



Gestaltung von Lernhilfen im selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen

Michael Möbius, Kirkkonummi

ISSN 1470 – 9570

Gestaltung von Lernhilfen im selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen

Michael Möbius

Im Beitrag wird ermittelt, auf welche Weise Lernhilfen im selbstgesteuerten Lernen im Rahmen einer neuen Lern-App eingesetzt werden sollten. Als Einsatzbeispiel dient eine in Entwicklung befindliche Lern-Applikation für kommunikative Grammatik Deutsch (*GRADESA 2.0*), die gerade in Zusammenarbeit verschiedener finnischer Universitäten unter der Leitung des Autors dieses Beitrags entsteht. Sie soll einen umfangreichen Teil für Lernhilfen enthalten. Dessen lehrpraktische und empirische Grundlage soll durch wertvollen praxisnahen Input von Deutschlehrenden unterstützt werden. Eine Umfrage unter Teilnehmern bei der IDT 2025 in Lübeck zeigte, dass Grammatik oft in Hausaufgaben beziehungsweise selbstständige Arbeit verschoben wird. Dies stellt viele Lernende aber vor Probleme, da sie nicht immer mit Lerntechniken des selbstständigen Lernens vertraut sind, was einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation haben kann. Es zeigte sich auch, dass Lernhilfen sowohl in einem eigenständigen Block als auch bei den Übungen in Form verschiedener Übungstypen oder Meta-Erklärungen angeboten werden sollten. Dabei wird je nach Lernerniveau entschieden, ob dies in der Zielsprache Deutsch oder in der Muttersprache der Lernenden, freiwillig oder obligatorisch geschieht. Ein weiterer Fokus liegt auf der Bewusstmachung und dem Üben individueller Lerntechniken. Dann kann Material zum selbstständigen und autonomen Lernen sein didaktisches Potential besser entfalten.

1 Einleitung und Hintergrund

Die Frage der Selbststeuerung des Lernens stellt ein zentrales Problem beim selbstständigen Lernen dar. Zu dieser Einsicht führte unter anderem die Erfahrung in der Arbeit mit einem computergestützten Grammatik-Übungskurs an der Universität Helsinki, der im Rahmen des Grundstudiums Germanistik zwischen 2000 und 2015 abgehalten wurde und bei dem die Studierenden im wöchentlichen Wechsel den traditionellen Übungskurs mit Lehrbuch und den computerunterstützten Kurs besuchten. Das Lernverhalten konnte anfangs sehr gut beobachtet werden, da der Kurs in einem Computerraum stattfand, wo eine Lehrperson präsent war, die bei der Gestaltung des individuellen Lernens, insbesondere der Lernwege, helfen musste. Diese Beratung wurde oft mit den studentischen Worten initiiert: „Was soll ich als nächstes machen?“ Die Studierenden waren also gewohnt, ihr Arbeitspensum bzw. ihren Lernweg von der Lehrperson zugewiesen zu bekommen. Im ungünstigsten Falle wurde die Lernarbeit durch die Studierenden eingestellt, was die Ausschöpfung des didaktischen Potentials des Materials und natürlich einen guten Lernerfolg verhindert. Während und nach der

Corona-Pandemie stieg die Zahl selbstgesteuerter Kurse rapide, wo es diese Beratung weniger bzw. nur indirekt oder asynchron gibt.

Wir bewegen uns also im Bereich des selbstgesteuerten und des autonomen Lernens. Bei ersterem erfolgt die Auswahl des Materials durch die Lernenden im Rahmen eines Curriculums, eines Kurses o. Ä., das Lernen ist materialgesteuert. Bei letzterem erfolgen alle Lernprozesse vollständig ohne Lehrperson. Dazu gehören u. a. die Zielsetzung, die Materialwahl, die Wahl der Sozialformen bis hin zur Selbstkontrolle und -evaluation (vgl. Schlak 2000). Beide Formen erfordern ein hohes Maß an Verantwortung für das eigene Lernen und ebenso ein großes Maß an Selbstmotivation. „Ein Unterricht, der auf der Selbstregulation des Schülerlernens basiert, wird gewissermaßen zum Prüfstein für die Lernkompetenzen und Lernbereitschaft der Schüler“ (Hilbe 2022: 16).

Das Thema der Lernerautonomie spielt in verschiedenen Lernszenarien eine wesentliche Rolle, bspw. beim Flipped-Classroom-Prinzip, das nach 2010 Popularität erlangt hat (z. B. Friesen 2012), und auch beim Online-Lernen, z. B. als Teil von Blended-Learning-Projekten. Dass es dabei im Bereich Lernerautonomie Defizite bei den Lernenden gibt, zeigt sich in unzähligen Studien, in denen die Effektivität des Flipped-Classroom-Prinzips im Allgemeinen untersucht wurde, und auch in vielen, die dies speziell für den Fremdsprachenunterricht (FSU) taten. Stellvertretend seien hier jene von van Alten et al. (2019, 2020) und Wagner et al. (2024) genannt, speziell für den FSU die von Basal (2015) und Kvashnina & Martynko (2016), die im Folgenden kurz besprochen werden. Die untersuchten Studien ergaben folgendes Bild: Nicht alle Studierenden sind in der Lage, sich das vorgegebene Pensum so zu erarbeiten, dass es in den praktischen Präsenzteilen abruf- und anwendbar wäre. Zudem werden immer wieder Motivationsprobleme bei Lehrkräften wie bei Lernenden festgestellt, die sich häufig auf die Produktion und die Rezeption der auf der Plattform zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmaterialien beziehen. Positiv wirkt sich Blended Learning auf das Selbstvertrauen der Lernenden aus, sie haben aufgrund der nicht-öffentlichen Kommunikation weniger Angst beim Verwenden der Zielsprache. Was den Lernerfolg anbetrifft, wird festgestellt, dass die mit Flipped Classroom Lernenden „28 % bessere Resultate“ in der Abschlussprüfung erhielten (Kvashnina & Martynko 2016: 73), während andernorts festgestellt wird: „Das Modell des umgekehrten Unterrichts ist kein Allheilmittel für alle Herausforderungen im Sprachunterricht“ (Mehring 2016: 9). In anderen Studien, die sich aber nicht explizit mit

dem FSU befassen, wird auch die freie Wahl von Lernort und -zeit als positiv angeführt. Die Studie von van Alten et al. (2019) vermerkt „einen kleinen positiven Effekt“.

Während es für Lernende in Präsenzkursen Lernhilfen für das selbstgesteuerte Lernen und Anregungen durch Material und Lehrpersonen gibt, werden Lerner in einem Online-Kontext damit i. d. R. allein gelassen. Die Integration eines umfassenden Moduls zum Thema Lernhilfen in einen Onlinekurs ist also dringend erforderlich. Die vorliegende Studie möchte durch eine Einbeziehung der Perspektive von Lehrpersonen aus verschiedensten Bereichen praxisnahe Hinweise zu Inhalt und Darstellungsweise eines solchen Moduls erhalten. Auch dazu gibt es bereits viele Untersuchungen, deren Resultate auf Onlinekurse angewendet werden können, darunter auch spezielle Betrachtungen zu Lernhilfen in Online-Fremdsprachenkursen (z. B. Bimmel & Rampillon 2000; Hurd & Lewis 2008; Maier Reinhard & Wrana 2008; Möbius 2021). In ihnen wird das Bewusstmachen von Lernstrategien, das Bewusstsein über eigene Lernpräferenzen, aber auch das Erlernen der Fertigkeiten des autonomen Lernens betont, insbesondere die Planung des eigenen Lernwegs und die Selbstevaluation. Die Individualität der einzelnen Lernprozesse hat also einen hohen Stellenwert, was auch im Angebot an Lernhilfen berücksichtigt werden muss. Das gleiche gilt für die individuell verschiedenen Lernmuster, oft auch als „Lerntypen“ bezeichnet. Zunächst müssen sich Lernende darüber klar sein, welche Lernmuster sie bevorzugen, und dann müssen geeignete Aufgaben für verschiedene Lernmuster angeboten werden (vgl. Roche 2025: 302).

In diese Studie sollen die Erfahrungen anderer Sprachlehrkräfte einbezogen werden, um eine für Lernende relevante Inhaltsgestaltung von Selbst-Lernhilfen zu unterstützen. Dafür wird die Methode der Befragung gewählt, die den Anteil selbstgesteuerten und autonomen Lernens im DaF-Unterricht sowie Einsatz und Inhalt von Lernhilfen ermitteln soll. Als Stipendiat der IDT 2025 bot sich eine gute Gelegenheit, Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer aus der ganzen Welt zu erreichen.

Die Ergebnisse der Umfrage werden in die Erstellung einer Lern-Applikation zur kommunikativ orientierten Grammatik (*GRADESA 2.0 – **G**rammatik **D**eutsch **s**elbstständig und **a**utonom*) einfließen, die einen speziellen Teil zu Lernhilfen enthalten wird, u. a. mit Analyse der eigenen bevorzugten Lernstrategien sowie Informationen und Meta-Übungen zum autonomen Lernen.

2 Die Umfrage

Die Umfrage besteht aus vier Abschnitten mit insgesamt 31 Fragen (s. Anlage). Der Link zur Umfrage wurde an alle 270 Stipendiatinnen und Stipendiaten der IDT 2025 versendet. Der Rücklauf umfasst 104 Antworten. Es wurden neben einigen Hintergrundinformationen Fragen zur Ausbildung und zum Unterricht der Teilnehmenden gestellt, zu Sozialformen im Präsenzunterricht und zum Stellenwert der Grammatik. Kernstück waren Fragen zum Einsatz von Online-Unterricht und zu Lernhilfen. Die Ergebnisse sind anonym.

Formal handelt es sich um Likert-Skalen, Auswahlantworten (oft mit Mehrfachnennungen) und freie Antwortfelder. Die Antworten werden statistisch ausgewertet und mittels geeigneter Grafiken dargestellt. Freie Antworten werden zusammengefasst und ggf. im Wortlaut unter Angabe der Teilnahmenummer (TN) und des Herkunftslandes der Lehrkraft zitiert.

2.1 Plattform und Teilnehmende

Als Plattform wurde Google Formulare gewählt, da hier vielfältige Frageformen und gute Auswertungswerkzeuge zur Verfügung stehen.

Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (84,6 %) spricht selbst Deutsch als Fremdsprache. Die meisten Antwortenden gaben an, einen einschlägigen Hochschul- oder Universitätsabschluss zu haben (vgl. Abb. 1).

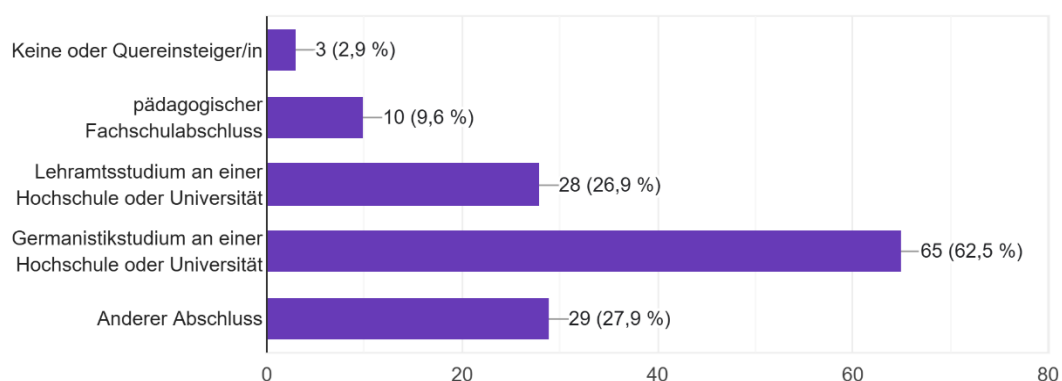


Abb. 1: Über welche Qualifikation als Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerin verfügen Sie? (Mehrfachnennungen möglich)

In der Rubrik *Anderer Abschluss* wurden u. a. Promotion, Abschlüsse des Goethe-Instituts wie Zertifikate oder DLL (Deutsch Lehren Lernen), Fernstudium oder

Übersetzerausbildung genannt. Erwähnt wurden Abschlüsse aus aller Welt, was im Rahmen dieser Umfrage zu erwarten war. Hervorgehoben werden sollen hier stellvertretend die Länder Burkina Faso, Japan und Mexiko. Die Arbeitsorte der Befragten nach Kontinenten können Abb. 2, die Verteilung der Altersstufen kann Abb. 3 entnommen werden.

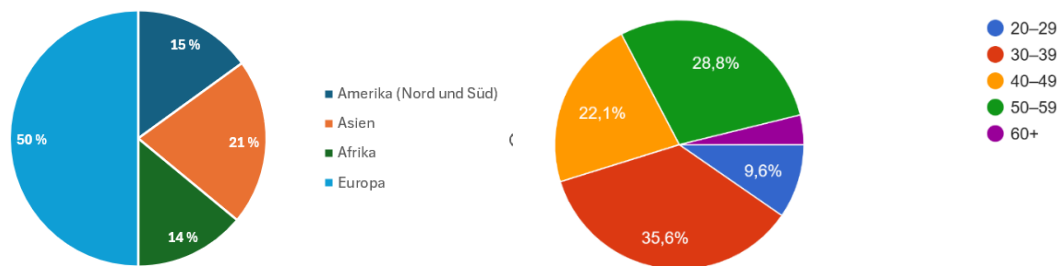


Abb. 1: Arbeitsorte der Befragten nach Kontinenten Abb. 2: Altersgruppen der Befragten

2.2 Der Unterricht der Befragten

Zunächst wurde gefragt, ob die Teilnehmenden Deutsch als Mutter-, Fremd- oder Zweitsprache unterrichten. Eine diesbezügliche Unterscheidung wurde dann im weiteren Verlauf der Befragung nicht mehr gemacht, da eine direkte Relevanz für die Lernhilfen nicht gegeben ist. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Von den teilnehmenden Lehrkräften unterrichten 94,2 % Deutsch als Fremdsprache. 12,5 % der Teilnehmenden gaben an, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten. Es gibt unter den Teilnehmenden nur eine Person, die Deutsch als Muttersprache unterrichtet. 34,6 % der antwortenden Lehrkräfte unterrichten Deutsch in der freien Bildungsarbeit, z. B. an Volkshochschulen oder in Vereinen. Darauf folgen mit ca. 26 % Lehrkräfte im Germanistik- oder Übersetzerstudium und Lehrkräfte in Sekundarstufe II. Die Zahlen in der Primar- beziehungsweise in der Sekundarstufe I lassen mit 9,6 % bzw. 18,3 % darauf schließen, dass zumindest bei den teilnehmenden Lehrkräften die Zahl der Unterrichtsstunden in diesen Bereichen zurückgeht, was ein Indikator für nachlassendes Interesse an der deutschen Sprache sein könnte.

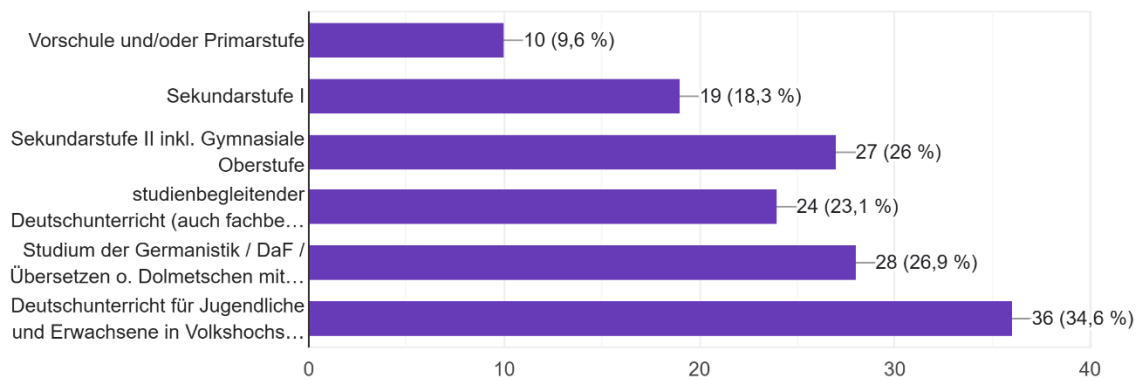


Abb. 4: Auf welcher Stufe unterrichten sie Deutsch? (Mehrfachnennungen möglich)

Mit 36,5 % lag ein Unterrichtspensum von 8 oder mehr UE pro Woche an der Spitze. Dabei wird überwiegend mit Lehrbüchern gearbeitet, die ergänzt werden durch eigenes Material der Lehrkräfte (74 %), didaktisierte Texte aus Massenmedien (46,2 %) oder durch Internet-Recherchen der Lernenden (33,7 %).

Die Sozialformen wurden mit einer Likert-Skala von 10 Stufen untersucht (1–3: wenig oder nicht relevant; 4–7: mittlere Relevanz; 8–10: wichtig oder sehr wichtig). Dabei ist im Präsenzbereich ein klarer Trend zu Partner- (wichtig oder sehr wichtig für 55 %) und Kleingruppenarbeit (wichtig oder sehr wichtig für 49 %) zu erkennen. Auch Klassenprojekte scheinen beliebt zu sein, wobei allerdings auch 14,4 % angaben, solche nicht durchzuführen. Auf der anderen Seite stehen allerdings 38,5 % der Teilnehmenden, für die Klassenprojekte wichtig bis sehr wichtig sind. Traditioneller Frontalunterricht ist von mittlerer bis hoher Relevanz (Likert-Stufen 4 bis 10) für insgesamt 72,1 %. Die Durchschnittswerte der Likert-Skalen zu den einzelnen Sozialformen zeigen den Grad ihres Einsatzes unter den befragten Lehrkräften (Abb. 5).

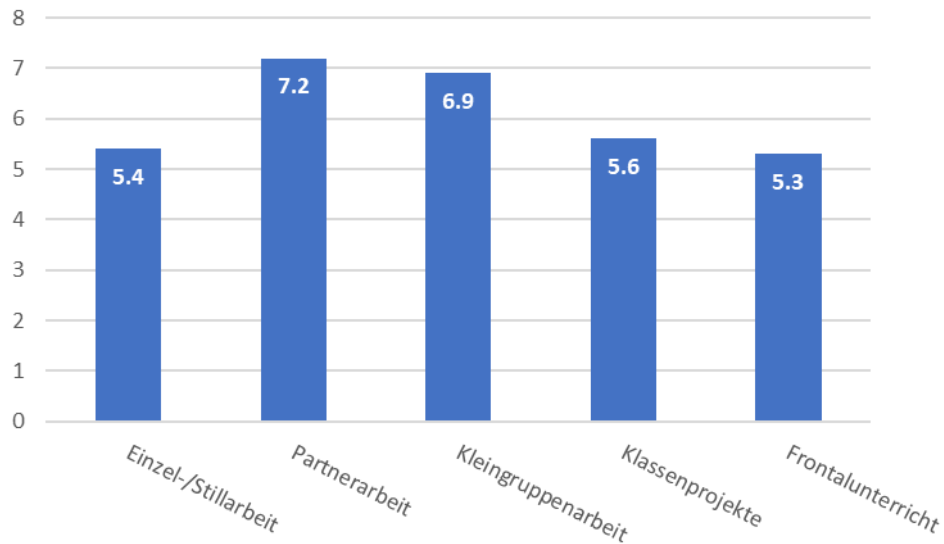


Abb. 5: Durchschnittswerte zum Einsatz verschiedener Sozialformen

Es fällt auf, dass Einzelarbeit während des Unterrichts weniger vorkommt und vielleicht eher in Hausaufgaben eingesetzt wird, wofür dann Wissen und Fertigkeiten im selbstgesteuerten Lernen notwendig sind.

Webseiten werden von den Deutschlernenden laut Aussage ihrer Lehrkräfte für Grammatik (65,4 %), Wortschatz (68,3 %) und Landeskunde/Kultur (41,3 %) eingesetzt. Der hohe Prozentanteil kann als Beweis dienen, dass die Lernstrategien der selbstständig Lernenden entwickelt werden müssen. Für den Bereich Grammatik, um den es hier vorrangig geht, ist dies besonders wichtig, da in der Umfrage nur 6,7 % angaben, dass Grammatik in ihrem Unterricht wenig relevant ist. Es zeichnet sich damit ein Szenario ab, dass Grammatik wahrscheinlich häufig im Selbststudium geübt wird. Zwar werden mehrheitlich die Grammatik (58,7 %) oder mit Grammatikthemen verbundene kommunikative Situationen (57,7 %) explizit behandelt, aber es gibt auch Antworten, wonach Grammatikübungen nur als Hausaufgabe gegeben werden (23,1 %), grammatische Phänomene in sprachlichem Input gesucht und identifiziert werden (39,4 %) oder die Grammatik selbstständig erarbeitet wird (16,3 %). Rein rechnerisch ergibt das einen Selbstständigkeitsanteil von 78,8 %, aber bei der Beantwortung dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich, wodurch diese Zahl relativiert wird (vgl. Abb. 6).

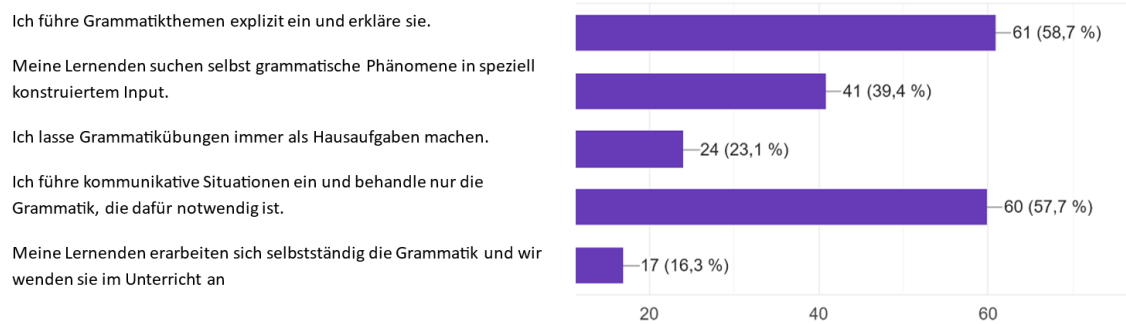


Abb. 6: Welche Aussagen beschreiben Ihren Umgang mit der Grammatik am besten?

Zu dieser Frage gab es auch eine Reihe von freien Antworten. In ihnen wird der enge Zusammenhang zwischen Grammatik und Wortschatz betont, auch die Funktion der Grammatik als Werkzeug zum richtigen Sprechen spielt hier eine Rolle. Induktives, exploratives Lernen steht bei vielen Kommentaren im Mittelpunkt, etwa nach der Methode *Sammeln – Ordnen – Systematisieren* (S-O-S). Insbesondere wird auch die Flexibilität bei der Behandlung von Grammatikthemen betont und die Verbindung zum aktuellen Sprachgebrauch:

„Grammatik wird von mir offen und realitätsnah unterschiedlich gewichtet und ich erkläre Lernenden meine Gründe. Zum Beispiel dass Muttersprachler:innen immer mehr Dativ statt Genitiv verwenden. Ich finde es wichtig, dass Lernende über solche sprachlichen Veränderungen informiert werden, um selbst abwägen zu können...“ (TN 70 aus Deutschland)

2.3 Lernhilfen im selbstgesteuerten Fremdsprachenunterricht

Wichtig für das selbstgesteuerte Lernen ist, dass sich die Lernenden ihrer Strategien beim Fremdsprachenlernen bewusst sind. Die teilnehmenden Lehrkräfte schätzten diese Fertigkeit bei ihren Lernenden als mittelmäßig ein (Likertstufen 4 bis 8). Als herausragende Defizite wurden dabei von den Lehrkräften die Punkte *Planung des eigenen Lernprozesses* (67,3 %), *Selbsteinschätzung der eigenen Leistung* (52,9 %) sowie *Auswahl geeigneter Übungstypen* (49 %) aufgeführt. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass diese Bereiche in einem Block für Lernhilfen besondere Beachtung erfahren müssen. Ganz besonders sollte die Selbsteinschätzung herausgehoben werden, bildet sie doch eine wichtige Grundlage für die weitere Lernwegplanung. Auch der Bewusstmachung eigener Lernpräferenzen kommt eine hohe Wichtigkeit zu, da den selbstgesteuert Lernenden „viele Lerninhalte und -materialien offenstehen“ (Rüedi 2008: 172). Das muss sich

natürlich in der Vielfalt der angebotenen Übungen und Lernaufgaben widerspiegeln (Roche 2025).

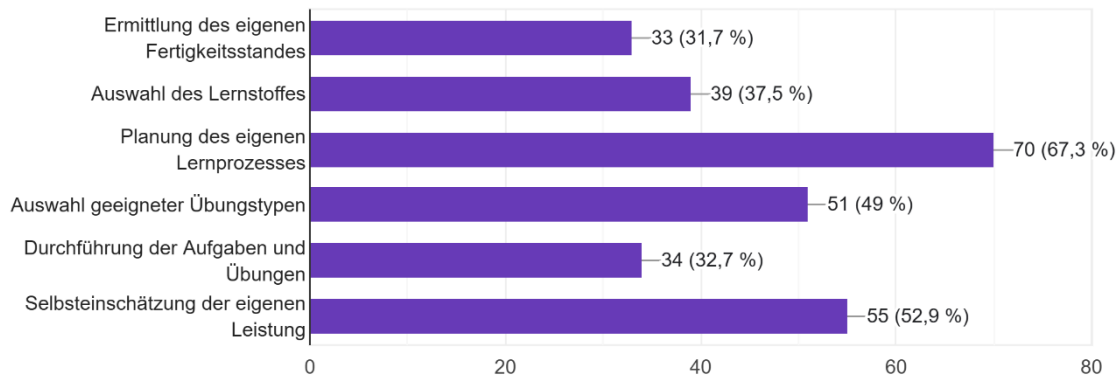


Abb. 7: In welchen Bereichen des selbstgesteuerten Lernens brauchen Ihre Lernenden die meiste Unterstützung?

Die Lehrkräfte, die an dieser Studie teilnahmen, arbeiten mit ihren Lernenden aktiv an der Bewusstmachung von Lernstrategien. Eine große Mehrheit (82,7 %) gab an, mit ihren Lernenden individuelle Gespräche über Lernstrategien zu führen. Von 18,3 % der Teilnehmenden werden sogar spezielle Veranstaltungen zu den Lernstrategien angeboten. Bei der Frage, wo Lernhilfen mit Angaben zu Lernstrategien am besten platziert werden sollten, äußert sich eine klare Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte (58,7 %) dahingehend, dass sie sowohl in einem eigenen Block für Lernhilfen als auch bei den Übungen und Aufgaben selbst auftauchen sollten. Freie Antworten zu dieser Frage zeigten auch, dass Lehrende bereits Hilfsmittel zur Bewusstmachung eigener Lernstrategien einsetzen. Es wurde auch über Selbstreflexion, Selbsteinschätzungen und Metakommunikation gesprochen.

„Reflexionsbogen [...] dienen den Lernenden dazu, ihr eigenes Lernverhalten zu analysieren und zu hinterfragen.“ (TN 10 aus Indien)

„Reflexionsfragen nach Übungen, z. B.: *Wie hast du dir das gemerkt?* oder *Was hat dir beim Verstehen geholfen?*“ (TN 62 aus Indien)

Außerdem werden von den teilnehmenden Lehrkräften Umfragen sowie Klassengespräche vor und nach dem Erledigen von Übungen und Aufgaben eingesetzt.

Der Einbeziehung von Meta-Übungen zu Lerntechniken und Lernstrategien standen die meisten der teilnehmenden Lehrkräfte eher skeptisch gegenüber. Nur 27,9 % waren der Meinung, dass sie unbedingt dazugehören. 4,8 % waren sogar der Meinung, dass Meta-

Übungen den Lernprozess stören. Die Mehrheit (67,3 %) gab an, dass Meta-Übungen in manchen Fällen gut sein könnten. Unter den Online-Lernhilfen sollten also Meta-Übungen, mithilfe derer Lernende tiefere Einblicke in ihren eigenen Lernprozess gewinnen können, eher sparsam eingesetzt werden. Dies mag auch mit dem sprachlichen Verstehen solcher Übungen zu tun haben, was uns zum nächsten Punkt führt: In welcher Sprache sollten Lernhilfen angeboten werden? Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war der Meinung, dass die Zielsprache Deutsch und die L1 der Lernenden gemischt verwendet werden sollten. Insofern rückt hier der Ergänzungscharakter von Online-Lernangeboten ins Blickfeld, da bei diesen (wie auch in internationalen Präsenzgruppen) nur die Zielsprache eingesetzt werden kann. Die Lernhilfen sollten ja nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte inspirieren und unterstützen, die sie dann in ihrem Präsenzunterricht in der L1 vertiefen, kommentieren oder moderieren können. In freien Kommentaren zur Sprache der Lernhilfen kam – erwartungsgemäß – fast ausschließlich zum Ausdruck, dass das Niveau der Sprachbeherrschung als Kriterium für diese Sprachwahl ausschlaggebend ist. Daneben spielten auch die schon erwähnten internationalen Gruppen und KI-Werkzeuge eine Rolle:

„Ich habe lange Zeit mit Geflüchteten im DaZ-Bereich gearbeitet. Da gibt es viele verschiedene Erstsprachen in der Gruppe. Auch wenn ich es als wichtig empfinde, dass Online-Lernhilfen gemischt gegeben werden sollten, schätze ich es in diesem Gruppensetting als unrealistisch ein, da es zu viele verschiedene Erstsprachen gibt.“ (TN 16 aus Österreich)

„Dabei würde ich Online-Übersetzer einsetzen, oder darauf hinweisen, dass man Lernhilfen nach Bedarf übersetzen lassen kann.“ (TN 17 aus Deutschland)

Mehr als drei Viertel der Befragten waren der Meinung, dass die aktive Bearbeitung von Lernhilfen für die Lernenden freiwillig sein sollte. Das kommt in vielen freien Kommentaren zum Ausdruck.

„Das Lernen zu lernen muss die Entscheidung der Lernenden sein.“ (TN 54 aus Indien)

„Das Bearbeiten von Online-Lernhilfen sollte freiwillig sein, weil selbstbestimmtes Lernen die Motivation und Eigenverantwortung der Lernenden stärkt. Freiwilligkeit ermöglicht es den Lernenden, die Hilfen entsprechend ihrem individuellen Bedarf und Lerntempo zu nutzen, was zu einem effektiveren und nachhaltigeren Lernprozess führt.“ (TN 10 aus Polen)

Eine obligatorische Bearbeitung der Lernhilfen wird oft mit fehlender Motivation, aber auch mit dem didaktischen Nutzen begründet:

„Freiwillig würde es nicht als wichtig angesehen.“ (TN 105 aus Frankreich)

„Ansonsten machen sie diese nie.“ (TN 101 aus Vietnam)

„Das Bearbeiten von Online-Lernhilfen sollte obligatorisch sein, weil es den Lernprozess gezielt unterstützt, individuelle Lernstrategien stärkt und die Verantwortung für das eigene Lernen fördert. Nur wenn die Lernenden die Lernhilfen tatsächlich nutzen, entfalten sie ihre Wirkung – etwa bei der Wiederholung, Fehleranalyse oder Strategiereflexion. Die Verbindlichkeit stellt sicher, dass alle Lernenden von diesen unterstützenden Elementen profitieren und nicht nur die ohnehin Starken oder Motivierten sie wahrnehmen. So wird Chancengleichheit im Lernprozess gefördert und das selbstgesteuerte Lernen nachhaltig gestärkt.“ (TN 25 aus der Ukraine)

In den Kommentaren kommt auch zum Ausdruck, dass man diesbezüglich flexibel sein sollte:

„Ob die Online-Lernhilfen Pflicht oder freiwillig sein sollen, hängt davon ab, was man mit dem Lernen erreichen will. Wenn alle das Gleiche lernen müssen, ist es besser, sie verpflichtend zu machen. Wenn aber jeder nach seinem eigenen Tempo und Bedarf lernen soll, ist es besser, sie freiwillig zu lassen. Eine gute Lösung kann auch sein: Die Lernhilfen werden empfohlen, und es gibt freiwillige Tests zur Selbstkontrolle.“ (TN 18 aus Ägypten)

3 Schlussfolgerungen

Der Beitrag liefert zuerst einen Einblick in die Einsatzmöglichkeiten von internetbasierten Lernhilfen im selbstgesteuerten DaF-Lernen. Die Lektüre der Sekundärliteratur zum Thema ergab, dass die Grammatik oft in Hausaufgaben beziehungsweise selbstständige Arbeit verschoben wird. Es wurde auch das Thema der Orientierung in der Materialfülle und das Ablenkungspotential webbasierten Materials hervorgehoben. Zur Gewinnung von weiteren Angaben zur inhaltlichen Gestaltung der Lernhilfen in einer geplanten Lern-Applikation zur deutschen Grammatik wurde eine Umfrage unter Teilnehmenden an der IDT 2025 in Lübeck durchgeführt und die entsprechenden Ergebnisse besprochen.

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen, dass viele Lernende Schwierigkeiten bei der Navigation in einem selbstgesteuerten Lernkontext haben. Dies betrifft insbesondere die Auswahl des zu lernenden Stoffs, die zu wählenden Übungstypen, die Selbstevaluation und die darauf aufbauenden Entscheidungen über den weiteren Lernweg. Bei der Entwicklung effektiver Lernhilfen im Rahmen der o. g. Lern-Applikation (*GRADESA 2.0*) sind also Hilfsangebote zu den folgenden Fragen einzubeziehen, die hier mit Fragestellungen und Kommentaren versehen sind:

- Bewusstmachung der eigenen Lernstrategien

Auf welche Weise merke ich mir Lerninhalte am besten? (z. B. logische Verbindungen herstellen, Analogiebildung, Mnemotechniken, vielfältige schriftliche und mündliche Anwendung, spielerische Beschäftigung). Das Bewusstsein über diese Frage kann den Lernprozess nachhaltig verbessern, wenn die dargestellten grammatischen Strukturen dann in Übungen für verschiedene Lernmuster angeboten werden.

- Auswahl der Übungstypen

Mag ich Übungen, bei denen ich schreiben muss oder lieber solche, bei denen ein Mausclick bzw. Drag & Drop ausreichen? Dies korrespondiert mit den Lernstrategien. Es verführt aber tendenziell zur Auswahl solcher „einfacher“ Übungen mit wenig sprachlicher Eigenproduktion. Daher sollte im Lernhilfebblock auf die Wichtigkeit der eigenen sprachlichen Produktion für die Behaltensleistungen hingewiesen werden.

- Selbstevaluation der eigenen Leistungen

Wie gut habe ich die vorliegende Übung oder Lernaufgabe erfüllt? Habe ich das Phänomen verstanden? Wie kann ich das selbst herausfinden? Die kritische Selbsteinschätzung muss dann durch systematisierende und zusammenfassende Übungen unterstützt werden.

- Planung des eigenen Lernwegs

Wie mache ich weiter, ausgehend von meiner Selbsteinschätzung? Welche anderen grammatischen Strukturen sind in diesem kommunikativen Kontext zu erlernen? Dabei spielen Strukturdarstellungen miteinander verbundener Grammatikthemen eine große Rolle. Sie ermöglichen die logische Verknüpfung und die Einordnung ins eigene Wissen (vgl. Möbius 2021: 233f.).

Die Notwendigkeit eines solchen für die Lernenden auf freiwilliger Basis verwendbaren Werkzeugs konnte in der vorliegenden Befragung ermittelt werden. Sie hat aber auch gezeigt, dass manche Lehrkräfte die Vermittlung von Lernstrategien als obligatorischen Teil der Ausbildung verwenden wollen. Die Art und Weise des Einsatzes kann den GRADESA einsetzenden Kolleginnen und Kollegen selbst überlassen werden, da das Angebot beide Anwendungsformen unterstützt. Dasselbe gilt für die Sprache der Lernhilfen, da in der neuen Applikation Übersetzungshilfen verlinkt sind, mit deren Hilfe diese Texte ggf. erschlossen werden können.

Der aktuelle Planungsstand sieht zudem vor, trotz der in dieser Umfrage zum Ausdruck gekommenen Skepsis auch metasprachliche Betrachtungen bzw. auch Meta-Übungen zum selbstgesteuerten Lernen einzubeziehen. Außerdem wird es ein Forum für Lehrkräfte und eines für Lernende geben, in welchem Erfahrungen ausgetauscht und zusätzliche Tipps gegeben werden können. Als *Lehrer* registrierte Anwender können auch mit eigenen Texten oder Ergänzungen an der Entwicklung des Lernhilfe-Blocks (wie

übrigens auch der fachlichen Inhalte!) teilhaben. Die App soll ab Januar 2027 zur Verfügung stehen.

GRADESA 2.0 ist als praktische, kommunikativ orientierte Grammatik konzipiert, daher werden entsprechend der Aussagen in dieser Umfrage auch Hinweise zur Adaption von Lernstrategien für das Erlernen bestimmter grammatischer Strukturen gegeben. Es wird Anregungen zum Lernen auch bei den Übungen und Aufgaben selbst geben. Diese Redundanz rückt die Lernstrategien und -hilfen weiter ins Zentrum der Aufmerksamkeit und kann so das Bewusstsein für ihren eigenen Lernprozess bei den Lernenden stärken.

Mit dem Angebot von Lernhilfen und -strategien geht eine große Verantwortung einher, denn es soll nicht nur den Lernenden eine Hilfe sein, sondern auch Anregungen für Lehrpersonen bieten, ihren Unterricht vielseitiger zu gestalten und dazu beitragen, die Kursteilnehmenden zu quellenkritischen, selbstständigeren Lernenden zu erziehen, die sich ihrer Verantwortung für das eigene Lernen bewusst sind.

Bibliographie

- van Alten, David C. D.; Phielix, Chris; Janssen, Jeroen; Kester, Liesbeth (2019) Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review* 28, 100281
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- van Alten, David C. D.; Phielix, Chris; Janssen, Jeroen; Kester, Liesbeth (2020) Effects of self-regulated learning prompts in a flipped history classroom. *Computers in Human Behavior* 108, 106318. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106318>
- Basal, Ahmet (2015) The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)* 16(4), 28–37.
<https://doi.org/10.17718/tojde.72185>
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin: Langenscheidt.
- Friesen, Norm (2012) Report: Defining Blended Learning.
https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf
 (31.8.2026)
- Hilbe, Robert (2022) *Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium: Eine Untersuchung interindividueller Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern im Umgang mit der Lernerautonomie*. Opladen: Barbara Budrich Academic Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2tjdh4b>
- Hurd, Stella; Lewis, Tim (2008) *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847690999>
- Kvashnina, Olga; Martynko, Ekaterina (2016) *Analyzing the Potential of Flipped Classroom in ESL Teaching*. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(03), 71–73. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5309>

- Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (Hrsg.) (2008) *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich UniPress.
<https://doi.org/10.3224/94075506>
- Mehring, Jeff (2016) Present Research on the Flipped Classroom and Potential Tools for the EFL Classroom. *Computers in the Schools* 33(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912>
- Möbius, Michael (2021) *Grundlagen und Gestaltungsprinzipien einer interaktiven Online-Lern- und Übungsplattform Grammatik für das Germanistik-Bachelorstudium in Finnland*. Helsinki: Unigrafia.
- Roche, Jörg (2025) *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838564012>
- Rüedi, Jürg (2008) „Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“. Lernstrategien im Licht fallrekonstruktiver Forschung. In: Christine Maier Reinhard; Daniel Wrana (Hrsg.) *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: empirische Untersuchung zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Budrich UniPress, 171–202.
- Schlak, Torsten (2000) *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagner, Marlene; Gegenfurtner, Andreas; Urhahne, Detlef (2024) Effectiveness of Flipped Classrooms. In: Andreas Gegenfurtner; Ingo Kollar (Hrsg.) *Designing Effective Digital Learning Environments*. London: Routledge, 225–240. <http://doi.org/10.4324/9781003386131-22>

Biographische Informationen

Michael Möbius ist freiberuflich tätiger DaF-Lehrer, Lektor für Deutsche Sprache und Kulturschaffender aus Kirkkonummi (Finnland) mit 30 Jahren Lehrerfahrung u. a. an den Universitäten Helsinki, Turku, Uppsala. Forschungsinteressen sind das computerunterstützte Lernen, speziell im Bereich der kommunikativen Grammatik, sowie Medienlinguistik, speziell zum Einsatz von Musik in Fernsehmedien.

Schlagwörter

Computerunterstützter Fremdsprachenunterricht; Lernhilfen im selbstgesteuerten Lernen; DaF; DaZ; Kommunikative Grammatik

Anhang

IDT 2025: Umfrage zu Lernhilfen im selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen

Frageliste

Abschnitt 1 Ihr Unterricht

1. Unterrichten Sie Deutsch als Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache?
2. Auf welcher Stufe unterrichten Sie Deutsch?
3. Wie viele Unterrichtseinheiten (UE) unterrichten Sie in einem durchschnittlichen Deutschkurs pro Woche ungefähr?
4. Welche Materialien setzen Sie normalerweise in Ihren Kursen ein?
5. Wie hoch schätzen Sie den Einsatz der Sozialform Einzel-, Stillarbeit in Ihrem Unterricht ein?
6. Wie hoch schätzen Sie den Einsatz der Sozialform Partnerarbeit in Ihrem Unterricht ein?
7. Wie hoch schätzen Sie den Einsatz der Sozialform Kleingruppenarbeit in Ihrem Unterricht ein?
8. Wie hoch schätzen Sie den Einsatz der Sozialform Klassenprojekte in Ihrem Unterricht ein?
9. Wie hoch schätzen Sie den Einsatz der Sozialform Unterrichtsgespräch/Frontalunterricht in Ihrem Unterricht ein?
10. Benutzen Ihre Lernenden Webseiten zum selbstständigen Üben von Grammatik?
11. Benutzen Ihre Lernenden Webseiten zum selbstständigen Üben von Wortschatz?
12. Benutzen Ihre Lernenden Webseiten zum selbstständigen Üben von Landeskunde/Kultur?

Abschnitt 2 Die Rolle der Grammatik in Ihrem Unterricht

13. Wie hoch schätzen Sie den Anteil der Grammatik in Ihrem Deutschunterricht ein?
14. Welche Aussagen beschreiben Ihren Umgang mit der Grammatik am besten? Mehrfachnennungen sind hier möglich.
15. Hier können Sie Ihren Umgang mit Grammatik näher erklären.

Abschnitt 3 Lernhilfen und Lernstrategien im Deutsch-Unterricht

16. Was denken Sie: Wie viele Ihrer Lernenden sind sich ihrer Fremdsprach-Lernstrategien bewusst und können sie gezielt einsetzen?
17. Was denken Sie: In welchen Bereichen des selbstgesteuerten Lernens brauchen Ihre Lernenden die meiste Unterstützung?
18. Welche Mittel setzen Sie bei Ihren Lernenden zur Bewusstmachung eigener Lernstrategien ein?
19. Wie finden Sie Lernhilfen am besten in das Lernmaterial integriert?
20. Hier können Sie weitere Mittel beschreiben, die Sie bei Ihren Lernenden zur Bewusstmachung eigener Lernstrategien einsetzen.

21. Sollte es Ihrer Meinung nach bei den Lernhilfen Meta-Übungen geben, wo es um die Lernstrategien geht?
22. In welcher Sprache sollten Online-Lernhilfen gegeben werden?
23. Wenn Sie in der vorigen Frage „In beiden Sprachen gemischt“ gewählt haben: Nach welchen Kriterien wählen Sie die zu verwendende Sprache der Online-Lernhilfen?
24. Würden Sie das Bearbeiten von Online-Lernhilfen für die Lerner obligatorisch oder freiwillig machen?
25. Begründen Sie kurz, warum das Bearbeiten von Online-Lernhilfen für die Lerner obligatorisch oder freiwillig sein soll.

Abschnitt 4 *Zum Schluss*

26. Sie sprechen selbst Deutsch als Mutter-, Zweit- oder Fremdsprache.
27. Über welche Qualifikation als Deutschlehrer bzw. Deutschlehrerin verfügen Sie?
28. Wenn Sie „Anderer Abschluss“ gewählt haben, können Sie hier Ihren Abschluss bzw. Ihre Ausbildung näher erklären.
29. In welchem Land haben Sie Ihren Abschluss erworben?
30. In welchem Land unterrichten Sie Deutsch?
31. Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?