

Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachenlernen an der Universität

[The Relevance of Self-Access Centers for the Development of Autonomy in Foreign
Language Learning at University]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372442193>

Cristiane Schmidt¹

Tatiane Cardoso de Aquino²

Abstract: The need for formal environments at supporting language learners has been the subject of several debates in the area of Modern Foreign Languages, considering its importance in the formation of autonomous subjects. Therefore, this study seeks to reflect on the role of institutionalized spaces, specifically, of Self-Access Centers in the process of development of autonomy and its relationship with the process of foreign language learning. The study focuses its debate at seeking to understand how language scholars/learners develop their autonomy, which strategies they use, as well as what's the relationship like of this process and the use of Centers of Self-Access. The theoretical background is based on authors in the field of Applied Linguistics, such as: Leffa (2018 [1988]); Oxford (1990); Morrison (2011); Tassinari (2012; 2014) and Magno e Silva (2018). For this purpose, the present qualitative approach research is aimed at students belonging to two groups of the Graduate Course in German Language at UFPA, which are in different stages of their higher education. Considering this context, the study proposes some guidelines for to the apprentices/users of the '*Centro de Autoacesso Base de Apoio a Aprendizagem Autônoma (BA³)*', aiming at the their effective development in his the process of autonomy in learning German as a foreign language.

Keywords: Center for self-access; self-access; methodologies for foreign language teaching; German language learning.

Resumo: A necessidade de ambientes formais voltados ao apoio de aprendizes de línguas tem sido tema de vários debates na área de Línguas Estrangeiras Modernas, considerando sua importância na formação de sujeitos autônomos. Portanto, este estudo busca refletir sobre o papel

¹ Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Rua Augusto Corrêa, 01, Bairro Guamá, Belém, PA, 66075-110, Brasil. E-mail: cris_lehrerin@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-0514-2035

² Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Rua Augusto Corrêa, 01, Bairro Guamá, Belém, PA, 66075-110, Brasil. E-mail: tatianedeaquino.ufpa@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2022-4899



de espaços institucionalizados, especificamente, de Centros de Autoacesso no processo de desenvolvimento da autonomia e sua relação com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. O estudo direciona seu debate, procurando compreender como acadêmicos/aprendizes de línguas desenvolvem sua autonomia, quais estratégias utilizam, assim como qual a relação desse processo com a utilização de Centros de Autoacesso. A fundamentação teórica está embasada em autores na área da Linguística Aplicada, tais como: Leffa (2018 [1988]); Oxford (1990); Morrison (2011); Tassinari (2012; 2014) e Magno e Silva (2018). Para tanto, a presente pesquisa de abordagem qualitativa volta-se para estudantes pertencentes a duas turmas do curso de Letras-Alemão da UFPA, os quais se encontram em etapas distintas da sua formação superior. Considerando esse contexto, o estudo propõe algumas diretrizes voltadas para o aprendiz/usuário do Centro de Autoacesso Base de Apoio a Aprendizagem Autônoma (BA³), visando o desenvolvimento eficaz do seu processo de formação da autonomia na aprendizagem de alemão como língua estrangeira.

Palavras-Chave: Centro de autoacesso; autonomia; metodologias de ensino de língua estrangeira; aprendizagem de língua alemã.

Zusammenfassung: Die Notwendigkeit eines formalen Umfelds, das die Sprachlernenden unterstützt, ist immer häufiger Gegenstand von Debatten im Bereich der modernen Fremdsprachen, da es für die Entwicklung autonomer Lerner von Bedeutung ist. Daher soll in dieser Studie die Rolle institutionalisierter Räume, insbesondere von Selbstlernzentren, im Prozess der Autonomiebildung und ihre Beziehung zum Fremdsprachenlernprozess beleuchtet werden. Die Studie versucht zu verstehen, wie Studenten/Lerner ihre Autonomie entwickeln, welche Strategien sie verwenden und in welchem Verhältnis dieser Prozess zur Nutzung von Selbstlernzentren steht. Die theoretische Grundlage wird von Autoren aus dem Bereich der Angewandten Linguistik gegeben: Leffa (2018 [1988]); Oxford (1990); Morrison (2011); Tassinari (2012; 2014) und Magno e Silva (2018). Zu diesem Zweck richtet sich diese qualitative Forschung an Studierende, die zwei Klassen des Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums der UFPA angehören, die sich in verschiedenen Phasen ihrer Hochschulausbildung befinden. In diesem Kontext schlägt die Studie einige Leitlinien für den Lernenden/Benutzer des Selbstlernzentrums *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (BA³) vor, die darauf abzielen, den Prozess der Autonomiebildung beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache effektiv zu entwickeln.

Stichwörter: Selbstlernzentrum; Autonomie; Methoden des Fremdsprachenunterrichts; Deutsch als Fremdsprache lernen.

1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache im Kontext der Hochschulbildung stellt viele Studierende vor unterschiedliche Herausforderungen, und die Art und Weise, wie diese Lernenden ihren Bildungsprozess durchführen, hängt direkt vom Erfolg ihres Lernens ab. Neuere Forschungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen zeigen, dass die Autonomie in diesem Zusammenhang an Bedeutung gewonnen hat.

Vor dem Hintergrund dieser ersten Idee wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie sich die Autonomie einiger Studierender des Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums (*Letras-Alemão*) der Bundesuniversität Pará (von nun an: UFPA) entwickelt und welche Strategien diese Studenten beim Lernen anwenden. Gleichzeitig konzentriert

sich die Studie auf die Beziehung zwischen dem Erlernen von Sprachen und dem Selbstlernzentrum (von nun an: SLZ) *Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma* (von nun an: BA³), dessen Hauptziel es ist, die Autonomie der Lernenden durch Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts zu fördern.

Auf der Grundlage des von BA³ vorgelegten Berichts von 2018 wurde festgestellt, dass unter den fünf von der Fakultät für moderne Fremdsprachen (*Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas-FALEM*) dieser Institution angebotenen Sprachen, die Studenten des deutschsprachigen Studiums zu denen gehören, die das SLZ am wenigsten besuchen.

In diesem Sinne gehören zu den zentralen Fragen, die die vorliegende Studie leiten:

- (i) Welche Auswirkungen hat SLZ auf das Lernen und die Autonomiebildung von Deutschlernenden an der Universität?
- (ii) Gibt es Gründe, die die geringe Teilnahme von Studenten an der FALEM, insbesondere derjenigen des Deutsch-als-Fremdsprache-Studiums im SLZ erklären? Wenn ja, warum nehmen sie nicht am SLZ teil?

Vor diesem Hintergrund sollen die Konzepte der Autonomie und ihre Beziehung zum SLZ aus der Sicht von Autoren der Angewandten Linguistik erörtert werden, um auf der Grundlage ihres Verständnisses Leitlinien vorzuschlagen, die bei der Entwicklung der Autonomie der Lernenden/Benutzer des SLZ hilfreich sind.

Somit stellt dieser Text die folgende strukturelle Organisation dar: zuerst gibt es die Einführung; als nächstes die theoretischen Grundlagen, in denen eine Reflexion über Lernautonomie präsentiert wird, die Beiträge der SLZ und was die Autoren zum Thema Lernstrategien sagen; anschließend werden die methodischen Verfahren präsentiert, die in den Studiendaten genannt werden; zunächst wird die Diskussion der Daten vorgestellt sowie die Richtlinien, und schließlich kommen die Schlussbemerkungen.

2 Methodik im Fremdsprachenunterricht

Um die derzeitige Lage des Sprachunterrichts zu verstehen, ist es notwendig, den historischen Weg der wichtigsten Ansätze³ nachzuvollziehen, die seine Entwicklung

³ Um mehr über die Verwendung des Begriffs „Ansatz“ anstelle von „Methode“ zu erfahren, siehe Leffa, der Ansatz als „umfassenderen Begriff [als Methode] bezeichnet, indem er theoretische Annahmen über

orientiert haben. In diesem Sinne war für einige Zeit die Grammatik- und Übersetzungsmethode (GÜM) der am häufigsten verwendete Sprachenlernansatz, die geschriebene Form wurde am meisten geschätzt und der mündlichen Sprache wurde fast keine Aufmerksamkeit geschenkt. Nach Rösler (2012) gab es im Unterricht eine klare Dominanz von Lesen und Übersetzen schriftlicher Texte, und Sprechen und Hören waren im Vergleich dazu weniger wichtig.

Im 19. Jahrhundert wurde jedoch der Schwerpunkt des Fremdsprachenlernens anders gelegt, indem nicht mehr das Lesen und Verstehen von Texten das Ziel waren, sondern das Sprechen. So entwickelte sich die Direkte Methode (MD), die die mündliche Sprache betonte und die Integration der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) einführte (RÖSLER 2012).

Leffa (2018 [1988]: 217) meint „der Antagonismus zwischen der DM, der von Methodologen vertreten wird, und der GÜM, der von den meisten Lehrern in der Praxis eingesetzt wird, scheint einen ständigen Kampf zu zeigen, der die gesamte Sprachdidaktik mit den unterschiedlichsten Ansätzen und Methoden durchzieht“⁴. Diese Aussage zeigt den Widerstand, den viele Menschen gegen das Neue zeigen und dass eine lange Zeit und viele Studien (oder Forschungen) notwendig sind, bis neue Paradigmen verstanden und anerkannt werden.

Nächste kamen die Audiolinguale (ALM) und die Audiovisuelle Methode (AVM), die aus dem Bedarf der amerikanischen Armee während des Zweiten Weltkriegs entstanden, fließende Sprecher in mehreren Sprachen auszubilden. Die Erfahrung war so erfolgreich, dass die Universitäten sich für den Ansatz interessierten, der darin bestand, sich der Sprache für neun Stunden pro Tag für einen Zeitraum von sechs bis neun Monaten zu widmen.

Leffa (2018 [1988]: 220) stellt fest, dass sich die Studien an vier Prämissen orientierten:

(i) „Sprache ist sprechen, nicht schreiben“, daher lag der Schwerpunkt auf der mündlichen Sprache. Die Lernenden sollten zuerst zuhören und sprechen und erst dann lesen und

Sprache und Lernen umfasst“. „[...] Ansätze variieren soweit diese Annahmen variieren“ (LEFFA 2018 [1988]: 211-212 [freie Übersetzung der Autorinnen]).

⁴ Wir weisen darauf hin, dass die Übersetzungen der Zitate im Artikel freie Übersetzungen der Autorinnen sind.

schreiben. Es ist bemerkenswert, dass in dieser Zeit Lernzentren häufig für die Bereitstellung von Ressourcen für diese Art von Ansatz eingesetzt wurden.

(ii) „Sprache ist eine Reihe von Gewohnheiten“, daher war die Praxis der Wiederholung für die Automatisierung der Sprache unverzichtbar.

(iii) Das „Richtige ist, die Sprache zu lehren und nicht über die Sprache“, das heißt, man sollte die lebendige Sprache lehren und nicht Vokabeln, die, obwohl sie gemäß der gebildeten Norm korrekt sind, nicht zur Realität der Sprecher gehören;

(iv) „Sprachen sind anders“ und diese Unterschiede sollten hervorgehoben werden.

Zu dieser Periode verbreitete sich die Kritik an diesem Ansatz, aber es gab noch keine Antworten für die auftretenden Fragen. Nach mehreren Versuchen, breitere Ansätze zu formulieren, ist der aktuelle kommunikative Ansatz entstanden (RÖSLER 2012).

Laut Grève und Passel (1975: 13) „tauchte eine Sprache an dem Tag auf, an dem Menschen das Bedürfnis hatten, miteinander zu kommunizieren“. Daher ist es durchaus sinnvoll, dass sich der Sprachunterricht auf dem kommunikativen Ansatz basiert, der sich im Sinn und Bedeutung konzentriert und die Semantik der Sprache betont.

Die Sprache tritt jedes Mal auf, wenn zwei Personen durch Vereinbarung einen bestimmten Sinn und eine bestimmte Handlung angeben und diese Handlung mit einer kommunikativen Absicht durchführen: ein Parfum an einem Kleid, ein roter oder grüner Schal, der in einer Jackentasche erscheint, einen längeren oder kürzeren Händedruck bilden weitläufige Elemente einer Sprache, ab dem Moment an, an dem sich zwei Personen einig waren, diese Zeichen zur Übermittlung eines Befehls oder einer Idee zu verwenden (GRÈVE; PASSEL 1975: 11; freie Übersetzung der Autorinnen).

Die Autoren weisen darauf hin, dass miteinander kommunizieren zu können die Voraussetzung für ein zufriedenstellendes Leben in der Gesellschaft ist.

2.1 Lernerautonomie

In der Hochschulbildung ist die Autonomieentwicklung der Studierenden eine unabdingbare Voraussetzung für die Ergänzung und Verbesserung des Fremdsprachenlernens. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass viele Studierende mit Grundkenntnissen (oder sogar ohne jegliche Kenntnisse) der Fremdsprache, die sie lernen möchten, das Studium beginnen. Wir verstehen, dass diese Lernenden während ihres Lernens und ihrer Hochschulbildung mit großen Schwierigkeiten konfrontiert sind.

Die Tatsache ist, dass die Zeit im Unterricht nicht genug für ein erfolgreiches Lernen ist. Daher ist es mehr als notwendig, dass die Studierenden auch außerhalb der Unterrichtsstunden lernen. In diesem Sinne greifen einige auf private Sprachschulen zurück, aber die meisten verfügen nicht über die finanziellen Mittel, um dies zu tun. Untersuchungen des Nationalen Verbandes der Direktoren der Bundeshochschulen (*Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES*) aus dem Jahr 2014⁵ zeigen, dass die meisten Studierenden im Bereich „Letras“ der untersuchten Bundesuniversitäten ein weniger begünstigtes sozio-ökonomisches und kulturelles Profil haben und oft nicht über Computer, Internetzugang oder genügend Platz zur Durchführung ihrer Studien verfügen.

Dies ist der erste Vorteil von SLZ, da sie diese drei Anforderungen erfüllen können. Morrison (2011) weist darauf hin, dass Selbstlernzentren, obwohl sie anfällig für Einmischung von außen sind, zumindest bequem und lernförderlich sein sollten.

Die Studien über die Autonomie beim Fremdsprachenlernen begannen in Frankreich. Henri Holec war der erste, der definierte, was Autonomie ist und wie wichtig sie für das Lernen ist. Für ihn geht es um die Fähigkeit, „Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ (HOLEC 1981: 192)⁶.

Es ist sehr wichtig, das Konzept der Autonomie zu verstehen, um Fehlinterpretationen zu vermeiden, da es sich für den gesunden Menschenverstand nur um das individuelle und unabhängige Lernen handelt. Benson betont, dass Autonomie als „die mehrdimensionale Fähigkeit ist, die dasselbe Individuum in verschiedenen Kontexten oder Momenten annehmen wird“ (2001: 47)⁷. Mit anderen Worten, die Autonomie eines Individuums nimmt unterschiedliche Dimensionen an, da dies von mehreren Faktoren abhängt, die mit ihr koexistieren und von denen einer die Motivation ist, wie wir im folgenden Zitat sehen:

Motivation ist ein sehr komplexes Phänomen, mit vielen Facetten [...] Es ist wirklich unmöglich, eine einfache Definition zur Motivation zu geben, obwohl man die verschiedenen Merkmale der individuellen Motivation auflisten kann. Zum Beispiel ist die motivierte Person zielorientiert, gibt sich viel Mühe, ist ausdauernd, ist aufmerksam, hat Wünsche, zeigt positive Wirkung, ist angeregt, hat Erwartungen, zeigt Selbstvertrauen (Selbstwirksamkeit) und hat Gründe (GARDNER 2006: 242)⁸.

⁵ Forschung verfügbar unter: <http://www.andifes.org.br/iv-pesquisa-perfil/> (Zugriff am: 10. Juni 2019).

⁶ “to take charge of one’s own learning” (HOLEC 1981: 192).

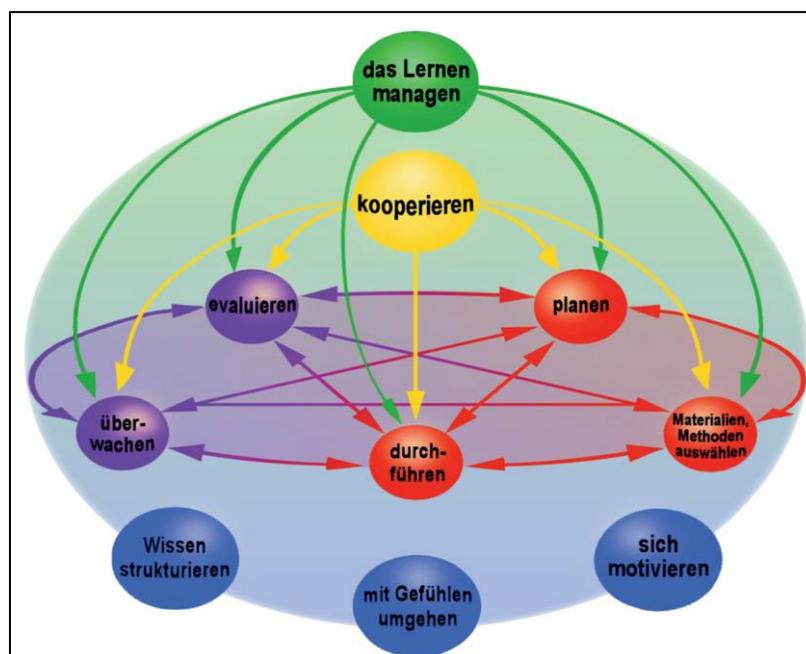
⁷ “Multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different context or at different times” (BENSON 2001: 47).

⁸ „Motivation is a very complex phenomenon, with many facets [...] It is really impossible to give a simple definition of motivation, although it is possible to list the different characteristics of individual motivation.

Daraus lässt sich ableiten, dass diese Eigenschaften, die für den Menschen nicht stabil oder angeboren sind, sondern im Laufe des Lebens entwickelt und variiert werden können, je nach dem Umfeld, in dem sich das Individuum befindet.

Um theoretisch zu verstehen, wie der Autonomieprozess im Individuum abläuft, entwickelte Maria Giovanna Tassinari (2012), Koordinatorin des SLZ der Freien Universität Berlin (FU), ein dynamisches Lernmodell. Aus didaktischen Gründen wurde das dynamische Autonomiemodell von Tassinari in drei Dimensionen unterteilt (siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Dynamisches Modell des autonomen Lernens



Quelle: (TASSINARI 2012 [2010]: 14)

Die erste Dimension, in Lila und Rot, bezieht sich auf die Planung, Methoden, sowie Überwachungs- und Bewertungsmaßnahmen. Wir stellen fest, dass die Pfeile immer in zwei Richtungen zeigen, was auf eine Verbindung zwischen den Faktoren hindeutet.

For example, the motivated person is goal-oriented, makes a lot of effort, is persistent, is attentive, has wishes, shows positive effects, is excited, has expectations, shows self-confidence (self-efficacy) and has reasons” (GARDNER 2006: 242).

Die zweite Dimension, in Blau, steht in direktem Zusammenhang mit kognitiven und metakognitiven Aspekten, wie Emotionen und Motivationen beim Sprachenlernen. Die dritte Dimension, in Gelb, befasst sich mit sozialen Aspekten, wie der Interaktion, die für die Kommunikation und die menschliche Entwicklung von grundlegender Bedeutung ist, insbesondere im Bereich der Sprache. Ganz oben im Modell, in Grün, steht schließlich der Prozess der Verwaltung des eigenen Lernens.

Für Tassinari (2012) sind all diese Dimensionen miteinander verflochten, wenn sich das Individuum für die Verwaltung seines eigenen Lernens verantwortlich macht, Selbstreflexion durchführt und sich selbst einschätzen kann. In dem Moment kann er dann sein Lernen regulieren und infolgedessen ein autonomerer Lerner werden.

Tassinari sagt, ihre Konzeption von Lernerautonomie sei:

wissenschaftlich begründet und operationell. Sie ist wissenschaftlich begründet, weil ich zu ihrer Erarbeitung zahlreiche existierende Definitionen kritisch analysiert und die wesentlichen Aspekte zusammengefasst und neu modelliert habe [...]. Sie ist operationell, weil sie das Konstrukt in seinen verschiedenen Bestandteilen so definiert, dass es ausreichende Ansatzpunkte für die Lern- und Lehrpraxis bietet (TASSINARI 2012: 13-14).

In Anbetracht dieser Perspektive ist die Bedeutung dieses Modells für den Sprachunterricht in Brasilien hervorzuheben, denn in diesem Zusammenhang ist der Lehrer immer noch als „Besitzer“ des Wissens betrachtet. Dies begünstigt also nicht das angeborene Streben der Lernende nach kognitiver Entwicklung, da es „beim Lehren nicht darum geht, Wissen zu übertragen, sondern Möglichkeiten für dessen Herstellung oder Konstruktion zu schaffen“ (FREIRE 1996: 1).

Daher ist es notwendig, den Unterricht neu zu überdenken, damit sich die Lernenden als Erbauer ihres eigenen Lernens verstehen, da diese Einstellung nicht nur für das Studium, sondern für das Leben im Allgemeinen von großem Nutzen sein wird. Nach Forschungen von Leffa (2002), Nunan (2000) und Nicolaidis (2005) ist das autonome Individuum innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erfolgreich.

3 Selbstlernzentren

Selbstlernzentren begannen sich in den 1950er Jahren in Frankreich zu verbreiten, um Ausländern die Möglichkeit zu geben, die Amtssprache des Landes zu erlernen, da es nicht genügend Schulen für alle Einwanderer gab. Da diese ersten Erfahrungen erfolgreich waren, wurden SLZ immer beliebter und später an Universitäten eingeführt,

um Studenten bei der Suche nach Materialien zum Erlernen einer Fremdsprache zu unterstützen (BENSON 2001).

Zurzeit bieten diese Räume mehrere kostenlose Dienste an, deren Hauptfunktion darin besteht, den Benutzern die Ausübung ihrer Autonomie in einer gemütlichen und komfortablen Umgebung zu ermöglichen. Das SLZ wird von Tassinari (2014) so definiert:

Ein SLZ ist eine Lernumgebung, in der verschiedene Lernmaterialien und Ressourcen zur Verfügung stehen, um Lernenden zu ermöglichen, selbstständig eine oder mehrere Sprachen zu lernen. In der Regel handelt es sich um einen Raum (oder mehrere Räume), der mit Computern, Videoarbeitsplätzen, ggf. einem Video- und Tonstudio ausgestattet ist und Lernenden Bücher, Hör- und Videomaterialien, Zeitschriften und / oder Arbeitsdossiers zur Verfügung stellt (TASSINARI 2014: 270).

Es ist wichtig zu betonen, dass diese Zentren den Lernenden Mittel bieten, die sie brauchen, um das für sie notwendige Wissen zu erlangen, aber dafür müssen sie motiviert sein und Autonomie besitzen, um die Schwierigkeiten zu überwinden, die sich während dieses Lernens auf natürliche Weise ergeben.

Laut Morhy und Rabelo (2019) ermutigen viele Universitäten in verschiedenen Teilen der Welt ihre Studenten, die SLZ der Universität zu benutzen. Einige Beispiele können ernannt werden: die Freie Universität Berlin (FU) in Deutschland; die Hull University in England; die Temasek University in Singapur; die Universität für Wissenschaft und Technologie (HKUST) in Hongkong; die Universität von Xalapa in Mexiko; die Universität von Padua in Italien; die Universität von Helsinki in Finnland; die University of Auckland in Neuseeland; Dokkyo University und die Tokushima University, beide in Japan (MAGNO E SILVA 2018). Es ist wichtig hervorzuheben, dass nicht alle diese SLZ diese Bezeichnung tragen; da sie aber ähnliche Eigenschaften aufweisen wie die Zentren, wurden sie als solche angesehen⁹.

In Brasilien wurde zwischen Dezember 2014 und November 2017 eine vom Nationalen Rat für Wissenschaft und Technologische Entwicklung (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* - CNPq)¹⁰ des brasilianischen Ministeriums für Wissenschaft und Technologie geförderte Studie mit dem Titel „Beratung zum Erlernen zusätzlicher Sprachen in Selbstlernzentren für Universitäten“ durchgeführt, um

⁹ Um mehr über die Angebote der einzelnen Zentren zu erfahren ist das Buch „Selbstlernzentren und Autonomie beim Erlernen von Fremdsprachen: Forschung und Verbesserung“ (MORHY; RABELO 2019) empfehlenswert.

¹⁰ Registrierungsnummer: 454058/2014-4

zu überprüfen, an welchen Universitäten dieser Dienst angeboten wird. Da die Beratung in der Regel in SLZ erfolgt, musste zuerst eine Umfrage durchgeführt werden, um herauszufinden, wo es sie gibt.

Dazu sandte man Online-Fragebögen an 50 Universitäten, von denen 10 zurück antworteten, dass sie SLZ hatten. Nach diesem ersten Kontakt wurde ihnen ein zweiter Fragebogen geschickt, um mehr Details über die Zentren zu erfahren, aber nur 5 antworteten.

Nach dem Abschlussbericht des Forschungsprojekts (MAGNO E SILVA 2018)¹¹ sind diese Räume geografisch wie folgt verteilt: Staatsuniversität von Londrina (UEL) in Südbrasilien; Staatsuniversität des Südosten Bahias (UESB), im Nordosten gelegen; Bundesinstitut von Maranhão (IFMA) auch im Nordosten; Bundesuniversität von Pará - Campus Belém (UFPA) und Bundesuniversität von Pará - Campus Bragança (UFPA), beide im Norden des Landes gelegen.

Wie zu sehen ist, sind SLZ in Brasilien immer noch selten und daher muss die Durchführung neuer Zentren und Studien ermutigt werden, um diese Räume zu erhalten, da laut Morhy und Rabelo (2019: 30) „die Schaffung und Installation eines SLZ jedoch nicht ausreicht. Man muss wissen, wie man es verwaltet, damit es den Bedürfnissen der Lernenden und der Institutionen entspricht, in denen sie sich befinden“.

Als ein weiterer entscheidender Faktor für die Entwicklung des SLZ ist seine Funktionsweise zu verstehen. In diesem Zusammenhang bemerkt Henriques (2019: 61), dass die von diesen Zentren angebotenen Dienste die unterschiedlichen Profile und Stile der Benutzer umfassen. Je besser der Student die Umgebung kennt und versteht, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er den Raum effektiv benutzt.

3.1 Lernstrategien

Der Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache steht in direktem Zusammenhang mit der Autonomie des Lernenden, sein eigenes Wissen aufzubauen, da selbst das, was im Klassenzimmer unterrichtet wird, in außerschulischen Aktivitäten geübt und weiterentwickelt werden muss.

¹¹ Bericht verfügbar beim Selbstlernzentrum BA³.

In diesem Zusammenhang müssen Strategien festgelegt werden, die die Entwicklung der vier Sprachfähigkeiten ermöglichen: Lesen; Hören; Schreiben und Sprechen. Nach Oxford (1999 apud CARVALHO 2016: 61) sind Lernstrategien „wie bestimmte Aktionen, Verhaltensweisen, Schritte oder Techniken, mit denen Lernende ihr eigenes Lernen fördern“.

Diese Vorstellung über die Lernstrategien ist dem Menschen jedoch nicht angeboren, kann aber erlernt werden. Daher ist es für den Lehrer äußerst wichtig, die Autonomie innerhalb des Klassenzimmers zu fördern.

Außerdem „können Lehrer einen attraktiven, anregenden, problematisierenden, dialogischen Unterricht nutzen, in dem der Schüler in realen und bedeutungsvollen Situationen der Protagonist seines Lernens ist [...]“ (GIRALDELLO; TEDESCO 2016: 37).

Wenn es um das Lernen geht, lernt jeder Einzelne in seiner eigenen Zeit, da die Motivation und die Beschränkungen von Person zu Person unterschiedlich sind. Mit der Unterstützung der Institutionen steigt jedoch die Wahrscheinlichkeit des Lernens erheblich, deswegen ist diese Unterstützung relevant.

Oxford (1990) unterscheidet zwischen direkten Strategien (die die Zielsprache direkt einbeziehen) und indirekten Strategien (die nur das Lernen unterstützen). Jede Strategie ist in drei Gruppen unterteilt, die insgesamt sechs Gruppen bilden.¹² Sie sind:

Direkte Strategien: a) Gedächtnisstrategien: Bildung von Wortgruppen; Verwendung lautlicher Ähnlichkeiten; Verwendung von Wortkarten und Inszenierung von Wörtern oder Ausdrücken; b) kognitive Strategien: Wiederholung, Nachahmung; Verwendung von Ressourcen zum Empfangen und Senden von Nachrichten; deduktives Denken durch Anwendung allgemeiner Regeln und deren Anwendung auf neue Situationen und in der Zielsprache; Zusammenfassungen verfassen; c) Kompensationsstrategien: Gebrauch von Pantomime oder Gesten; Wortanpassung oder -annäherung.

Indirekte Strategien: a) metakognitive Strategien: aufmerksam sein; den Zweck einer sprachlichen Aufgabe identifizieren; Gelegenheit zum Üben suchen; b) affektive Strategien: Gebrauch von Musik; sich selbst belohnen; ein Lerntagebuch schreiben; c) Sozialstrategien: jemanden um Korrektur bitten; mit den Klassenkollegen zusammenarbeiten; kulturelles Verständnis entwickeln.

¹² Um jede Strategie im Detail zu sehen, ist *Language Learning Strategies* (OXFORD 1990) empfehlenswert.

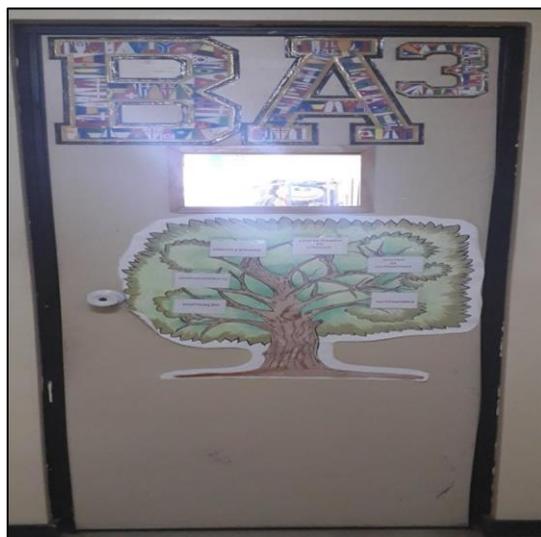
Dies sind nur einige Strategien, die zum Erlernen einer Fremdsprache verwendet und sowohl im Klassenzimmer als auch außerhalb angewendet werden können.

Wie wir sehen können, geschieht Autonomie in vielerlei Kontexten, solange sich das Individuum für sein Lernen verantwortlich macht. Es reicht nicht aus, einfach eine Reihe von Strategien zu lernen und allein zu lernen. Der Lerner muss sich bewusst werden, dass sein Lernen davon abhängt, wie er sich angesichts einer Reihe von Anforderungen verhält, die ihm gestellt werden, und von der Fähigkeit, die Schwierigkeiten zu überwinden, die während seines Studiums in der Grund- und Hochschulbildung unvermeidlich vorkommen.

4 Methodische Verfahren

Um das Erlernen von Fremdsprachen von Studierenden der UFPA zu unterstützen und zu fördern, wurde das SLZ BA³, eine Basisförderung für die Lernautonomie, geschaffen, die sich an der Fakultät für moderne Fremdsprachen (FALEM) der UFPA, befindet, dessen Tür hier abgebildet ist (Abbildung 2).

Abbildung 2: Tür der BA³¹³



Quelle: Autorinnen (2019)

¹³ Die Wahl eines Baumbildes (vgl. Abbildung 2) stellt das komplexe adaptive System beim Sprachenlernen dar, das auf der von Larsen-Freeman (1997; 2017); Larsen-Freeman, Cameron (2008) vertretenen Theorie basiert.

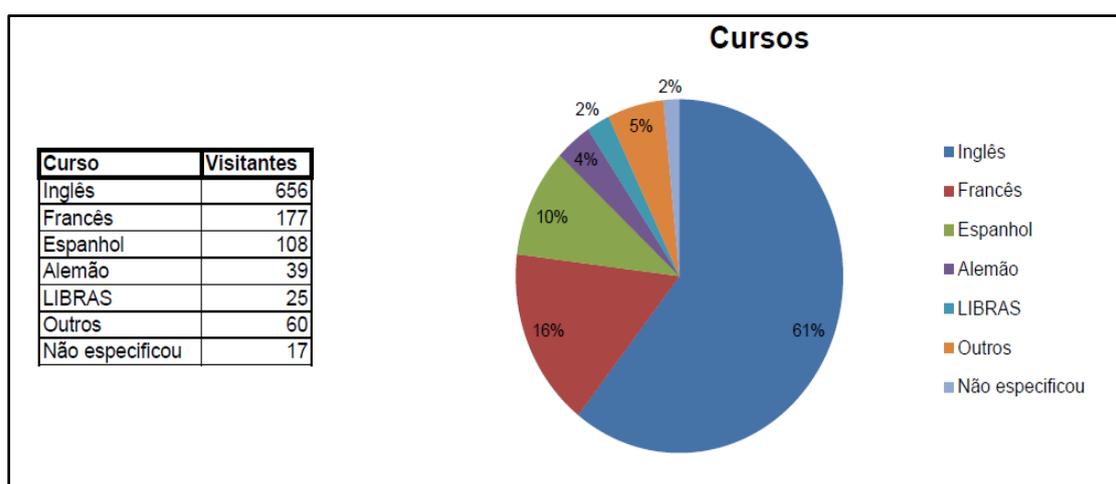
Dieses SLZ ist eines der FALEM-Labors, umfasst ca. 40 m² und befindet sich im zweiten Stock des Gebäudes des Instituts für Sprachwissenschaft und Kommunikation (ILC). Es wurde 2004 unter der Koordination von Prof. Dr. Walkyria Magno und Silva gegründet und wird seit 2019 von Prof. Dr. Maria Clara Vianna Sá e Matos koordiniert, mit der Unterstützung von zwei Stipendiaten und freiwilligen Studierenden der von FALEM angebotenen Sprachen.

Darüber hinaus gibt es in diesem Zentrum Materialien und Angebote wie: Bücher; MP3 Audios; Lerntipps; Sprachberater; Vorträge; Workshops und Lerngruppen, die den Studenten helfen können, die Zielsprache zu beherrschen.

Nach Angaben des aktuellsten BA³-Berichts ist die Nachfrage von Studenten der deutschen Sprache im Jahr 2018 im Vergleich zu Studierenden anderer Sprachen jedoch noch gering. Konkret wird beim Studium von Deutsch als Fremdsprache an der UFPA von 26 Studierenden pro Jahr ausgegangen, was insgesamt 104 Studenten pro Jahr ausmacht¹⁴. Die Summe der 39 Deutschlernenden, die das Selbstlernzentrum besuchten, bedeutet also, dass im akademischen Jahr 2018 weniger als die Hälfte der Studierenden dieses Selbstlernzentrum besuchten.

Dies ist in der folgenden Grafik dargestellt (Grafik 1):

Grafik 1: Gelernte Sprachen der BA³ Besucher



Quelle: Bericht aus der BA³ (2018, von den Autorinnen adaptiert [2019])¹⁵

¹⁴ Nach Angaben der Koordination des Deutschkurses waren im Jahr 2018 108 Studierende für den Deutschkurs an der UFPA eingeschrieben.

¹⁵ In der Abbildung gibt es folgende Legende: Kurs; Besucher; LIBRAS (Brasilianische Gebärdensprache); andere; nicht spezifiziert.

Mit der Perspektive eines besseren Verständnisses des zu untersuchenden Problems wurde eine qualitative Untersuchung durchgeführt. Ein qualitativer Ansatz impliziert laut Dörnyei „Datenerhebungsverfahren, die in erster Linie zu unbefristeten nichtnumerischen Daten führen, die dann hauptsächlich mit nicht statistischen Methoden analysiert werden“ (DÖRNYEI 2007: 24)¹⁶.

Nach Marconi und Lakatos müssen „sowohl die Methoden als auch die Techniken [...] an das zu untersuchende Problem, an die aufgestellten Hypothesen und an die Art der zu kontaktierenden Informanten angepasst werden“ (MARCONI; LAKATOS 2003: 163)¹⁷.

Mit dieser qualitativen Studie wollen wir die Phänomene sowie ihre Eigenheiten verstehen und interpretieren. Dazu sind der direkte Kontakt des Forschers mit dem untersuchten Kontext und den Teilnehmern der Studie sowie eine adäquate Forschungsmethode erforderlich.

Nach André (2013) ist es ab den 1980er Jahren so, dass qualitative Ansätze im Kontext der Bildungsforschung im weiteren Sinne auf Fallstudien zurückgreifen. Nach Ansicht der Autorin versucht die Fallstudie, sich auf ein bestimmtes Phänomen zu konzentrieren und dabei seinen Kontext und seine vielfältigen Dimensionen zu berücksichtigen. Dabei legt sie einerseits Wert auf den einheitlichen Aspekt und unterstreicht andererseits die Notwendigkeit einer eingehenden Analyse.

In Anbetracht dessen verstehen wir, dass unsere Forschung eine Fallstudie ist, was Yin zufolge der Fall ist:

Als Forschungsmethode wird die Fallstudie in vielen Situationen verwendet, um zu unserem Wissen über individuelle, gruppenbezogene, organisatorische, soziale, politische und verwandte Phänomene beizutragen. [...] In all diesen Situationen ergibt sich der differenzierte Bedarf an Fallstudien aus dem Wunsch, komplexe soziale Phänomene zu verstehen. Kurz gesagt, die Fallstudienmethode ermöglicht es den Forschern, die ganzheitlichen und aussagekräftigen Merkmale von Ereignissen und des realen Lebens beizubehalten (YIN 2010: 24).

In diesem Sinne handelt es sich bei der Fallstudie um ein Verfahren, das es dem Beobachter ermöglicht, sich auf eine kleine Gruppe, eine Institution zu konzentrieren und

¹⁶ “Data collection procedures that result primarily in open-ended, non-numerical data which is then analysed primarily by non-statistical methods” (DÖRNYEI 2007: 24).

¹⁷ “Tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato” (MARCONI; LAKATOS 2003: 163).

verschiedene Methoden zur Datenerfassung zuzulassen, die zu unserer Forschung und gleichzeitig zum Verständnis des untersuchten Phänomens beitragen.

In Anbetracht dessen wurde diese Untersuchung an der UFPA, im Campus Belém, im Gebäude Mirante do Rio durchgeführt, einem der Gebäude des FALEM, das wiederum zum Institut für Sprachwissenschaft und Kommunikation gehört. Die Datenerfassung dauerte insgesamt drei Tage und bestand aus zwei unterschiedlichen Momenten:

(i) Direkte Anwendung des Fragebogens: Am 29. Oktober 2019 wurde der Fragebogen in der Klasse des zweiten Semesters im Studium Deutsch als Fremdsprache angewendet. In dieser Klasse sind fünfundzwanzig Studenten eingeschrieben, von denen vierzehn anwesend waren. Am 30. Oktober wurde dieser Fragebogen in der Klasse des achten Semesters angewendet, an der regelmäßig zehn Studenten teilnahmen. Daraus wurden Daten von sechs Studierenden erhoben.

(ii) Einreichung des Fragebogens per E-Mail: Am 31. Oktober wurden E-Mails an eine Studentin des zweiten Semesters und an vier Studenten des achten Semesters gesendet, von denen eine Studentin des achten Semesters antwortete.

Daher wird die Teilnahme von 20 Studenten, genau 14 neuen Studenten und 6 in der Endphase des Studiums in Betracht gezogen - was fast alle potenziellen Studenten für diese Fallstudie darstellt.

5 Datenanalyse

In dieser Sektion werden die gesammelten Daten vorgestellt, beschrieben und diskutiert sowie Analysen zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand durchgeführt.

Das in dieser Studie verwendete Forschungsinstrument gliedert sich in zwei Teile (Teil A und B). Der Teil A hat vier Fragen und befasst sich mit dem Profil der Forschungsteilnehmer und die Tabelle 1 fasst ihre Eigenschaften zusammen.

Bei Teil B handelt es sich um einen Fragebogen, der sechs offene Fragen enthält. Es wichtig zu bemerken, dass diese Fragen, die die Teilnehmer im 2. Teil geantwortet haben, auf Portugiesisch sind. Deshalb wurden die hier vorgestellten Beispiele von den Autorinnen ins Deutsche übersetzt worden.

Um die Teilnehmer zu bezeichnen, ohne sie mit ihren eigenen Namen zu identifizieren, werden folgende Bezeichnungen verwendet: für neue Studenten (NS1; NS2 usw.) und für Studenten in der Endphase (GS1; GS2 usw.).

Tabelle 1: Profil der Forschungsteilnehmer

Identifizierung	Alter	Studienanfangsjahr im Studium Deutsch als Fremdsprache	Weitere Berufstätigkeit
NS1	23	2019	Krankenpflegetechniker(in)
NS2	21	2019	Verwaltungstechniker(in)
NS3	23	2016	Englischlehrer(in)
NS4	18	2019	-
NS5	21	2019	Student(in)
NS6	48	2019	Verwalter(in)
NS7	25	2019	Multimedia-Techniker(in)
NS8	21	2019	Student(in)
NS9	20	2019	Student(in)
NS10	29	2019	Student(in)
NS11	18	2019	Student(in)
NS12	37	2019	Buchhalter(in)
NS13	17	2019	Student(in)
NS14	19	2019	Student(in)
GS1	29	2016	Deutschlehrer(in)
GS2	48	2011	Portugiesischlehrer(in); Nählehrer(in); Unternehmer(in).
GS3	22	2016	Student(in)
GS4	23	2016	Student(in)
GS5	24	2014	Student(in)
GS6	26	2016	Kommunikationstechniker(in); Journalist(in)

Quelle: Autorinnen (2019)

Unter den in der obigen Tabelle aufgeführten Merkmalen ist zu erkennen, dass das Alter der Teilnehmer zwischen 17 und 48 Jahren schwankt, wobei die Mehrheit zwischen 20 und 30 Jahren liegt. 13 der 14 Studierenden des zweiten Semesters begannen den Studiengang 2019. Bei den Studierenden des achten Semesters war der Eintritt zwischen 2011, 2014 und 2016.

In Bezug auf die Berufstätigkeit identifiziert sich die Hälfte der Teilnehmer als Studenten und die andere Hälfte berichtet von unterschiedlichen Hintergründen, wie z.B.: NS1 ist Krankenpflegetechniker; NS3 ist Englischlehrer; GS2 ist Portugiesischlehrer und Nählehrer; GS6 ist Kommunikationstechniker und Journalist, wie in der Tabelle (Tabelle 1 oben) zu sehen ist.

Bezüglich der Daten aus dem Fragebogen haben wir im zweiten Teil die offenen Fragen. Zu diesem Zweck wurden sechs Fragen an die Studierenden von Deutsch als Fremdsprache gestellt, sowohl für diejenigen, die das zweite Semester besuchen, als auch für diejenigen, die sich im achten Semester an der UFPA befinden.

Insbesondere in Bezug auf die erste Frage des Fragebogens, in der *nach Vorkenntnissen in der Zielsprache gefragt wurde*, wurde festgestellt, dass von den 20 Teilnehmern dieser Studie 13 Teilnehmer keine Vorkenntnisse hatten, als sie das Studium angefangen haben, 6 Teilnehmer Grundkenntnisse in der Sprache besaßen und nur 1 Teilnehmer bereits mittelgute bis fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache besaß.

Einige Faktoren können dazu beitragen, dass die meisten Studierenden ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache das DaF-Studium beginnen. Zum einen ist die Kenntnis der deutschen Sprache keine Voraussetzung für die Teilnahme am Studium. Ein weiterer ausschlaggebender Faktor ist die Tatsache, dass Deutsch in den meisten Schulen in der nördlichen Region Brasiliens nicht als Unterrichtsfach im Lehrplan für Primar- und Sekundarschulbildung aufgeführt ist.

Parallel dazu finden wir im Fall der deutschen Sprache und Kultur einen eingeschränkten Kontakt von Menschen aus der nördlichen Region zu deutschsprachigen Personen, was sich durch die Verwendung von anderen Fremdsprachen in den Medien (Internet, Filme, Videos usw.) wie Englisch unterscheidet. In Anbetracht dieser Situation kann das Fach Deutsch ein Gefühl der Fremdheit bei den Studenten hervorrufen und folglich ihr Lernen beeinflussen.

In Bezug auf die nächste Frage, in der der Teilnehmer gefragt wurde, *ob sie über einen Computer, Internetzugang und einen geeigneten Ort zum Lernen zu Hause verfügen*, zeigen die Daten, dass 11 Teilnehmer die drei Fragen positiv beantworten konnten; 4 Teilnehmer haben nur Internetzugang; 2 Teilnehmer haben nur Computer; 1

Teilnehmer hat Computer und Internetzugang und 1 Teilnehmer hat Computer und geeigneten Ort.

Aus diesen Daten geht der Grund hervor, warum von den 12 Studenten, die an BA³ teilnehmen, 7 zum SLZ gehen, unter anderem, um den Internetzugriff zu nutzen, da das SLZ die drei Anforderungen erfüllt: Computer, Internetzugang und einen geeigneten Platz zum lernen (MORRISON 2011).

Die nächste Frage erforscht, *wie die Teilnehmer Autonomie definieren und ob sie sich als autonome Fremdsprachenlerner betrachten*. Bei positiven Antworten sollten sie dann informieren, *mit welchen Strategien sie die Fremdsprache lernen*. Bei den gesammelten Daten stellen wir fest, dass sowohl positive als auch negative Antworten Ähnlichkeiten aufweisen.

Von den 20 Teilnehmern dieser Studie betrachten sich 13 Studenten als autonom und 7 gaben an, eine solche Eigenschaft nicht zu haben. Bei denjenigen, die angeben, nicht autonom zu sein, wurde festgestellt, dass 4 Studenten die falsche Ansicht vertreten, Autonomie bestehe nur darin, allein zu lernen. Dies trifft auf die Antwort von Student NS4 zu, wie wir weiter unten sehen werden: *„Es ist die Fähigkeit, allein zu lernen“*.

Autoren, die sich mit Autonomie befassen, warnen uns bereits vor dieser reduzierenden Interpretation des Autonomiebegriffs und schlagen vor, dass dies im Klassenzimmer oder in den von den SLZ angebotenen Workshops verstärkt werden sollte, damit sich die Studenten mit dem Thema vertraut machen und ihren eigenen Lernprozess verstehen können (TASSINARI 2012).

Eine weitere erwähnenswerte Antwort ist die des Teilnehmers NS8: *“Für mich ist Autonomie die Kontrolle, die der Lernende über sein Lernen übernimmt. Er entscheidet, was er studiert und welches Material er verwendet. Ich betrachte mich in Führungszeichen als autonom, weil ich eine Fremdsprache, Spanisch, autonom gelernt habe, aber ich bin nicht autonom [genug], um Deutsch zu lernen.“*

Diese Aussage deutet auf die Nichtlinearität der Autonomie hin und, obwohl der Student das Thema kennt und weiß, was zu tun ist, kann er nicht autonom Deutsch lernen. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Motivation durch äußere Einflüsse beeinträchtigt wird und zu Fortschritten, Stabilität und Rückschlägen führen kann. Aus der Antwort des Studenten kann jedoch nicht geschlossen werden, dass er nicht motiviert ist, sondern vielmehr, dass dieser Teilnehmer das Gefühl hat, keine Autonomie als

Deutschlerner zu haben. Wenn der Mensch nicht motiviert ist, strengt er sich nicht an und zeigt keine positive Haltung, um sein Ziel zu erreichen (GARDNER 2006).

Es gibt auch Studierende, die wissen, was Autonomie ist und die sie mit Exzellenz in die Praxis umsetzen. Dies ist der Fall bei Student NS9, der daraus folgert: „*Autonomie ist, wenn der Student seine eigenen Initiativen ergreift, um sein Lernen zu verbessern, das heißt, nach anderen Wegen Ausschau zu halten, um mehr über die Sprache zu lernen, die er sprechen möchte. Ich versuche, viele deutsche Texte zu lesen, um meinen Wortschatz zu verbessern, und ich höre auch viele Audios, weil ich Schwierigkeiten beim Hören habe*”.

Die folgende Frage forderte *die Teilnehmer auf, über die Entstehung ihrer Autonomie nachzudenken*. Um dies zu veranschaulichen, wurden vier Antworten ausgewählt, die uns in Bezug auf den Moment der Reflexion dieser Teilnehmer über ihren eigenen Prozess der Autonomiebildung halfen. Ein graduerter Student schließt ab: „*Ich habe nie darüber nachgedacht, wie meine Autonomie zustande gekommen ist und habe mich erst dann als autonom betrachtet, als ich mit einer Person gesprochen habe, die sich mit diesem Thema befasst*” (GS1). Nach einem anderen graduierten Studenten (GS3): „*Es geschah, als ich merkte, dass man nicht nur vom Lehrer im Klassenzimmer lernt*”.

Auch der beginnende Student schließt daraus, dass er sich „*durch soziale Medien und Beispiele enger Freunde (NS5)*” autonomer fühlte. Der andere formuliert jedoch Folgendes: „*Ich bin autonom beim Lernen, was ich mag, im Fall von Spanisch, das ich autonom gelernt habe, habe ich die Sprache nur wegen der Liebe gelernt, weil ich mich durch das Lernen der Sprache gut gefühlt habe*“ (NS8).

Nunan (2000) verteidigt die Idee, dass Autonomie auf viele Arten erreicht werden kann und dies steht in direktem Zusammenhang mit den Zielen, die die Studenten dazu gebracht haben, die Fremdsprache zu lernen, und auch mit ihrer Persönlichkeit, mit ihrem Bildungsniveau und mit dem kulturellen Kontext, in dem sie sich befinden. Daher entdeckt jeder Mensch seine Fähigkeit, Autonomie zu entwickeln, und handelt nach seinem eigenen Rhythmus und seinen persönlichen Bedürfnissen.

In der vorletzten Frage wurden die *Studierenden über den Besuch an der BA³ gefragt*. Wenn die Antwort negativ war, sollte sie begründet werden; wenn die Antwort

positiv war, sollte sie durch die Aktivitäten ergänzt werden, die die Studierenden im Selbstlernzentrum durchführen.

Von den 6 Teilnehmern im achten Semester gaben 2 an, das *Selbstlernzentrum* BA³ regelmäßig zu besuchen, was dem jüngsten Bericht von BA³ aus dem Jahr 2018 entspricht und feststellt, dass wenige deutschsprachige Studenten diesen Lernplatz besuchen. Bei den Teilnehmern des zweiten Semesters erklärten jedoch 9 der 14 Teilnehmer, das SLZ zu besuchen. Von den 5 Teilnehmern, die das SLZ nicht benutzen, nennen 4 den Grund Zeitmangel und 1 erklärt, sich vom Raum nicht angezogen zu fühlen.

In der letzten Frage des Fragebogens wurden *die Studenten darum gebeten, anzugeben, welche Art von Aktivität sie bei der BA³ sehen möchten*. Die Daten zeigen, dass von den 20 Umfrageteilnehmern nur zwei nicht geantwortet haben und von den 18, die geantwortet haben, einer meint, dass er mit den von BA³ angebotenen Aktivitäten zufrieden ist.

Bei den Antworten, die darauf hindeuten, dass neue Aktivitäten im SLZ entwickelt werden sollten, fanden sich jedoch Ähnlichkeiten unter den Ideen, da 6 Teilnehmer Filme in der Zielsprache ansehen möchten; 3 wünschten sich, es gäbe Workshops zur deutschen Kultur. Die anderen Teilnehmer berichteten, dass sie gerne von einem Sprachberater begleitet werden würden. Daneben wurden auch die folgenden gewünschten Alternativen erwähnt: Karaoke ausprobieren, Spiele basteln, Lerngruppen bilden, Lesestunden haben, sowie Konversations- und Schreibworkshops haben.

Nach dieser Analyse besteht ein Interesse der Teilnehmer an Aktivitäten, die auf die deutsche Sprache in BA³ ausgerichtet sind. Es ist zu beachten, dass die Workshops sowohl von einem Lehrer als auch von einem freiwilligen Studenten durchgeführt werden können, der von dem für die SLZ zuständigen Lehrer unterstützt wird. Dies ermöglicht die wichtige aktive Beteiligung der Studenten so früh wie möglich, da sie ihr Wissen vertiefen und von Teilnehmern zu Workshop-Koordinatoren werden können, was zum Wachstum des SLZ beiträgt und den Lernzyklus über Autonomie fortsetzt.

Aus den Aufzeichnungen dieser Studenten im Vergleich zum BA³-Bericht 2018 können wir schließen, dass die Zahl der Studenten der deutschen Sprache in diesem SLZ eine steigende Tendenz zeigt. In dem Bericht erfahren wir, dass 37,5% der Deutsch-Studenten das SLZ 2018 benutzten und bei den zwei in dieser Studie befragten Gruppen erfahren wir, dass 55% der befragten Studenten das SLZ in diesem Jahr besucht haben.

Die Daten zeigen außerdem, dass die Gründe für den Besuch auf den Internetzugang und die Teilnahme an verschiedenen von BA³ angebotenen Workshops zurückzuführen sind.

5.1 Richtlinien

Um diese Studenten, die das Selbstlernzentrum BA³ als Ergänzung zu ihrem Studium in der Zielsprache anstreben, zu unterstützen, schlagen wir Richtlinien vor, die ihnen helfen können, die Funktionsweise dieses Zentrums zu verstehen.

Damit der SLZ-Benutzer den Raum effektiver nutzen kann, muss er die vom Zentrum angebotenen Mittel verstehen und nutzen können, sowie auch die Rollen der Individuen, die die Mittel zum Funktionieren bringen. Für Henriques (2019) übernimmt das SLZ zwei Rollen: eine öffentliche und eine private. Die öffentliche umfasst die Individuen und die Institution an sich. Die private Rolle berücksichtigt jedoch das Profil jedes Studenten sowie die geeigneten Lernmittel.

In der öffentlichen Rolle kann der Benutzer identifizieren, welche Dienstleistungen im Zentrum angeboten werden und ob diese Aktivitäten mit seinem Lerninteresse übereinstimmen. Die Institution ihrerseits kann dann durch Benutzerfeedback erfahren, welche Aktivitäten gefördert werden müssen. In der privaten Rolle kommt Autonomie ins Spiel, da es sich um eine individuelle Lernumgebung handelt, in der Benutzer ihre Strategien testen und ihre Schwierigkeiten erkennen.

In der privaten Rolle findet auch die Sprachberatung statt. Die Beratung ist eine Form von therapeutischem Gespräch, das dem Individuum hilft, ein Problem zu bewältigen, bei dem die Berater bereit sind, Strategien anzugeben, die darauf abzielen, das Studium in den vier sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln: Hören; Lesen; Schreiben und Sprechen, sowie Tipps, die die Angst und Spannung der Studenten mindern. Die Aufgabe des Beraters ist es also, den Lernenden beim Erreichen ihrer Ziele zu unterstützen. Bei BA³ können sie sich auf diesen Auftrag verlassen.

Sprechen ist ein Thema, das die Aufmerksamkeit von Lernern einer Fremdsprache auf sich zieht, da das Sprechen eine der letzten Fähigkeiten ist, die entwickelt werden. Um zur Autonomie dieser Studenten beizutragen, bietet BA³ Vokabel-Workshops an, in denen Lernstrategien vermittelt werden, die verschiedene Lernwege vorstellen, von Literatur bis zu sozialen Netzwerken, Handy-Anwendungen; Filme und Serien.

Deutschsprachige Kultur wird im curricularen Deutschunterricht kaum behandelt und um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, bietet BA³ Workshops wie „Deutschsprachige Kultur: Stereotype und Realität“ an.

In diesem SLZ gibt es auch Workshops wie das *German Sit In*, in denen Schüler zusammengebracht werden, die ihre Kenntnisse in der Zielsprache verbessern möchten. Die Motivation wird durch soziale Interaktion erarbeitet, wodurch das Selbstwertgefühl der Studenten gestärkt und ihre Bereitschaft zum Lernen gesteigert wird.

Es ist wichtig zu betonen, dass BA³ für alle Lerner der Universität zugänglich ist. Das Ausleihen von Büchern und Materialien ist jedoch allein den Studenten der FALEM vorbehalten. Workshops, Vorträge und andere Aktivitäten sind allerdings für alle Studenten frei. Eine weitere wichtige Information ist, dass die Workshops von den Anforderungen und der Verfügbarkeit der freiwilligen Koordinatoren abhängen.

6 Schlussbemerkungen

Die Leitfragen dieser Fallstudie waren die Frage nach den Auswirkungen der SLZ auf das Erlernen und die Ausbildung der Autonomie von Fremdsprachenlernern und die Frage, ob es Gründe gibt, die die geringe Teilnahme von Studenten an der FALEM bestätigen, insbesondere die von Deutsch als Fremdsprache im SLZ.

Angesichts dieser anfänglichen Fragen wird geschlussfolgert, dass die Entwicklung der vorliegenden Studie es ermöglicht hat, die Probleme im Zusammenhang mit dem Autonomieprozess zu verstehen, da in den Antworten der Teilnehmer Elemente entdeckt werden konnten, die diskutiert und analysiert werden konnten. Gleichzeitig konnten in ihren Antworten Beziehungen zu den Theorien hergestellt werden, die diese Forschung leiten.

Durch das Zusammenfassen der Richtlinien für die Lernenden wurde klar, dass viele Aktivitäten, die von den Studierenden in der Umfrage als wichtig eingestuft wurden, bereits vorhanden sind, wie z.B. Workshops zur deutschsprachigen Kultur, Sprachberatungs- und Konversationsworkshops. Daraus kann man schließen, dass diese Angebote noch nicht genug bekannt für die Studenten sind, oder dass die Teilnehmer nicht gut informiert sind.

Anhand der Antworten auf die Fragebögen kann auch bestätigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Autonomie und SLZ gibt, da die meisten Studenten diesen Raum nutzen, um zu lernen, was sie im Klassenzimmer nicht gelernt haben, oder um das zu verstärken, was sie bereits können. Auf diese Weise fördern sie sowohl die Motivation als auch die Autonomie.

Der zweite Teil der Befragung zeigt im Vergleich zum Ergebnis des BA³-Berichts 2018, dass die Besucherzahl in diesem SLZ beträchtlich zugenommen hat. Die Daten zeigen auch, dass der Zeitmangel der Grund dafür ist, dass einige Studenten das SLZ nicht besuchen.

In diesem Zusammenhang wird der Schluss gezogen, dass die Lerner am SLZ teilnehmen wollen, aber nicht können. Diese Studie endet hier nicht, da es immer möglich ist, die im SLZ entwickelte Arbeit zu erweitern. Viele Aspekte können in zukünftigen Forschungen diskutiert werden. Es war jedoch möglich, über die ersten Fragestellungen über das SLZ nachzudenken und zu bestätigen, dass wir in Bezug auf die Erwartungen der Studenten, was die angebotenen Aktivitäten der BA³ angeht, auf dem richtigen Weg sind.

Literaturverzeichnis

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEDEB – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching autonomy*. Longman Pearson. Edinburg, 2001.
- CARVALHO, Miriam de C. D. *O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multiseriadas de escolas públicas do estado de São Paulo*. São Paulo, 2016, p. 61-66.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Research method in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Robert. *The socio educational mole of second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 2006.
- GIRALDELLO, Ademir Paulo; TEDESCO, Anderson Luiz. (Re)pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Entretextos*, v.16, n.1, p. 25-42, 2016.
- GRÈVE, Marcel de; PASSEL, Frans Van. *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*. Tradução de Genieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975.
- HENRIQUES, Wanessa R. Nunes. Agentes em interação em centros de autoacesso. In: MORHY, Sádíe Saady; RABELO, Jhonatan Allan de Andrade. (Orgs.). *Centros de Autoacesso e Autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras: pesquisa e aprimoramento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

- HOLEC, Henri. *Autonomy and Foreign Language Learning*. New York: Pergamon Press, 1981.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEFFA, Vilson José. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESSEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018 [1988], p. 211-236.
- LEFFA, Vilson José. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Abrufrbar unter: <http://www.leffa.pro.br/> (Zugriff am 25.07.2019).
- MAGNO E SILVA, Walkyria. *Relatório do projeto de pesquisa aconselhamento na aprendizagem de línguas adicionais em centro de autoacesso em universidades*. Belém: UFPA, 2018.
- MORHY, Sádie Saady; RABELO, Jhonatan Allan de Andrade. *Centros de Autoacesso e Autonomia na aprendizagem de Línguas Estrangeiras: pesquisa e aprimoramento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- MORRISON, Bruce. *A framework for the evaluation of a self-access language learning centre*. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 2, n. 4, p. 241-256, 2011. Abrufrbar unter: <https://sisaljournal.org/archives/dec11/morrison/> (Zugriff am 18.08.2019).
- NICOLAIDES, Christine Siqueira. *Inglês no contexto de Hong Kong: um olhar de fora em relação ao aprendizado autônomo de línguas*. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, v.1, 2005, p.155-172.
- NUNAN, Dany. *Autonomy in language learning. Plenarypresentation*, ASOCOPI Cartagena, Colombia, 2000. Abrufrbar unter: <https://www.nunan.info/presentations/autonomy> (Zugriff am 20.07.2019).
- OXFORD, Rebecca. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.
- TASSINARI, Maria Giovanna. *Evaluating learner autonomy: a dynamic model with descriptors*. *SISAL Journal*, v. 3, n.1, 2012. p. 24-40.
- TASSINARI, Maria Giovanna. *Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Kompetenzen konkret*, v. 41, n. 1, p. 10-24, 2012.
- TASSINARI, Maria Giovanna. *Ein Selbstlernzentrum als Weg zur Autonomie: Chancen und Herausforderungen*. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, n. 40, p. 269–293, 2014. Abrufrbar unter: https://www.researchgate.net/publication/305754292_Ein_Selbstlernzentrum_als_Weg_zur_Autonomie_Chancen_und_Herausforderungen_Jahrbuch_Deutsch_als_Fremdsprache_Intercultural_German_Studies_40_2014_269-293 (Zugriff am 30.10.2019).
- YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. [Tradução Ana Thorell. Ver. Téc. Cláudio Damacena], 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 28 de março de 2020

Aceito em 27 de julho de 2020