79), Nodari (1996:9), Nodari (1994:41f.), Koenig (1996:38f.), Zeuner (1999: Internetquelle).

¹³ Interessante Beispiele hierfür kann man z.B. bei Vorderwülbecke/Vorderwülbecke (1995:159f.), Bimmel/Rampillon (1999: 80) sowie Nodari (1994:42) finden.

- haptischer, durch Basteln und Anfassen wahrnehmender (Bimmel/Rampillon 1999:78f., Wilczyńska 1999:215f., Komorowska 1999:123f.)¹⁴ Lerntyp sind.

Rampillon (1995:35) weist auch darauf hin, dass es ebenfalls wichtig ist, dass sich die Lerner dessen bewusst werden, ob sie ein Morgen- oder Abendtyp sind, um den richtigen Zeitpunkt zum Lernen für sich herauszufinden. Erst wenn sie den eigenen Lerntyp kennen werden, werden sie ihre effektiven Lernwege kennen (Vorderwülbecke/Vorderwülbecke 1995:160).

Außer dem Wissen über den eigenen Lerntyp müssen die Lerner auch über das Wissen über die Lernstrategien und -techniken verfügen¹⁵. Damit werden sowohl die direkten als auch indirekten Strategien gemeint. Für die Selbstevaluation sind aber vor allem die in die Gruppe der indirekten Lernstrategien gehörenden Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens (Bimmel/Rampillon 1999:66) relevant. Es sind sog. Monitor-/Manager-Strategien (Tönshoff 1998:241, Bimmel/Rampillon 1999:39ff.). Bimmel und Rampillon (1999:71f.) zählen dazu folgende Strategien:

- sich auf das eigene Lernen konzentrieren, indem man sich orientiert, welche Aufgabe vor einem steht und welches Wissen, das bei der Lösung nützlich sein könnte, man hat, sowie welches Ziel die Aufgabe hat,
- Störfaktoren ausschaltet, um die volle Aufmerksamkeit auf die Aufgabe zu richten,
- das eigene Lernen einrichten und planen, indem man eigene Lernziele bestimmt, und zwar lang-, mittel- und kurzfristige, d.h. das eigene Lernen plant, wobei man die eigene Motivation und die Interessen berücksichtigt, und bestimmt „welche Kriterien“ man „erfüllen will oder soll, um ein Lernziel als „erreicht“ ansehen zu können“ (Bimmel/Rampillon 1999:71),
- eigene Intentionen klärt, wie oder wozu man später das erworbene Wissen nutzen will,
- ermittelt, wie gelernt werden kann, d.h. überlegt, welche Strategien zur Lösung der vorliegenden Aufgabe die geeignetsten sind und gleichzeitig von dem Lerner bevorzugt werden (Hierbei ist auch das Wissen über den eigenen Lerntyp sowie über mögliche Lernstrategien hilfreich),
- die Lernzeiten, -plätze, -materialien und Hilfsmittel organisiert,
- das eigene Lernen überwachen und auswerten, also evaluieren, indem man den Lernprozess überwacht, d.h. während der Ausführung einer Aufgabe kontrolliert, „ob die Anwendung der gewählten Strategie(n) tatsächlich dazu führt, dass die Aufgabe erfolgreich erledigt wird“ (Bimmel/Rampillon 1999:72),

¹⁴ Komorowska (1999:123f.) spricht von der Modalität (*modalność*) und nennt drei solche Modalitäten: *modalność wzrokowa*, *modalność słuchowa*, *modalność kinestetyczna*. Sie nennt auch *style poznawcze* (1999:129f.): *refleksyjny*, *impulsywny*, *logiczny*, *warstwowy*, *szeroki styl generalizowania*, *wąski styl generalizacji*, *otwarty styl inkorporowania zjawisk*, *styl dogmatyczny*. Wilczyńska (1999:215f.) beschränkt sich auf drei Lerntypen: *wzrokowy*, *audytywny*, *kinestetyczny*. Ähnlich sieht es bei Gründer (1995:31) aus.

¹⁵ Vgl. Bimmel/Rampillon (1999:45).

- das Erreichen der Ziele kontrolliert, um festzustellen, ob die Kriterien erfüllt hat, die man bei der Planung bestimmt hat. Dabei kann der Lerner eigene Kriterien aufstellen oder auf fremdbestimmte Kriterien zurückgreifen und Schlüsse für das zukünftige Lernen ziehen. Dabei blickt der Lerner auf den gesamten Lernprozess und versucht festzustellen, wie er künftig seinen Lernweg modifizieren muss.

Im Kontext der Selbstevaluation wird auch ausdrücklich betont, dass man die Lerner, wenn man sie fördern möchte, immer wissen lassen muss, was sie lernen, welcher Lerneffekt bei einer Aufgabe beabsichtigt wird (Bimmel 1995:20, Wilczyńska 1999:258), das bedeutet also, dass „man die Schüler in die Planung des Unterrichts einbeziehen, sie in Kenntnis in bezug auf bevorstehenden Ziele und Aufgaben setzen muss“ (Myczko 1998:41). Dies kann verschiedene Formen annehmen, z.B. ein Klassengespräch darüber, was das Ziel einer Stunde, einer Einheit im Lehrbuch ist, wobei beispielsweise das Inhaltsverzeichnis des Buches helfen kann, oder eine gemeinsame Ausarbeitung eines Planungsposters. Dabei ist es auch wichtig, zwischen einem minimalen Kernprogramm und einem fakultativen Lernprogramm zu unterscheiden. Das erste Programm soll ebenfalls in der Klasse kritisch diskutiert werden, ergänzt bzw. gekürzt. So entstehen sog. offizielle Ziele, die dann durch eigene Ziele jedes einzelnen Lerners ergänzt werden (Nodari 1994:40, Nodari 1996:9, Schneider/Wertenschlag 1998:63).

Wie wir also sehen ist die Selbstevaluation, als eine der metakognitiven Tätigkeiten, nicht von den anderen metakognitiven Tätigkeiten – wie Planen, Steuern und Überwachen – wegzudenken. Schließlich geht es hier nicht nur um die Selbsteinschätzung und Bewertung, um das Abtesten des Gelernten, sondern um eine Reflexion über den abgelaufenen Lernprozess. Und diese Reflexion hängt mit der Planung, Steuerung und Überwachung eng zusammen (Schwapacher o.J.: Internetquelle).

3.3. Instrumente der Selbstevaluation

Nachdem der Lernende über die Ziele des Unterrichts informiert worden ist (sei es anhand Planungsposters, sei es im Klassengespräch) sowie eine Übersicht über mögliche Lernstrategien bekommen hat, kann er seinen ganz individuellen Plan aufstellen, seine persönlichen Lernziele und die Vorgehensweise bestimmen. Dies kann – nach Bimmel und Rampillon (1999:127ff., 164f.) sowie Piepho (1998:28ff.) und Bimmel (1995:19) – auf vielerlei Weise geschehen. So z.B. können die Lerner:

- Arbeitsblätter bekommen mit aufgelisteten (Teil)Zielen, die sie je nach Bedeutung für sich ordnen und zu den einzelnen Zielen die geeigneten Strategien wählen sowie bestimmen, wann bzw. wie oft sie eine bestimmte Aufgabe lösen werden,

- selbständig Notizen machen und einen eigenen Plan graphisch ausarbeiten, und sich dabei Gedanken darüber machen, was und wie sie lernen wollen, welche Mittel sie dazu benötigen, d.h. einen „Aktionsplan“ aufstellen,
- über die eigenen Gewohnheiten nachdenken (wie sie am besten lernen, zur welchen Zeit, allein oder mit einem Partner), die dann in einem Fragebogen abgefragt werden können, z.B.: *Ich lerne Wörter, wenn ich die Wörter mal schreibe / im Gespräch höre / aufschreibe und aufhänge / gebrauche / für eine Prüfung lernen muss / ...* (Piepho 1998:28), usw.
- ein Lerntagebuch anlegen, in dem sie ihre Überlegungen zu den oben genannten Punkten festhalten.

Für das Überwachen und Auswerten des eigenen Lernens, und das Überprüfen des Erfolgs des Lernens gibt es auch zahlreiche Vorschläge (Bimmel/Rampillon 1999: 130f., 166ff., Myczko 1998:41f., Schneider 1996:19ff., Piepho 1998:28ff., Bimmel 1995:18ff., Nodari 1994:41ff., Thomsen 1996:13ff., Meijer 1997:24, Tornberg 1996: 29, Koenig 1996:38, Geist 1998:32, Wilczyńska 1999:258f., Schneider/Wertenschlag 1998:65, Ehlers 1992:50, Rampillon 1995:46, Zeuner 1999:Internetquelle). So können die Lerner z.B. ebenfalls ein Lerntagebuch führen, in dem die Lerner „sich Notizen über das Erlernen und den Gebrauch der Fremdsprache machen und besonders über die Strategien, die sie dabei anwenden“ (Bimmel/Rampillon 1999:84) aber auch z.B. über die persönliche Einstellung zum Lerngegenstand, anhand eines Lösungsschlüssels in ihrem Lehr- bzw. Übungsbuch, aber auch auf Kassette und in Computerprogrammen. Bimmel und Rampillon (1999:130) betonen aber, dass die Lerner zuerst die direkten kognitiven Strategien kennen lernen müssen, damit sie nicht, statt die Aufgabe zu analysieren, Regeln suchen und anwenden, sofort im Lösungsschlüssel nach fertigen Lösungen suchen. Nach einer solchen Kontrolle:

- muss der Lerner aber darüber reflektieren, was er noch einmal wiederholen soll, was er in seinem Lernverhalten ändern soll, um erfolgreich zu werden.
- mit den Mitschülern über die Ergebnisse ihrer Arbeit sprechen und vergleichen und dabei Erfahrungen und Tips austauschen, bzw. ein Klassengespräch darüber führen, wie die Stunde verlaufen ist, was man modifizieren könnte, wie man die Erfahrungen nutzen könnte, usw. (Eine andere Möglichkeit ist das Schreiben eines gemeinsamen Bordbuches, „in dem sie über ihre Erfahrungen, Entdeckungen und Schwierigkeiten im Lernprozess berichten“ (Schneider/Wertenschlag 1998:65, 71ff.)).
- nach verschiedenen Fehlersorten in einer Aufgabe suchen, sie unterschiedlich markieren und analysieren, welche Fehler am häufigsten vorkommen, welche Quelle sie haben und was zu tun wäre, um diese Fehler künftig zu vermeiden. Dabei lohnt sich ebenfalls ein Vergleich mit den anderen Lernern.
- eine Fehlerstatistik führen, in der sie die Fehler, die immer wieder auftauchen, registrieren kann. Eine ähnliche Funktion erfüllen Merktzettel. Dabei ist es ratsam, diese periodisch zurückzublätern, um Änderungen im Lernverhalten zu suchen.

- eigene Übungen entwerfen (kopieren, allein zusammenstellen bzw. die im Lehrbuch vorhandenen Übungen umfunktionieren), sie für ein paar Tage beiseite legen und dann lösen und die Fehler verbessern (anhand des Originals oder eines selbstentworfenen Lösungsschlüssels).
- Wochenlernprotokolle oder Stundenbilanzen anfertigen, in denen sie festhalten, was sie in der letzten Woche/Unterrichtsstunde gelernt haben, was ihnen Schwierigkeiten bereitet, usw. Das „verhilft (...) den Schülern dazu, eine erste Lernbilanz zu ziehen. Es bildet zugleich den Ausgangspunkt für die kognitive Auseinandersetzung (...) mit den Zielen des Fremdsprachenunterrichts und verhilft auch den eigenen Lernprozess zu thematisieren“ (Myczko 1998:41). Diese Protokolle und Bilanzen, die übrigens verschiedene Formen, wie z.B. die eines Rasters, annehmen können, enthalten Notizen über Aufwand, Erfolg und Probleme und bilden Grundlage für weitere Gespräche mit anderen Lernern oder mit dem Lehrer.
- mit Fragebögen und Checklisten arbeiten, deren charakteristisches Merkmal *Ich kann... / Ich habe Schwierigkeiten mit...*-Formulierungen sind. Sie können aber auch durch zusätzliche Beurteilungsskalen und -kriterien bereichert werden. Diese Bögen können sich auf konkrete Lernziele beziehen.
- Video- und Audioaufzeichnungen hören, analysieren und besprechen, Vergleiche von früheren und neueren Arbeiten machen.

Bei der Selbstevaluation müssen sich die Lerner immer wieder der Selbstbefragungstechnik, einer metakognitiven Prozedur bedienen und sich introspektiv betrachten (Hasselhorn 1992:55). Dies ist bei Formen der Selbstevaluation wie des Lerntagebuchs und verschiedener Bilanzen besonders wichtig. Es muss aber ebenfalls intensiv trainiert werden.

Die Einführung der oben besprochenen Verfahren mag vielleicht am Anfang nicht einfach sein. Wenn sich die Lerner aber von ihrer Nützlichkeit einmal überzeugt haben, werden sie selbst gerne auf sie zurückgreifen und sie anwenden.

4. Schlussfolgerungen

In der heutigen Zeit, in der die Bedeutung des autonomen und selbstbestimmenden Lernens immer wieder betont wird, ist es wichtig, dass bestimmte Formen der Leistungsbewertung, d.h. der traditionellen Leistungskontrolle neu überdacht werden. Da die Funktion der Leistungsbeurteilung sich grundsätzlich auf die möglichst genaue Bestandaufnahme beschränkt, kann man sie als produktorientiert bezeichnen. Im Gegensatz dazu ist die Lernerfolgskontrolle schüler- und prozessorientiert. Sie weist einen diagnostischen Wert auf weil „sie nämlich den Schüler erkennen lässt, was besser und was schlechter gelungen ist, welche Lernfortschritte er gemacht hat und woran er noch arbeiten muss. Sie lässt ihn

auch erkennen, ob sein Lernweg angemessen ist“ (Myczko 1998:40). Der Idealfall ist aber die Selbstevaluation, die Selbstbewertung des Lerner, denn erst sie ermöglicht es dem Lerner, autonom zu werden. Sie ist prozessorientiert, da der Lernende grundsätzlich über seinen Lernprozess reflektieren soll. Wichtig ist aber, dass diese Reflexion bewusst erfolgt. Schließlich gibt es die Reflexion auch im traditionellen Unterricht. Da aber der Lernprozess selbst im produktorientierten Unterricht nicht oder nur sehr selten thematisiert wird, versucht der Lerner, der mit seinen Ergebnissen nicht zufrieden ist und der Probleme beim Lernen hat, sie intuitiv zu lösen, weil er über das notwendige Wissen, das ihm das Lösen seiner Probleme ermöglichen würde einfach nicht verfügt. Dieser Weg ist aber nicht immer optimal. Daher ist es wichtig, dass der Lerner Einsicht in die Lernverfahren bekommt. Nur durch die Entwicklung der Autonomie und der damit verbundenen Selbstevaluation werden die Lerner „zu bewussten, kompetenten und kritischen Lernenden, die Lernprozesse erkennen und initiieren, Schwächen (auch des Lehrmaterials und des Unterrichts) durchschauen und sich ernst genommen fühlen“ (Piepho 1998:27). Und nur „das bewusste Reflektieren und Evaluieren (...) kann (...) zu einer größeren Autonomie der Lernenden beitragen“ (Koenig 1996:38). Dabei schließen sich die Selbst- und Fremdbewertung nicht aus, sondern sie sollen sich eigentlich im Optimalfall ergänzen, obwohl sie teilweise unterschiedliche Funktionen haben. „Selbständige, selbstbewusste Lerner nutzen auch die Fremdbeurteilung“ (Schneider 1996:22), so wie im Falle des vom Europarat geförderten Projekts eines Sprachportfolios¹⁶, in dem sowohl die Prüfungsbestätigungen und Zertifikate als auch Selbstbeurteilungen des Lerner anhand von Checklisten enthalten sind.

LITERATUR

- Albers, Hans-Georg; Bolton, Sibylle (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstest und Sprachstandsprüfungen*; Fernstudieneinheit 7, Goethe-Institut, München.
- Altmeyer, Axel; Domisch, Rainer (1998): Benoten und Bewerten im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 19. Benoten und Bewerten, 2/1998, S. 5-9.
- Bimmel, Peter (1995): Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer, S. 16-21.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (1999): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23, 1. Verlagsvorlage 10.5.99; Goethe-Institut, München.
- Desselmann, Günther; Hellmich, Harald (1986): *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*; Leipzig, Enzyklopädie Verlag.
- Doyé, Peter (1998): Funktionen und Formen der Leistungsmessung. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch für Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage, Tübingen, S. 277-282.

¹⁶ Vgl. Piepho (1998:27), Schneider (1996:22), Altmeyer/Domisch (1998:8).

- Ehlers, Swantje (1992): *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*; Fernstudieneinheit 2, Goethe-Institut, München.
- Geist, Hanne (1998): Anforderungsprofil für einen guten Schüler. Selbstevaluation als gemeinsame Reflexion von Lehrenden und Lernenden. In: *Fremdsprache Deutsch. Benoten und Bewerten*, 2/1998, S. 32-35.
- Hasselhorn, Marcus (1992): Metakognition und Lernen. In: Nold, Günter (Hg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 35-63.
- Heyd, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*; 2. Auflage, Diesterweg/Frankfurt am Main.
- Koenig, Michael (1996): Autonomie und Lehrwerke – ein Widerspruch? Oder: Wie kann die Autonomie der Lernenden durch Lehrwerke gefördert werden? In: *Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen*, Sondernummer, S. 34-40.
- Komorowska, Hanna (1999): *Metodyka nauczania języków obcych*; Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Language awareness. Oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch/Fremdsprachenlerntheorie*, Sondernummer, S. 36-41.
- Meijer, Dick (1997): Sag mal, was hältst du eigentlich davon? Förderung des aktiven und selbständigen Lernens: Beispiel ‚Gesprächsfertigkeit‘. In: *Fremdsprache Deutsch. Deutschunterricht mit fortgeschrittenen Jugendlichen*, Nr. 1/1997, S. 21-25.
- Myczko, Kazimiera (1998): Die gegenwärtigen Tendenzen in der Fremdsprachenmethodik und die Leistungsbeurteilung. In: *ÖdaF-Mitteilungen, Informationen des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖdaF)“*, Heft 2/November 1998/14. Jahrgang, S. 39-42.
- Nodari, Claudio (1994): Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: *Fremdsprache Deutsch, Aufgaben und Übungsgeschehen*, 1/1994, S. 39-43.
- Nodari, Claudio (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen*, Sondernummer, S. 4-10.
- Oliveira, Paulo S. Xavier de: *Lernerautonomie als Schnittstelle zwischen Tradition und Erneuerung*; Internetquelle: <http://dark.ucs.ualberta.ca/~german/idv/oliv1.htm>, o.J.
- Piepho, Hans-Eberhard (1998): Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbsteinschätzung im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch 19. Benoten und Bewerten*, Nr. 2/1998, S. 27-31.
- Rampillon, Ute (1995): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*; Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Rampillon, Ute (1997): Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*; 1. Auflage, Max Hueber Verlag, Ismaning, S. 173-184.
- Schneider, Günther (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: *Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen*, Sondernummer, S. 16-23.
- Schneider, Günther; Wertenschlag, Lukas (1989): Deutsch lernen: so oder so! Bericht über autonomes Lernen auf der Anfängerstufe. In: *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Sammelband Hrsg. G. Neuner, S. 59-75.
- Schwappacher, Frank: *Metakognition*; Internetquelle: <http://www.pi.informatik.tu-darmstadt.de/StudAr...tml/node26.html>, o.J.
- Steinig, Wolfgang (1989): Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises. In: G. Neuner (Hg.) *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*, Sammelband, S. 31-47.

- Thomsen, Hanne (1996): „Mein Lernziel...“ Autonomie im ersten Jahr Deutsch als Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen*, Sondernummer, S. 11-15.
- Tönshoff, Wolfgang: Lernstrategien. In: K.-R. Bausch; H. Christ; H.-J. Krumm (Hg.) (1998): *Handbuch für Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage, Tübingen, S. 240-243.
- Tornberg, Ulrika (1996): Das metakognitive Klassenzimmer. Oder: Der lange Weg zurück zum spontanen Lernerverhalten. In: *Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen*, Sondernummer, S. 24-29.
- Vollmer, Helmut J.: Leistungsmessung: Überblick. In: K.-R. Bausch; H. Christ; H.-J. Krumm (Hg.) (1998): *Handbuch für Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage, Tübingen, S. 273-277.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (1995): *STUFEN International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch*; Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Wilczyńska, Weronika (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*; Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa/Poznań.
- Wolff, Dieter (1992): Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen*, 6/1992 (1993), S. 510-531.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF*, Nr. 5, 23 Jahrgang, Oktober 1996, S. 541-560.
- Zeuner, Ulrich (1999): *Studienmaterial TÜREN. Diskussionsvorlage zur Evaluation von TÜREN*; Internetquelle: <http://www.tu-dresden.de/sulfig/daf/tueren/tueren60.htm>, zuletzt bearbeitet am 23.02.1999.

