

Die Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten in Sprachlehrwerken für Migranten

Eine vergleichende Lehrwerkanalyse von
Berliner Platz Neu & TaalCompleet

Vorgelegt von: Johanna Harder
Studiengang *Deutsche Sprache und Kultur*
4. Studienjahr
Matrikelnummer: 5902754
E-mail: j.m.harder2@students.uu.nl
Abgabedatum: 26.03.2020
Wortzahl: 10071

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es, um zu untersuchen, inwiefern die metakognitiven Fähigkeiten in Lehrwerken für Migrantenunterricht angebahnt werden. Anhand einer Analyse von zwei Lehrwerken, die im DaZ und NT2 Unterricht verwendet werden, wird versucht, um diese Fragen zu beantworten. Die Lehrwerke, die analysiert werden sind: *Berliner Platz Neu* (2017) und *TaalCompleet* (2015). Aus jedem Lehrwerk werden zwei Kapitel auf die Anwesenheit von Aufgaben analysiert, in denen Raum für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten des Lerner geboten wird. Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit wird untersucht, wie die metakognitiven Fähigkeiten am effektivsten angebahnt werden können. Aus diesem Rahmen geht hervor, dass es sich um Fähigkeiten handelt, die einem Lerner helfen, seinen eigenen Lernprozess zu regulieren. Dieser Lernprozess existiert aus drei Phasen: der Planungs- & Orientierungsphase, der Erledigungsphase und der Reflexions- & Evaluationsphase. Anhand eines angepassten Analyseinstruments von Bonset & Mulder (2000) lässt sich feststellen, dass in beiden Lehrwerken mehr gemacht werden kann, um die metakognitiven Fähigkeiten zu stimulieren. Es gibt aber offensichtliche Unterschiede zwischen den beiden Lehrwerken. Es wird in *Berliner Platz Neu* Raum für die Lerner geboten, um ihren eigenen Lernprozess zu regulieren. Zudem wird im Lehrwerk die Selbständigkeit des Lerner einigermassen gefördert. In *TaalCompleet* gibt es weder Aufgaben noch Aufgabenhinweise zur Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten. Außerdem fehlt dem Lehrwerk ein Maß an Anstreben der Selbständigkeit des Lerner. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Migranten, die das Lehrwerk *Berliner Platz Neu* verwenden, mehr Möglichkeiten haben, um ihre metakognitiven Fähigkeiten zu entwickeln als Migranten, die für ihren Sprachlernprozess, *TaalCompleet* verwenden.

Vorwort

Zum Abschluss meines Bachelor Studiums habe ich mich mit dem Thema Spracherwerb für Migranten beschäftigt. Diese Form von Unterricht liegt mir seit meinem Praktikum bei der Freiwilligenorganisation *Taal Doet Meer* nah am Herzen. Ich habe während meines Praktikums die Chance gehabt, besondere Personen kennenzulernen. Diese Personen hatten alle einen schwierigen und langen Prozess durchlaufen, um in einem unbekanntem Land die Sprache zu erwerben und vor allem: um sich heimisch zu fühlen. Wegen dieser Personen habe ich mich dafür entschieden, mich mit diesem Thema zu beschäftigen. Da hinzu möchte ich Doris Abitzsch und Anja Goldschmidt für die Begleitung dieser Arbeit bedanken.

Bevor Sie sich als LeserIn in die vorliegende Arbeit stürzen, gibt es noch einige Worte, die ich als Autorin schreiben möchte, um meine Intentionen zu verdeutlichen.

Das Personalpronomen ‚er‘ hat in dieser Arbeit im Allgemeinen nicht die Intention, um das Geschlecht einer Person zu bestimmen. Es wird als eine allgemeine Form verwendet und kann Bezug auf Frauen und Männer nehmen und genauso auf Personen, die sich nicht mit diesen Geschlechtern identifizieren.

Das Substantiv ‚Migrant‘ hat in der vorliegenden Arbeit in keinem Fall eine negative Bedeutung. Es wird als eine allgemeine Beschreibung genutzt, bei der es auf verschiedene Personen mit einem Migrationshintergrund Bezug nehmen kann. Eine Person mit Migrationshintergrund hat nach der Definition des CBS (Zentrales Amt für Statistik) ein oder zwei Elternteile, die in einem Land außerhalb Europas, Nord-Amerikas oder Ozeaniens geboren worden sind.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Kontext.....	8
2.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen	8
2.2 Integrations- und Einbürgerungsprozesse.....	9
2.2.1 Die Niederlande.....	10
2.2.2 Deutschland	11
3. Theoretischer Rahmen	12
3.1 Metakognitive Strategien	13
3.1.1 Orientierung & Planung.....	13
3.1.2 Monitoring & Prüfen.....	14
3.1.3 Evaluation & Reflexion	15
3.1.4 Feedback, Feed-up, Feed-forward	16
3.2 Herangehensweisen für den Zweitsprachunterricht.....	18
3.2.1 Der akademische Stil	19
3.2.2 Der audio-linguale Stil	19
3.2.3 Der kommunikative Stil	20
3.2.4 Der task-based learning Stil	21
3.2.5 Der mainstream Stil.....	21
4. Forschungsfragen und Hypothese	21
4.1 Hauptfrage	21
4.2 Teilfragen	22
4.3 Hypothesen	22
5. Methode der Untersuchung.....	23
5.1 Materialien.....	23
5.2 Das Analyseinstrument.....	25
5.3 Das Vorgehen der Lehrwerkanalyse	26
6. Ergebnisse der Untersuchung.....	27
6.1 Lehrwerkanalyse <i>Berliner Platz Neu</i>	27
6.1.1 Einleitung.....	27
6.1.2 Kapitel 13 – Das steht dir gut!.....	28
6.1.3 Kapitel 24 – Bei uns und bei euch	29
6.2 Lehrwerkanalyse <i>TaalCompleet</i>	30
6.2.1 Einleitung.....	30
6.2.2 Kapitel 1 – die Niederlande	31
6.2.3 Kapitel 8 – Ausbildung	32

7. Diskussion	33
8. Fazit	35
9. Empfehlungen.....	36
10. Literaturverzeichnis	37
11. Anhang	40
11.1 Anhang A	40
11.2 Anhang B	41
11.3 Anhang C	42
11.4 Anhang D	43

1. Einleitung

Im Jahr 2020 wird das erforderte Sprachniveau für die Einbürgerung von Migranten in den Niederlanden von A2 auf B1 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, GER) erhöht. In Deutschland gilt schon länger ein Sprachniveau von B1 für Eingebürgerte. Wenn das B1 Niveau ab 2020 auch in den Niederlanden angestrebt wird, ist es die Frage, wie dieses Niveau im gleichen Zeitraum als zuvor bei Migranten erreicht werden kann. Deswegen steht in der vorliegenden Arbeit das Thema ‚Spracherwerb für Migranten‘ zentral. Diese Studie nimmt einen verbindenden Platz im wissenschaftlichen Untersuchungsfeld ein: einerseits wird die Frage gestellt, wie eine zweite Sprache am effektivsten gelehrt werden kann, andererseits wird beleuchtet, wie die Lehrwerke im Sprachunterricht aufgebaut sind.

Sprachunterricht ist häufig eine institutionelle Angelegenheit, bei der vier unterschiedliche Komponente im Fokus stehen: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Wie eine neue Sprache gelehrt wird, ist zum einen von der Herangehensweise des Dozenten abhängig, zum anderen aber auch vom Lehrwerk, welches im Klassenzimmers verwendet wird. In der Literatur werden unterschiedliche Herangehensweisen für Dozenten präsentiert, die auch in dieser Arbeit eine Rolle spielen. Diese Herangehensweisen können anhand der vorliegenden Studie mit der Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten verknüpft werden.

In den letzten Jahren richtet sich die Aufmerksamkeit immer mehr auf das Thema ‚Lernen lernen‘. Die metakognitiven Fähigkeiten scheinen in Bezug auf dieses Thema wichtig zu sein, weil sie die Effektivität des Lernprozesses möglicherweise beeinflussen können. Die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beeinflusst unter anderem die Selbständigkeit des Lerners. Die vorliegende Arbeit beinhaltet eine Studie, welche zeigen wird, inwiefern metakognitive Fähigkeiten in Lehrwerken für Zweitsprachler angebahnt werden. Es werden ein DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Buch und ein NT2 (Niederländisch als Zweitsprache) Buch mit einander verglichen. Beide Lehrwerke werden aktuell im Migrantenunterricht verwendet.

Diese Arbeit wird eine Übersicht der Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten in Lehrwerken für Migranten geben. Es wird anhand eines eigens angepassten Analyseinstruments, basierend auf einer Studie von Bonset & Mulder (2000), ein Vergleich zwischen den Lehrwerken angestellt, die in den Niederlanden und in Deutschland verwendet werden.

Während meines Praktikums bei der Freiwilligenorganisation *Taal Doet Meer* habe ich regelmäßig Familien mit Migrationshintergrund zu Hause besucht. Mir fiel auf, dass einige Personen nach ihrem Einbürgerungskurs ihre Sprachkenntnisse anscheinend wieder verloren hatten. Mehr Fokus auf Lernstrategien während des Unterrichts könnte dafür sorgen, dass die Lerner auch außerhalb des Klassenzimmers selbständig weiterlernen können. Außerdem wird der Lerner im Stande sein, außerhalb des Klassenzimmers das Gelernte einzusetzen, zu üben und die eigenen Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln.

Ziel dieser Arbeit ist es zu untersuchen, wie diese Situation des Verlusts der Sprachkenntnisse vorgebeugt werden kann. Die vorliegende Studie könnte an Entwicklungen im Sprachunterricht für Migranten beitragen, um den Integrations- und Einbürgerungsprozesse effektiver ablaufen zu lassen.

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des Honours Programms der Universität Utrecht an der Fakultät Geisteswissenschaften geschrieben. Das Thema der Arbeit hat eine große gesellschaftliche Relevanz. Integrieren und Einbürgern ist für viele Migranten eine große Herausforderung. Diese Studie könnte ein Startpunkt für positive Entwicklungen im Sprachunterricht für Migranten sein. Da es sich um ein Thema handelt, bei dem die gesellschaftliche Relevanz nicht unterlassen werden kann, wird in der vorliegenden Arbeit mit einigen Kontextkapiteln in Bezug auf den GER und die Integrations- und Einbürgerungsprozesse in den Niederlanden und Deutschland angefangen.

2. Kontext

In diesem Kapitel wird der Kontext dieser Arbeit vorgestellt. Zunächst wird auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) eingegangen. Darauffolgend wird ein Überblick von den Integrationsprozessen in den Niederlanden bzw. Deutschland gegeben.

2.1 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der GER ist im Jahr 2001 in Gebrauch genommen und spielt eine große Rolle innerhalb des Einbürgerungsprozesses. Anhand des Rahmens ist festgelegt, welchen sprachlichen Voraussetzungen ein Migrant entsprechen muss, um den Einbürgerungstest zu bestehen. Der GER ist entwickelt worden, um Zusammenarbeit in Bezug auf Sprachlernen und -lehren zwischen den Mitgliedsländern der EU zu ermöglichen und Bildungsinstituten europaweit einen gemeinschaftlichen Rahmen für die Anerkennung von Sprachqualifikationen zu bieten. Darüber hinaus bietet er Lehrern, Lernern und weiteren Beteiligten Raum für die Einrichtung und Ausführung ihrer Ideen in Bezug auf Spracherwerb und Sprachunterricht. (Meijer 2006: 7¹)

Die Schwierigkeit bei der Anwendung des GER besteht darin, dass die Niveaus bei der Entwicklung als akademische Niveaus bestimmt sind. Der GER unterscheidet zwischen Basisverwendung (A1-A2), selbständiger Verwendung (B1-B2) und fortgeschrittener Verwendung (C1-C2). Es ist keine Rede von Anfangsniveau oder Muttersprachler Niveau. Es könnte denn auch sein, dass ein Muttersprachler seine Sprache gut beherrscht, trotzdem aber nach den Voraussetzungen des GER, nicht in der Kategorie fortgeschrittener Nutzer gehört.

Der GER wird in den Niederlanden seit der Einführung vom *Wet Inburgering 2007* eingesetzt, in dem festgelegt wurde auf welchem Niveau der Migrant die niederländische

¹ Beschreibungen, Zitate und Aussagen, die in einer Paraphrase wiedergegeben sind, sind von mir, der Autorin, auf Deutsch übersetzt worden.

Sprache beherrschen soll, um ausreichend eingebürgert zu sein in Bezug auf den Integrationsprozess. Dieses Niveau ist in jedem Land jedoch unterschiedlich. Der Weg zur Integration und zum Zielniveau könnte deswegen in Deutschland bzw. den Niederlanden andersartig eingerichtet sein. In den Niederlanden müssen Migranten das Zielniveau A2 erreichen, aber in Deutschland gilt ein B1 Zielniveau. Der niederländische Minister für Arbeit und Soziales ist der Ansicht, dass der Integrationsprozess stark verändert werden soll, weil der heutige Einbürgerungsprozess zu kompliziert und nicht effektiv sei. Migranten, die einbürgern sollen, seien für längere Zeit nicht aktiv mit dem Arbeitsmarkt beschäftigt und hätten am Ende des Einbürgerungsprozesses deswegen keine guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, weil das Sprachniveau auf A2 liegt und nicht auf dem, für die Arbeitsmarkt benötigten, B1 Niveau. Eine der Veränderungen ist eine Erhöhung des Zielniveaus neueingebürgerter Migranten. Ab dem Jahr 2020 solle das Sprachniveau von A2 auf B1 erhöht werden. (Koolmees 2018)

Im Folgenden werden die heutigen Einbürgerungsprozesse in den Niederlanden bzw. Deutschland erläutert, damit die Voraussetzungen, die an der Einbürgerung von Migranten gestellt werden, verdeutlicht werden.

2.2 Integrations- und Einbürgerungsprozesse

Zunächst werde ich anhand eines kurzen Überblickes der Geschichte der Integrationspolitiken in den Niederlanden und Deutschland zeigen, dass Integrationspolitiken keine statischen Systeme sind, sondern Systeme, die sich kontinuierlich ändern.

Lange Zeit wurde die Migrationspolitik in den Niederlanden als multikultureller und pluralistischer gesehen als die Politik in Deutschland (Böcker 2010: 89). Trotzdem war die Arbeitslosigkeit am Anfang der neunziger Jahren in den Niederlanden unter Migranten relativ höher als in Deutschland (Kiehl & Werner 1998, in: Böcker 2010: 89). Koopmans (2002, in: Böcker 2010: 93) kam zum Schluss, dass es Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland ohne Integrationspolitik besser ging als in den Niederlanden mit einer organisierten Integrationspolitik. Das hatte zur Folge, dass die Niederlande durch die

schlechtere Arbeitsmarktposition mehr und mehr in der Integrationspolitik investierten. (Musch 2010: 101). Im Jahr 2005 wird auch in Deutschland ein verpflichteter Integrationskurs eingeführt. In den darauffolgenden Jahren findet eine Konvergenz der beiden Integrationspolitiken statt (Ersanilli et al. 2010: 75).

2.2.1 Die Niederlande

In diesem Teilkapitel wird der Integrationsprozess in den Niederlanden anhand der Informationen auf den Websites vom Dienst Integration und Naturalisation (IND) und Rijksoverheid betrachtet.

Ein Migrant kann einen Antrag stellen, um eine Aufenthaltsgenehmigung zu bekommen. Der IND beurteilt die persönliche Situation des Antragstellenden Migranten und entscheidet sich zur Vergabe oder Ablehnung einer Aufenthaltsgenehmigung. Nach Erteilung der Aufenthaltsgenehmigung bekommt der Migrant eine Wohnung und weitere benötigte Sozialhilfe und es wird anhand gesetzlicher Kriterien bestimmt, ob er einbürgern muss oder nicht. Wenn ein Migrant tatsächlich einbürgern muss, muss er sich am Ende des Einbürgerungsprozesses einem Einbürgerungstest unterziehen.

Während des Einbürgerungsprozesses lernen Migranten über unterschiedliche Themen. In den Niederlanden ist es eine Voraussetzung, dass die Antragssteller die niederländische Sprache lernen und Bürgerschafts- und Arbeitsmarktkenntnisse haben. Der Migrant kann die Wahl treffen, um sich anhand eines Einbürgerungskurses auf den Test vorzubereiten. Die Absolvierung eines Einbürgerungskurses ist allerdings keine Voraussetzung dafür, dass der Migrant an dem Einbürgerungstest teilnehmen darf.

Verschiedene Organisationen bieten Kurse für Migranten an. Anerkannte Kursorganisationen sind mit einem *Blik op Werk*-Label gekennzeichnet. Dieses Label ist unter anderem für Freiwilligenorganisationen entwickelt worden. Die Entwickler des Labels unterscheiden formelles und non-formelles Lernen voneinander. Sie definieren Projekte für non-formelles Lernen als Projekte, die durch die Zusammenarbeit ausgebildeter Dozenten und Ehrenamtlichen gekennzeichnet werden. Projekte für formelles Lernen werden

demgegenüber als Projekte definiert, in denen vor allem Frontalunterricht im Vordergrund steht. Diese Unterrichtsform kann sowohl von professionell ausgebildeten Dozenten, als auch von ehrenamtlichen, nicht professionell ausgebildeten Dozenten gegeben werden. Organisationen können anhand des Labels nachweisen, dass sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen und für formelles und non-formelles Lernen qualifiziert sind.

2.2.2 Deutschland

Die Hintergrundinformationen in diesem Teilkapitel sind anhand der Websites von Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und von Bundesministerium des Innern für Bau und Heimat (BMI), zustande gekommen.

In den Niederlanden wird der Begriff ‚Einbürgerung‘ als eine Aufgabe definiert, die ein Migrant erledigen soll um integrieren zu können. In Deutschland ist es genau umgekehrt: ein Migrant soll sich in seine neue Gesellschaft integrieren. Nach dem Abschließen eines Integrationsprozesses kann er einen Einbürgerungsantrag stellen, allerdings erst nachdem er durch die Absolvierung eines Integrationskurses ausreichend Wissen in Bezug auf die deutsche Gesellschaft erworben hat und dies nachweisen kann. Außerdem müssen die Deutschkenntnisse vor dem Einbürgerungstestantrag dem Niveau B1 entsprechen. Dieses Niveau wird durch die Absolvierung eines Integrationskurses und Erledigung eines Deutshtests für Zuwanderer (DfZ) erreicht. Nach dem Integrationskurs bekommt der Migrant ein Zertifikat, welches als Nachweis für den Einbürgerungsantrag zählt. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) kann ein Migrant zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichten. Wenn eine Person die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen möchte und nachweisen kann, dass er ausreichende Deutschkenntnisse hat, kann er auch ohne Zertifikat eines Integrationskurses einen Einbürgerungsantrag stellen.

Ein Integrationskurs in Deutschland richtet sich auf die Sprachkenntnisse der Teilnehmer. Am Ende des Kurses ist die Hoffnung, dass die Lerner ausreichende Deutschkenntnisse haben, damit sie die Sprache auf Niveau B1 (GER) beherrschen und nachweisen können,

dass sie auf sprachliche Ebene im Stande sind den Einbürgerungstest zu bestehen. Ein Integrationskurs umfasst im Durchschnitt 900 Unterrichtseinheiten und wird mit der Bestehung des Deutschtests für Zuwanderer (DfZ) abgeschlossen. Neben dem Sprachteil ist auch eine Orientierung in die deutsche Gesellschaft Teil des Kurses. Der Orientierungsteil des Kurses richtet sich auf Informationen in Bezug auf die deutsche Gesellschaft. Der Einbürgerungstest beinhaltet insgesamt 33 Fragen in Bezug auf die deutsche Gesellschaft. Wenn der Migrant diesen Test bestanden hat, ist er offiziell in Deutschland eingebürgert.

Integration und Einbürgerung haben also eine unterschiedliche Abfolge in den Niederlanden und Deutschland. Integrieren scheint in Deutschland das Ziel des Prozesses zu sein, welcher mit einem Bürgerschaftskennntnisse-Test als Einbürgerungstest abgeschlossen wird. In den Niederlanden konzentriert man sich auf den Einbürgerungstest als Ziel.

3. Theoretischer Rahmen

Appel (1997) benennt in seinem Beitrag in *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs* (Außerschulisches Lernen im NT2-Unterricht) schon die Wichtigkeit des außerschulischen Lernens für Zweitsprachler in den Niederlanden. Sprachunterricht in den 90-Jahren hatte einen geringen Effekt und, was gelernt wurde, wird im Laufe der Zeit wieder vergessen (Appel 1997: 11). Kontakte mit Personen, die die Zielsprache des Lerners sprechen, könnten für die Entwicklung der Sprachfähigkeiten hilfreich sein. Appel nach solle der Sprachunterricht so gut wie möglich mit den außerschulischen Situationen übereinstimmen, damit außerhalb der Schule „der natürliche Zweitspracherwerb“ (Appel 1997: 14) aktiviert wird.

John Flavell (1987) hat ab den 70-Jahren seine Theorie in Bezug auf Metakognition und Selbstregulierung der Lernprozessen entwickelt. Flavell behauptet, dass „metakognitive Fähigkeiten für die Monitoring und Evaluierung des Lernprozesses sorgen und, dass der

Prozess wo benötigt angepasst wird“ (1979, in: Reints 2014: 8²), um ihn so effektiv wie möglich ablaufen zu lassen.

Im theoretischen Rahmen wird daher eine Übersicht der Prozessen gegeben, die sich innerhalb des Lernprozesses abspielen können, um die metakognitiven Fähigkeiten zu entwickeln.

3.1 Metakognitive Strategien

Die Lerner einer zweiten Sprache leben in einer Umgebung, in der sie die Zielsprache auch verwenden müssen. Deshalb muss den Lernern Hilfsmittel geboten werden, die sie außerhalb des Klassenzimmers zum Weiterlernen verwenden können. In dieser Arbeit stehen diese Hilfsmittel in der Form von metakognitiven Strategien im Fokus, weil diese Strategien zur Selbstregulierung des Lernprozesses beitragen (Reints 2014: 8). Sie vergrößern auf diese Weise die Selbständigkeit des Lerners. Anhand der Fähigkeiten erwerben die Lerner nicht nur spezifisches Wissen, sondern auch das Wissen, wie sie ihren eigenen Lernprozess positiv beeinflussen können. Die vier wichtigsten Kategorien metakognitiver Fähigkeiten sind: Orientierung & Planung, Monitoring & Prüfung, Reflexion & Evaluation und Feedback, Feed-up und Feed-forward.

3.1.1 Orientierung & Planung

Orientierung ist der Teil der Vorbereitung, bei dem eine Inspektion durchgeführt wird und der Lerner Kenntnisse der Lernsituation und Erwartungen des Lehrers in Bezug auf die Abrundung der Aufgabe erwirbt. Die in der Orientierung erworbenen Informationen werden bei der Planung in Aktionen umgesetzt (Masui 2002: 93).

Indem für Orientierung und Planung Raum geboten wird, bekommen Lerner die Möglichkeit, um sich selbständig oder in einer Gruppe Ziele zu setzen, die sie durch die

² Beschreibungen, Zitate und Aussagen, die in einer Paraphrase wiedergegeben sind, sind von mir, der Autorin, auf Deutsch übersetzt worden.

Erledigung der Aufgabe erreichen möchten. Dadurch, dass die Ziele vorausgehend an der Aufgabe gesetzt werden, wird das Vorwissen des Lerners aktiviert und wiederholt (Van de Ven 1996: 268).

Das Ziel einer spezifischen Aufgabe oder Lesung sollte im Vorhinein für jeden Sprachlerner deutlich sein. Das könnte passieren durch anzugeben, was von den Lernern erwartet wird und was das Ziel der Aufgabe ist. Es können spezifische Fragen im Fokus stehen, damit Zielsetzung bei Lernern erreicht wird. Ein Beispiel solcher Fragen in Bezug auf Zielsetzung oder nur eine Anweisung innerhalb des Lehrwerkes ist:

„Denke bei Ihnen selbst nach, was für Sie das Ziel zur Erledigung dieser Aufgabe ist.“

So eine Ermutigung kann zur Entwicklung der Metakognition beitragen.

Auf diese Weise können die Lerner nach dem Erschaffen des Auftrags in den nächsten Phasen auf das Ziel zurückgreifen.

3.1.2 Monitoring & Prüfen

Monitoring und Prüfen wird vom CLU Centrum Leermiddelenstudie Utrecht (Zentrum für Lern/Lehrmaterialstudie Utrecht) folgendermaßen definiert: „[...] die Kontrolle während des Lernprozesses, bei der kontrolliert wird, ob die Erledigung planmäßig passiert.“ (Reints 2014: 17). Nicht nur der Lehrer ist in dieser Phase aktiv anwesend, sondern auch der Lerner. Der Lerner sollte aber stimuliert werden, sich in dieser Phase aktiv einzusetzen. Ziel der Phase ist es, herauszufinden, ob die Lernergebnisse während des Lernprozesses mit den Lernzielen übereinstimmen. Der Lerner soll das Gelernte am Ende des Lernprozesses behalten und verwenden können. Während des Lernprozesses wird ständig von dem Lerner, Lehrer und den anderen Lernern kontrolliert, ob der Lerner sich auf dem richtigen Weg zum Endziel befindet. Wo nötig wird der Lerner korrigiert.

Nach der Erledigung einer Lernaktivität wird die Prüfungsphase gestartet. Eine Empfehlung von Reints ist der Einsatz von „test dich selbst-Fragen“ (Reints 2014: 21). Diese Fragen, die zum Beispiel am Ende eines Kapitels gestellt werden, helfen dem Lerner dabei, eine Übersicht zu haben in Bezug darauf, was er schon kann und was er noch üben

muss. Nach dem Erledigen der „test dich selbst-Fragen“ (Reints 2014: 21) kann mit dem Prozess der Reflexion und Evaluation angefangen werden. Es geht in dieser Phase in Lehrwerken vor allem um den Einsatz der Testfragen und der zwischenzeitlichen Übungstests. Auch das Abfragen von Kommilitonen könnte für Lernenden sehr effektiv und hilfreich sein (Masui 2002: 93).

3.1.3 Evaluation & Reflexion

Reflexion und Evaluation sind Begriffe, die häufig durcheinander verwendet werden. Es sind aber zwei unterschiedliche Termini mit einer unterschiedlichen Bedeutung. Sie werden nacheinander aber auch durcheinander eingesetzt.

Bei der Evaluation geht es darum, dass der Lerner seine Ergebnisse in Bezug auf die vorher festgestellten Lernziele evaluiert und sie positiv, weniger positiv oder sogar negativ bewertet. Der Lerner kann in der Orientierungs- und Planungsphase sich dafür entscheiden haben, eine unterschiedliche Strategie bei der Erledigung einer Aufgabe zu verwenden. In der Evaluationsphase findet er heraus, ob diese Strategie ihm geholfen hat, um das geplante Lernziel zu erreichen. Wenn die gewünschten Ergebnisse herausgekommen sind, könnte der Lerner sich während der Reflexionsphase dafür entscheiden, beim nächsten Mal die gleiche Strategie zu verwenden. Wenn nicht die gewünschten Resultate dabei herauskommen, könnte der Lerner sich für eine unterschiedliche Strategie entscheiden. In einem Lehrwerk könnte Evaluation durch die Ermutigung des Korrigierens der eigenen Aufgaben angestrebt werden, oder sogar des Korrigierens der schriftlichen Aufgaben der Kollegen (Van de Ven 1996: 268).

Der Prozess der Reflexion ist vor allem ein Nachdenken über die Prozesse, die während der Lernaktivität stattgefunden haben. Es wird über die Lernerfahrungen, Aktivitäten und vorausgehende Instruktion nachgedacht, und gegebenenfalls über die Art und Weise der Zusammenarbeit (Masui 2002: 93). Bei der Reflexion geht es nicht um richtig oder falsch, sondern um die Frage, was positiv war und, was beim nächsten Mal besser geplant werden könnte.

Ein Lehrwerk könnte Raum für Reflexion bieten, indem es den Fokus nicht nur auf die Lernergebnisse legt, sondern auch Raum bietet, um auf den Prozessablauf zu reflektieren. Es können spezifische Fragen gestellt werden, die den Lerner zwingen nachzudenken über den Prozess und über die verschiedenen Aktionen, die während des Prozesses stattgefunden haben. Diese Arbeitsweise wird auch von Masui unterstützt. Er betont die Wichtigkeit der Reflexionsphase, weil es Lernern Raum gibt, beim nächsten Mal vielleicht eine unterschiedliche Arbeitsmethode zu verwenden, oder zu untersuchen, wo beim nächsten Mal zusätzlicher Fokus liegen sollte (Masui 2002: 93).

3.1.4 Feedback, Feed-up, Feed-forward

Dadurch, dass ein Lerner Feedback bekommt, lernt er, inwiefern eine Aufgabe auf eine richtige Weise erledigt worden ist und, was er machen kann, um den Lernprozess in der Zukunft möglicherweise noch effektiver ablaufen zu lassen. Feedback wird aber nicht nur am Ende der Erledigung einer Aufgabe gegeben, es könnte auch während der Erledigung um Feedback gebeten werden. In diesem Falle gehört diese Strategie in der Monitoring-Phase, in der ein Lerner feststellt, ob er sich auf dem richtigen Weg zum Endziel befindet. Die Art und Weise, auf die Feedback gegeben wird, ist ebenfalls wichtig. Dale (2007) hat eine Studie gemacht, nach der Art und Weise auf die sie Lehramtsstudenten am besten Feedback geben könne. Dale hat eine Liste der Anforderungen aufgeschrieben, denen gutes Feedback entsprechen solle (Dale 2007: 49³). Feedback solle:

1. die Entwicklung der Selbstbeurteilung (Reflexion) vom Lernprozess faszilitieren
2. den Lernern anmutigen, den Dialog zwischen einander und mit dem Dozenten anzugehen
3. zeigt welche hohe Qualität von dem Lerner erwartet wird
4. zeigt, wie die Kluft zwischen dem heutigen Niveau und dem erwarteten Niveau aufgelöst werden kann
5. gibt Informationen über den Lernprozess der Lernenden
6. befördert die Motivation und beeinflusst das Selbstwertgefühl
7. Informationen an Dozenten geben, die zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.

³ Beschreibungen, Zitate und Aussagen, die in einer Paraphrase wiedergegeben sind, sind von mir, der Autorin, auf Deutsch übersetzt worden.

Feedback könnte konkrete Hinweise über bestimmte Punkte beinhalten, die noch verbessert oder inkludiert werden können. Es könnte gesagt werden: *Sie wissen schon viel in Bezug auf Adjektive und den Gebrauch dieser speziellen Wortkategorie. Schau nochmal nach, ob Sie die Adjektive in der Aufgabe korrekt verwendet haben.* Die Ergebnissen stehen dann nicht spezifisch im Fokus, sondern der Lerner wird angeregt, sich nochmal einzusetzen, die Selbstregulierung zu entwickeln (Hattie & Temperley, 2007, 90). Während Hattie & Temperley hauptsächlich über den Inhalt sprechen, den das Feedback haben soll, um gutes Feedback zu sein, gibt es auch eine unterschiedliche Weise von Feedback geben, über die de Jong (2016) in ihrem Artikel schreibt.

Um stärker auf die Selbstregulierung der Lerner einzusetzen, ist es interessant, um das Modell der formativen Evaluierung von de Jong (2016) zu betrachten. Sie beschreibt in ihrem Artikel, dass die formative Evaluierung dem Bedürfnis erfüllt, die Lernergebnisse positiv zu beeinflussen und die Lerner dabei aktiv beitragen zu lassen. „Bei formativer Evaluierung geht es darum, dass Daten gesammelt werden, um herauszufinden, wo ein Lerner sich innerhalb seines Lernprozesses befindet.“ (de Jong 2016: 6⁴). Es geht dabei um drei Hauptfragen:

1. Wohin soll oder will ein Lerner (Feed-up)?
2. Wo befindet der Lerner sich innerhalb des Lernprozesses (Feedback)?
3. Wie könnte die gewünschte Situation am besten erreicht werden (Feed-forward)?

Diese Fragen verlangen alle eine Form von dem Einsatz der metakognitiven Fähigkeiten und können in mehreren Phasen gestellt werden. Die erste Frage, bei der die Lernziele gesetzt werden, braucht den Einsatz der Fähigkeit Planung & Orientierung. Die zweite Frage könnte mithilfe von Monitoring & Prüfen während des Lernprozesses und mithilfe von Feedback beantwortet werden. Die letzte Frage wird durch die Anwendung der Reflexion & Evaluation einzusetzen, beantwortet. Bei der Beantwortung dieser Fragen handelt es von drei Akteuren: dem Lehrer, dem Lerner und den Mitschülern. Lerner und Mitschüler müssen vor allem aktiv zur Anregung in Bezug auf den eigenen Lernprozess und

⁴ Beschreibungen, Zitate und Aussagen, die in einer Paraphrase wiedergegeben sind, sind von mir, der Autorin, auf Deutsch übersetzt worden.

den Lernprozess ihrer Mitschüler beitragen. Dazu kommt das Verständnis der Lernzielsetzung und der Kriterien, die erfüllt werden müssen, um diese Lernziele erfolgreich zu erfüllen. Formative Evaluierung ist im Rahmen dieser Analyse interessant, damit auch der Einfluss, den Lerner aufeinander haben, Bezug auf das erfolgreiche Erfüllen der Lernziele hat. Die schematische Darstellung der Strategien formativer Evaluierung von de Jong (2016) wird im Anhang B wiedergegeben. Die formative Evaluierung enthält eigentlich alle Komponente, die unter die metakognitiven Fähigkeiten verstanden werden können.

3.2 Herangehensweisen für den Zweitsprachunterricht

Metakognitive Strategien können im Zweitsprachunterricht vom Dozenten eingesetzt werden. Damit es aber in den Niederlanden eine sehr große Anzahl von freiwilligen Sprachcoaches⁵ gibt, ist es wichtig, um Rücksicht auf die manchmal geringen Kenntnisse in Bezug auf Spracherwerbtheorie und Didaktik zu nehmen. Lehrer, die für den Migrantenunterricht ausgebildet sind, haben diese Kenntnisse in den meisten Fällen schon, können aber durch die Angaben in Lehrwerken stärker zur Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten beitragen.

Im nächsten Abschnitt wird eine Übersicht der Herangehensweisen zum Zweitsprachunterricht gegeben. Dabei stehen der akademische, audio-linguale, kommunikative, task-based learning, und mainstream Stil im Fokus. Diese Herangehensweisen unterstützen mehr oder weniger die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und können anhand der Angaben in Lehrwerken ausgebreitet werden.

⁵ Sprachcoaches sind Personen, die auf freiwilliger Basis einer Person mit Migrationshintergrund helfen, die eine neue Sprache lernen. Im Jahr 2015, gab es bei Organisationen, die bei *het begint met taal* angeschlossen sind, 8409 Freiwilliger.

3.2.1 Der akademische Stil

Akademischer Sprachunterricht ist die wahrscheinlich bekannteste und am längsten angewandte Unterrichtsform (Cook 2008: 236). Die akademische Unterrichtsweise wird in einem Klassenzimmer eingesetzt, in dem Lehrstoff angeboten und Grammatik gelehrt wird, die Lerner anschließend mit ihren Hausaufgaben üben müssen. Diese Herangehensweise ist meistens am effektivsten, wenn es sich um Lerner handelt, die auf intellektuelle Ebene weiterentwickelt sind (Cook 2008: 240), weil diese Herangehensweise sich auf das Erwerben der zweiten Sprache als Kompetenz neben der Performanz richtet. Diese Unterrichtsweise ist für Migranten aber möglicherweise weniger effektiv, weil eine Klasse aus Lernern unterschiedlicher Niveaus besteht. Sie müssen im fortgeschrittenen Alter eine neue Sprache lernen, die in vielen Fällen anders aufgebaut ist als ihre Muttersprache. Deswegen ist in diesem Fall die Performanz der neu gelernten Sprache gegenüber der Kompetenz sehr wichtig.

Innerhalb des akademischen Stiles ist wenig Raum für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten. Es handelt sich um ein ziemlich wiederkehrendes Programm, bei dem statt der Sprachperformanz vor allem die Sprachkompetenz im Fokus steht. Es scheint als ob die Lerner wenig Raum bekommen, neben der Erledigung ihrer Hausaufgaben selbstständig zu üben. Ein Lehrwerk, in dem die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten im Fokus steht, könnte diesen Unterrichtsstil ergänzen.

3.2.2 Der audio-linguale Stil

Dieser Stil richtet sich hauptsächlich auf das Hörverstehen des Lerners. Die Lerner erlernen Sprachäußerungen, Vokabel und Grammatik, indem sie dem Dozenten zuhören und anschließend nachsprechen (Cook 2008: 243). Das Gelernte wird im Laufe der Zeit zum festen Repertoire des Lerners gehören. Beim audio-lingualen Stil steht die Sprachperformanz mehr als die Kompetenz im Fokus. Der Vorteil dieses Stiles ist ebenfalls, dass die Lerner, die auf intellektueller Ebene weniger weit entwickelt sind, nicht benachteiligt

werden. Es geht nämlich nicht um die Erlernung der Kompetenzregel, sondern um die Automatisierung der Sprachäußerungen. Weil es sich im Fremdsprachenunterricht für Migranten häufig um Personen handelt, die einen sehr unterschiedlichen Bildungshintergrund haben, könnte dieser Stil sehr effektiv sein.

Da dieser Stil aber eine ziemlich passive Anwesenheit der Lerner erwartet, und der Unterricht ein wiederkehrendes Muster hat, wird fast keine Selbständigkeit von Lernern erwartet. Es wird auf diese Weise wenig Raum für die Entwicklung ihrer metakognitiven Fähigkeiten geboten. Dieser Stil ist gut im Migrantenunterricht einzusetzen, in dem von einem Lehrwerk Unterstützung auf die metakognitive Ebene geboten wird.

3.2.3 Der kommunikative Stil

Der audio-linguale Stil integriert den kommunikativen Aspekt schon teilweise, allerdings steht bei der kommunikativen Methode spezifisch das Erlernen des situationsabhängigen Sprechens im Fokus. Kommunikation nimmt daher einen großen Platz innerhalb des Lernprozesses. Auf diese Weise werden Sprachkenntnisse angesprochen und wird die Sprachperformanz intensiv stimuliert. Der Sprachlerner ist beim kommunikativen Stil der zentrale Mittelpunkt. Der Lehrer begleitet und korrigiert wo nötig, er schreibt aber nichts vor. Er kreiert Sprechsituationen für die Lerner, in den sie besprechen sollen, wie sie die Situation auflösen oder angehen möchten. Auf diese Weise bekommt der Sprachlernprozess eine Form, die im Leben außerhalb des Klassenzimmers auch vorkommen könnte. Damit das Bildungsniveau unter Migranten häufig sehr unterschiedlich ist, ist dieser Stil möglicherweise schwieriger einzusetzen. Es könnte aber in Klassen für fortgeschrittene Lerner verwendet werden.

Dieser Stil ist ein interessanter Startpunkt für den Einsatz von Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten, weil die Selbständigkeit des Lerners stark angeregt wird. Wenn dies in Lehrwerken stimuliert wird, ist es eine gute Kombination von Spracherwerb und Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten.

3.2.4 Der task-based learning Stil

Die Lerner bekommen bei der Verwendung vom task-based learning Stil eine Aufgabe, die sie ausführen oder erledigen sollen. Das können zum Beispiel Texte sein, über die die Lerner Fragen beantworten müssen. Diese Texte können neue Grammatik, Vokabel und Satzkonstruktionen enthalten. Der Lerner bekommt auf diese Weise neue Informationen über die Zielsprache. Dieser Stil ist anscheinend sehr effektiv in dem Migrantenunterricht, bei dem die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten im Fokus steht. Der Lerner bekommt auf diese strukturierte Weise die Möglichkeit, seinen eigenen Prozess einzurichten und zu regulieren. Alle Phasen zur Regulierung des eigenen Lernprozesses können einfach involviert werden.

3.2.5 Der mainstream Stil

Der mainstream Stil ist eine Kombination mehrerer Stilen. Die Lerner lernen die Zielsprache in außerschulischen Situationen einzusetzen. Die formalen Regeln einer Sprache stehen weniger im Fokus. Dieser Stil ist für die meisten Lerner anscheinend gut geeignet. Der Stil ist eine Kombination vom bekannten akademischen und audio-lingualen Stil mit Komponenten des kommunikativen Stiles dazu. Dieser Stil könnte von Hinweisen in Lehrwerken ergänzt werden, um die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten anzubahnen.

4. Forschungsfragen und Hypothese

4.1 Hauptfrage

Die vorliegende Arbeit versucht eine Analyse von Lehrwerken darzustellen, die sich mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen befassen. Die Analyse wird zeigen, inwiefern die Lehrwerke den Lernern Raum bieten, die metakognitiven Fähigkeiten zu entwickeln. Diese metakognitiven Fähigkeiten bieten dem Lerner die Möglichkeit, außerhalb des

Klassenzimmers selbständig weiterzulernen. Um die Analyse auf eine sorgfältige Weise ausführen zu können, wird die folgende Hauptfrage nachgegangen:

Wie wird außerschulisches Lernen für Lerner mit einem Migrationshintergrund in DaZ Lehrwerken im Vergleich zu NT2 Lehrwerken angebahnt?

4.2 Teilfragen

Die Hauptfrage dieser Arbeit enthält zwei unterschiedlichen Teilfragen. Diese Teilfragen werden anschließend an der Beantwortung zueinander in Verbindung gesetzt. Die Hauptfrage wird durch die Beantwortung der Teilfragen fundiert. Die Teilfragen sind folgendermaßen formuliert:

1. Wie wird das außerschulische Lernen in Lehrwerken vorbereitet?
2. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich feststellen?

Die Teilfragen werden während der Untersuchung beantwortet. Die erste Teilfrage richtet sich auf die Entwicklung der benötigten Fähigkeiten. Die Beantwortung der zweiten Teilfrage handelt grundsätzlich von der Gegenüberstellung der Analyseergebnisse der Lehrwerke.

4.3 Hypothesen

Erwartet wird, dass in DaZ Lehrwerken die metakognitiven Fähigkeiten, die außerschulisches Lernen ermöglichen, stärker angebahnt werden. Diese Hypothese basiert auf das höhere Einbürgerungsniveau in Deutschland, wie bereits im zweiten Kapitel, im Zuge des theoretischen Rahmens, erläutert wurde. Es wird erwartet, dass in Deutschland mehr auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten konzentriert wird, damit den Integrationsprozess beschleunigt wird. Da jemand in Deutschland nur am Einbürgerungstest teilnehmen darf, wenn er nachweisen kann, ausreichende Deutschkenntnisse (B1, GER) zu haben, haben Migranten Interesse an einem effektiven Sprachlernprozess.

5. Methode der Untersuchung

Für diese Arbeit wurde eine Lehrwerkanalyse in Bezug auf die Anwesenheit von Entwicklungsmöglichkeiten bezüglich metakognitiver Fähigkeiten und Selbstregulierung in Lehrwerken gewählt. Um die Fragen beantworten zu können, die in dieser explorativen und beschreibenden Studie zentral stehen, handelt es von einer qualitativen Analyse der Lehrwerke. Die Lehrwerkanalyse ist eine Dokumentenanalyse öffentlicher Dokumente: die Lehrwerke können jederzeit öffentlich im Internet bestellt werden. Der Zugang zu diesen Dokumenten ist unbeschränkt. (Reulink & Lindeman 2005)

Damit ist diese Studie ein Startpunkt für weitere Lehrwerkanalysen und Studien nach der Wichtigkeit von Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten im Migrantenunterricht.

5.1 Materialien

Im Klassenzimmer können unterschiedliche Materialien verwendet werden. Lehrbücher sind angenommen hauptsächlich der Startpunkt für viele Lehrer. Der Begriff ‚Lehrwerk‘ wird in dieser Arbeit als Synonym für Lehrbuch verwendet. Das Material im Falle dieser Analyse besteht aus zwei Lehrwerken, die für den Migrantenunterricht in den Niederlanden beziehungsweise Deutschland genutzt werden. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine orientierende Studie innerhalb dieses Untersuchungsfeld handelt, werden in der vorliegenden Arbeit zwei Lehrwerke stichprobemäßig analysiert. Für die Analysen sind die Bücher *TaalCompleet A2* (2015) und *Berliner Platz Neu A2* (2017) gewählt worden. Diese Bücher sind anerkannte Materialien, die im Klassenzimmer verwendet werden, um die Lerner auf Sprachtests vorzubereiten.

Die Bücher von *TaalCompleet* umfassen unterschiedlicher Niveaus. Diese Niveaus entsprechen dem A1 und A2 Niveau (GER) und beinhalten ebenfalls Bände, die das Wissen in Bezug auf den niederländischen Arbeitsmarkt und die niederländische Gesellschaft beibringen und testen sollen. Die Bücher von *TaalCompleet A1* und *A2* werden von

TaalSterk ergänzt; ein Buch, welches auf die Niveaus B1 und B2 weiterführt. *TaalCompleet* wird von Lehrern im Klassenzimmer verwendet, kann aber auch von individuellen Lernern genutzt werden. Es gibt für Lerner auch die Möglichkeit, sich auf einer Website einzuloggen, auf der sie üben und diagnostische Prüfungen ablegen können. Das Buch behandelt Themen, die für die Zielgruppe relevant sind. In *TaalCompleet* gibt es zum Beispiel die folgenden Themen: Geld, Gemeinde, Arbeitsuche, Ausbildungsmöglichkeiten usw. In *Berliner Platz Neu* werden Themen behandelt wie: Schule und danach, die neue Wohnung, Miteinander leben usw.

Für die Analyse in der vorliegenden Arbeit wird das Buch verwendet, das einen Lerner zum Niveau A2 ausbildet. *TaalCompleet A2* richtet sich auf die Vergrößerung des Wortschatzes und auf die Lese-, Hör- und Schreibkompetenz. Außerdem werden Grammatik und Rechtschreibung behandelt. Es ist ein Antwortbuch verfügbar, damit Lerner ihre eigenen Aufgaben selbständig korrigieren können. Dem Kurs vorausgehend kann der Teilnehmer einen Test machen, nachdem definiert werden kann, welches Niveau der Teilnehmer hat und welche Aufgaben er machen soll.

Berliner Platz Neu wird für die gleichen Zwecke wie *TaalCompleet* verwendet. Das Buch besteht aus sechs Teilbänden: Einstieg A1, A1, A2, B1, B1-B2 und B2. Es sind zum Beispiel auch Audio-Dateien, Lehrerhandbücher, Intensivtrainer, Testhefte für Prüfungsvorbereitung, Arbeitsbücher und Landeskundehefte verfügbar. Es scheint die Absicht zu sein, dass Lerner die Bücher der unterschiedlichen Niveaus nacheinander verwenden, weil im A2 Buch nicht mit dem ersten Thema angefangen wird, sondern mit Thema 13. In der vorliegenden Arbeit wird von Kapiteln anstelle von Themen gesprochen, um Verwirrung zu vermeiden.

Die beiden Methoden sind aktuell und es kann davon ausgegangen werden, dass diese Lehrwerke erst neulich korrigiert wurden.

5.2 Das Analyseinstrument

Eine Lehrwerkanalyse könnte zweierlei gemacht werden. Funk (2004: 41) spricht von Lehrwerkanalysen von Dozenten, um eine Wahl zu treffen welches Lehrwerk sie für ihren Klassenunterricht verwenden möchten. Der Begriff ‚Lehrwerkanalyse‘ bekommt noch eine weitere Bedeutung im Artikel von Rösler & Schart (2016). Sie benennen Lehrwerkanalyse als ein Mittel, um auf wissenschaftlicher Ebene die Qualität eines Lehrwerks beurteilen zu können. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Lehrwerkanalyse, in der die Qualität der zwei ausgewählten Bücher auf der Ebene von metakognitiven Fähigkeiten untersucht wird. Die Lehrwerkanalyse wird anhand eines Analyseinstruments gemacht. Dieses Instrument wird in den nächsten Absätzen erläutert.

Reints (2014), die im Rahmen ihrer Arbeit beim CLU eine Studie nach Analyseinstrumenten ausgeführt hat, die für Lehrwerkanalysen eingesetzt werden können, stellt fest, dass in der existierenden Literatur wenige in Bezug auf Analysemethoden veröffentlicht wurde, die auf außerschulisches Lernen oder die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten fokussieren (Reints 2014: 14). Eine Analysemethode, die für die Analyse der vorliegenden Arbeit eingesetzt werden könnte, ist innerhalb der existierenden Literatur abwesend. Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit sind vier Strategien besprochen, die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und Selbstregulierung stimulieren. Diese metakognitiven Strategien können entweder von Dozenten, oder in Lehrwerken angebahnt werden. Bonset & Mulder (2000) haben ein Instrument beschrieben, das für diese Arbeit teilweise verwendbar sein kann.

Bonset & Mulder (2000: 6) haben in einem Artikel, im *Levende Talen Magazine*, ein Raster entwickelt, das aus neun Fragen besteht. Dadurch, dass diese Fragen beantwortet werden, kann bestimmt werden, inwiefern ein Lehrwerk sich auf den Lehrer oder den Lerner richtet. Die Ergebnisse dieser Fragen können anhand Werten auf einer Skala wiedergegeben werden. Inwiefern ein Lehrwerk sich auf den Lehrer oder den Lerner richtet, beeinflusst die Selbständigkeit eines Lerner (Bonset & Mulder 2000: 7). Je mehr der Lerner im Fokus steht, desto weniger Kontrolle hat der Lerner auf seinen eigenen Lernprozess.

1	2	3	4	5
Lerner		Lehrer & Lerner		Lehrer

Abb. 1: Analyseskala von Bonset & Mulder (2000)

Diese Skala ist für die Lehrwerkanalyse dieser Arbeit aber nicht ausreichend. Im theoretischen Rahmen ist auch von formativer Evaluierung gesprochen worden, bei der auch auf die Mitschüler Rücksicht genommen wird. Dazu sollte auch betrachtet werden, inwiefern das Buch Rücksicht auf die metakognitiven Fähigkeiten des Lernalers nimmt. Vielleicht werden die Möglichkeiten zur Entwicklung der Fähigkeiten nicht explizit genannt, werden die aber während der Erledigung einer Aufgabe angesprochen. Die Skala ist deswegen folgendermaßen angepasst worden:

0	1	2	3	4
Kommt nicht vor	Buch/Kurrikulum	Buch und Lehrer	andere Lerner	Buch und Lerner

Abb. 2: Angepasste Analyseskala

Anhand dieser Skala könnte eine Übersicht der Maße von Selbständigkeit des Lernalers gegeben werden. Je größer die Möglichkeit zur selbständigen Arbeit, desto mehr werden die metakognitiven Fähigkeiten des Lernalers angebahnt.

5.3 Das Vorgehen der Lehrwerkanalyse

Die Analyse wird in vier Teilen durchgeführt. Das erste und letzte Kapitel der beiden Bücher werden anhand des Fragenrasters (Bonset & Mulder 2000) analysiert (siehe Anlage C & D). Es wird eine Analyse des ersten und letzten Kapitels des Buches durchgeführt, damit vermieden wird, dass eine ausführliche Reflexion und Evaluierung am Ende des Lehrwerks nicht betrachtet wird. Die Ergebnisse werden in einer Tabelle aufgelistet. Es

wäre nicht ausreichend, ausschließlich eine Analyse durchzuführen, weil die unterschiedlichen Themen in den Kapiteln möglicherweise unterschiedliche metakognitive Fähigkeiten ansprechen. Deshalb werden auch die Einleitungen der Bücher und, wann anwesend, Komponente wie zum Beispiel Testfragen, analysiert. Es ist nicht nur interessant zu wissen, ob die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten in Aufgaben angebahnt wird, es wäre ebenfalls interessant zu sehen, ob es in der Einleitung Anmerkungen gibt, die angeben, dass es die Absicht ist, diese Entwicklungen zu stimulieren. Interessant wäre es sicherlich, wenn dies in der Einleitung genannt wird, aber nicht in den Themen und Aufgaben sichtbar ist. Deswegen werden auch die Einleitungen der beiden Werke analysiert.

Darauffolgend werden die ersten und letzten Kapitel beider Bücher analysiert. An der Tabelle anschließend werden Auffälligkeiten kurz erläutert.

Es gibt vier Teilanalysen. Pro Analyse wird ein Durchschnittswert berechnet, nach dem anhand der zwei Durchschnittswerten des gleichen Lehrwerks ein Durchschnittswert pro Lehrwerk berechnet wird. Es gibt dann zwei Durchschnittswerte, die angeben, wo die Werke sich auf der Skala befinden. Anhand der Skala kann festgestellt werden, welches Werk sich stärker auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten des Lernalers richtet.

6. Ergebnisse der Untersuchung

6.1 Lehrwerkanalyse *Berliner Platz Neu*

6.1.1 Einleitung

Es ist in *Berliner Platz Neu* eine allgemeine Einführung für Benutzer geschrieben worden. Ob es sich um eine Einführung für Dozenten oder Lerner handelt, wird aus dem Text nicht deutlich. Es gibt keine Hinweise dazu, wie das Buch verwendet werden sollte. Die Einführung zeigt ausschließlich eine Übersicht der Methoden, die vorhanden sind. Es werden keine Vorschläge für Lehrer oder Lerner gemacht in Bezug auf die Reihenfolge der Bücher und Aufgaben, die Prüfung am Ende eines Kapitels und so weiter.

Die zwei Analysen sind schematisch wiedergegeben und werden darauffolgend, anhand der angegebenen Aufgaben, erläutert. Das erste Kapitel (Kapitel 13 im Buch) handelt von

Kleidung und dem Aussehen des Menschen. Das letzte Kapitel (Kapitel 24 im Buch) handelt von Unterschieden im Verhalten in verschiedenen Kulturen und Umgebungen.

6.1.2 Kapitel 13 – Das steht dir gut!

<i>Kategorie</i>	<i>Wert</i>	<i>Aufgaben in den Metakognition angesprochen wird</i>
<i>Planung der Lernaktivität</i>	1	S. 8
<i>Erledigung der Lernaktivität</i>	1	Aufgabe 2a-b, S. 9 Aufgabe 3a, S. 10 Aufgabe 4c, S. 11 Aufgabe 6c, S. 12 Aufgabe 7a-b, S. 13
<i>Regulierung der Lernaktivität</i>	1	Testtraining S. 170-173

Tab. 1: Ergebnisse Kapitel 13, Berliner Platz Neu (2017)

Die Lernziele sind am Anfang des Kapitels angegeben. Diese Ziele werden nicht vom Lerner gesetzt, aber vom Buch oder dem dahinterstehenden Kurrikulum. Es ist dennoch positiv, dass angegeben wird, was von den Lernern erwartet wird, damit diese die Möglichkeit bekommen, anhand der Lernziele eventuelle Lernstrategien zu verwenden, oder auf eine andere Art und Weise ihren Lernprozess zu planen.

Die zweite Phase des Lernprozesses beinhaltet das Erledigen der Lernaktivität. Es gibt mehrere Aufgaben in *Berliner Platz Neu*, die diese Phase unterstützen. Zum einen wird in der ersten Aufgabe angegeben, wo die Aufgabe erledigt werden soll, nämlich im Kurs. Es steht geschrieben was, wo und wie die Lerner die Aufgabe erledigen sollen, obwohl es eine sehr grobe Angabe ist. In der zweiten Aufgabe liefert das Buch verschiedene Vorschläge, wie die Aktivität erledigt werden kann. Im Lehrwerk steht geschrieben, dass die Lerner mit ihrer Stimme, Gestik und Mimik experimentieren müssen. Da im Buch nicht angegeben ist, dass der Lerner dies auch selbständig machen kann und alternative Beispiele verwenden kann, die er sich selbst ausgedacht hat, ist für diese Benotung in der Tabelle gewählt worden.

Die letzte Phase des Lernprozesses ist nicht explizit im Kapitel aufgenommen worden. Es handelt sich bei der um prüfen, reflektieren und evaluieren. Nach jedem dritten Kapitel gibt es die Möglichkeit bei der ‚Raststätte‘ im Buch zu prüfen, was der Lerner schon gelernt hat. Dazu gibt es hinten im Buch sogenannte ‚Testtrainings‘. Diese Trainings werden neben den ‚Raststätten‘ auch nach jedem dritten Kapitel gemacht. Dieses Training beinhaltet Aufgaben, mit denen getestet werden kann, ob alle Inhalte aus den spezifischen Themen richtig erlernt wurden. Innerhalb dieses Trainings sind auch Tipps für den Lerner aufgenommen worden. Diese Tipps haben mit der Prüfung zu tun, die der Lerner am Ende des Kurses machen muss. Sie können aber auch Vorschläge beinhalten, wie der Lerner mit einer Aufgabe variieren kann. Es gibt im Buch keine Hinweise dafür, wie die Aufgaben kontrolliert werden; durch den Dozenten, Kommilitonen oder durch Selbstkontrolle. Es wird auf jeden Fall nicht von einem Computer kontrolliert, es wird also die Möglichkeit gegeben, Feedback zu bekommen.

6.1.3 Kapitel 24 – Bei uns und bei euch

<i>Kategorie</i>	<i>Wert</i>	<i>Aufgaben in den Metakognition angesprochen wird</i>
<i>Planung der Lernaktivität</i>	1	S. 136 Aufgabe 8c, S. 140
<i>Erledigung der Lernaktivität</i>	4	Aufgabe 1c, S. 136
	1	Aufgabe 2a-b, S. 137 Aufgabe 5d, S. 139 Aufgabe 11c, S. 143
<i>Regulierung der Lernaktivität</i>	1	Testtraining S. 236-239

Tab. 2: Ergebnisse Kapitel 24, Berliner Platz Neu (2017)

Der Unterschied, der bei dieser Analyse auffällig ist, ist die Möglichkeit, die dem Lerner geboten wird, selbständig eine Wahl zu treffen, wie er die Aufgabe ausführen möchte. Es geht zum Beispiel um eine Aufgabe die folgendermaßen eingeleitet wird:

„c. Schreiben Sie eigene Dialoge. Sie können auch einen der Dialoganfänge benutzen.“

(*Berliner Platz Neu* 2017: 136)

Wird der Lerner sich selbst einen Anfang für den Dialog ausdenken, oder verwendet er den Anfang, der schon im Buch geschrieben steht? Hier wird Anspruch auf die metakognitiven Fähigkeiten des Lerners erhoben. Der Lerner muss über seine eigenen Fähigkeiten nachdenken und sich fragen, ob die eigenen Fähigkeiten bereits ausreichend entwickelt sind, um selbständig einen Anfang für den Dialoge zu schreiben.

6.2 Lehrwerkanalyse *TaalCompleet*

6.2.1 Einleitung

Es gibt in *TaalCompleet* zwei Einleitungen; eine für den Lerner und eine für den Dozenten. Für den Lerner steht beschrieben, wie er das Buch selbständig verwenden kann. Zudem gehören auch die Hinweise über das Online-System. Es gibt die Möglichkeit, am Kapitel vorausgehend einen Test zu machen. Anhand der Ergebnisse des Testes kann er herausfinden, ob er alle Aufgaben des Kapitels machen soll, oder, ob er vielleicht einige Übungen überspringen kann. Der Lerner kann auch selbständig in der Online-Umgebung mit zusätzlichen Aufgaben und übersetzten Wörterlisten üben.

In der Einleitung für Dozenten gibt es verschiedene Informationen in Bezug auf, wie das Buch pro Teilnehmer unterschiedlich eingesetzt werden könnte. Es gibt sogar einen Absatz in Bezug auf die Arbeit an Lernfähigkeiten, welche der Teilnehmer durch das Buch entwickeln wird.

„Darüber hinaus entwickelt der Lerner seine Lernfähigkeiten, wodurch er besser und selbständiger arbeiten kann. Es wird ebenfalls auf die benötigten Prüfungsfähigkeiten den Fokus gelegt. Hierdurch weiß der Lerner was er beim Einbürgerungstest beachten soll. Diese Methode ist so komplett wie möglich entwickelt worden, um das Sprachniveau vom gering- bis mittelgebildeten Lerner bis A2 zu schulen. Ziel dabei ist um die Lerner zum neuen Einbürgerungstest zu begleiten.“ (*TaalCompleet* 2015: 4⁶)

⁶ Beschreibungen, Zitate und Aussagen, die in einer Paraphrase wiedergegeben sind, sind von mir, der Autorin, auf Deutsch übersetzt worden.

Da in der Einleitung angegeben wird, dass dem Lerner auch beigebracht wird, wie er effektiv lernen kann, ist es auf jeden Fall interessant zu schauen, ob das auch im Aufgabenteil des Buches sichtbar ist. Außerdem wird im ersten Kapitel beschrieben für welche Lerner die Methode geeignet ist:

„Die Methode richtet sich auf der gering- bis mittelgebildete Lerner, wen es nützt Lernstrategien zu verwenden, wen ein deutliches und konkretes Ziel hat und wen durch die Abwechslung und frische Themen motiviert wird.“ (*TaalCompleet* 2015: 4)

Es wird erwartet, dass der Benutzer des Buches auf metakognitiver Ebene stark entwickelt ist. Er soll im Stande sein, Lernstrategien zu verwenden, seinen eigenen Lernprozess zu planen und er soll motiviert sein, seinen Lernprozess positiv abzuschließen. Zum einen wird also angegeben, dass im Buch die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten im Fokus steht, zum anderen wird vorausgehend am Gebrauch des Buches angegeben, dass der Lerner auf der metakognitiven Ebene schon weitentwickelt sein soll.

In den nächsten Absätzen werden die Ergebnisse der Analyse von *TaalCompleet* schematisch pro Kapitel angegeben. Das erste Kapitel behandelt das Thema: ‚die Niederlande‘.

6.2.2 Kapitel 1 – die Niederlande

<i>Kategorie</i>	<i>Wert</i>	<i>Aufgaben in den Metakognition angesprochen wird</i>
<i>Planung der Lernaktivität</i>	0	x
<i>Erladigung der Lernaktivität</i>	0	x
<i>Regulierung der Lernaktivität</i>	0	x

Tab. 3: Ergebnisse Kapitel 1, TaalCompleet (2015)

In der Einleitung des Buches ist über die Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten oder im Buch genannte Lernfähigkeiten geschrieben worden. Interessant ist aber, dass, wie in der Tabelle sichtbar wird, die metakognitiven Fähigkeiten in den Aufgaben überhaupt nicht angesprochen oder aktiv entwickelt werden. Der Lerner hat keine Möglichkeit, seine

eigene Übung zu planen. Dazu gibt es keine Orientierungsfragen oder Lernzielangaben am Anfang des Kapitels. In der zweiten und dritten Phase hat der Lerner auch keine Möglichkeit zur Regulierung des Prozesses.

6.2.3 Kapitel 8 – Ausbildung

<i>Kategorie</i>	<i>Wert</i>	<i>Aufgaben in den Metakognition angesprochen wird</i>
<i>Planung der Lernaktivität</i>	0	x
<i>Erladigung der Lernaktivität</i>	0	x
<i>Regulierung der Lernaktivität</i>	0	x

Tab. 4: Ergebnisse Kapitel 8, *TaalCompleet* (2015)

Im letzten Kapitel werden die metakognitiven Fähigkeiten des Lerners ebenfalls nicht angebahnt.

Es gibt am Ende eines Kapitels trotzdem die Möglichkeit, einen online Test zu machen und vom Computer korrigiert zu werden, aber das Feedback wird ausschließlich vom Computer gegeben und die Mitschüler und der Lehrer des Lerners werden nicht in den Prozess involviert. Die Frage lautet also, ob diese Form von Feedback, wie Feedback betrachtet werden kann. Die falschbeantworteten Fragen werden vom Computer korrigiert und es gibt keinen Vorschlag in Bezug darauf, was der Lerner machen kann, um diese Fragen beim nächsten Mal nicht nochmal falsch zu beantworten.

Anhand der Auskünfte der Analysen gibt es Argumente um anzunehmen, dass beim *Berliner Platz Neu* mehr Fokus auf der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten liegt. Auf jeden Fall ist der Fokus stärker als im Buch von *TaalCompleet*. Es gibt in Kapitel 13 von *Berliner Platz Neu* einen Durchschnittswert von 1. *Berliner Platz Neu* bekommt in Bezug auf Kapitel 24 einen Durchschnittswert von 1,25. Total hat *Berliner Platz Neu* einen Durchschnittswert von 1,125.

Demgegenüber konnte bei *TaalCompleet* keinen Wert berechnet werden, da es keine Ergebnisse gab. Dieses Lehrwerk bekommt dementsprechend einen Durchschnittswert von 0. Es gab keine Ergebnisse für Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten im Lehrwerk, deswegen gibt es ein Endergebnis von 0 für *TaalCompleet*.

Die Anzahl der Aufgaben, in den die metakognitiven Fähigkeiten angebahnt werden, die in der Tabelle der Analyse von *Berliner Platz Neu* aufgenommen sind, sind bedeutend höher als die exakte Anzahl dieser Aufgaben bei *TaalCompleet*, in den es keine Auskünfte gab. Insgesamt gibt es in Kapitel 13, 10 Aufgaben und in Kapitel 24, 12 Aufgaben, in den die metakognitiven Fähigkeiten angesprochen werden. In *Berliner Platz Neu* gab es in beiden Kapiteln fünf (Teil)Aufgaben und zusätzlich die Testtrainings und Lernzieleangaben, in den die metakognitiven Fähigkeiten der Lerner angebahnt werden. Diese Anzahl steht gegenüber eine absolute 0 von Aufgaben in *TaalCompleet*.

7. Diskussion

Ziel der Arbeit war es, ein Startpunkt für die Untersuchung der Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten im Sprachunterricht für Migranten zu kreieren. Diese metakognitiven Fähigkeiten befördern die Selbständigkeit des Lerners und könnten das außerschulische Lernen stimulieren.

Die Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten in Lehrwerken für Sprachunterricht für Migranten ist in der vorliegenden Arbeit anhand einer vierteiligen Analyse untersucht worden. Diese ist zum Ergebnis gekommen, dass die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten vom *Berliner Platz Neu* stimuliert aber nicht aktiv angebahnt wird und in *TaalCompleet* es keinerlei Aufmerksamkeit für die Entwicklung dieser Fähigkeiten gibt. Die Hypothese, dass im DaZ Migrantenunterricht mehr Aufmerksamkeit für metakognitive Fähigkeiten als im NT2 Migrantenunterricht ist, wird von den Ergebnissen der Analysen bekräftigt.

Im Buch *Berliner Platz Neu* wird anhand der Zielsetzung am Anfang eines Kapitels und der Testtrainings nach jedem dritten Kapitel auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten konzentriert, obwohl die Selbständigkeit des Lerners noch stärker angesprochen werden kann.

Im Buch von *TaalCompleet*, welches im NT2 Unterricht eingesetzt wird, gab es keinerlei Hinweise zur Planung, Erledigung oder Regulierung der Lernaktivitäten, in der Rücksicht auf die Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten genommen wird. In *Berliner Platz Neu* gibt es aber auch noch Raum für Verbesserungen. Der Durchschnittswert ist besser als der von *TaalCompleet*, dies bedeutet aber nicht, dass die metakognitiven Fähigkeiten auch selbständig von den Lernern entwickelt werden können. In Bezug auf die Aufgabe 1c (*Berliner Platz Neu* 2017: 136) könnte es auch sein, dass es sich um eine Aufgabe handelt, die Lerner am Ende des A2 Buches einfach machen müssen kann. Es ist auch im GER aufgenommen, dass der Lerner auf A2 Niveau „[...] sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen [kann], in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. [Der Lerner k]ann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ (Anhang A)

Nach dem GER wird es also vom Lerner erwartet, dass er am Ende des A2-Buches im Stande ist, selbständig eine Antwort zu formulieren. Es ist deswegen die Frage, ob es in diesem Fall Ziel der Aufgabe ist die metakognitiven Fähigkeiten des Lerners anzusprechen.

Die Herangehensweisen der Dozenten haben auch Einfluss auf die Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten des Lerners. Aus der Beschreibung der metakognitiven Strategien, die Lerner während des Lernprozesses verwenden können, kann gefolgert werden, dass es effektiver sein würde, einen task-based learning Stil gemeinsam mit einem kommunikativen Stil im Migrantunterricht zu verwenden. Dadurch, dass der task-based learning Stil verwendet wird, könnte der Lerner sich stärker auf den Lernprozess oder eine bestimmte Aufgabe konzentrieren und könnten die unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses mehr strukturiert durchlaufen werden. Bei der Verwendung eines kommunikativen Stiles wird die Kommunikation zwischen Mitschülern angeregt und bekommen die Strategien der formativen Evaluierung (de Jong 2016) einen wichtigen Platz im Lernprozess.

Aus den Ergebnissen der Analyse folgt, dass die Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten des Lerners vom Dozenten stark stimuliert werden soll, weil es auf jeden Fall im

NT2 Migrantenunterricht wenige für diese Entwicklung gemacht wird. Dies liegt vielleicht zur Grunde, dass in den Niederlanden eine große Anzahl von Freiwilligen im Migrantenunterricht aktiv ist (het begint met taal 2016). Die richtige Herangehensweise gemeinsam mit einem passenden Lehrwerk kann die richtige Formel für effektiv eingerichteten Migrantunterricht sein.

Als Leser sollte beachtet werden, dass die Analyse sich auf das Buch beschränkt hat, weil diese Methode in beiden Fällen (*Berliner Platz Neu* & *TaalCompleet*) kurstragend ist. Weitere Komponenten, die bei den Büchern anschließen, können in zukünftigen Studien untersucht werden. In denen auch in Acht genommen werden sollte, dass die zusätzlichen Komponenten eventuell nicht von Dozenten eingesetzt werden. Deswegen könnte es interessant sein, anhand Gesprächen mit Dozenten zu überlegen, wie die zusätzlichen methodischen Komponenten am effektivsten eingesetzt werden können.

8. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, die Frage, wie außerschulisches Lernen für Lerner mit einem Migrationshintergrund ermöglicht wird und, wie dies in DaZ Lehrwerken im Vergleich zu NT2 Lehrwerken angebahnt wird, zu beantworten. Um diese Frage beantworten zu können, sind die Teilfragen in Bezug auf die Vorbereitung auf außerschulisches Lernen in Lehrwerken und die Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede zwischen den Lehrwerken in dieser Arbeit untersucht und beantwortet worden.

Die Fragen sind anhand einer Analyse in Bezug auf Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten in Lehrwerken untersucht worden. Aus der existierenden wissenschaftlichen Literatur heraus hat sich gezeigt, dass drei Phasen im Lernprozess, Möglichkeiten für die Entwicklung der spezifischen Fähigkeiten bieten: die Planung, die Erledigung und die Regulierung der Lernaktivität. Dadurch, dass diese drei Phasen durchlaufen werden, werden die metakognitiven Fähigkeiten des Lerners überprüft und wird der Lerner angeregt sie zu entwickeln.

Aus den Analysen kann geschlussfolgert werden, dass in *Berliner Platz Neu* mehr Fokus auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten gelegt wird als in *TaalCompleet*.

Eine Schlussfolgerung in Bezug auf diese Arbeit ist, dass die Lerner, die anhand des Lehrwerkes *Berliner Platz Neu* ihre zweite Sprache erwerben, sich mehr mit der Entwicklung ihren metakognitiven Fähigkeiten beschäftigen als die Lerner, die für die gleiche Zwecke das Lehrwerk *TaalCompleet* verwenden. Die Lehrer, die sich für den Sprachunterricht für Migranten *Berliner Platz Neu* ansehen, bekommen mehr Hinweise und Tipps über die Weise auf die die metakognitiven Fähigkeiten beim Sprachunterricht im Klassenzimmer angebahnt werden können als die Lehrer die für den Unterricht *TaalCompleet* ansehen.

9. Empfehlungen

Im Fall des NT2 Unterrichts für Migranten sollte es mehr Aufmerksamkeit für die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten beim Lerner geben. Wie die Analyse zeigt, steht die Entwicklung dieser Fähigkeiten im Buch von *TaalCompleet* überhaupt nicht im Fokus. Bei einer Organisation wie zum Beispiel *Taal Doet Meer* helfen ehrenamtlichen Dozenten, die möglicherweise weniger didaktisch geschult sind und deshalb ist es für diese Dozenten wichtig, aufmerksam auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten bei Lernern zu sein. Es ist die Aufgabe der Organisation, ihre ehrenamtlichen Dozenten auf so eine Art und Weise zu schulen, dass sie wissen, wie die metakognitiven Fähigkeiten eines Lerners angesprochen und entwickelt werden können, ohne dass es im Buch angegeben wird.

10. Literatuurverzeichnis

Appel, René (1997): Tweede-taalverwerving in binnen- en buitenschoolse contexten. In: Emmelot, Y. & Verhallen, S. (Hrsg.): *Buitenschools leren in het NT2-onderwijs*. (11-17).

Bergsma, A. & Ven, G. van de (1996): Handreikingen voor NT2-docenten bij zelfstandig leren. Het proces achter het resultaat. *Levende Talen Magazine* 510, 268-271.

Blik op Werk keurmerk. URL: <https://www.blikopwerk.nl/over-blik-op-werk> (Letzter Zugriff: 16.02.2020).

Bloks-Jekel, Karine et al. (2015): *TaalCompleet. Nederlands voor anderstaligen A2*. Amersfoort: KleurRijker B.V..

Böcker, A. & Thränhardt, D. (2010): Paradoxen en paniekaanvallen. Een vergelijking tussen Duitsland en Nederland. *Migrantenstudies* 2, 80-100.

Bonset, H. & Mulder, H. (2000): Zelfstandig leren in het talenonderwijs (1). *Levende Talen Tijdschrift* 4, 3-12.

Bonset, H. & Mulder, H. (2001): Zelfstandig leren in het talenonderwijs (2). *Levende Talen Tijdschrift* 1, 28-36.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. URL: https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/integration_node.html (Letzter Zugriff: 16.02.2020).

Centraal Bureau voor Statistiek. *Migratieachtergrond*. URL: <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/innovatie/project/cbs-experimenteert-met-dotmaps/migratieachtergrond> (Letzter Zugriff: 16.02.2020).

Cook, V. (2008): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.

Dale, L. (2007): De bijdrage van feedback aan het leren van studenten. *Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Hoge School van Amsterdam, Amsterdam.

Ersanilli, E., Kortmann, M. & Musch, E. (2010): Over de grens. Integratie(beleid) in Duitsland en Nederland vergeleken, een inleiding. *Migrantenstudies* 2, 74-79.

Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F.E. & Kluse, R.H. (Hrsg.): *Metacognition, motivation and understanding* Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 21-29.

Funk, H. (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia* 4, 41-47.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77, 81-112.

Het begint met taal. *Waarom heeft Nederland zoveel (taal)vrijwilligers?* URL: <https://www.hetbegintmettaal.nl/waarom-heeft-nederland-zoveel-taalcoaches/> (Letzter Zugriff: 27.02.2020).

Immigratie en Naturalisatie Dienst. URL: <https://ind.nl/Paginas/Inburgering-in-Nederland.aspx> (Letzter Zugriff: 27.02.2020).

Jong, K. de (2016): Formatief evalueren. *Levende Talen Magazine* 4, 16-19.

Koolmees (2018): Kamerbrief hoofdlijnen veranderopgave inburgering.

Lemcke, C., Lutz, R. & Scherling, T. (2017): *Berliner Platz 2 Neu. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Masui, Chris (2002): *Leervaardigheid bevorderen in het Hoger Onderwijs. Een ontwerp-onderzoek bij eerstejaarsstudenten*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Meijer, D. (2006) (Hrsg.): *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment). Herausgegeben von: de Nederlandse Taalunie.

Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (2007): Wet Inburgering.

Musch, E. (2010): Overlegstructuren in het integratiebeleid. Nederland en Duitsland vergeleken. *Migrantenstudies* 2, 101-120.

Reints, A. (2014): *Kwaliteitsevaluatie van (digitale) leermiddelen. Een validatie-procedure van de leerfunctie "Reguleren van het leerproces" binnen het Meet Instrument Leermiddelen Kwaliteit (MILK)*. Utrecht: CLU Expertisecentrum Leermiddelenontwikkeling Utrecht.

Reulink, N. & Lindeman, L. (2005): *Kwalitatief onderzoek. Participerende observatie*.

Rijksoverheid. URL: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/migratie> (Letzter Zugriff: 16.02.2020).

Rösler, D. & Schart, M. (2016): Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Christian Krekeler Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5, 483-493.

11. Anhang

11.1 Anhang A

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (2001)

GER-Beschreibungen	
A1-A2 Elementare Sprachverwendung	<p>A1: Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/innen langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p> <p>A2: Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
B1-B2 Selbständige Sprachverwendung	<p>B1: Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p> <p>B2: Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
C1-C2 Kompetente Sprachverwendung	<p>C1: Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.</p> <p>C2: Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.</p>

11.2 Anhang B

Fünf Strategien zur formativen Evaluierung (de Jong, 2016, 18)

	Waar werkt de leerling naartoe?	Waar is de leerling nu?	Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
LERAAR	1 verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	2 realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3 feedback geven gericht op verder leren
MEDELEERLING	begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes	4 activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
LEERLING	begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes	5 activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren	

11.3 Anhang C

Checklist aus Levende Talen 525, 672.

A. Plannen van de leertaak	a. Leerdoelen stelle b. Oriënteren op de leertaak	1. Wie bepaalt de leerdoelen? 2. Wie bepaalt de wijze waarop leerlingen zich oriënteren op de leeractiviteit(en)?
B. Uitvoeren van de leertaak (beslissingen met betrekking tot het uitvoeren van de leeractiviteiten)	a. Kiezen van de activiteiten en hun volgorde b. Kiezen van de aanpak c. Kiezen van de plaats d. Kiezen van de tijd	3. Wie bepaalt welke leeractiviteiten worden uitgevoerd en in welke volgorde? 4. Wie bepaalt de aanpak van de leeractiviteiten? (Hier kan het gaan om diverse aspecten van de aanpak: mondeling of schriftelijk; alleen of samen met anderen; verschillende leerroutes of oplossingswegen.) 5. Wie bepaalt waar de activiteiten worden uitgevoerd? 6. Wie bepaalt in welke tijd de activiteiten worden uitgevoerd en hoelang erover gedaan wordt?
C. Reguleren van de leertaak	a. Bewaken b. Evalueren c. Toetsen	7. Wie bewaakt het leerproces van de leerling? 8. Wie geeft commentaar (feedback) op de uitvoering van de leertaak (op het product en op het proces) gezien de doelen van de leertaak? 9. Wie bepaalt of de kwaliteit van het leerresultaat (product en proces) in overeenstemming is met de onderwijsdoelen?

11.4 Anhang D

Checklist aus *Levende Talen* 525, 672. Die Inhalte der Tabelle sind von mir, der Autorin, auf Deutsch übersetzt worden.

A. Die Planung der Lehraktivität.	a. Lernzielen bestimmen. b. Orientierung auf die Aufgabe.	1. Wer bestimmt die Lernziele? 2. Wer bestimmt die Weise auf die Lerner sich auf die Lernaktivitäten orientieren?
B. Die Erledigung der Lehraktivität.	a. Bestimmen der Aktivitäten und die Reihenfolge. b. Bestimmen der Herangehensweise. c. Bestimmen des Orts wo die Aktivität(en) ausgeführt wird/werden. d. Bestimmen des Zeitrahms.	3. Wer bestimmt welche Lehraktivitäten in welche Reihenfolge ausgeführt werden? 4. Wer bestimmt die Herangehensweise einer Lehraktivität? 5. Wer bestimmt wo die Aktivitäten ausgeführt werden? 6. Wer bestimmt in welcher Zeit die Aktivitäten ausgeführt werden und, wie lange die Lerner Zeit dafür haben?
C. Regulierung der Lehraktivität.	a. Überwachung. b. Evaluierung. c. Prüfung.	7. Wer überwacht den Lernprozess des Lerner? 8. Wer gibt Feedback auf die Erledigung der Lehraktivität? 9. Wer bestimmt, ob die Qualität der Ergebnisse mit den Lernzielen übereinstimmen?