

# *Autonomes Lernen des Deutschen unter Berücksichtigung saudischer kultureller Konzepte* **Autonomous learning of cultural concepts from Deutsch to Saudi Arabic**

**Dr. Abdullah Bin Saran**  
King Saud University –Saudi-Arabia  
abinsaran@ksu.edu.sa  
 00000003-2025-9629

## **Um dieses Papier zu zitieren:**

Bin Saran, A. (2021). Autonomes Lernen des Deutschen unter Berücksichtigung saudischer kultureller Konzepte. *Revue Traduction et Langues* 20 (2), 85-110.

**Empfangen:** 23/12/ 2021; **Angenommen:** 29/12/2021, **Veröffentlicht:** 31/12/2021

---

**Abstract:** *The motivation for the present article is my own experience in relation to autonomous German learning at the King Saud University in Riyadh. Treating this method scientifically and showing its central role in the language learning process in theory and practice were the reason to deal with this learning concept.*

*Since autonomous learning in foreign language lessons is a multifaceted topic in language acquisition research, it is dealt with in this thesis taking into account Saudi cultural concepts. The contribution consists of two parts: The first part deals with the concept of “autonomous learning” and its fundamental aspects. The role of autonomy in foreign language teaching is discussed in detail, and the term “autonomous learning” is presented on the basis of the work of some authors. For this purpose, similar terms are defined that are directly related to the topic being dealt with. Then learning theories on which learning autonomy is based are discussed. Finally, the concept of “autonomy” for intercultural learning is described, and finally, autonomy and culture are brought into the discussion. The aim of this part is to present the idea of autonomy in foreign language teaching as a relevant learning method, to clarify its role within the learning theories and to discuss in detail its function and appropriateness in relation to the learning situation, namely the culture in which autonomous learning takes place.*

*The second part of the article deals with the possibility of autonomous German learning in Saudi Arabia. After describing the importance of the German language in Saudi Arabia, three influential factors in foreign language teaching are named: the role of teacher, motivation and textbooks. These three key factors never work in isolation, they only work in context. The motivational factor and the textbooks are not functional without the teacher. Therefore, the role of the teacher as a preparatory and supportive center of learner autonomy is presented and treated.*

*The debate about autonomous learning, its learning theories, its adaptability to the culture, its appropriateness in the Saudi learning context and finally the autonomy-promoting factors deal with the possibility of autonomous learning of German outside of class. Therefore, in conclusion, a practice-oriented*

---

**Entsprechender Autor: Abdullah Bin Saran**

*learner autonomy in learning the German language is presented, which is based on my own learning methods and experiences. Since learning a language is based on the mastery of four skills, I try to substantiate each individual skill with examples. It shows how the learners at institutional learning locations, namely universities, can learn the German language independently outside of the classroom despite various inhibitions and learning blocks, although the idea of autonomy does not contradict the main features of Saudi culture.*

**Key words:** *Autonomous learning, motivation, listen, speak, read and write.*

**الملخص:** استقلالية المتعلم لاكتساب اللغة الأجنبية صعب. تتناول هذه المقالة شكلاً من أشكال استقلالية المتعلم الذي يحرر نفسه من المشاكل القائمة على التعلم الذاتي ويمكن ممارستها بسلاسة في سياق التعلم الخاص، وبالتحديد في المنزل. المساهمة هي دليل لأولئك الذين يرغبون في تعلم لغة أجنبية بشكل مستقل، وخاصة للطلاب في الجامعات. ومع ذلك، فإن حامل مفهوم الاستقلالية هم المعلمون، لأنه ليس كل المتعلمين في المملكة العربية السعودية قادرين على اكتشاف استراتيجيات استقلالية المتعلم بأنفسهم. يجب أن يكونوا على دراية باستقلالية المتعلم من قبل المعلم، التعلم الذاتي للغات في المملكة العربية السعودية تحت جميع الظروف يعتمد على المعلم الذي يعزز الاستقلالية. لذلك، يبدو أن التدريب الإضافي ضروري لجميع المعلمين حتى يتمكنوا من التعرف على الإجراءات العملية لتطوير استقلالية المتعلم في هذا الشكل، وبهذه الطريقة فقط يمكن نشر هذه الفكرة وتنفيذها. يمكن تكييف استقلالية المتعلم بشكل جيد للغاية. لذلك، أرى أن التعلم المستقل في الثقافات الأخرى، التي لا تعاني من مشاكل ثقافية، يمكن استخدامها بشكل أفضل وبقدر الإمكان. المتطلبات الأساسية لذلك هي الدافع الجوهري للتعلم ودور تعزيز الاستقلالية للمعلم.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الذاتي، الدوافع، المعلم، المتعلم للغات، الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة.

## 1. Einleitung

Die Motivation für den vorliegenden Beitrag ist meine eigene Erfahrung in Bezug auf **autonomes Deutschlernen** an der König-Saud-Universität in Riad. Diese Methode wissenschaftlich zu behandeln und ihre zentrale Rolle im Sprachenlernprozess in Theorie und Praxis aufzuzeigen, waren der Grund, mich mit diesem Lernkonzept zu befassen.

Da autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht ein facettenreiches Thema in der Spracherwerbsforschung ist, wird es in dieser Arbeit unter Berücksichtigung saudischer kultureller Konzepte behandelt. Der Beitrag besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil befasst sich mit dem Konzept „Autonomes Lernen“ sowie dessen grundlegenden Aspekten. Die Rolle der Autonomie im Fremdsprachenunterricht wird ausführlich besprochen, der Begriff „Autonomes Lernen“ anhand der Arbeiten einiger Autoren dargelegt. Dazu werden ähnliche Begriffe definiert, die einen direkten Bezug auf das behandelte Thema haben. Anschließend werden Lerntheorien, die der Lernautonomie zugrunde liegen. Zum Schluss wird das Konzept „Autonomie“ zum interkulturellen Lernen beschrieben, und schließlich werden die Autonomie und die Kultur in die Diskussion eingebracht. Ziel in diesem Teil ist es, die Autonomie-Idee im Fremdsprachenunterricht als eine relevante Lernmethode darzustellen, ihre Rolle innerhalb der Lerntheorien verdeutlichen und ihre Funktion und Angemessenheit in Bezug auf die Lernsituation, nämlich die Kultur, in der autonomes Lernen stattfindet, ausführlich zu diskutieren.

Der zweite Teil des Beitrags befasst sich mit der Möglichkeit des autonomen Deutschlernens in Saudi-Arabien. Nach Darstellung des Stellenwertes der deutschen Sprache in Saudi-Arabien werden drei einflussreichen Faktoren im

Fremdsprachenunterricht benannt: Die Lehrerrolle, die Motivation sowie die Lehrwerke. Diese drei Schlüsselfaktoren funktionieren nie isoliert, sondern wirken nur im Zusammenhang. Der Motivationsfaktor und die Lehrwerke sind ohne die Lehrperson nicht funktionsfähig. Daher wird die Rolle des Lehrers als vorbereitender und fördernder Mittelpunkt der Lernerautonomie vorgestellt und behandelt.

Die Debatte um autonomes Lernen, seine Lerntheorien, seine Anpassungsfähigkeit an die Kultur, seine Angemessenheit im saudischen Lernkontext und schließlich die autonomiefördernden Faktoren befasst sich mit der Möglichkeit autonomen Deutschlernens *außerhalb des Unterrichts*. Daher wird abschließend eine praxisorientierte Lernerautonomie beim Erlernen der deutschen Sprache vorgestellt, der meinen eigenen Lernmethoden und-erfahrungen zugrunde liegen. Da das Erlernen einer Sprache auf der Beherrschung von vier Fertigkeiten beruht, versuche ich, jede einzelne Fertigkeit mit Beispielen zu konkretisieren. Es wird aufgezeigt, wie die Lerner an institutionellen Lernorten, nämlich Universitäten, trotz verschiedener Hemmung und Lernblockaden die deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts autonom erlernen können, obwohl die Autonomie-Idee, den Grundzügen der saudischen Kultur nicht widerspricht.

## 2. Grundlagen autonomen Lernens

### 2.1 Das Konzept Autonomie im Fremdsprachenerwerb

Nach fachdidaktischen Publikationen der letzten Jahre gilt das Konzept „Autonomes Lernen“ als ein Schlüsselbegriff der didaktischen Diskussion im Fremdsprachenerwerb. Die Relevanz des Konzeptes lässt sich heutzutage eher durch die Hinwendung der Gesellschaft zum modernen Lebensstil erklären, wodurch das soziale Leben der Menschen introvertiert und selbständig geführt wird. Die Tendenz des Menschen zur Unabhängigkeit hat sogar Auswirkungen auf die Lerntheorie der Fremdsprachen, darüber hinaus spielt der Faktor „Zeit“ eine wesentliche Rolle.

Nach Martinez<sup>1</sup> sind angeborene psychologische Bedürfnisse generelle Antriebsmechanismen der Menschen. Nach dieser Theorie wird das Bestreben nach Autonomie als ein primäres angeborenes Bedürfnis betrachtet. Andererseits tendiert der Mensch dazu, sich mit anderen in sozialen Kontext zu setzen. Ein aufgezwungener Kontakt bewirkt, dass der Mensch sich nicht als autonom und kreativ fühlt und sogar sein Gefühl für Autonomie verliert. Diese Autonomie kann jedoch gefördert werden, wenn die gesellschaftlichen Bedingungen zur Erleichterung und Ermutigung des Strebens nach Autonomie führen. Diese beiden menschlichen Bedürfnisse sind keine Gegensätze, sondern bedingen einander wechselseitig.

Die Fähigkeit zum autonomen und selbstverantwortlichen Wissenserwerb und zur Verarbeitung des Erworbenen ist eine Schlüsselqualifikation, die bei den Stellenbewerbern als ein wichtiges Auswahlkriterium gilt. Deshalb ist ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses ohne Lernerautonomie kaum möglich.

Lernerautonomie ist nach Wolff (1997)<sup>2</sup> als „ein gesellschaftspolitisches und lerntheoretisches Erfordernis“ anzusehen, das die Aspekte eines post-kommunikativen

<sup>1</sup> Vgl. in: Barkowski, Hans/ Funk Hermann (Hersg.) (2004), S. 75

<sup>2</sup> Ebenda S. 74

Ansatzes verbindet und somit Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts anbietet. Lernerautonomie lässt sich zur Zeit als allgemeines Erziehungsziel erkennen, und deren Förderung wird als unerlässliche Voraussetzung erfolgreichen Lernens betrachtet, obwohl eine pädagogische Autonomie in institutionellen Kontexten für viele kaum praktikabel erscheint.

Das autonome Fremdsprachenlernen ist zwar bereits konzipiert und wird als Grundlage allgemeinpädagogischer Diskussion des Fremdsprachenlehrens und –lernens bezeichnet. Seit seiner Einführung als theoretisches Konzept Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts durch Henri Holec hat sich das Konzept der Lernerautonomie kontinuierlich weiterentwickelt.

Die Ursprünge des Autonomie-Gedankens liegen in der Reformpädagogik der 20er und 30er Jahre und in der Freinet-Pädagogik. In dieser Zeit gab es verschiedene gesellschaftliche Veränderungen, Ereignisse und Aufstände, die die Rechte des Individuums im politischen und sozialen Sinne in den Vordergrund gerückt und den Weg zu seinen Entfaltungsmöglichkeiten freigemacht haben. Die Emanzipationsbewegung der Frauen, die Minderheitsbewegungen und die Erhöhung der Bildungschancen für alle Bevölkerungsschichten waren die Basiselemente der Autonomie-Idee in jener Zeit.

Die Idee „Autonomie“ war früher eher politisch konzipiert. Die Lerner sollten ihren Sprachlernprozess selbständig durchführen und diese eingeübte Eigenverantwortung außerhalb des Klassenzimmers in einer politischen Gemeinschaft in die Tat umsetzen. Dazu schreibt Benson: „Lernen wird auch als ein Prozess der Auseinandersetzung mit dem sozialen Kontext gesehen, der die Möglichkeit des politischen Handelns und des sozialen Wandels mit sich bringt.“ (2001, p. 22)

Die Autonomie-Idee wird heutzutage nicht nur ideologisch, sondern ökonomisch und lernpsychologisch betrachtet. Benson beschreibt diese Verbindung präziser:

„Sozioökonomische und ideologische Veränderungen bringen das Konzept des autonomen Lernens schnell in eine Harmonie mit dominanten Ideologien darüber, was es heißt, ein voll funktionierendes Mitglied einer modernen Gesellschaft zu sein. Ein Merkmal dieser Harmonie ist die Parallele zwischen Konstrukten zur Autonomie beim Lernen und Konstrukten zu progressiven Management-Modellen.“ (2001, p. 19)<sup>3</sup>

Die wirtschaftliche Internationalisierung und der damit verbundene Wettbewerb sowie die Flexibilisierung der Arbeitswelt haben nach Zotzmann (1998)<sup>4</sup> eine zunehmende Auswirkung auf den Fremdsprachenunterricht generell, auf die Lehrmaterialien sowie auf die Lerner als Lernende und zukünftige Arbeitnehmer. Heutzutage werden diejenigen Arbeitnehmer bevorzugt, die flexibel und hoch motiviert sind und mit einem gewissen Engagement die Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen, selbständig die Entscheidungen treffen und Lust zum lebenslangen Lernen haben. Die ökonomische Begründung ist notwendig, weil die Lernmodelle die Anforderungen der Arbeitsmärkte beeinflussen, und diese Lernmodelle sind wesentlich im Autonomie-Konzept verwirklicht. Wolff argumentiert diese ökonomische Notwendigkeit ähnlich:

---

<sup>3</sup> Übersetztes Zitat, vgl. in: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hersg.) (2004), S. 71

<sup>4</sup> Vgl. in: Barkowski, Hans/ Funk Hermann (Hersg.) (2004), S. 61

„Lernerautonomie ist in unserer heutigen Welt eine Notwendigkeit, hervorgerufen durch den zunehmend schnellen Verfall unseres Wissens, durch Notwendigkeit, im Laufe eines Lebens unterschiedliche Berufe ausüben zu müssen.“ (1996, p. 555)<sup>5</sup>

Die lernpsychologische Begründung, welche der pädagogischen Realität nahe steht und nach Ansichten mehrerer Autoren die grundsätzlichsste Rolle spielt, wird im Abschnitt 1.3 behandelt. Damit das Konzept „Autonomie“ klar illustriert und eine Einführung für die Definition dargestellt wird, sollen zuerst drei Ansätze von Holec (1981), Allwright (1988) und Wenden (1991) vorgestellt werden<sup>6</sup>.

Holecs Ansatz basiert auf der politischen Ebene. Nach seinem Ansatz ist Lernerautonomie eine erzieherische Innovation, wobei die Entwicklung der Freiheit des Individuums als eine Notwendigkeit angesehen wird. Dieses Streben nach Freiheit soll die Menschen dazu befähigen, in der Gesellschaft verantwortungsbewusst tätig zu sein. Holec sieht die Lernerautonomie als eine verantwortliche Handlung im Lernprozess und erwähnt in seinem Beitrag drei Schlüsselkomponenten des Konzepts:

- Die Fähigkeit zum autonomen Lernverhalten im Lernprozess und die Möglichkeit, diese Fähigkeit durch passende Lernstrukturen zu entwickeln, stehen miteinander in einer nahen Verbindung.
- Die Entwicklung der Lernautonomie findet nur statt, wenn der Lerner selbst bestimmtes Lernen trainiert.
- Die Prinzipien, die die vollständige Kontrolle über die Entscheidungen des eigenen Lernprozesses bestimmen sowie deren Unterstützung durch Beratung sollen eingehalten werden.

Dieses Konzept kommt von der pädagogischen Innovationsbewegung der Erwachsenenbildung und stellt eine extreme Restrukturierung der Lehr- und Lernbedingungen dar.

Allwright dagegen zweifelt an der Generalisierbarkeit des von Holec vertretenen Ansatzes, der eine Ablehnung traditioneller Lehr- und Lernstrukturen impliziert. Er behauptet, dass Autonomie und Individualisierung Merkmale des traditionellen und alltäglichen Klassenzimmers sind und hält er für ausreichend, die Kapazität und Fähigkeit der Lerner festzustellen und ihre Entwicklung zu fördern. Mit dieser Aussage kehrt er zum normalen und gewohnten Unterrichtsablauf zurück und macht Vorschläge zur Identifizierung und Förderung der Lernerautonomie im Kontext des Klassenzimmers. Er legt keine neue Definition zur Lernerautonomie vor, präsentiert aber die Entwicklung dieses Konzeptes, fokussiert auf das Verhalten und auf die Kapazitäten des individuellen Lerners unabhängig von strukturellen Lehr- und Lernbedingungen.

Wenden hat den Ansatz von Allwright vervollständigt. Sein Konzept konzentriert sich auf die Entwicklung der Lernstrategien, die ein autonomer Lerner in seinem Lernprozess einsetzt, und er zeigt die Verhaltensweisen eines guten Sprachlernalers auf:

„Tatsächlich haben erfolgreiche oder erfahrene Lernende gelernt, wie man lernt. Sie haben die Lernstrategien, das Wissen über das Lernen und die Einstellungen erworben, die es

---

<sup>5</sup> Ebenda S. 62

<sup>6</sup> Vgl. in: Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005), S. 14

ihnen ermöglichen, diese Fähigkeiten und Kenntnisse selbstbewusst, flexibel, angemessen und unabhängig von einem Lehrer einzusetzen. Daher sind sie autonom“ (1991, p. 15).

## 2.2 Begriffserklärung: „Autonomes Lernen

Holec, der mit seiner 1981 erschienenen Monographie *Autonomy in Foreign Language Learning* den Stellenwert und die Relevanz autonomen Lernens in die Diskussion über die Fremdsprachendidaktik eingebracht hat, definiert dieses als die Fähigkeit, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen. Als lernerseitige Voraussetzungen hierfür benennt er 1) die Fähigkeit, Lernziele, Lerninhalte und Lernprogression festzulegen, 2) geeignete Lerntechniken auszuwählen, 3) den eigenen Lernerfolg bewerten zu können und 4) den Spracherwerbsprozess überwachen zu können.

Außer Holec formulierte David Little (1991) das Autonomie-Konzept theoretisch aus und hielt die Entwicklung der Lernerautonomie für ein schwerwiegendes Ziel jeder Erziehung, obwohl der Mensch nach Wolff als geborener autonomer Lerner bezeichnet wird, wobei der Sprachlernprozess bei einem Kind unbewusst stattfindet. In der Schule müssen die Lerner jedoch befähigt werden, ihren eigenen Lernprozess selbständig zu steuern und zu bewerten.

Little sieht die Menschen in Bezug auf die auszuführende Aufgabe autonom, wenn sie diese „a) ohne Hilfestellung, b) über den unmittelbaren Kontext hinaus, in dem sie die Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, von denen eine erfolgreiche Aufgabenerfüllung abhängt, und c) flexibel...“erledigen können und definiert Autonomie in behavioristischem Sinne als: „Das Ziel allen Entwicklungslernens, denn ohne es sind wir weder voll ausgereift noch voll sozialisiert.“ Er betont, dass die Entwicklung der Lernerautonomie in jeder Gesellschaft notwendig ist, weil die erworbenen Informationen sehr schnell veralten und autonomer Wissenserwerb daher der einzige Weg zur persönlichen Entfaltung bleibt.

Selbstverantwortliches Handeln (als pädagogisches Ziel) und die hierfür erforderlichen metakognitiven Fertigkeiten (als kognitionspsychologische Voraussetzungen) sind zwei weitere Aspekte, womit sich Holec's Konzeption kennzeichnen lässt. Eine deutliche Nähe zu konstruktivistischen Ansätzen wird in seiner fremdsprachendidaktischen Konzeption autonomen Lernens in ihrer kognitionspsychologischen Fundierung gezeigt. Allerdings werden aber in ihrer pädagogischen Zielsetzung auch reformpädagogische Anliegen aufgegriffen.

Die reformpädagogischen Entwürfe autonomen Lernens unterscheiden sich von Holec's jüngerer Konzeption vor allem durch die Betonung selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Handelns. Sie sind durch eine pädagogische Dimension gekennzeichnet, die in den späteren – stark von der Kognitionspsychologie beeinflussten – Konzeptionen autonomen Lernens in den Hintergrund getreten ist. (Richter, 2002)<sup>7</sup>

*Selbstreguliertes Lernen, eigenständiges Lernen, selbständiges Lernen selbst bestimmtes Lernen, selbst reguliertes Lernen, selbst organisiertes Lernen* und „selbst gesteuertes Lernen“ sind alles Bezeichnungen, die in deutschsprachigen Beiträgen gleichbedeutend verwendet worden sind. Diese vielfältigen Begriffe lassen sich kaum voneinander abgrenzen; sie sind entweder das Ergebnis unterschiedlicher Forschungsrichtungen oder eine Ermessensfrage des Autors.

<sup>7</sup> Vgl. in: Richter, Regina. (2002), S. 201.

Zimmermann (1994)<sup>8</sup> bezeichnet die aktive, metakognitive, motivationale sowie verhaltensbezogene Teilnahme eines Individuums an seinem Lernprozess als eine selbst gesteuerte Lernhandlung. Als motivationale Komponente wird vor allem die vom Lerner wahrgenommene Selbstwirksamkeit benannt. Unter Selbstwirksamkeit wird die Überzeugung einer Person von ihren erforderlichen und verfügbaren Fähigkeiten zur Ausführung ihrer bestimmten Lernaktivitäten verstanden. Die letzte verhaltensbezogene Komponente bezieht sich auf die Optimierung und auf die Auswahl der Lernumgebungen. Folglich rückte die Bedeutung der kulturellen Aspekte beim Übersetzen immer stärker in den Vordergrund. In der Tat können die Unterschiede zwischen der Ausgangskultur (SC) und der Zielkultur (TC) einige harte Hindernisse für Übersetzer darstellen. Im Allgemeinen gibt es zwei Hauptstrategien, die von Übersetzern angewendet werden, um mit den kulturellen Faktoren bei der Übersetzung umzugehen, nämlich Domestizierung und Fremdisierung. Mit anderen Worten, Übersetzer müssen eine von mehreren möglichen Lösungen auswählen und auswählen, um die Schwierigkeiten bei der Übersetzung der verschiedenen kulturellen Aspekte im Ausgangstext (ST) anzugehen und zu überwinden. (Chouit, A., 2019: 102)

Pintrich (2000) vertieft die Definition von Zimmermann und definiert das selbst gesteuerte Lernen als „einen aktiven konstruktiven Prozess, in dem Lerner Ziele für ihr Lernen setzen und ihre Motivation, ihre Kognition und ihr Verhalten im Hinblick auf diese Ziele und die kontextuelle Besonderheiten ihrer Umgebung überwachen, kontrollieren und regulieren.“<sup>9</sup> Wolff (2003)<sup>10</sup> bezeichnet selbst gesteuertes Lernen als technizistisch ausgerichteten Autonomiebegriff. Schmenk (2004) verbindet selbst gesteuertes Lernen mit strategiegeleitetem Handeln „indem intentionales strategiegeleitetes Handeln wesentlich als Fähigkeit zur Verwendung angemessener Lernstrategien verwendet wird.“<sup>11</sup>

„Selbstlernen“ wird in der Diskussion um das Lernen mit neuen Medien häufig mit autonomem und „selbst gesteuertem Lernen“ in Verbindung gebracht, wobei beim Selbstlernen alle Faktoren und Verhaltensweisen sowie Lerntheorien, die beim autonomen und selbst gesteuerten Lernen gelten, intensiver in Betracht gezogen werden. Beim Selbstlernen arbeitet der Lerner allein anhand der Selbstlernmaterialien; dabei sind die allgemeinen Rahmenbedingungen des gewohnten Unterrichts, wie die Lehrperson und das Klassenzimmer sowie die Mitlernenden ausgeschlossen. Bei Selbstlern-CD-ROMs und Internet-Angeboten kann das de facto ein Lernprogramm mit ausgeprägter instruktioneller Führung sein. (Richter 2002)<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Vgl. in: Witthaus, Udo/ Wittwer, Wolfgang/ Espe, Clemens (Hersg.) (2003), S. 45

Chouit, A. (2019). Eine kritische Bewertung von Venutis Domestikations- und Foreignisierungstheorie der Übersetzung. *Revue Traduction et Langues* 18(1), 101-116.

<sup>9</sup> Ebenda S. 45

<sup>10</sup> Vgl. In : Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hersg.) (2004), S. 69.

<sup>11</sup> Ebenda S. 70.

<sup>12</sup>Vgl. Chafi, Sihem : Motivation und Selbstlernen mit Computer.In: *Revue Traduction et Langues*, Volume 12, Numéro 1, 2013, Pages 228-232.<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/12/1/39319>

<sup>12</sup> Vgl. in: Richter, Regina.(2002), S. 204.

Lernen durch Projekte gilt daher als eine zielgerichtete Methode, um die Lernenden zur Lernerautonomie als sinnvolle Lerntechnik und als moderne Lernkultur zum DaF-Erwerb anzuregen, bei der die Lernenden selbstständig ihre Lernziele durch die Auswahl von eigenständigen Strategien zu erreichen versuchen (Götz, 2011)<sup>13</sup>. Diesbezüglich ist es wichtig, die Grundlagen des Lernens durch Projekte zu erfassen.

### **2.3 Interkulturelles Lernen versus Autonomie?**

Dieser Abschnitt soll kein Beitrag zum facettenreichen Begriff „Interkulturelles Lernen“ sein. Interkulturelles und autonomes Lernen sind die wichtigen Bestandteile im Fremdsprachenunterricht. Einerseits haben wir es mit den Charakteristika zu tun, die Selbststeuerung, Verantwortlichkeit sowie Selbstorganisation angehen, andererseits ist die interkulturelle Kompetenz und "die Umorientierung des Denkens"<sup>14</sup> ein übergreifendes Lernziel, wodurch die Empathie von Lernern sowie ihre Kommunikationsfähigkeit gefördert werden, was sie zu Toleranz und Aufgeschlossenheit befähigt. Daher erscheint es notwendig nachzudenken, inwieweit bzw. ob es sich ermöglichen lässt, gleichzeitig Autonomie und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zu fördern.

Die Gegenüberstellung der beiden Begriffe „Autonomes und interkulturelles Lernen“ zielt an erster Stelle auf die Vorstellung des autonomen Lerners. Im Hinblick auf die definitorische Auseinandersetzung mit der Autonomie und den Eigenschaften des autonomen Lerners lässt sich ein instrumentell ausgerichteter Lerner vorstellen, der im eindeutigen Widerspruch zu demjenigen steht, der interkulturell kompetent ist. Autonomes und interkulturelles Lernen lassen sich in Bezug auf die folgende Ansicht nicht erfolgreich vereinbaren: „Das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, den anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen, [...] begreift das sprachliche Lernen als Teil eines Bildungsprozesses, in dem wir lernen, unsere Weltsicht zu relativieren, um uns mit anderen zu verständigen. Damit ist eine Fähigkeit bezeichnet, der wir in multikulturellen Gesellschaften mehr denn je bedürfen.“ (Bredella & Delany 1999, p. 16f.)<sup>15</sup>

Der autonome Lerner ist nicht bereit, seine Weltsicht zu relativieren. Ihm ist nur wichtig, sich nach seinen eigenen Zielen zu richten und diese zu erreichen sowie die dazu notwendigen Strategien auszuwählen und einzusetzen. Eine Ausrichtung des Unterrichts auf die subjektiven Lernbedingungen der Lerner und eine starke Hinwendung zu einzelnen Personen und ihren Interessen sind die Bausteine autonomen Lernens, was sowohl interkultureller Kompetenz als auch interkulturellem Lernen widerspricht.

Eine gleichzeitige Förderung in beiden Bereichen ist unmöglich, wenn man den Autonomiebegriff aus der radikalen instrumentalistisch-ökonomischen Sicht erklärt. Unter bestimmten Bedingungen kann man autonomes Lernen als zentrale Bildung und Fremdsprachenlernen einerseits, und andererseits interkulturelles Lernen als Bereitschaft

<sup>13</sup> Vgl. Götz, Thomas.: „Selbstreguliertes Lernen“, in: Götz, Thomas u.a. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen, Schöningh Verlag, Paderborn, 2011, S. 146.

<sup>14</sup> Vgl. Bouchama, Nourredine: Förderungsgründe der Lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht. In: *مجلة جامعة وهران* Volume 3, Numéro 1, 2018, Pages 22-33. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/149033>

<sup>15</sup> Vgl. in: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.) (2004), S. 73.

zur Kommunikation und zur Relativierung eigener Ansichten fördern. Dies zu erreichen, erfordert nach Schmenk<sup>16</sup>, dass der Autonomiebegriff durch die sozialen, kulturellen und politischen Aspekte erweitert und die Dialektik der Autonomie, die wegen der individuellen Selbststeuerung des autonomen Lernalters abgelehnt wurde, berücksichtigt wird.

#### 2.4 . Autonomie und Kultur

Ausgehend von der Annahme, dass autonomes Lernen verschiedene Variablen für unterschiedliche Personen beansprucht und sich jedes Individuum in einem bestimmten Lernkontext befindet, ist es sicherlich akzeptabel, dass sich dieses Konzept in Bezug auf die diversen kulturellen Lernkontexte modifizieren lässt. Die Gegenüberstellung von Autonomie und Kultur ist daher relevant für eine Untersuchung, ob das Lernen in der europäischen Kultur, basierend auf Philosophie, Psychologie und Ausbildungssystem, in der nichteuropäischen Kultur, nämlich in Asien, angemessen ist. Es kann sein, dass die Autonomie-Idee, die sich im westlichen, insbesondere im europäischen Lernkontext institutionell weiterentwickelt hat, in nichtwestlichen Kulturen nicht praktikabel ist. Diese Frage wird hinsichtlich der grundsätzlichen Autonomie-Definition – „Jedes Individuum ist berechtigt, sein eigenes Leben zu steuern und zu kontrollieren“ – bedeutsamer, wenn man weiß, inwieweit den Menschenrechten in der jeweiligen Kultur Bedeutung beigemessen wird. Da diese Referenzen innerhalb des enzyklopädischen Wissens der Mehrheit der Menschen in der Ausgangskultur liegen, würden sie als selbstverständlich angesehen und es würde kein Versuch unternommen, sie im Kontext der Aufführung zu erklären. Da die ausländischen Zuschauer diese ECRs jedoch nicht kennen, liegt die Verantwortung beim Übersetzer, diese Verweise verständlich zu machen (Elayyan, H & Fejzic, A., 2021, p. 42).

Die kulturelle Angemessenheit des Autonomie-Konzepts im Fremdsprachenunterricht wurde von Riley (1988)<sup>17</sup> in die Diskussion eingebracht, nachdem sich die Autonomie-Idee schon lange in Europa etabliert hatte. Er konzentrierte sich auf die Studienleistungen der nichteuropäischen Studenten in Europa, die sich autonom in ihrem Studium durchgesetzt hatten. In den 90er Jahren gewann die Autonomie-Idee weltweit an Bedeutung, und deren Relevanz hat sich in Bezug auf die asiatischen Lerner verschärft. Jones (1995) legt die Relevanz der Autonomie in Bezug auf die Kultur wie folgt dar: „Autonomie zu einem unverfälschten Bildungsziel in einer Kultur zu machen, in der sie keinen traditionellen Platz hat, ist zumindest kulturelle Unsensibilität schuldig.“

Mit einem Blick auf die gesamte asiatische Kultur und auf die Gesetzmäßigkeiten im Ausbildungssystem sowie auf das autoritärorientierte Unterrichtscurriculum zweifelt man zunächst an der Anpassungsfähigkeit der Autonomie-Idee in solchen Kulturen. Diese Zweifel werden sicherlich durch die Stereotype bestärkt, die asiatische Lerner als passiv, zurückhaltend und lernunwillig beschreiben. Diese Stereotype sind die Schlussfolgerung

<sup>16</sup> Ebenda S. 82

<sup>17</sup> Vgl. in: Benson, Philip (2001), S. 55

Elayyan, H. & Fejzic, A. (2021). Arabische Fan-Untertitel auf YouTube: Zusätzliche sprachliche kulturelle Referenzen in Stand-up-Comedy-Clips. *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 39-57.

aus festgelegten Strukturen im Ausbildungssystem, die nur autoritäre Methodik und Didaktik des Sprachlehrens, inkompetente Lehrer, überfüllte Unterrichtsräume und prüfung- und wissenserwerbsorientierte Curricula präsentieren. Andererseits ist Benson skeptisch, ob diese kulturellen Klischees gültig sind und argumentiert: „Wenn das Konzept der Autonomie Werte verankert, die außereuropäischen Kulturen feindlich gesinnt sind, könnte seine Förderung in außereuropäischen Umgebungen als eine Form des kulturellen Imperialismus angesehen werden.“ (2001, p. 56)

Untersuchungen<sup>18</sup> in Thailand und China haben nachgewiesen, dass diese Stereotype nicht generalisierbar sind. Das traditionelle Sprachenlernen in Thailand war sogar autonom, und die Lerner haben ihren Lernprozess weitgehend selbst gesteuert. D.h., bevor sich das autonome Lernen als eine Idee konzipieren ließ, haben die Lerner selbständig ihren Sprachlernprozess durchgeführt. Diese Untersuchungen bewirkten, dass die vorherrschenden Ansichten über die Autonomiefeindlichkeit der asiatischen Lerner korrigiert werden, und autonomes Lernen durch verschiedene Projekte gefördert wird.

Yang berichtet über ein vierjähriges Programm für Studenten zur Förderung und Entwicklung der Lernerautonomie an der Universität Taiwan: „The course raised students’ awareness of language-learning strategies, improved students’ use of strategies, taught students how to assess their own language proficiency, set goals, and evaluate progress, and enable students to experience greater overall autonomy in learning.“ (1998, p. 133)<sup>19</sup>

Die autonomiefördernden Projekte unterscheiden sich jedoch in ihrem Effektivitätsgrad. Keine empirische Untersuchung klärt die Frage, ob die nichteuropäischen Programme besser zum Lernerfolg führen als die europäischen Entwürfe. Außerdem gibt es keine Beweise, die den kulturellen Hintergrund als eine entscheidende Komponente für die Lernerautonomie erkennen lassen.

Ein weiteres Argument, das die Berücksichtigung der Kultur im Autonomie-Konzept befürwortet, ist die Kultur per se. Aoki und Smith weisen darauf hin: „Arguments against the aspirations of people and/ or for the political status quo in a particular context can easily be masked by stereotyping or arguments against cultural imperialism.“ (1999, p. 23)<sup>20</sup> Angesichts dieser Definitionen bezieht sich der Begriff Kultur auf: Jeden Signifikanten einer bestimmten Kultur und jedes komplexe Medium, das unterschiedliche Realitäten widerspiegelt. Es wird daher als außersprachlicher Marker betrachtet, der sich auf verschiedene Fakten bezieht: historische, literarische, soziologische ... usw (Slimani, 2019, p. 43).

Das Autonomie-Konzept fordert beim europäischen sowie nichteuropäischen Kontext die kulturbezogenen Traditionen heraus, die einen erheblichen Einfluss auf die Methodik und Didaktik des Sprachenlernens haben. Daher werden die kulturellen Eigenschaften selbst als die Barriere für das autonome Lernen angesehen, wobei autonomes Lernen als ein individueller Prozess zur Transformation und Entwicklung der Kultur beiträgt. Das bedeutet, je mehr sich die Individuen in ihrem kulturbezogenen

<sup>18</sup> Diese Untersuchungen wurden durch autonomiefördernde Projekte von Kirtikara (1997) in Thailand und von Pierson (1996) in China durchgeführt.

<sup>19</sup> Vgl. in: Benson, Philip (2001), S. 57

<sup>20</sup> Ebenda S. 57

Lernkontext autonom und durch Selbstorganisation durchsetzen, umso verantwortlicher wird die Gesellschaft, deren Gewohnheiten eine Kultur präsentiert. Aoki und Smith schreiben dazu: „Es ist wichtig zu erkennen, dass Autonomie kein Ansatz ist, der eine bestimmte Art des Lernens erzwingt. Vielmehr handelt es sich um ein Bildungsziel, wie Holec (1981) ausdrücklich feststellt. Einwände gegen die Autonomie, die auf der derzeitigen Unfähigkeit des Schülers beruhen, vollständig selbstgesteuert zu lernen, sind daher in keinem Zusammenhang gültig“ (1999, p. 21).

Aufgrund der Rolle der Ausbildung für die Entwicklung der Kultur kann die Förderung autonomen Lernens als ein legitimes kulturelles Ziel anerkannt werden, dessen Erreichen durch die autonomen Lerner die Entwicklung und Transformation ihrer Kultur zur Folge hat.

Die Angemessenheit der Autonomie-Idee angesichts der kulturellen und ethnischen Stereotype hat einige Autoren wie Holliday (1999)<sup>21</sup> veranlasst, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Er ordnet „kleine“ und „große“ Kulturen in seine Kategorie ein. Unter der kleinen Kultur stellt er sich eine einheitliche soziale Gruppe vor, die versucht, sich von den ethnischen und nationalen Gebundenheiten und deren gefährlichen Folgen zu befreien. Das Paradigma „kleine Kultur“ funktioniert hier als ein Rahmen, in dem die spezifischen Verhältnisse der Gruppe getrennt von Stereotypen der „großen Kultur“ untersucht werden.

Angesichts des kulturellen Einflusses auf die Autonomie betont Press (1996)<sup>22</sup> nachdrücklich die Relevanz des Gebundenheitsgrades der Lerner an ihre kulturellen Identifikationen.

Das interkulturelle Lernen ist eine Form des Lehrens und Lernens, um eine bestimmte Fremdsprache zu lernen und eine Fremdkultur zu erwerben. Es ist aber vor allem mit dem interkulturellen Verstehen eng verbunden.<sup>23</sup>

Benson kritisiert die bloße theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept Autonomie und fordert die Lehrer, Lerner und administrative Zuständigen auf, durch Verhandlungen miteinander die Autonomie in jeder Situation und Institution praktizieren zu lassen. Bezüglich der Verbreitung der Autonomie-Idee vertritt er folgende Ansicht: „Es wäre jedoch zu einfach zu behaupten, dass die Verbreitung der Idee der Autonomie beim Sprachenlernen nur ein weiteres Beispiel für kulturell unangemessene Pädagogik darstellt.“ (Benson 2001, p. 58)

Am meisten dient Autonomie-Konzept zur Reformierung der Ausbildungssysteme, bei denen noch die veraltete und autoritäre Methodik-Didaktik im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt steht. Außerdem sollte die so genannte Autonomie, die im europäischen Lernkontext funktioniert, im nichteuropäischen Kontext anerkannt werden. Da angeborene psychologische Bedürfnisse generelle

<sup>21</sup> Ebenda S. 57 ff.

Slimani, A. (2019). Übersetzen Sie das Anthroponym-Cultureme in der nordischen Dibirian-Trilogie: Bewahrung der Fremdheit und/oder Vorrang der Bedeutung. Übersetzungs- und Sprachenprüfung 18(2), 41-62.

<sup>22</sup> Ebenda S. 58

<sup>23</sup>NOUAH Mohamed: Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Algerien: Zustand und Perspektiven. In: Revue de Traduction & Langues Volume 17 Numéro 2 /2018, S. 20-39,SSN (Abdruck): 1112-3974, EISSN (Online): 2600-6235. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/17/2/80266>

Antriebsmechanismen der Menschen sind, lässt sich das Bestreben nach Autonomie, insbesondere der Lernerautonomie, als ein primäres angeborenes Bedürfnis des Menschen bezeichnen. Das könnte als ein universelles Bestreben angesehen werden. Trotzdem sieht Benson dieses Bestreben kulturbezogen riskant und sagt: „Das Risiko kultureller Unangemessenheit entsteht jedoch, wenn dieser Anspruch in Form von kulturspezifischen Diskursen artikuliert wird, sodass man sich, um sich der Idee der Autonomie ‚einzukaufen‘, auch auf Assoziierte einlassen muss Werte, die den eigenen vielleicht fremd sind.“ (Ebd. 58). Daraus folgt, dass der Übersetzer zweisprachig und bikulturell sein sollte, um die Übersetzungstätigkeit so erfolgreich wie möglich in seinen eigenen Begriffen auszuführen. An dieser Stelle kann es hilfreich sein, eine Definition für Sprache und Kultur anzubieten. (Thawabteh, 2021, p. 2).

Diejenigen, die sich autonomes Lernen zum Ziel gesetzt haben und die andere zum Verfolgen ihres Zieles auffordern, müssen damit vorsichtig umgehen. Kulturelle Insensitivität wäre wahrscheinlich die Konsequenz, wenn das Autonomie-Konzept zu rigoros behandelt würde. Zum Schluss weist Benson darauf hin, dass die Lehrenden sich nicht auf die Änderungen der spezifischen Verhältnisse der Lerner oder des Lernkontextes einlassen sollten.

Das autonome Lernen sollte spezifisch auf die Kultur, in der der Sprachlernprozess stattfindet, abgestimmt werden. Ein kollektiver Begriff „Asiatische Kultur“ darf natürlich nicht so verstanden werden, dass man verschiedene Kulturen in Asien gleichsetzt und den Nutzen des Konzepts in dieser kollektiven Kultur diskutiert. Ein Kollektiv ist nach Hansen (2000)<sup>24</sup> eine Gruppe von Menschen, in der die Mitglieder miteinander Kontakt haben. Dieser Kontakt ist aber nicht nur auf Sprache und Gesten beschränkt. Die Menschen, die in verschiedenen Ländern leben, sind nicht in solch einem Kollektiv eingeordnet, weil sie unter Bedingungen (Reise, geschäftliche Angelegenheiten etc.) miteinander ins Gespräch kommen, d.h. ein stabiler Kontakt unter den Menschen ist ausgeschlossen. Hier sollte eine Definition von Kultur zum besseren Verständnis der Debatte führen:

Die Kultur ist „im weitesten ethnographischen Sinne jener Inbegriff von Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Gesetz, Sitte und allen übrigen Fähigkeiten und Gewohnheiten, welche der Mensch als Glied der Gesellschaft sich angeeignet hat.“ (Tylor 1871: 1)<sup>25</sup> Alle oben genannten Elemente, die sich die Menschen in einer Gesellschaft im Laufe ihres Lebens aneignen, werden als Gemeinsamkeiten des Kollektivs bezeichnet. Diese Gemeinsamkeiten können sogar von Stadt zu Stadt unterschiedlich sein. Man spricht dann von einer Subkultur und meint damit die besonderen Verhaltensweisen und Ansichten eines bestimmten Milieus<sup>26</sup>.

Es ist hier nicht die Frage, ob die Autonomie zu solchen Subkulturen passt. Es geht eher darum, dass man eine Kultur auf ein Land bezieht und das Forschungsthema „Autonomes Lernen“ mit den spezifischen Traditionen, Lerngewohnheiten, Sitten dieses Landes vereinbart.

<sup>24</sup> Vgl. in: Hansen, Klaus P. (2000), S. 39

Thawabteh, M-A. (2021). Paremiology of Palestinian Month-Related Proverbs: Inimitability and Translatability. *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 1-17.

Der nächste Teil dieses Beitrags behandelt die Gegenüberstellung der *saudischen* Kultur mit dem Konzept Autonomie. Es wird diskutiert, ob und inwieweit dieses Konzept in diesem Lernkontext angemessen ist.

### **3. Autonomes Lernen beim Erwerb des Deutschen in Saudi-Arabien**

#### **Die deutsche Sprache in Saudi-Arabien**

Fremdsprachenkenntnisse gewinnen immer mehr an Bedeutung, wenn die internationalen wirtschaftlichen, politischen und besonders kulturellen Beziehungen zwischen den Staaten intensiviert werden. Diese Beziehungen sollen hier nicht angesprochen werden-vielmehr beschäftigt sich der Abschnitt mit den anerkannten deutschen und saudischen Institutionen sowie den Universitäten, die zur Verbreitung der deutschen Sprache in Saudi-Arabien beitragen könnten.

#### **3.1 Autonomes Deutschlernen: Das effektivste Lern- und Lehrmodell in Bezug auf den saudischen Lernkontext**

Um Schwierigkeiten im Unterricht zu vermeiden und das Erlernen der deutschen Sprache an den Universitäten in Saudi-Arabien zu erleichtern, empfiehlt sich die Einführung des autonomen Lernens. Gegenwärtig ist der Unterricht lehrerorientiert, Gruppen- und Partnerarbeit kann kaum eingesetzt werden. Die Lernenden haben sich daran gewöhnt, nach dem Diktat des Lehrers zu arbeiten und ihren Lernprozess nicht bestimmen zu können. Unter Lernerautonomie soll keinesfalls eine Unabhängigkeit der Lerner von Lehrer, Lehrwerk etc. verstanden werden. Wie im ersten Teil der Arbeit dargelegt, ist mit Lernerautonomie die Selbststeuerung und Selbstbestimmung der Lerner gemeint. Die Lehrperson, das Klassenzimmer und Lehrwerke können sie sogar fördern.

Wie oben ausgeführt, gibt es in saudischen Schulen keinen Deutschunterricht. Die Studenten kommen ohne Vorkenntnisse an die Universitäten und sind daher auf den Lehrer angewiesen. Diese Abhängigkeit ist also unumgänglich. Erst nach zwei bis vier Semestern sind die Studenten in der Lage, sich selbst für ihre Lernprogression zu entscheiden. Sie haben ein Ziel vor Augen und wissen, welche Fertigkeiten sie vertiefen sollten. Es fragt sich, ob die Lernenden diese Selbstbestimmung überhaupt wollen und was sie zum Erlernen der Sprache motiviert (Auf die Motivation der Lernenden wird im Kapitel 2.3.2 eingegangen- ebenso auf die Frage, ob und wie viele Lehrer sich für die Unabhängigkeit und Fortschritte ihrer Lernenden interessieren und wie dadurch die Lehrerrolle im Unterricht bestimmt wird).

Lernerautonomie und autonomes Lernen im Deutschunterricht besagt, dass der Lerner für seine Lernfortschritte selbst verantwortlich ist. Keineswegs soll die Lehrperson abgeschafft werden. Vielmehr sollen die Lerner ihre traditionellen Lerngewohnheiten mit Hilfe des Lehrers verändern. Das ist deshalb relevant, weil sich die Lerngewohnheiten beim Erwerb der ersten und zweiten Fremdsprache in der saudischen Realschule stark eingepägt haben. Die Erwartungen an den Lehrer als Vermittler einer fremden Sprache sind sehr hoch, weil das Selbstlernen ohne Unterrichtsraum und ohne Lehrer für unmöglich gehalten wird.

#### **3.2 Voraussetzungen für das autonome Deutschlernen**

##### **3.2.1 Autonomiefördernde Lehrerrolle**

Das Konzept Autonomie in einer Wechselbeziehung zwischen Lernern, Mitlernern und Lehrenden beansprucht eine neue Position der Lehrenden. Nach Holec (1980) kann die Lernerautonomie nicht auf die Lehrperson verzichten. Darüber hinaus betonen die neuen Diskussionen und Untersuchungen der letzten Jahre die wichtige Funktion der Lehrer im Autonomieprozess.<sup>27</sup>

Autonomes Lernen kann nicht auf die Lerner reduziert werden, vielmehr müssen sich Lehrer und Lerner gemeinsam um die Realisierung des Projekts bemühen. In einem institutionellen Kontext bedeutet Lernerautonomie die Autonomisierung der Lernenden durch autonomiefördernde Aktivitäten im Unterricht. Andererseits ist Lernerautonomie von der Autonomie der Lehrenden abhängig, d. h., damit sich die Lernerautonomie entwickeln kann, ist auch ein Umdenken der Lehrenden erforderlich. Martinez beschreibt diese zweiseitige Beziehung wie folgt: „Lernerautonomie impliziert eine Veränderung von Einstellungen oder Gewohnheiten und verlangt von den Lernenden sowie von den Lehrenden, dass sie sich weniger auf die Ebene der Vermittlung als auf den Lernprozess selbst konzentrieren. Dies kann bedeuten, dass Lehrende ihre Lehr- und Lernkonzeptionen aufarbeiten und unter Umständen in Frage stellen müssen, um das „Paradoxon des Lehrens (Larsson 1983) zu überwinden, das in der Regel einen Verzicht auf autonomiefördernde Maßnahmen bedeutet.“<sup>28</sup>

Hier ist nicht die Rede von einem institutionellen Kontext zur Förderung autonomen Lernens, weil eine institutionelle Entwicklung der Autonomie, wie hier bereits dargelegt wurde, im saudischen Lernkontext nicht möglich ist. Es geht hier um die Rolle des Lehrers als Unterstützer und Förderer der Lernerautonomie.

Im Hinblick auf die hohe öffentliche Wertschätzung der Lehrperson in Saudi-Arabien wäre diese hervorragend geeignet, die Lerner zur Lernerautonomie zu ermutigen. Wenn sich die Lehrer für diese Methode interessieren, an ihren Erfolg glauben und bereit sind, ihre Dominanz im Unterricht einzuschränken (was sie allerdings selten wollen), dann gelingt es ihnen, die Verantwortung für den Sprachlernprozess ihren Studenten zu überlassen und selbst nur deren Lernaktivitäten zu kontrollieren.

Wenn man davon ausgeht, dass in Saudi-Arabien die Lernerautonomie als ein fremdes Konzept noch nicht Fuß gefasst hat, und eine uninstitutionelle Veränderung der Lerngewohnheiten bei den Lernenden vielleicht auf Kritik stößt, stellt sich hier die Frage, wie und inwieweit die Deutschlehrer dieses Konzept dennoch einsetzen können. Im Folgenden werden einige Vorschläge nach meinen unterrichtsbezogenen Erfahrungen aufgezeigt:

- ***Vertrauen der Lerner gewinnen***

An der Universität wird Deutschunterricht für Erwachsene erteilt. Damit die Lernenden die autonomiefördernden Maßnahmen annehmen und verwenden, müssen sie von der Kompetenz der Lehrperson überzeugt sein. Ein Lehrer, der die Lernerautonomie im Deutschunterricht als eine effektive Methode zum Erreichen des Lehrziels vorstellen möchte, muss zuerst das Vertrauen der Lernenden gewinnen und seine fachliche Kompetenz bereits im ersten Semester beweisen. Er muss die Lernfortschritte der

<sup>27</sup> Vgl. In : Barkowski, Hans/ Funk Hermann (Hersg.) (2004), S. 79.

<sup>28</sup> Ebenda S. 82.

Lernenden kontrollieren, hilfsbereit sein und sein Engagement zu erkennen geben. Diese enorme Arbeit mit Studenten im ersten Semester ist von großer Bedeutung. Die Studenten sind von der fachlichen Kompetenz ihres Lehrers beeindruckt und lassen sich gerne von seinen Ideen und Ratschlägen überzeugen. Wie sich das Vertrauen der Lernenden zum Lehrer aufbauen kann, lässt sich an der Struktur des universitären Betriebs zeigen: Das Studium dauert acht Semester. Die Lernenden besuchen während des vierjährigen Studiums in jedem Semester mindestens ein bis zwei Mal wöchentlich ein Seminar bei einem Lehrer. Jedes Jahr werden ca. 30 bis 40 Studenten aufgenommen. Zur gleichen Zeit befinden sich vier Gruppen von Deutschstudenten in unterschiedlichen Semestern. Die Lehrenden und Lernenden kommen also oft miteinander in Kontakt. Wenn ein Lehrer vier Jahre lang eine Gruppe von Lernenden betreut, entwickelt sich eine enge Beziehung und ein Vertrauensverhältnis.

Hat die Lehrperson das Vertrauen der Lerner erlangt, kann sie vom zweiten Semester an ihre autonomiefördernden Maßnahmen im Unterricht durchsetzen. Die positive Einstellung und das Vertrauen zur Lehrperson führen automatisch zur Beseitigung der Hemmungen beim Verändern der traditionellen Lerngewohnheiten.

- ***Autonomes Sprachenlernen als ein mögliches und effektives Lernmodell vorstellen***

Solange die Lerner nicht von der Möglichkeit und den Vorteilen autonomen Sprachenlernens überzeugt sind, werden sie es nicht in ihrem Sprachlernprozess einsetzen. Es ist die Aufgabe des Lehrers, seine Studenten von der Effektivität und den positiven Ergebnissen seiner Methoden zu überzeugen. Da jedes Sprachenlernens anfänglich eine unheimlich schwere Arbeitsleistung erfordert, können sich die Lerner selten vorstellen, dass sie die Sprache gut erlernen können. Daher brauchen sie ein Vorbild: eine Person, z.B. einen Studenten höheren Semesters, der wie sie ohne Vorkenntnisse mit dem Studium der deutschen Sprache begonnen hat und seine positiven Erfahrungen und Erfolge beim autonomen Lernen mitteilt. Damit kann der Lerner zum autonomen Deutschlernen motiviert werden.

- ***Wechsel des autoritären Lehrers zu einem Betreuer oder Manager***

Die Lehrenden sollen den Lernern sagen, dass das Erlernen einer Sprache harte Arbeit ist und dass jeder selbst für seine Lernprogression verantwortlich ist. Die Lernerautonomie im Klassenzimmer ist die Voraussetzung für autonomes Lernen außerhalb der Klasse. Wenn die Lernenden im Unterrichtsraum befähigt werden, die Steuerung ihres Lernens zu übernehmen und ihren Lernprozess selbst zu evaluieren und zu planen, dann werden sie in der Lage sein, außerhalb des Klassenzimmers autonom weiterzulernen. Die Lehrenden leisten diesbezüglich einen großen Beitrag, denn sie müssen ihre autoritäre Rolle im Unterricht verringern. Die Frage ist, wie ein Lehrer seine dominante Rolle in diesem Lernkontext (saudische Lernsituation) verringern kann. Partner- und Gruppenarbeit eignet sich, wie bereits ausgeführt, wenig, um die Lernenden mit autonomiebezogenen Aktivitäten bekannt zu machen. Die Lehrenden können die Lerner jedoch referieren lassen- außerdem kann man die Lerner in homogene Gruppe teilen, so dass die jungen Männer und Frauen getrennt arbeiten können. Man kann auch ab und zu den aktiven Lernern die Aufgaben anderer Mitlerner zur Korrektur übergeben,

die der Lehrer dann überprüft. Auf diese Weise werden die Lernenden zu selbst gesteuerten Aktivitäten ermutigt und sind bereit, ihre Fähigkeiten auch außerhalb des Klassenzimmers autonom einzusetzen.

- ***Autonomiefördernde Lehr- und Lernmaterialien vorschlagen***

Neben der Person der Lehrenden ist das Lehrbuch von großer Bedeutung. Die Lehrer sollen die Lehrmaterialien bevorzugen, welche die selbständige Arbeit außerhalb des Unterrichts unterstützen. Außerdem sollen die Lehrer den Lernern zum Weiterlernen Übungsbücher, Hörtexte und lehrwerkübergreifende Materialien empfehlen. Dazu müssen sie über die neuesten Lehr- und Lernmaterialien sowohl im Land als auch im Land der Zielsprache Bescheid wissen. Über die Rolle der Lehrwerke im autonomieorientierten Deutschlernprozess wird später ausführlich diskutiert.

### ***3.2.2 Motivation***

Kaum eine Aktion des Menschen -dazu gehört auch der Lernprozess- geschieht ohne Motivation. Die Sprachwissenschaftler sind sich darüber einig, dass die Motivation beim Fremdsprachenlernen eine entscheidende Rolle spielt<sup>29</sup>. Sie soll hier aus der Perspektive der Lerner sowie der Lehrenden beleuchtet werden.

- ***Motivation der Lernenden:***

Ein einziges Ziel und eine Motivation ist es, einen Abschluss zu bekommen, um sich in der Gesellschaft zu behaupten. Solche Lernenden sind nicht genügend motiviert, um autonom zu lernen.

Außer der oben genannten gibt es extrinsische und intrinsische Motivationen für das Deutschlernen. Die extrinsische oder instrumentelle Motivation, d. h., die berufs- und notenorientierte Motivation ist unter den Deutschstudenten sehr verbreitet. Aus Nützlichkeitsgründen Deutsch zu lernen ist keine gute extrinsische Motivation für autonomes Lernen, weil die deutsche Sprache im Gegensatz zur englischen in Saudi-Arabien keine günstige Berufsperspektive bietet. Daher kann auch diese Motivation selten zum autonomen Deutschlernen führen.

Eine neue extrinsische Motivation ist nach der Einführung des Bachelor-Master-Systems in Deutschland entstanden. Der Master-DaF-Studiengang an deutschen Universitäten ermöglicht den saudischen Bachelor-DaF-Absolventen, sich in Deutschland zu qualifizieren. Diese Motivation fällt weniger ins Gewicht, weil das Studium in Deutschland aus verschiedenen Gründen z.B. finanziellen Gründen schwierig ist.

Die einzige erfolgsversprechende extrinsische Motivation für die Lernerautonomie ist die Konkurrenz zwischen den Studenten. Da die besten Studenten jedes Semester vorgestellt und ausgezeichnet werden, ist das Streben nach guten Leistungen eine hervorragende Motivation zum autonomen Lernen. Besonders für Studenten, die in der Gesellschaft nach Anerkennung suchen (mehr als zwei Drittel der Studierenden an der Fremdsprachenfakultät sind männlich), ist diese Motivation bei der Entwicklung ihrer Lernerautonomie von großer Bedeutung.

---

<sup>29</sup> Reisener, Helmut (1989/2), S.13.

Die extrinsische Motivation gilt zwar als die erste vorantreibende Motivation am Anfang des Deutschstudiums, ist aber kein sicheres und nachhaltiges Motiv für die Lernerautonomie. Die extrinsische Motivation kann im Laufe der Zeit durch gesellschaftliche Änderungen ebenfalls modifiziert werden. Ein autonomer Lerner lässt sich aber nicht durch äußere Einflüsse beirren. Lernerautonomie ist daher ein intrinsischer Prozess, durch den der Lerner beharrlich und ohne fremde Steuerung eine Fremdsprache erlernt. Wenn sich ein Lerner in seinem Sprachlernprozess durch externe Faktoren beeinflussen lässt, ist er nicht mehr autonom. Und wenn man davon ausgeht, dass die extrinsische Motivation selbst von äußeren Faktoren abhängig ist, ergibt sich daraus, dass sich autonomes Lernen durch extrinsische Motivationen kaum praktizieren lässt. Sie können eine Lernerautonomie zwar wesentlich beschleunigen, autonomes Fremdsprachenlernen aber nicht nachhaltig stabilisieren.

Der einzige wirksame Ansporn für die Lernerautonomie ist die intrinsische oder integrative Motivation: Man lernt eine Fremdsprache, weil man es schön findet, sie zu beherrschen, weil man andere Kulturen kennen lernen möchte und sich für die Literatur der Zielsprache interessiert oder sich in einer Kultur integrieren will.

Integration kann auf keinen Fall die intrinsische Motivation bei Deutschstudenten in Saudi-Arabien sein. Eine fremde Kultur kennen zu lernen, sich mit deutschen Verwandten oder Freunden unterhalten zu können oder die deutschsprachigen Medien verstehen zu können sind die intrinsischen Motivationen, die einen Lerner zum autonomen Deutschlernen ermutigen. Bei einer Umfrage am Beginn des Studiums lässt sich z.B. feststellen, dass sich die intrinsisch motivierten Studenten bereits vor dem Studium durch Selbstlernmaterialien (zweisprachige Grammatik und Alltagssprache) mit der deutschen Sprache beschäftigt haben.

Da diese Motivation innenorientiert ist, sich nach dem Interesse der Lerner richtet und nicht von außen beeinflusst wird, fördert sie nachhaltig die Entwicklung der Lernerautonomie. Die intrinsische Motivation ist daher die grundlegende Voraussetzung für die Lernerautonomie.

- ***Motivation und Motivierung des Lehrenden***

Der Klassenraum ist der Ort, wo sich Motivation und Motivierung begegnen. Die motivierte Lehrperson steht als motivierender Faktor im Mittelpunkt. Mangelnde Motivation der Lehrperson kann deshalb verheerend auf die Motivation der Lernenden wirken. Wenn die Lehrenden unterrichten, weil sie es müssen, wenn sie das Sprachenlehren nur als eine Verdienstquelle ansehen, sind sie extrinsisch motiviert. Das reicht nur für die Anwesenheit der Lehrperson im Unterrichtsraum und hat mit Methodik und Didaktik im Unterricht nichts zu tun. Soziale und fachliche Kompetenz und das Interesse am Beruf sind die Faktoren, die eine Lehrperson auszeichnen, wobei der Umgang mit Lernenden und das Bemühen, das eigene Wissen zu übermitteln, den intrinsisch motivierten Lehrenden kennzeichnen. Daher können nur die Lehrenden, die über diese intrinsische Motivation verfügen, ihre Lernenden zur Lernerautonomie motivieren, wobei die extrinsische in die intrinsische Motivation der Lerner übergeht. Dabei soll das Deutschlernen als eine Fertigkeit innerhalb einer von den Medien vorangetriebenen internationalen Kommunikation präsentiert werden und das

Fremdsprachenlernen als ein bildendes Motiv, das neue Einblicke und Sehweisen sogar hinsichtlich der eigenen Muttersprache gestattet. Es erweitert nicht nur den kommunikativen, sondern auch den geistigen Horizont und trägt zur Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden bei. Eine solche Einstellung zum Spracherwerb, die von der Lehrperson den Lernenden vermittelt wird, entspricht völlig der fördernden Motivation zur Entwicklung der Lernerautonomie. Die autonomiefördernden Maßnahmen des Lehrers, die oben besprochen wurden, können auch als Motivierungstechniken zum autonomen Lernen eingesetzt werden.

### ***3.2.3 Autonomieorientierte Lehrwerke***

Lehrwerke dienen dem Alltag des Fremdsprachenunterrichts. Sie sind die wichtigsten Plangeber für die Lehrkräfte und für die Lerner, denn sie geben Hinweise auf Methoden, Lernformen und Arbeitstypen sowie Ratschläge für Prüfungen und Klassenarbeiten. Lehrwerke bestehen aus verschiedenen Teilen: Lehrbuch, Arbeitsbuch, Glossar, Audi-CD, s, Folien, Lehrerhandbuch etc., wobei das Lehrbuch am wichtigsten ist, denn es enthält Lerntexte. Arbeits- bzw. Übungsbücher sind eine zusätzliche Hilfe. Da die Lehrwerke bewusst oder unbewusst Lernstrategien präsentieren, die nach Storch (1999) eine äußerst wichtige Rolle vor allem auch für die Lernerautonomie spielen, wird ihnen eine enorme Bedeutung beigemessen. Im Folgenden werden zwei wichtige Kriterien für die Auswahl autonomieorientierter Lehrwerke vorgestellt:

- ***Authentizität***

Mit der Authentizität von Texten ist nicht die bloße Vorlage beliebiger Sprachdokumente aus dem Land der Zielsprache gemeint. Authentizität muss sich immer nach den Lernenden richten und die selbständige Arbeit mit Lerntexten zum Ziel haben. Diese müssen möglichst aktuell und für die Jugendlichen interessant sein. Sollten neben der Aktualität und der Attraktivität der Themen auch kulturelle Unterschiede wahrzunehmen sein, kann der Lehrer erklärend und vermittelnd eingreifen. Authentische Texte wecken die Neugier, motivieren die Lerner zur selbständigen Arbeit und machen sie mit Alltagssituationen bekannt.

- ***Lernerorientierung***

Ein autonomieförderndes Lehrwerk muss zielgerichtet die Bedürfnisse, Lebensanschauung und Zukunftsorientierung der Lerner berücksichtigen. Lernerautonomie und Selbststeuerung des Lernens lassen sich nicht ohne konkret lernerorientierte Lehrwerke praktizieren. Deshalb müssen nicht nur die Lerntexte, sondern auch die Arbeits- und Übungsformen zur Lernerorientierung passen. Mit Überschriften, wie „Lernen Sie selbst“ und einigen Beispielen zu jeder Lektion können die Lernenden zur selbständigen Arbeit mit Text und Grammatik angeregt werden. Gleichzeitig wird ihnen signalisiert, dass autonomes Lernen gut möglich ist.

Darüber hinaus können im Lehrwerk erfolgreiche Lernstrategien vorgestellt und die Lerner aufgefordert werden, sich auf diese Strategien einzulassen. D. h., mit Hilfe des Lehrwerks wird gezeigt, wie man richtig und autonom lernt.

### 3.4 *Autonomes Deutschlernen in der Praxis*

Im letzten Teil dieser Arbeit soll über den praktischen Einsatz der Autonomie-Idee beim Deutschlernen gesprochen werden. Die Diskussion um die Voraussetzungen für die Lernerautonomie diene der Vorbereitung der Lernenden zum autonomen Lernen außerhalb des Unterrichts. Es wird hier davon ausgegangen, dass die Lernenden über eine ausreichende Motivation zum Deutschlernen verfügen und im idealsten Falle die benannten Voraussetzungen für die Anwendung der Lernerautonomie erfüllen. Das hier vorgestellte Konzept beruht auf meiner eigenen autonomieorientierten Strategie beim Erlernen der deutschen Sprache an der Staatlichen Universität in Riad besonders durch die Aneignung von vier Fertigkeiten unter Berücksichtigung der saudischen kulturellen Besonderheiten. Ziel dieses Konzepts ist die durchschnittliche Beherrschung der vier Fertigkeiten „Es wäre jedoch zu einfach zu behaupten, dass die Verbreitung der Idee der Autonomie beim Sprachenlernen nur ein weiteres Beispiel für kulturell unangemessene Pädagogik darstellt.“ (Benson 2001, p. 58)

#### ○ **Fertigkeit Hören**

Der Deutschunterricht an der saudischen Universität basiert auf der traditionellen Grammatik-Übersetzungs-Methode, deshalb wird die Fertigkeit „Hören“ oft vernachlässigt. Da das Fach „Deutsch Dolmetschen und Übersetzen“ heißt, wird lediglich mit Lektüren gearbeitet. Das Ergebnis dieser Methode ist, dass die Studenten, obwohl sie über einen ausreichenden Wortschatz und Grammatikkenntnisse verfügen, oft Probleme mit dem Hörverstehen haben. Nur die Studenten, die diese Grammatik-Übersetzungs-Methode bewusst oder unbewusst mit einer audiovisuellen und audiolingualen Methode kombiniert haben, sind in einer besseren Lage. Weil dieses Verfahren von der Universität nicht angeboten wird, sollten sich die Studenten vom ersten Semester an selbst damit befassen. Zuvor müssen sie aber wissen, dass sie als Anfänger die Hörtexte zunächst nicht verstehen, dem Ziel aber schrittweise näherkommen werden. Folgende Etappen enthält das Konzept: 1) Gewöhnung an Klang und Charakteristik der deutschen Sprache, 2) Allmähliches Hörverstehen und korrekte Aussprache der Wörter, 3) Stetige Wiederholung und 4) Erweiterung des Wortschatzes. Diese Ziele sollen durch autonome Lernstrategien, die im Folgenden dargelegt werden, hinsichtlich der Verbesserung des Hörverstehens verfolgt werden:

#### • ***Die regelmäßige Benutzung von Audio-CD im Sprachlabor vor Ort***

Zu Beginn des ersten Semesters sollten sich die Studenten mit Tonfall und Artikulation der deutschen Sprache bekannt machen. Im Sprachlabor befinden sich genügend Audio-CD, s verschiedenen Schwierigkeitsgrades. Zwei Stunden täglich sollten sie die für Anfänger geeigneten Audio-CD, s, die kleine Alltagsdialoge enthalten, anhören. Die Nutzung eines solchen Lernangebots setzt auf Seite der Benutzer/innen Motivation, Selbstdisziplin und Selbstverantwortlichkeit voraus (Chafi, 2013). Es muss ihnen vorher bewusst sein (Aufgaben vor dem Hören), dass aller Anfang schwer ist, dass man zum Erlernen einer Fremdsprache viel Geduld braucht und dass Fremdsprachenlernen ein lebenslanger Prozess ist. Die Aufgabe während des Hörens ist nur die höchste Konzentration auf den Hörtext. Der Text sollte mehrmals gehört und danach alle Wörter aufgeschrieben werden, die verstanden wurden, was zur Wiederholung und Einprägung

des vorher erworbenen Wortschatzes dient. Dann wird das global Verstandene mit Hilfe von Übungen zum Text überprüft. Sind keine Übungsbücher vorhanden, muss der Text im Gedächtnis gespeichert und verarbeitet werden. Später sollen die Hörtexte in ihrem Schwierigkeitsgrad den Lernfortschritten angepasst werden. Allmählich wird das globale zum detaillierten Hörverstehen umgewandelt. Die Übungen sind noch die gleichen, nur soll der Student die unbekanntes Wörter jetzt während des Hörens notieren. Da im Deutschen das geschriebene mit dem gesprochenen Wort übereinstimmt, ist das nicht so schwer. Dann werden die neuen Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen und ihre Bedeutung zunächst in der Muttersprache niedergeschrieben, später muss eine deutsche Formulierung gesucht werden. Das dient zur Erweiterung des Wortschatzes. Damit die neuen Wörter und Wendungen nicht vergessen werden, ist es nützlich, sich ein eigenes handgeschriebenes Wörterbuch zuzulegen. Das Ziel der auditiven Methode ist wiederum die Bereicherung des Wortschatzes.

- **Die regelmäßige Wiederholung und Auffrischung des Erlernten**

Die Studenten, die im fernen Saudi-Arabien die deutsche Sprache erlernen, können nicht wie die in Deutschland lernenden ihre Sprachkenntnisse durch die Medien und den Alltag automatisch festigen. Damit ein autonomes Deutschlernen zum Erfolg führt, muss dieser Prozess in Saudi-Arabien planmäßig eingesetzt werden.

Übersetzungsprobleme wurzeln in Übertragungsphänomenen kulturelle, einschließlich intralinguistische Konsequenz. Das Verhältnis von Sprache und Kultur hat unter Übersetzungstheoretikern große Berühmtheit erlangt, so dass es zu Nida (1945, S. 207) führt, der die frühe Formulierung eines Prinzips hat, das in der Theorie aus der Übersetzung Wurzeln geschlagen hat: „words nicht richtig verstanden werden können, getrennt von den lokalisierten kulturellen Phänomenen, für die sie Symbole sind. (El Koulali, 2021, p. 150)

Durch regelmäßiges Überfliegen des oben erwähnten selbst angelegten Wörterbuchs (anfangs mindestens zwei Mal wöchentlich) werden die Wörter im Langzeitgedächtnis gespeichert und sind nach Bedarf abrufbar. Außerdem dient dieses Heft problemlos und jederzeit zur Wiederholung und Auffrischung des Wortschatzes, was der Arbeit mit Karteien entspricht. Beim Überfliegen der Wörter entsteht eine Assoziation mit den Hörtexten, wodurch sich die Begriffe besser einprägen.

Die Arbeit mit einsprachigen Nachschlagewerken ist zwar mühsam, erweitert aber den Wortschatz und frischt das vorhandene Wissen auf. Übrigens ist die Arbeit mit einsprachigen Wörterbüchern zunächst nicht empfehlenswert, denn sie erfordert einen gewissen Basiswortschatz.

Neben den oben genannten Aktivitäten, die keinen bestimmten Ort oder keine spezifische Ausstattung beanspruchen, sind einige Strategien außerhalb des Sprachlabors zu erwähnen. Am einfachsten ist das Anhören von Hörtexten, besonders von Märchen, mit Hilfe eines Kopfhörers vor dem Einschlafen, wodurch man sich allmählich an die deutsche Sprache gewöhnt. Im Schlaf läuft der Prozess unbewusst weiter, und es kann sogar zum „Traum auf Deutsch“ kommen. Eine sehr gute und erfolgversprechende Methode ist auch, das Vokabular aus dem Heft auf einen Walkman zu sprechen und seine eigene Stimme vor dem Einschlafen abzuhören.

Eine andere interessante Strategie ist die spezielle Arbeit mit Filmen, indem man nur den Ton eines Films auf eine Audio-CD überträgt und diese mehrmals abhört. Auf diese Weise konzentriert man sich nur auf den Ton und wird nicht durch das Bild abgelenkt. Der Versuch, das Gehörte aufzuschreiben, erweitert erheblich den Wortschatz und trägt schließlich auch zum Verstehen des Films bei.

Die „Deutsche Welle“ kann in Saudi-Arabien empfangen werden. Neben der Förderung des Hörverstehens vermittelt sie Informationen zur Landeskunde. Die oben vorgestellten Strategien lassen sich ohne Umstände und Kosten auch von Studenten in Wohnheimen praktizieren<sup>30</sup>. Internet und Satellitenfernsehen sind heute beim Erlernen einer Fremdsprache und besonders zur Förderung der Hör- und Sprechfertigkeit wichtig. Auf die Arbeit mit dem Satellitenfernsehen wird im Kapitel „Fertigkeit Sprechen“ eingegangen.

### 3.3 Fertigkeit Lesen

Die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen sind Informationsquellen, mit deren Hilfe sich der Lerner mit den Strukturen der Fremdsprache vertraut machen und seinen Wortschatz erweitern will. Im Vergleich zum flüchtigen Medium Hören überwiegen die Vorteile des Lesens insofern, als die Texte jederzeit zur Verfügung sind und der Lerner nicht unter Zeitdruck steht. Daher sind Lesetexte zur Vermittlung und Einübung von Verstehensstrategien bestens geeignet. Außerdem bereitet das Training des Leseverstehens das Hörverstehen vor<sup>31</sup>.

Eine besondere Methode zur Förderung der Lesefertigkeit beim autonomen Lernen wird hier nicht vorgestellt. Lesen ist unabhängig von Ort und Zeit und verfolgt folgende Ziele: 1) Wiederholung und Festigung der erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse, wie Wortschatz, Grammatik und Stil 2) Erweiterung des Wortschatzes, 3) Gewöhnung an die geschriebene Form der Sprache 4) Kenntnis der verschiedenen Textgattungen.

Der Leser sollte sich zuerst mit Lerntexten und –übungen befassen, dann können Kurzgeschichten folgen. Als Aufgabe vor dem Lesen ist auf Titel und Überschriften zu achten, um festzustellen, inwieweit die Lektüre dem gegenwärtigen Wissensstand entspricht. Nach dem Überfliegen des Textes (Aufgabe während des Lesens) kann mit dem genauen Lesen begonnen werden. Unbekannte Wörter sollte man unterstreichen, später nachschlagen und im eigenen Wörterbuch registrieren. Wenn man die Bedeutung der neuen Wörter kennt, versteht man auch den Text.

Es reicht vorerst aus, den Sinn des Gelesenen zu erfassen, später kann man durch Nachschlagen der unbekanntenen Wörter sein Wissen vertiefen. Lesen ist eine Hauptquelle

<sup>30</sup> Hier muss erwähnt werden, dass die Studentenwohnheime der Universitäten in Saudi-Arabien anders als in Deutschland aussehen. Dort wohnen und schlafen zwei Studenten verschiedener Fachrichtungen in einem Zimmer. Natürlich ist ein Zusammenleben ohne Kompromisse nicht möglich. Das gehört auch zum kulturellen Lernkontext und muss deshalb berücksichtigt werden.

<sup>36</sup>El Koulali, S. (2021). Die Techniken der Übersetzung der literarischen Geschichte und die Übertragung der kulturellen: Der Fall der Amazigh-Geschichte, übersetzt ins Spanische "populäre Geschichten aus dem Rif, erzählt von Geschichtenerzählerinnen". *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 145-155

<sup>31</sup> Vgl. In : Storch, Günther (1999), S. 125f.

Thawabteh, MA. (2021). Paremiologie palästinensischer monatsbezogener Sprichwörter: Unnachahmlichkeit und Übersetzbarkeit. *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 9-25.

für die Wortschatzerweiterung. Wie die Kenntnisse wiederholt werden können, ist beim Abschnitt „Fertigkeit Hören“ erwähnt.

### 3.4 Fertigkeit Sprechen

Die Voraussetzung für die produktive Fertigkeit „Sprechen“ ist das Hören. Im vorigen Abschnitt wurde über die autonome Förderung des Hörverstehens diskutiert und erklärt, wie ein autonomer Lerner seine Hörfertigkeit entwickeln kann. Wir haben auch erwähnt, dass die Hörfertigkeit an saudischen Universitäten vernachlässigt wird und somit auch die Sprechfertigkeit beeinträchtigt ist. Deshalb sollten gleichzeitig mit den Lernstrategien, die beim „Hören“ vorgestellt wurden, auch die Lernmethoden zur Förderung der Sprechfertigkeit angewandt werden. Diese Methoden haben das Ziel: 1) den durch die rezeptiven Fertigkeiten erworbenen Wortschatz kontinuierlich anzuwenden und dadurch den Abruf von gespeicherten Sprachkenntnissen zu erleichtern, 2) die Angst vor dem Sprechen abzubauen, 3) eine durchschnittliche Beherrschung der Alltagssprache zu erreichen und schließlich 4) die Fähigkeit, sich über verschiedene Themen unterhalten zu können.

#### ○ Kleine Lerntexte auswendig lernen und aufsagen

Am Anfang des Studiums hat man immer Hemmungen, seine eigenen Gedanken auf Deutsch zu artikulieren. Einerseits verfügt man über keine ausreichenden Sprachkenntnisse und andererseits sollen, wie oben angedeutet, die Fertigkeiten parallel zueinander eingeübt werden, d. h., man darf das Sprechen nicht unter dem Vorwand, dass man so wenige Wörter kennt, auf unbestimmte Zeit verschieben. Deshalb empfiehlt es sich, kleine und einfache Texte auswendig zu lernen und gelegentlich laut aufzusagen. Dadurch kann man trotz des mangelnden Wortschatzes: 1) sich die Aussprache und den Sinn der Wörter einprägen, 2) seine Angst abbauen, 3) nach und nach kleine Dialoge wagen und 4) die kognitive Wissensverarbeitung fördern.

#### • Auf Deutsch kommunizieren

Nach Storch (1999) lassen sich folgende Faktoren mündlicher Kommunikation unterscheiden:

Wer mit/zu wem? ➡ Wo? Wann? ➡ Worüber ➡ Wie? ➡ Wozu? ➡  
Womit?

Bei diesem Modell handelt es sich um das den Faktor „Mit wem?“, weil andere Faktoren auf jeden Fall vorhanden sind:

- **Mit** einzelnen deutschsprachigen Touristen kann man Kontakt aufnehmen, denn wenn sie keiner Reisegruppe angehören, haben sie sicherlich keinen Dolmetscher zur Seite und sind dankbar dafür, mit den Deutschstudenten ins Gespräch zu kommen. Aber auch die Studenten profitieren von diesen Begegnungen, denn sie verlieren die Scheu vor dem Deutschsprechen. Leider trifft man nur selten auf

Touristen, sodass die Sprechfertigkeit des Lernalern nicht wesentlich gefördert wird. Diese Motivation fällt daher nicht ins Gewicht.

- o **Mit** den anderen Kommilitonen könnte man zwar Deutsch sprechen, nur neigen leider die meisten dazu, doch die Muttersprache zu benutzen. Aus diesem Grund ist es ratsam, dass zwei motivierte Deutschlerner in regelmäßiger Tandemarbeit auf Deutsch kommunizieren. Sie legen fest, wann wo und worüber sie sprechen wollen, dazu können sie die Lehrwerke zur Förderung der Sprechfertigkeit zuhulfe nehmen, müssen sich aber auf das vereinbarte Thema gründlich vorbereiten. Bei ihren Zusammenkünften können sie ihre Fortschritte und ihre Sprechflüssigkeit überprüfen, Fehler erkennen und beseitigen. Diese Methode funktioniert nur, wenn die beiden Partner gleichermaßen engagiert sind. Leider ist es nicht so einfach, einen intrinsisch motivierten Partner zu finden.

**Mit** sich selbst kann man Gespräche führen, um seine Sprechfertigkeit zu üben. Zu jeder Zeit, an jedem Ort und wenn man andere nicht stört, kann man Selbstgespräche auf Deutsch führen. Man ist zwar nicht mehr auf den Partner angewiesen, muss sich aber selbst motivieren und zur fiktiven Kommunikation zwingen. Dazu eignet sich am besten die Arbeit mit dem Film. Da es in Saudi-Arabien nur wenige deutschsprachige Filme gibt, ist die Anschaffung eines Satelliten<sup>32</sup> zu empfehlen. Aus den vielfältigen Beiträgen sucht sich der Lerner einen interessanten Film aus und nimmt ihn auf. Zuerst lässt er den Film durchlaufen. Bei der Wiederholung hält er nach 15 Min den Film an und versucht, das Gesehene nach seinen Sprachkenntnissen mit eigenen Worten entweder vor dem Spiegel oder vor sich hinsprechend zu schildern und zum Nachprüfen aufzuzeichnen. So wird bis Ende des Films verfahren. Es geht nicht darum, dass man jede Szene verstanden hat, wichtig ist nur, dass der Lerner Deutsch spricht. Abgesehen von der spezifischen Arbeit mit Filmen kann das Satellitenfernsehen Sprachkenntnisse der Deutschlerner insbesondere während der Ferien festigen. Übersetzung kann zunächst als die Übertragung von Bedeutungen aus der Ausgangssprache (SL) in die Zielsprache (TL) mit zwei zusammenhängenden und/oder sich überschneidenden Bedeutungsebenen definiert werden: denotativ und konnotativ. Ersteres bezieht sich charakteristischerweise mit vollendeten Tatsachen auf eine feste Realität, die zu einer Außenwelt gehört (d. h. referentielle Bedeutung), während letzteres normalerweise von verschiedenen emotionalen Untertönen überschwemmt wird. Damit eine Übersetzungstätigkeit effektiver und effizienter durchgeführt werden kann, sollte der Übersetzer ausnahmslos mit den beiden Bedeutungsebenen vertraut sein. (Thawabteh, 2021, p. 10)

### **3.5 Fertigkeit Schreiben**

Schreiben ist die schwierigste Fertigkeit und Lernerautonomie beim Schreiben ebenso schwierig einzusetzen. Nach Storch ist das Schreiben „ein langsamer Prozess, der von stark kognitiven Aktivitäten begleitet ist, z.B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes.“ (1999, p. 248)

<sup>32</sup> Der Besitz eines Satelliten ist überall in Saudi-Arabien verfügbar und man kann die deutschen Sendungen reibungslos empfangen.

Ein autonomer Lerner braucht einen gewissen Wortschatz und ausreichende Kenntnisse über Grammatik und Struktur der Fremdsprache. Daher kann er sich nicht gleich mit Schreiben beschäftigen, denn erst wenn er die Sprache hinlänglich beherrscht, ist es ihm möglich zu schreiben. Kinder lernen sprechen, bevor sie in der Schule das Schreiben lernen; ebenso wie die Schulkinder braucht der autonome Lerner immer die Anleitung des Lehrers und er sollte seine Arbeiten korrigieren lassen, denn selbst die ausländischen Germanistik-Absolventen sind vor sprachlichen Fehlern und Ungenauigkeiten nicht sicher.

Autonomieorientierte Aktivitäten außerhalb des Unterrichts gibt es nur selten. Abgesehen von Aufgaben, die von der Lehrperson gestellt werden, z.B. die Anfertigung von Aufsätzen über bestimmte Themen, kann das Führen eines Klassentagebuchs zur Entwicklung der Schreibfertigkeit wesentlich beitragen. Der Lerner kann aufschreiben, was er gelernt hat, welche Aufgaben er erledigen muss und was in der Klasse geschehen ist. Diese Notizen sollen immer von der Lehrperson korrigiert werden. Zur Kontrolle der Lernprogression können die Fehler in einer dreispaltigen Tabelle wie folgt aufgelistet werden:

Die erste Spalte enthält den von der Lehrperson angestrichenen Fehler, die zweite die entsprechende Korrektur und die dritte die Art des Fehlers bezüglich Lexik, Grammatik, Orthographie etc. Weil die Lerner die Terminologie der Sprache nicht kennen, dürfen sie die dritte Spalte auch in ihrer Muttersprache ausfüllen. Zum Schluss sei darauf aufmerksam gemacht, dass die hier vorgeschlagenen vier Fertigkeiten mit Hilfe der lernerautonomen Strategien kombiniert und gleichzeitig angewandt werden sollten.

#### **4. Schlussbetrachtung**

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen des autonomen Lernens ist die Effektivität der Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen und deren einfacher Einsatz erläutert worden. Über die Gegenüberstellung von Autonomie und Kultur wurde kaum geforscht. Es gibt aber immerhin unterschiedliche und umstrittene Ansichten über die Angemessenheit der Lernerautonomie für die Kulturen. Dieser Beitrag befasst sich mit einer Form von Lernerautonomie.

Der Beitrag ist ein Wegweiser für diejenigen, die eine Fremdsprache autonom erlernen wollen, besonders für die Studenten an den Universitäten. Träger des Autonomie-Konzepts sind jedoch die Lehrenden, denn nicht alle Lerner in Saudi-Arabien sind in der Lage, die Strategien der Lernerautonomie für sich selbst zu entdecken. Sie müssen von der Lehrperson mit der Lernerautonomie vertraut gemacht werden, d. h. autonomes Lernen ist in Saudi-Arabien unter allen Umständen von der autonomiefördernden Lehrperson abhängig. Deshalb scheint eine Weiterbildung für alle Lehrer unumgänglich zu sein, damit sie die praktischen Verfahrenweisen zur Entwicklung der Lernerautonomie in dieser Form kennen lernen. Nur so kann diese Idee verbreitet und eingesetzt werden.

Trotz der Schwierigkeiten der Autonomie-Idee und der Kultur des Saudi-Arabiens lässt sich die Lernerautonomie sehr gut anpassen. Daher bin ich der Meinung, dass sich autonomes Lernen in anderen Kulturen, die nicht die Problematik der saudischen Kultur haben, bestens und weitestgehend einsetzen lässt. Die grundlegenden Voraussetzungen

dafür sind die intrinsische Motivation der Lerner und die autonomiefördernde der Lehrerrolle.

## References

- [1] Bast, R. (2000). Pädagogische autonomie. Historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bochum.
- [2] Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- [3] Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und lernstrategien*. München.
- [4] Börner, W., & Vogel, K. (2004). *Emotion und kognition im fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- [5] Brammerts, H., & Kleppin K. (2001). *Selbstgesteuertes sprachenlernen in Tandem*. Tübingen.
- [6] Bouchama, N. (2018). Förderungsgründe der lernerautonomie im schulischen DaF-Unterricht. *Oran 2 University Journal* 3(1), 22-33.
- [7] Chan, W. M. (2000). *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner*. Möglichkeiten und Grenzen. Münster.
- [8] Chouit, A. (2019). A critical evaluation of Venuti's domestication and foreignization theory of translation. *Revue Traduction et Langues* 18(1), 101-116.
- [9] Edelfhof, C., & Weskamp, R. (1999). *Autonomes fremdsprachenlernen*. Ismaning.
- [10] Edmondson, W. (2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen.
- [11] Ehrhard, T. (1995). *Metakognition im Unterricht. Optimierung des Problemlöseverhaltens durch selbstreflexive Prozesse*. Frankfurt am Main.
- [12] Weinert, F., & Kluwe, R. (1984). *Metakognition motivation und Lernen*. Stuttgart.
- [13] Elayyan, H., & Fejzic, A. (2021). Arabic fan subtitles on YouTube: Extra linguistic cultural references in stand-up comedy clips. *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 39-57.
- [14] El Koulali, S. (2021). Las Técnicas de traducción del cuento literario y la transmisión de locultural: El caso del cuento Amazigh traducido Al Español "cuentos populares del Rif contados por mujeres cuentacuentos". *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 145-155.
- [15] Funk, H., & Barkowski, H. (2004). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*.
- [16] Guldemann, T. (1996). Eigenständiges Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart, Wien.
- [17] Günther, H. (1961). *Tradition im schülerkollektiv*. Berlin.
- [18] Hansen, P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen und Basel.
- [19] Hansel, T. (1989). *Autonomie und Erziehung. Schule zwischen Anspruch und Auftrag*. Aachen.
- [20] Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford.
- [21] Götz, Th. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In Götz, Thomas u.a. (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Schöningh Verlag, Paderborn, S. 146. <https://www.de.wikipedia.org/wiki/autonomie>
- [22] John, O., & Esch, K. (2003). *A Framework for freedom. Learner autonomy in foreign language teacher education*. Frankfurt am Main.
- [23] Little, D. (1991). *Definition, issues and problems. Learner Autonomy* 1. Dublin.
- [24] Müller, M. (1989). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*. Berlin und München.
- [25] Mokadem, F. (2014). Der einsetz vom film und von Film Sequenzen für einen handlungsorientierten DaF-Unterricht im LMD-Ausbildungssystem der Univ. Oran. *Revue Traduction et Langues* 13 (1), 76 -84.
- [26] Müller, M. (1997). *Neues lernen selbst gesteuert autonom*. München.

- 
- [27] Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und lernerautonomie*. Erlangen.
- [28] Nodari, C. (1996). *Autonomie und Fremdsprachenlernen. Autonomes Lernen*. Fremdsprache Deutsch Sondernummer. München.
- [29] Pospeschill, M. (2004). *Konnektionismus und Kognition*. Eine Einführung. Stuttgart.
- [30] Nouah, M. (2018). Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Algerien : Zustand und Perspektiven. *Revue de Traduction & Langues* 17(2), 20-39. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/17/2/80266>
- [31] Rafik, T. (2001). *Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt am Main.
- [32] Reisener, H. (1989/2). *Motivierungstechniken im fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*. München
- [33] Richter, R. (2002). Selbstgesteuertes fremdsprachenlernen via multimedia. *Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 39.
- [34] Schaare, J. (1998). *Erziehung zur Autonomie*. Neuwied.
- [35] Schiess, G. (1973). *Die diskussion über die autonomie der pädagogik*. Weinheim und Basel.
- [36] Slimani, A. (2019). Traduire l'anthroponyme-culturel dans la Trilogie Nordique Dibienn: Préservation de l'étrangerité et/ou Primat du Sens. *Revue Traduction et Langues* 18(2), 41-62.
- [37] Speck, O. (1991). *Chaos und autonomie in der erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München, Basel.
- [38] Storch, G. (1999). *Deutsch als fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*.
- [39] Thawabteh, M-A. (2021). Paremiology of palestinian month-related proverbs: Inimitability and translatability. *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 1-17.
- [40] Valdez, C., & Lomeña Galiano, M. (2021). Exploration de la traduction automatique neuronale espagnol-français : Pour une traductologie de corpus appliquée à l'analyse des outils de traduction. *Revue Traduction et Langues* 20 (1), 85-111.
- [41] Witthaus, U., Wittwer, W., & Espe, C. (2003). *Selbstgesteuertes lernen*. Bielefeld.