Diyalog 2025/ 2: 643-664 (Research Article)

Im Schatten der Lehrkraft: Über das Ausweichen von Verantwortung beim Fremdsprachenlernen

Yıldırım Tuğlu, Edirne

https://doi.org/10.37583/diyalog.1827915

Abstract (Deutsch)

Diese Studie zielt darauf ab, die Wahrnehmungen von angehenden Deutschlehrkräften in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung, ihr individuelles Engagement sowie ihre Haltung zur Übernahme von Lernverantwortung zu analysieren. Im Rahmen eines qualitativ orientierten Mixed-Methods-Designs wurden Daten mittels einer Online-Befragung und leitfadengestützter Einzelinterviews erhoben.

Die Ergebnisse bieten eine umfassende Analyse der Nutzung akademischer Sprache im Deutschen, der Lernmotivation sowie des Verantwortungsbewusstseins der Teilnehmenden. Die Auswertung der Fragebogendaten zeigt, dass Studierende Schwierigkeiten im Sprachlernprozess häufig auf didaktische Methoden, mangelndes Unterrichtsmaterial oder unzureichende Lernumgebungen zurückführen. Bemerkenswert ist jedoch auch der Anteil jener Studierenden, die die Bedeutung individueller Anstrengung erkennen und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.

Die Interviewdaten verdeutlichen, dass viele Studierende über geringe Selbstsicherheit im Umgang mit akademischem Deutsch verfügen und Schwierigkeiten haben, eine aktive Rolle im Lernprozess einzunehmen. Die Befunde deuten darauf hin, dass die Entwicklung von Lernerautonomie bislang unzureichend verankert ist und Fortschrittsdefizite oftmals mit externen Faktoren begründet werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer kritischen Neubewertung sowohl individueller Lerngewohnheiten als auch didaktischer Strukturen. Die Studie formuliert strukturelle Empfehlungen zur Förderung von Eigenverantwortung, individueller Anstrengung und nachhaltiger Entwicklung akademischer Sprachkompetenzen in der Lehrkräftebildung. Die Ergebnisse unterstreichen eine verbreitete Tendenz zur Externalisierung von Verantwortung im Lernprozess und betonen die Relevanz einer gezielten Förderung von Autonomie und interner Verantwortungsübernahme.

Schlüsselwörter: *Deutschlehramt, Lernerautonomie, individuelle Anstrengung, akademische Sprachkompetenz, Verantwortungsübernahme.*

Abstract (English)

In the Teacher's Shadow: Avoiding Responsibility in Foreign Language Learning

This study aims to analyze the perceptions of prospective German language teachers regarding their language development processes, their levels of individual effort, and their approaches to assuming learning responsibility. Utilizing a qualitatively driven mixed-methods design, the study draws on data obtained through an online questionnaire and individual interviews. The findings provide a

Einsendedatum: 26.05.2025 Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2025

comprehensive exploration of participants' academic German language use, learning motivation, and sense of personal responsibility.

Survey results indicate that students often attribute difficulties in language development to instructional methods, lack of materials, or inadequacies in the learning environment. Notably, a significant proportion of participants recognized the significance of individual effort and demonstrated a willingness to assume responsibility. Interview data revealed that many students lack confidence in using academic German and struggle to take an active role in the learning process.

The findings suggest that learner autonomy has not been adequately developed and that students frequently justify their lack of progress through external factors. This underscores the need to restructure both individual learning habits and instructional practices. The study offers structural transformation suggestions to enhance learner responsibility, individual effort, and the sustainable development of academic language skills in teacher education programs. These findings highlight a prevailing tendency among students to externalize responsibility in the learning process, emphasizing the need for fostering greater learner autonomy and internal accountability.

Keywords: *German teacher education, learner autonomy, individual effort, academic language proficiency, taking responsibility.*

EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the perceptions of prospective German language teachers regarding their language development, levels of individual effort, and approaches to assuming learning responsibility. Utilizing a qualitatively driven mixed-methods design, data were collected through an online questionnaire and semi-structured interviews. The findings provide a nuanced understanding of the participants' use of academic German, their learning motivation, and their sense of personal responsibility throughout their teacher education journey.

Survey results reveal that many students attribute difficulties in their language learning processes to external factors, such as instructional methods, lack of appropriate teaching materials, or inadequacies in the learning environment. However, a significant proportion of students also acknowledge the importance of individual effort and personal responsibility. Interview data further show that many participants exhibit low confidence when using academic German and struggle to take an active role in their learning processes. These challenges highlight the insufficient development of learner autonomy among prospective German language teachers.

The study identifies a prevailing tendency among students to externalize responsibility for their learning difficulties, often accusing external circumstances instead of engaging in critical self-reflection. This externalization of responsibility hinders the cultivation of autonomous learning strategies and impedes the establishment of a self-regulated learning identity. Many students demonstrate limited engagement in independent learning activities outside of class and lack the metacognitive strategies necessary for managing their learning processes effectively.

In addition, the study highlights that students frequently perceive academic German as a major barrier to their success. Difficulties in understanding specialized terminology, writing academic texts, and participating in academic discussions were commonly reported. Students expressed that preparatory language courses did not sufficiently equip them for the demands of academic discourse. These findings suggest the need for a stronger integration of academic language skills development within teacher education programs.

Moreover, the results point to the critical role of motivation in shaping learning behaviors. Students with higher intrinsic motivation were found to engage more actively and maintain better academic outcomes. Conversely, those with lower motivation levels tended to accuse external conditions for their lack of progress. This dynamic is compatible with the Self-Determination Theory, emphasizing that intrinsic motivation and autonomy are interdependent and vital for sustainable language learning.

The study also uncovers students' reported needs for more targeted support mechanisms. Participants requested structured academic writing workshops, simplified learning materials, more interactive teaching methods, and additional advisory services. These demands underline the importance of designing learning environments that not only convey content but also foster autonomy, intrinsic motivation, and personal responsibility among learners.

Based on these findings, the study offers several recommendations. First, fostering learner autonomy must become a systematic priority within teacher education programs. This involves providing structured opportunities for students to set learning goals, engage in self-assessment, and develop independent learning plans. Second, targeted academic language development programs should be implemented to strengthen students' productive skills in academic German, particularly through writing and speaking activities. Third, promoting a more interactive, student-centered, and task-based instructional approach can enhance both motivation and responsibility among learners.

Furthermore, educational structures must support the transition from external attribution to internalization of learning responsibility. Instructors should be trained to recognize and counteract students' tendencies to externalize failure, helping them to develop a more proactive and autonomous learning mindset. Finally, the broader educational context must be designed to provide students with the necessary resources, feedback, and encouragement to actively engage with their own learning processes. In conclusion, this study contributes to a deeper understanding of the complex interplay between learner

autonomy, individual effort, academic language skills, and motivational factors in the context of foreign language teacher education. It highlights the urgent need to address both structural deficiencies and individual learner attitudes in order to foster sustainable academic and professional development. Without intentional interventions aimed at strengthening autonomy and personal responsibility, prospective teachers risk remaining in the metaphorical “shadow” of the instructor, failing to fully develop their linguistic and pedagogical competencies.

Einleitung

Der Erwerb einer Fremdsprache ist nicht nur auf den Aufbau sprachlicher Kompetenzen beschränkt, sondern stellt zugleich einen mehrdimensionalen Entwicklungsprozess dar, der auch die Haltung der Lernenden gegenüber dem eigenen Lernprozess, ihre Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung sowie ihre intrinsische Motivation umfasst. In diesem Zusammenhang bilden Lernerautonomie und individuelle Anstrengung insbesondere für angehende Lehrkräfte zentrale Voraussetzungen für eine nachhaltige sprachliche Kompetenzentwicklung (Demirel 1987; Benson 2011; Ushioda 2011; Acar / Başbay 2024).

Beobachtungen und Rückmeldungen von Studierenden – ähnlich wie in Studie von Arslan (2009), die auf die Bedeutung von Verantwortung und aktiver Beteiligung in konstruktivistischen Lernumgebungen hinweist – zeigt jedoch, dass diese grundlegenden Aspekte im Studiengang Deutsch als Fremdsprache zunehmend an Gewicht verlieren. Viele Studierende verlagern ihre Verantwortung für den Lernprozess auf Lehrpersonen oder die Struktur des Unterrichts und nehmen dabei ihre eigene Rolle im Lernprozess nur marginal wahr. Ein erheblicher Teil der angehenden Deutschlehrkräfte hat Schwierigkeiten, persönliche Strategien zur Förderung des Spracherwerbs zu entwickeln, zeigt geringe aktive Beteiligung im Unterricht und nutzt außerunterrichtliche Lernmöglichkeiten nur unzureichend (Tuğlu 2024).

Diese Entwicklungen machen pädagogische Interventionen erforderlich, die darauf abzielen, die Haltung der Studierenden zum eigenen Lernen kritisch zu hinterfragen und sie zur aktiven Übernahme von Verantwortung im Sprachlernprozess zu befähigen. Die qualitativen Daten der Studie zeigen, dass Studierende die Ursachen für ihre Lernprobleme überwiegend in strukturellen Mängeln oder äußeren Hindernissen sehen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Bereitschaft zur Internalisierung von Verantwortung sowie zur aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess nur in begrenztem Maße ausgeprägt ist. Diese Haltung führt einerseits zu einer verstärkten Kritik an Lehrpersonen und Curricula, andererseits aber auch dazu, dass die Studierenden sich selbst kaum als aktive Subjekte ihres Lernens wahrnehmen (Arslan 2009; Tuğlu 2023).

Ziel dieser Studie ist es, die Wahrnehmungen von angehenden Deutschlehrkräften hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklung, ihres Verantwortungsbewusstseins und ihrer Tendenz zur Externalisierung von Lernschwierigkeiten umfassend zu analysieren. Dabei wird nicht nur gefragt, was die Studierenden möglicherweise nicht erreichen, sondern auch warum sie dies nicht erreichen. Die Studie versteht sich somit als ein Beitrag zur differenzierten Reflexion der Frage: „Bei wem beginnt und bei wem endet die Verantwortung für das Lernen?" Sie betont, dass Lernprozesse nicht allein durch das didaktische Handeln der Lehrpersonen gesteuert werden können, sondern erst durch die aktive Mitwirkung und intrinsische Motivation der Lernenden ihre volle Wirksamkeit entfalten. Diese Perspektive steht im Einklang mit dem bildungstheoretischen Diskurs in der Türkei, der

die Notwendigkeit von individueller Lernverantwortung und aktiver Beteiligung im Sinne eines konstruktivistischen Paradigmas unterstreicht (Demirel 1987; Sert 2008).

Die zentralen Forschungsfragen lauten daher:

1. Wie nehmen angehende Deutschlehrkräfte die Herausforderungen im Rahmen ihrer sprachlichen Entwicklung wahr?

2. Werden diese Schwierigkeiten eher mit individuellen oder mit externen Faktoren in Verbindung gebracht?

3. In welchem Ausmaß zeigen die Studierenden individuelle Anstrengungen, und wie lässt sich dies mit der Übernahme von Lernverantwortung verknüpfen?

4. Welche Unterstützungsmechanismen werden von den Studierenden eingefordert, um ihre sprachliche Entwicklung zu fördern?

Im Rahmen dieser Fragestellungen verfolgt die Studie das Ziel, die Schwierigkeiten, die im Kontext akademischer Sprachentwicklung auftreten, nicht nur aus einer strukturellen oder systemkritischen Perspektive zu betrachten, sondern auch die Rolle der Lernenden selbst kritisch zu hinterfragen. Damit leistet die Arbeit einen Beitrag zu einer mehrdimensionalen Betrachtung, die sowohl das Profil der Studierenden als auch die Qualität der Lernumgebungen und didaktischen Prozesse berücksichtigt. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen Impulse für die Weiterentwicklung von Konzepten liefern, die auf Autonomie, Verantwortungsübernahme und individuelles Lernbewusstsein im Kontext der Lehrerbildung abzielen.

Individuelle Anstrengung und Lernerautonomie

Das Erlernen einer Fremdsprache stellt einen vielschichtigen Entwicklungsprozess dar, der nicht ausschließlich auf im Unterricht vermittelte Inhalte beschränkt ist, sondern die aktive Mitwirkung der Lernenden im eigenen Lernprozess erfordert. In diesem Zusammenhang bilden Lernerautonomie und individuelle Anstrengung – insbesondere im Kontext der Lehrerbildung – zentrale Bausteine für eine nachhaltige Entwicklung sprachlicher Kompetenzen (Benson 2011; Ushioda 2011; Richards / Rodgers 2014). Holec (1981) definierte Lernerautonomie als die Fähigkeit des Individuums, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen – ein Verständnis, das mittlerweile zu einem Grundpfeiler zeitgemäßer Fremdsprachendidaktik geworden ist.

Lernerautonomie umfasst die Fähigkeit, eigene Lernziele zu formulieren, geeignete Strategien zu entwickeln und diese selbstständig umzusetzen. In diesem Prozess ist individuelle Anstrengung nicht nur auf die Teilnahme am Unterricht begrenzt, sondern schließt auch die Nutzung von außerunterrichtlichen Ressourcen, die Steuerung des eigenen Lernverhaltens und die Vielfalt der Lernaktivitäten mit ein (Schmenk 2005). Dieser Ansatz fördert eine Haltung, in der Lernen als lebenslange Kompetenz wahrgenommen wird. In Kontexten, in denen Autonomie nicht gezielt

gefördert wird, gestaltet sich der Kompetenzerwerb schwierig, und es entsteht häufig ein passives Lernverhalten (Spratt, Humphreys / Chan 2002).

Insbesondere für Fremdsprachenlernende im Hochschulbereich ist die Entwicklung von Autonomie eng mit beruflicher Qualifikation verknüpft. Von angehenden Lehrkräften wird erwartet, dass sie in der Lage sind, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern, um später ihren eigenen Lernenden als kompetente Begleitpersonen zur Seite zu stehen (Borg / Al-Busaidi 2012). Die Förderung individueller Lernverantwortung in der Lehrerbildung beeinflusst daher nicht nur die sprachliche Entwicklung, sondern auch die pädagogische Professionalität maßgeblich. Die Entwicklung dieser Kompetenzen hängt jedoch nicht allein vom individuellen Willen ab, sondern erfordert auch ein lernförderliches Umfeld und didaktische Konzepte, die diesen Prozess aktiv unterstützen.

Theoretisch lässt sich dieser Zusammenhang durch die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) erklären. Diese betont, dass die Entwicklung intrinsischer Motivation zu freiwilliger Beteiligung am Lernprozess und zu tiefergehenden Lernprozessen führt. In Lernkontexten, in denen diese Motivation nicht unterstützt wird, bleiben Lernende häufig abhängig von externen Impulsen und übernehmen keine Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Um die Rolle des aktiven Lerners einnehmen zu können, sind daher sowohl individuelles Bewusstsein als auch strukturelle Unterstützung unerlässlich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass individuelle Anstrengung und Lernerautonomie nicht nur den kurzfristigen Lernerfolg, sondern auch die langfristige Sicherung sprachlicher Handlungskompetenz maßgeblich bestimmen. In der Lehrerbildung genügt es nicht, diese Konzepte ausschließlich theoretisch zu vermitteln; sie müssen durch praxisorientierte Strategien verankert und internalisiert werden. Besonders reflektierende Methoden, Selbsteinschätzungsverfahren und strukturierte Beratungssitzungen gelten als effektive Mittel zur Förderung der Autonomie. Die Forschungslage zeigt deutlich, dass lernförderliche Umgebungen, die Eigenverantwortung und Selbststeuerung stärken, wesentlich zur akademischen und professionellen Entwicklung von Studierenden beitragen.

Akademisches Deutsch in fachspezifischen Lehrveranstaltungen

Fachveranstaltungen innerhalb der Studiengänge für Fremdsprachenlehramt bieten ein unmittelbares Umfeld, in dem die Fähigkeit der Studierenden, akademisches Deutsch zu verwenden, konkret gefordert wird. Prozesse wie der Einsatz fachspezifischer Terminologie, schriftliche und mündliche Präsentationen sowie die Analyse akademischer Texte erfordern nicht nur allgemeine sprachliche Kompetenzen, sondern auch die Fähigkeit zur sprachlichen Produktion im akademischen Kontext (Bachman / Palmer 1996; Schleppegrell 2004). Diese Anforderungen stellen jedoch für Studierende ohne solide Grundlagen im akademischen Deutsch eine erhebliche Hürde dar.

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten zeigen, dass ein signifikanter Teil der Studierenden Schwierigkeiten hat, dem fachlichen Unterricht zu folgen. Insbesondere beim Textverständnis, beim akademischen Schreiben und im Umgang mit Terminologie wurden Defizite deutlich. Die Antworten auf die Umfragefragen verdeutlichen, dass sich viele Studierende in Veranstaltungen mit akademischem Inhalt überfordert fühlen – was sich negativ auf ihre Motivation zur aktiven Teilnahme auswirkt. In den Interviews wurde zudem klar geäußert, dass die Studierenden bislang nur in geringem Maße mit akademischem Deutsch in Berührung gekommen seien und dass die sprachliche Vorbereitung im Rahmen des Studiums nicht ausreiche, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Diese Ergebnisse machen die enge Verbindung zwischen Sprachkompetenz und akademischem Erfolg deutlich. Entscheidend für die Leistungsfähigkeit der Studierenden ist dabei nicht allein grammatikalische Korrektheit, sondern vor allem der kontextgerechte Einsatz akademischer Sprache. Die Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, nicht nur die sprachlichen Grundlagen, sondern auch die Diskursfähigkeit im akademischen Kontext gezielt zu fördern. Nach der Output-Hypothese von Swain (2000) wird sprachliche Kompetenz nicht allein durch Input, sondern maßgeblich durch produktive Sprachverwendung konsolidiert.

Lernumgebungen, in denen die Studierenden nicht nur rezipierend, sondern aktiv-produktiv tätig sind, sollten gezielt etabliert werden. Aktivitäten wie Schreiben, Präsentieren, Diskutieren und Analysieren tragen dazu bei, die Anwendung akademischer Sprache im Deutschen zu vertiefen. In diesem Zusammenhang ist die Schaffung von mehr Gelegenheiten zur aktiven Nutzung akademischer Sprache von zentraler Bedeutung, um die Lernprozesse nachhaltig zu unterstützen und die Handlungskompetenz der Studierenden langfristig zu stärken.

Tendenzen zur Externalisierung von Verantwortung

Der Prozess des Fremdsprachenlernens wird nicht nur durch individuelle Anstrengung und Verantwortungsbewusstsein bestimmt, sondern ebenso durch das Zusammenspiel innerer und äußerer Wahrnehmungen in Bezug auf den Lernprozess. Die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass Studierende die Herausforderungen in ihrer sprachlichen Entwicklung in hohem Maße mit externen Faktoren in Verbindung bringen. Insbesondere die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung, die Haltung der Lehrpersonen, der Mangel an didaktischem Material sowie systembedingte Probleme werden häufig als Hauptursachen für mangelnden Lernerfolg genannt. Dies verdeutlicht, dass die Studierenden ihre Lernerfahrungen überwiegend subjektiv interpretieren und sich von ihrer Rolle als aktive Lernende zunehmend distanzieren.

Diese Tendenz weist darauf hin, dass das Bewusstsein für individuelle Verantwortung in den Hintergrund tritt und das Maß an Identifikation mit dem eigenen Lernprozess schwach ausgeprägt ist. Im Kontext der Lernerautonomieforschung lässt

sich feststellen, dass solche Externalisierungen die Fähigkeit des Individuums, den eigenen Lernprozess zu gestalten, deutlich einschränken und der Entwicklung metakognitiver Bewusstheit im Wege stehen (Little 2007). Zudem belegen die Untersuchungsergebnisse, dass externalisierende Haltungen langfristig mit Passivität und Motivationsverlust im Lernprozess einhergehen können.

Auch Spratt, Humphreys und Chan (2002) betonen die wechselseitige Beziehung zwischen Motivation und Autonomie. Sie weisen darauf hin, dass Lernende ihre Motivationsprobleme häufig auf äußere Umstände zurückführen und damit die eigene Einflussnahme unterschätzen.

Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Wahrnehmungen nicht grundsätzlich unbegründet sind. Strukturelle Mängel in Bildungseinrichtungen, fehlende technische Ausstattung oder didaktische Defizite stellen reale Herausforderungen dar. Dennoch kann diese Realität keine Legitimation dafür sein, individuelle Anstrengung zu marginalisieren oder Lernerautonomie gänzlich zu vernachlässigen. Werden diese äußeren Umstände zum dominanten Erklärungsmuster für ausbleibenden Lernerfolg, führt dies zu einer Schwächung der Autonomiefähigkeit und behindert die aktive Teilhabe der Studierenden an ihrem eigenen Entwicklungsprozess.

Aus diesem Grund ist es notwendig, diese Tendenzen bewusst zu reflektieren und Strategien zu entwickeln, die die intrinsische Motivation der Lernenden stärken und ihre Verantwortungsübernahme im Lernprozess fördern.

Lernmotivation von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch als Fremdsprache

Die Lernmotivation angehender Fremdsprachenlehrkräfte beeinflusst sowohl ihren akademischen Erfolg als auch ihre berufliche Qualifikation maßgeblich. Die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass bei den Studierenden deutliche Unterschiede im Hinblick auf ihre Lernmotivation bestehen. Diese hängt in hohem Maße mit persönlichen Interessen, beruflichen Zukunftsperspektiven sowie der Qualität der Lernumgebung zusammen. Besonders auffällig ist die geringe Motivation in Bezug auf fachspezifische Lehrveranstaltungen. Als Gründe hierfür wurden häufig eine unzureichende inhaltliche Gestaltung der Kurse, monotone Unterrichtsmethoden und eine Diskrepanz zwischen dem akademischen Sprachniveau und den Erwartungen der Studierenden genannt.

Ähnliche Ergebnisse wurden auch in der Studie von Noels et al. (2003) festgestellt, in der ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Niveau der intrinsischen Motivation und der Qualität der Lernumgebung bei Fremdsprachenlernenden hervorgehoben wurde. Nach dem Modell der Lernmotivation von Dörnyei (2001) beeinflussen die Überzeugungen der Lernenden über die Zielsprache und den Lernprozess unmittelbar ihr Engagement im Lernverlauf. Diese Befunde korrespondieren mit den Profilanalysen von Csizér und Dörnyei (2005), die

zeigen, dass differenzierte motivationale Orientierungen mit charakteristischen Mustern engagierten Lernverhaltens einhergehen. Die Tatsache, dass viele Studierende Deutsch auf Lehramt nicht als Erstwahl gewählt haben, wirkt sich negativ auf ihre Motivation aus und führt häufig zu einem Rückgang des Interesses und der investierten Anstrengung.

Auch im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) lässt sich beobachten, dass ein Mangel an intrinsischer Motivation die aktive Beteiligung der Studierenden am Lernprozess erschwert und zu einer Externalisierung von Verantwortung führt. In zahlreichen Studien wird betont, dass Lernverhalten in Kontexten, in denen die intrinsische Motivation nicht gezielt gefördert wird, oft oberflächlich bleibt und an Nachhaltigkeit verliert (Ushioda 2011; Lamb 2017).

Gleichzeitig wurde festgestellt, dass einige Studierende in der Lage sind, ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Diese zeichnen sich meist durch klare akademische Ziele, ein hohes Maß an Disziplin und persönliches Interesse am Sprachenlernen aus. Dies verdeutlicht, dass Motivation nicht ausschließlich von externen Faktoren abhängig ist, sondern auch durch individuelle Eigenschaften beeinflusst wird.

Vor diesem Hintergrund ist es von besonderer Bedeutung, innerhalb der Lehrerbildung sowohl lernförderliche Umgebungen zu schaffen, die intrinsische Motivation stärken, als auch Strukturen zu etablieren, die individuelle Leistungen gezielt fördern. Aktuelle Studien belegen zudem, dass interaktionsorientierte, schülerzentrierte und bedeutungsvolle aufgabenbasierte Lernarrangements in diesem Zusammenhang eine besonders positive Wirkung entfalten (Henry / Thorsen 2018).

Methode

Forschungsdesign

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns nach dem deskriptiven Ansatz konzipiert. Deskriptive Forschung zielt darauf ab, einen bestimmten Sachverhalt in seinem bestehenden Zustand zu erfassen und diesen im jeweiligen Kontext zu analysieren. Sie gehört damit zu den in den Bildungswissenschaften häufig angewandten methodischen Zugängen (Yin 2017). In diesem Sinne verfolgt die Studie das Ziel, die Wahrnehmungen angehender Deutschlehrkräfte hinsichtlich ihres individuellen Engagements, ihrer Bereitschaft zur Übernahme von Lernverantwortung sowie der Herausforderungen, denen sie in diesem Prozess begegnen, vielschichtig zu analysieren.

Darüber hinaus wurde in der Studie ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt. Dieser methodische Zugang erlaubt die kombinierte Anwendung qualitativer und quantitativer Erhebungsverfahren und ermöglicht dadurch eine tiefere und umfassendere Beantwortung der Forschungsfragen (Creswell / Plano Clark 2018). Die Kombination beider Ansätze ermöglichte es, die Perspektiven der Teilnehmenden nicht nur in Form quantitativer Verteilungen darzustellen, sondern auch ihre individuellen Sichtweisen

und Denkrahmen direkt in die Analyse einzubeziehen. Die Studie folgte einem konvergent-parallelen Mixed-Methods-Design; Fragebogen- und Interviewdaten wurden zeitgleich erhoben, getrennt ausgewertet und anschließend trianguliert (Creswell / Plano Clark 2018).

Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 150 Studierenden des Studiengangs Deutschlehramt an der Trakya Universität. Unter ihnen waren 104 weiblich (69,3 %) und 46 männlich (30,7 %). Die Verteilung nach Studienjahren stellte sich wie folgt dar: 1. Jahrgang: 30 Studierende (20 %), 2. Jahrgang: 42 Studierende (28 %), 3. Jahrgang: 36 Studierende (24 %), 4. Jahrgang: 42 Studierende (28 %).

Die Teilnehmenden wurden im Rahmen eines gezielten Stichprobendesigns (Patton 2014) ausgewählt, um differenzierte Einblicke in die Forschungsfragen zu gewinnen. Die Einbeziehung sämtlicher Jahrgänge ermöglichte eine vergleichende Analyse zwischen frühen und fortgeschrittenen Studienphasen. Dabei traten insbesondere Unterschiede in Bezug auf Sprachkompetenz, akademische Sprachverwendung und Lernmotivation hervor.

Die Untersuchung wurde auf Grundlage des Freiwilligkeitsprinzips durchgeführt; sämtliche personenbezogenen Daten wurden vertraulich behandelt. Zudem erfolgte die Datenerhebung unter Einhaltung aller einschlägigen ethischen Standards und wurde ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt. Insgesamt weist die Zusammensetzung der Stichprobe eine ausgewogene Struktur über die verschiedenen Studienjahre hinweg auf und bildet somit eine solide Basis für die Analyse. Einschlusskriterien: Immatrikulation Deutschlehramt, aktive Teilnahme, Einwilligung; unvollständige Fälle wurden ausgeschlossen.

Datenerhebung und -auswertung

Erhebungsinstrumente

Zur Datenerhebung wurden in der Studie ein halbstandardisierter Online-Fragebogen sowie ein leitfadengestütztes Interviewformular eingesetzt:

- Der Fragebogen bestand aus geschlossenen (Multiple-Choice) und offenen Fragen. Anhand dieses Instruments wurden die Nutzung akademischen Deutschen, das Maß individueller Anstrengung, das Verantwortungsbewusstsein sowie die Erwartungen der Studierenden hinsichtlich unterstützender Maßnahmen sowohl quantitativ als auch qualitativ erfasst.
- Die offenen Fragen ermöglichten es den Teilnehmenden, ihre Lernerfahrungen in eigenen Worten zu beschreiben, was zu einer größeren inhaltlichen Tiefe in der Interpretation der Daten beitrug.

- Darüber hinaus wurden mit ausgewählten Teilnehmenden Einzelinterviews durchgeführt, in denen vertiefte und kontextualisierte Informationen zur Wahrnehmung der Sprachentwicklung und zur Übernahme von Lernverantwortung gesammelt wurden.

Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden im Rahmen eines Mixed-Methods-Analyseverfahrens ausgewertet:

- Die Antworten auf geschlossene Fragen wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS analysiert. Zum Einsatz kamen deskriptivstatistische Verfahren wie Häufigkeitsverteilungen und Prozentangaben.
- Die offenen Antworten sowie die Interviewdaten wurden mittels thematischer Analyse (Braun / Clarke 2006) ausgewertet. Ziel war es, die Daten sorgfältig zu codieren und bedeutungsvolle Themencluster zu identifizieren. Die Codierung vereinte theorie- und datengeleitete Kategorien; zwei Forschende kodierten unabhängig und lösten Abweichungen konsensual.
- Mittels Triangulation wurden die Fragebogenergebnisse mit Interviewdaten und einschlägiger Literatur verglichen, um die Validität und Kohärenz der Befunde zu erhöhen.

Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Perspektiven der angehenden Deutschlehrkräfte in Bezug auf die Nutzung des akademischen Deutschen, das Maß individueller Anstrengung, die Einstellungen zur Lernverantwortung sowie Tendenzen zur Externalisierung auf der Grundlage quantitativer und qualitativer Daten dargestellt. Die allgemeinen Muster im Sprachlernprozess der Studierenden wurden anhand von vier Hauptthemen analysiert, die sich aus der Überschneidung der Fragebogen- und Interviewdaten ergeben.

Wahrnehmung von Defiziten beim Einsatz akademischen Deutschen und Barrieren in der Entwicklung produktiver Kompetenzen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein erheblicher Teil der angehenden Deutschlehrkräfte beim Einsatz des akademischen Deutschen auf erhebliche Schwierigkeiten stößt. Insbesondere bei kognitiv anspruchsvollen Aktivitäten wie der Verwendung fachspezifischer Terminologie in Fachkursen, dem Verfassen akademischer Texte (z. B. Hausarbeiten) sowie bei mündlichen Beiträgen (z. B. Präsentationen, Diskussionsbeiträge) wird ein ausgeprägtes Gefühl der Überforderung deutlich.

Laut den Umfrageergebnissen gaben 74 % der Teilnehmenden an, dass sie Schwierigkeiten beim Verständnis akademischer Inhalte hätten und sich bei produktiven Aufgaben sprachlich unzureichend vorbereitet fühlten. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Studierenden nicht nur mit sprachlichen Herausforderungen, sondern auch mit einer hohen kognitiven Belastung konfrontiert sind – was wiederum zu einem Verlust an Selbstvertrauen führt.

61 % der Studierenden, die an einem vorbereitenden Sprachkurs teilgenommen hatten, äußerten, dass dieser Kurs nicht ausreiche, um den sprachlichen Anforderungen in den Fachveranstaltungen gerecht zu werden. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Vorbereitungskurse in der Lehramtsausbildung stärker auf den gezielten Aufbau akademischer Sprachkompetenz ausgerichtet werden sollten.

Auch die Interviewdaten stützen diese Erkenntnisse: Die Studierenden berichteten häufig von Schwierigkeiten beim Verstehen und Verfassen akademischer Texte. Auffällig war dabei der häufige Einsatz von Wörterbüchern beim Lesen, das unvollständige Erfassen von Bedeutungen sowie die Tendenz, Texte auf Türkisch zu entwerfen und anschließend ins Deutsche zu übersetzen. Diese Beobachtungen verdeutlichen die Notwendigkeit, pädagogische Unterstützungsmechanismen zur Förderung akademischer Diskursfähigkeit neu zu strukturieren.

Aussage	***Prozent (%)***
Studierende, die Schwierigkeiten beim Gebrauch des akademischen Deutschen haben	74 %
Studierende, die die Vorbereitungskurse als unzureichend empfinden	61 %
Studierende, die außerhalb des Unterrichts regelmäßig Lernaufwand betreiben	28 %
Studierende, die externe Faktoren für mangelnden Lernerfolg verantwortlich machen	66 %
Studierende, die Unterstützungsangebote für akademisches Deutsch wünschen	87 %

Tab. 1: Einschätzungen der Deutschlehramtsstudierenden zur Entwicklung ihrer akademischen Sprachkompetenz (n=150)

Beim näheren Blick auf die Abbildung wird deutlich, dass ein Großteil der Studierenden Schwierigkeiten beim Gebrauch des akademischen Deutschen hat. Diese Problematik spiegelt sich auch in der Wahrnehmung unzureichender produktiver Sprachkompetenzen wider. Die Daten zeigen zudem, dass das Maß individueller Anstrengung insgesamt niedrig ist. Die im Rahmen der Umfrage identifizierten Lernschwierigkeiten werden von den Studierenden häufig auf externe Faktoren wie Unterrichtsmethoden, Materialmangel und strukturelle Defizite zurückgeführt.

Zugleich verweist die hohe Anzahl an Unterstützungswünschen im Bereich akademischer Sprachkompetenz auf eine verbreitete Wahrnehmung, im pädagogischen Kontext unzureichend begleitet worden zu sein. Insgesamt verdeutlichen die Daten, dass die Lernverantwortung von den Studierenden nur begrenzt internalisiert wird und dass die Lernerautonomie bislang lediglich in eingeschränktem Maße ausgeprägt ist.

Hinweise auf geringe individuelle Anstrengung und eingeschränkte Lernerautonomie

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das Maß individueller Anstrengung bei den angehenden Deutschlehrkräften insgesamt als gering einzustufen ist. Laut Umfrage gaben lediglich 28 % der Teilnehmenden an, regelmäßig an selbstgesteuerten Lernaktivitäten außerhalb des Unterrichts teilzunehmen. Diese geringe Quote stellt ein zentrales Indiz dafür dar, dass die Entwicklung von Lernerautonomie im Rahmen der Lehramtsausbildung bislang unzureichend gefördert wird.

Ein Großteil der Teilnehmenden begründet das Ausbleiben individueller Lernanstrengungen mit Zeitmangel, fehlender Motivation sowie unzureichendem Wissen über geeignete Lernstrategien. Die von den Studierenden verwendeten Formulierungen deuten darauf hin, dass ihre Fähigkeit, den eigenen Lernprozess selbstständig zu gestalten, stark eingeschränkt ist. In den Interviews äußerten sich die Teilnehmenden unter anderem folgendermaßen:

„Ich verstehe den Unterricht ohnehin nur mit Mühe. Ich habe weder die Zeit noch die Motivation, zusätzlich etwas zu machen." (Studierende/r, 4. Jahrgang)

„Ich möchte etwas tun, aber ich weiß nicht, wo ich anfangen soll. Es wurde nie erklärt, wie man Lernstrategien einsetzt." (Studierende/r, 1. Jahrgang)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Bereitschaft zur Übernahme individueller Verantwortung im Lernprozess schwach ausgeprägt ist und dass ein deutliches Bedürfnis nach struktureller Unterstützung besteht. Die begrenzte Lernerautonomie ist dabei nicht ausschließlich auf fehlende Eigeninitiative zurückzuführen, sondern steht auch im Zusammenhang mit unzureichender Beratung und Anleitung innerhalb des Lernumfelds.

Die erhobenen Daten legen nahe, dass es den Studierenden schwerfällt, eigenständige Lernstrategien zu entwickeln, und dass ihnen die notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen fehlen, um den Lernprozess autonom zu steuern. Diese Problematik betrifft nicht nur die aktuellen Lernprozesse, sondern kann sich langfristig auch auf das professionelle Selbstverständnis der Lehramtsstudierenden sowie auf deren Fähigkeit zur zukünftigen Lernbegleitung auswirken. Diese Befundlage harmoniert mit den Profilanalysen von Csizér und Dörnyei (2005), die zeigen, dass differenzierte motivationale Orientierungen systematisch mit dem Ausmaß engagierten Lernverhaltens einhergehen. Im Sinne von Little (1995) setzt die Entfaltung von Lernendenautonomie zudem ein autonomieförderliches Unterrichtsklima sowie professionelle Handlungsspielräume der Lehrkräfte voraus. Aus soziokultureller Perspektive erfordert die Entwicklung solcher Autonomie gezielte Mediation und dialogische Unterstützung in authentischen Handlungssituationen (Vygotsky 1978; Lantolf / Poehner 2014).

Externalisierung von Lernverantwortung: Systemische Begründungen und individuelle Positionierungen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die angehenden Deutschlehrkräfte Schwierigkeiten im Sprachlernprozess in hohem Maße mit externen Faktoren in Verbindung bringen. Laut Umfrage sehen 66 % der Teilnehmenden die Hauptursachen für ihre Probleme in der Sprachentwicklung in didaktischen Methoden, Materialmängeln und strukturellen Eigenschaften der Lehrveranstaltungen. Diese Tendenz verdeutlicht die weite Verbreitung eines Externalisierungsverhaltens, bei dem Lernverantwortung vom Individuum auf umgebende und lehrbezogene Faktoren übertragen wird.

Die Interviewdaten bestätigen die quantitativen Ergebnisse: Viele Studierende begründen ihre geringe Lernmotivation häufig mit dem Verhalten der Lehrpersonen, dem Stil der Unterrichtsgestaltung oder der Qualität des eingesetzten Materials. Aussagen wie „Ich möchte im Unterricht aktiv mitmachen, aber die Dozenten erklären alles nur auf Deutsch, und ich bin noch auf einem niedrigeren Niveau." (Studierende/r, 2. Jahrgang) oder „Manche Dozenten unterrichten wenig motivierend. Wenn ich mich ohnehin langweile, warum sollte ich dann zusätzliche Anstrengungen unternehmen?" (Studierende/r, 3. Jahrgang) verdeutlichen, dass Studierende ihre mangelnde Beteiligung am Lernprozess überwiegend auf pädagogische Faktoren zurückführen.

Diese externalisierenden Ansätze begrenzen die Fähigkeit der Studierenden, den Lernprozess zu internalisieren, und behindern die Entwicklung individueller Bewusstseinsstrukturen. Lernen wird zunehmend als ein von Lehrpersonen und äußeren Bedingungen abhängiger Prozess wahrgenommen, was die aktive Übernahme einer Lernendenidentität erschwert.

Die Daten verweisen somit nicht nur auf Defizite im individuellen Verantwortungsbewusstsein, sondern auch auf wahrgenommene Schwächen der Lernumgebungen in Bezug auf die Förderung von Autonomie. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass pädagogische Settings nicht nur der reinen Wissensvermittlung dienen sollten, sondern auch so gestaltet werden müssen, dass sie die Entwicklung von Lernerautonomie und intrinsischer Motivation aktiv unterstützen.

Unterstützungsbedarfe im Lernprozess und Tendenzen zu alternativen pädagogischen Mechanismen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass angehende Deutschlehrkräfte ein starkes Bedürfnis nach Unterstützungsangeboten zur Förderung ihrer akademischen Sprachkompetenz verspüren. Laut Umfrage gaben 87 % der Teilnehmenden an, alternative Lernmechanismen zu benötigen, um ihre akademischen Sprachfähigkeiten weiterzuentwickeln. Diese Befunde weisen auf eine weit verbreitete Wahrnehmung hin, dass die bestehenden Lernumgebungen als unzureichend empfunden werden.

Insbesondere äußerten die Studierenden den Wunsch nach gezielten Förderprogrammen in den Bereichen akademisches Schreiben, Lesen und Präsentieren. Häufig genannte Unterstützungsmodelle waren vereinfachte Lehrmaterialien, Beratungsstunden, Kleingruppenarbeit und der Zugang zu Online-Supportplattformen. Einzelne Aussagen aus den Interviews spiegeln diese Bedarfe wider:

„Ein spezieller Kurs für akademisches Deutsch in den Fachveranstaltungen wäre sehr hilfreich." (Studierende/r, 2. Jahrgang)

„Die Materialien sollten vereinfacht werden. Auch Online-Unterstützungsgruppen wären für uns sehr nützlich." (Studierende/r, 1. Jahrgang)

Neben dem Wunsch nach struktureller Unterstützung wurden auch Erwartungen an die Lehrpersonen geäußert. So forderten viele Teilnehmende ein „jüngeres, motivierendes und stärker interaktiv agierendes Lehrpersonal". Dies verdeutlicht, dass die Studierenden die pädagogische Atmosphäre nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich der kommunikativen Gestaltung kritisch bewerten. Gleichzeitig wird deutlich, dass Studierende in den Lehrveranstaltungen eine intensivere Interaktion und stärkere individuelle Begleitung erwarten.

Diese Unterstützungswünsche sind nicht als vollständige Ablehnung von Lernverantwortung seitens der Studierenden zu interpretieren, sondern eher als Ausdruck eines Tendenz, den Lernprozess verstärkt an externe Bedingungen zu koppeln und wahrgenommene Misserfolge dem pädagogischen Umfeld zuzuschreiben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, individuelle Verantwortungsübernahme und strukturelle Unterstützungssysteme im Lernprozess integrativ zu betrachten und gezielt zu fördern.

Diskussion

Diese Studie untersucht die akademische Sprachverwendung, das Maß individueller Anstrengung, die Bereitschaft zur Übernahme von Lernverantwortung sowie die Unterstützungsbedarfe von angehenden Deutschlehrkräften aus einer mehrdimensionalen Perspektive. Die Ergebnisse zeigen, dass Wahrnehmungen des Lernprozesses häufig durch externe Begründungsmuster geprägt sind und dass Lernerautonomie nur in begrenztem Maße entwickelt ist.

Die Schwierigkeiten beim Einsatz des akademischen Deutschen sind nicht allein sprachlichen, sondern auch pädagogischen Defiziten zuzuschreiben. Harsch und Hartig (2016) sowie Schleppegrell (2004) betonen, dass die komplexe Struktur der akademischen Sprache insbesondere für Lernende mit anderer Erstsprache eine erhebliche Barriere darstellen kann. In Übereinstimmung damit zeigen die Befunde dieser Studie, dass Studierende sowohl bei der Analyse von Texten als auch im Umgang mit Terminologie Defizite aufweisen, was sich negativ auf ihre Motivation zur aktiven Teilnahme am Unterricht auswirkt. Insbesondere mangelndes Selbstvertrauen in schriftlichen und mündlichen Produktionsfähigkeiten stellt ein zentrales Hindernis für die aktive Beteiligung dar. Nach der Output-Hypothese von Swain (2000) erfordert die

Entwicklung produktiver Sprachkompetenzen eine aktive Nutzung, an der es den Studierenden häufig mangelt.

Die Tatsache, dass lediglich 28 % der Teilnehmenden regelmäßige individuelle Anstrengungen unternehmen, verweist auf eine geringe Ausprägung von Lernerautonomie. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) wird betont, dass Individuen ohne starke intrinsische Motivation kaum nachhaltige Lernanstrengungen unternehmen. In ähnlicher Weise argumentiert Dörnyei (2001), dass Motivationsmängel häufig durch externe Faktoren erklärt werden, was zur Verschiebung der Lernverantwortung führt. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen, dass Studierende Schwierigkeiten im Sprachlernprozess häufig den Unterrichtsmethoden, Materialdefiziten oder strukturellen Aspekten der Lehrveranstaltungen zuschreiben.

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass Studierende ihre mangelnde Motivation oft auf die Haltung der Lehrpersonen, die Unterrichtsgestaltung und die Qualität der verwendeten Materialien zurückführen. Aussagen wie „Ich möchte aktiv mitmachen, aber die Lehrkräfte erklären alles nur auf Deutsch, und ich bin noch auf einem niedrigeren Niveau." (Studierende/r, 2. Jahrgang) oder „Manche Lehrkräfte sind nicht motivierend. Wenn ich mich ohnehin langweile, warum sollte ich mich dann zusätzlich anstrengen?" (Studierende/r, 3. Jahrgang) belegen diese Tendenz. Diese Externalisierungen erschweren die Internalisierung von Lernprozessen und behindern die Entwicklung eines aktiven Lernbewusstseins. Lernen wird zunehmend als von Lehrpersonen und äußeren Bedingungen abhängiger Prozess wahrgenommen, was die Ausbildung einer eigenverantwortlichen Lernidentität erheblich erschwert.

Die Befunde weisen nicht nur auf Defizite im individuellen Verantwortungsbewusstsein hin, sondern auch auf wahrgenommene Schwächen der Lernumgebungen hinsichtlich der Förderung von Autonomie. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogische Umgebungen nicht nur als Orte der Wissensvermittlung, sondern als Räume zur aktiven Unterstützung von Lernerautonomie und intrinsischer Motivation zu gestalten.

Ein weiterer zentraler Aspekt der Untersuchung ist die hohe Nachfrage der Studierenden nach unterstützenden Maßnahmen. Diese Erwartungen stehen im Einklang mit dem konstruktivistischen Ansatz, der die aktive und angeleitete Beteiligung der Lernenden betont (Vygotsky 1978). Empirische Befunde zeigen zudem, dass der gezielte Einsatz digitaler Werkzeuge wie z. B. WhatsApp die Selbstmotivation steigern und Lernängste reduzieren kann, was die Entwicklung von Autonomie zusätzlich unterstützt (Alamer, Al-Khateeb / Jeno, 2023). Gleichzeitig zeigt sich, dass in manchen Fällen die Lernverantwortung an die Qualität der Bildungsumgebung geknüpft wird, was auf eine Tendenz zur Externalisierung hinweist. Unterstützungsmechanismen dürfen jedoch nicht an die Stelle eigenverantwortlichen Lernens treten, sondern sollten dieses gezielt stärken.

Zusammenfassend legen die Ergebnisse nahe, dass angehende Deutschlehrkräfte Schwierigkeiten beim Gebrauch des akademischen Deutschen haben, eine geringe

Lernmotivation aufweisen und nur begrenzte individuelle Anstrengungen unternehmen. Für einen erfolgreichen Lernprozess bedarf es nicht nur struktureller Verbesserungen, sondern auch gezielter Interventionen zur Förderung des individuellen Bewusstseins. Die Stärkung der Lernerautonomie, die didaktische Neustrukturierung der Unterrichtsprozesse und die systematische Förderung individueller Verantwortung erscheinen unerlässlich. Andernfalls droht, dass nicht nur der aktuelle Lernprozess, sondern auch die zukünftige Lehrkompetenz der Studierenden auf eine eingeschränkte Basis gestellt wird. Die quantitativen Analysen bleiben deskriptiv; Inferenztests (z. B. t-Test/ANOVA) und größere, diversere Stichproben sind Gegenstand künftiger Arbeiten.

Es ist daher erforderlich, Strukturen zu entwickeln, die die aktive Übernahme von Verantwortung durch die Studierenden im Lernprozess unterstützen und sie dabei begleiten, sich aus dem Schatten der Lehrperson zu lösen und eine eigenständige Lernidentität aufzubauen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Diese Studie analysierte die Schwierigkeiten angehender Deutschlehrkräfte beim Gebrauch des akademischen Deutschen, die Barrieren in der Entwicklung produktiver Sprachkompetenzen, das Maß individueller Anstrengung, die Einstellungen zur Übernahme von Lernverantwortung sowie die wahrgenommenen Unterstützungsbedarfe. Die Befunde zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden im Verlauf ihrer Sprachentwicklung unzureichende individuelle Anstrengungen unternimmt, ein geringes Selbstvertrauen im Umgang mit akademischem Deutsch aufweist und diese Defizite häufig mit externen Faktoren begründet.

Insbesondere das Vermeiden individueller Lernstrategien außerhalb des Unterrichts deutet auf eine mangelnde Entwicklung von Lernerautonomie hin. Diese Beobachtung steht im Einklang mit den Studien von Dörnyei (2001), Ryan und Deci (2000) sowie Okumus Ceylan (2021), die auf den engen Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und nachhaltigem Lernen verweisen. Darüber hinaus unterstreichen die häufig genannten Kritikpunkte in Bezug auf Lehrmethoden, Materialdefizite und motivationshemmende Unterrichtsstrukturen die Tendenz zur Externalisierung von Lernverantwortung.

Die Externalisierungstendenzen konzentrieren sich dabei auf drei zentrale Ebenen:

1. **Unterrichtsbezogene Faktoren:** Stil der Wissensvermittlung, mangelnde Kommunikation und fehlende gezielte Anleitung werden häufig als Hauptgründe für Misserfolge genannt.

2. **Material- und Inhaltsdefizite:** Die Komplexität akademischer Texte, der Mangel an vereinfachten Materialien sowie unzureichende audiovisuelle Unterstützung verstärken die Wahrnehmung sprachlicher Defizite.

3. **Strukturelle und systemische Einschränkungen:** Unzureichende Vorbereitungskurse, fehlende akademische Förderangebote und begrenzte digitale Lernressourcen begünstigen die Verlagerung von Lernverantwortung auf externe Faktoren.

Diese Ergebnisse zeigen, dass mangelnde individuelle Anstrengung nicht allein auf persönliche Defizite der Lernenden zurückzuführen ist, sondern das Resultat einer vielschichtigen Wechselwirkung zwischen Bildungskontext und Lernumgebung darstellt. Lernprozesse sind nicht nur von der Motivation des Einzelnen abhängig, sondern auch von unterstützenden Strukturen und einem anregenden Systemumfeld.

Ähnliche Erkenntnisse wurden auch von Benson (2007) hervorgehoben, der betont, dass mangelnde Lernverantwortung zu Passivität und Abhängigkeit von Lehrpersonen führen kann. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass diese Tendenzen selbst unter Lehramtsstudierenden weit verbreitet sind. Boud (2013) hebt hervor, dass strukturierte Selbstbewertungsverfahren die Internalisierung von Lernverantwortung nachhaltig fördern können – ein Ansatz, der auch in den hier vorgeschlagenen Unterstützungsmodellen berücksichtigt wurde. Almarza (1996) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass ohne reflektierte Selbstbeobachtung und -bewertung die berufliche Entwicklung von Lehrkräften oberflächlich bleibt. Die in dieser Studie vorgeschlagenen auf Beratung basierenden Förderstrukturen sind daher auch für die Entwicklung einer professionellen Lehreridentität von strategischer Bedeutung. Zudem betont Ushioda (2011), dass eine nachhaltige Motivation im Sprachenlernen nur entstehen kann, wenn Lernende persönliche Bedeutungen mit dem Lernprozess verknüpfen – ein Aspekt, der in den hier erhobenen Daten als unterentwickelt erscheint.

Empfohlene Maßnahmen:

- **Förderung von Lernerautonomie:** Einführung strukturierter Unterstützungsprogramme, die Zielsetzung, Selbstbewertung und individuelle Lernplanung vermitteln, um eine aktivere und bewusstere Lernbeteiligung zu fördern.
- **Stärkung der akademischen Sprachkompetenz durch produktive Ateliers:** Organisation von Workshops zu akademischem Schreiben, Präsentieren und kritischer Textanalyse zur Entwicklung produktiver Fähigkeiten und des akademischen Selbstvertrauens.
- **Interaktionsorientierte Unterrichtskonzepte:** Förderung einer aktiven, produktiven und forschenden Rolle der Studierenden durch aufgabenbasierte, kollaborative und multimedial unterstützte Lernmodelle.
- **Einsatz digitaler und mehrsprachiger Unterstützungsmechanismen:** Verbesserung der Zugänglichkeit zu akademischen Inhalten für Lernende mit geringem Ausgangsniveau durch digitale Plattformen und mehrsprachige Materialien.

- **Weiterbildungsprogramme für Lehrpersonen:** Durchführung von Trainings zur Förderung akademischer Sprachkompetenz und Lernerautonomie, Sensibilisierung für die Rolle der Lehrenden im selbstgesteuerten Lernprozess.

Abschließend lässt sich feststellen, dass Motivationseinbußen und mangelnde individuelle Anstrengung im Sprachlernprozess keine isolierten Phänomene sind, sondern Ausdruck eines komplexen Wechselspiels zwischen individuellen und strukturellen Faktoren. Daher sollten Lösungsansätze nicht nur auf der Ebene der Lernenden ansetzen, sondern umfassend systemische, strategische und nachhaltige Interventionen berücksichtigen.

Ohne die Etablierung einer lernendenzentrierten Lernkultur droht, dass Lernende weiterhin im Schatten der Lehrperson verbleiben, und sowohl ihre sprachliche als auch berufliche Selbstständigkeit hinter den Erwartungen zurückbleibt.

Ethikerklärung

Die vorliegende Studie wurde unter Beachtung aller ethischen Richtlinien durchgeführt. Die Teilnahme an der Umfrage und den Interviews erfolgte freiwillig, und die Teilnehmenden wurden vorab über Zweck, Ablauf und Vertraulichkeit der Daten informiert. Sämtliche erhobenen Daten wurden anonymisiert verarbeitet und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Die Ethikkommission der Trakya-Universität hat die Durchführung dieser Studie am 09.04.2025 mit der Sitzungsnummer 04/27 genehmigt und die ethische Unbedenklichkeit bestätigt.

Literaturverzeichnis

Acar, Aylin / Başbay, Alper (2024): Öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançları ve İngilizceye yönelik tutumları ile İngilizce akademik başarıları arasındaki ilişki. In: *Journal of Language Education and Research,* 10(2), 273-294.

Alamer, Abdullah / Al-Khateeb, Ahmed / Jeno, Lucas M. (2023): Using WhatsApp increases language students' self- motivation and achievement, and decreases learning anxiety: A self- determination theory approach. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 417-431.

Almarza, G. Guitierrez (1996): Student foreign language teacher's knowledge growth. In: D. Freeman / J. C. Richards (Eds.): *Teacher learning in language teaching.* Cambridge University Press, 50-78.

Arslan, Akif (2009): Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. In: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.

Bachman, Lyle. F. / Palmer, Adrian S. (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests.* Oxford University Press.

Benson, Phil (2007): Autonomy in language teaching and learning. In: *Language Teaching*, 40(1), 21-40.

Benson, Phil (2011): *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Routledge.

Borg, Simon / Al-Busaidi, Saleh (2012): *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices.* British Council.

Boud, David (2013): *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.

Braun, Virginia / Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.

Creswell, John. W. / Plano Clark, Vicki L. (2018): *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

Csizér, Kata / Dörnyei, Zoltán (2005): Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. In: *Language Learning,* 55(4), 613-659. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x

Demirel, Özcan (1987): *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.

Dörnyei, Zoltán (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Harsch, Claudia / Hartig, Johannes (2016): Comparing C-tests and Yes/No vocabulary size tests as predictors of receptive language skills. In: *Language Testing*, 33(4), 555-575. https://doi.org/10.1177/0265532215602310

Henry, Alastair / Thorsen, Cecilia (2018): Teacher-student relationships and L2 motivation. In: *The Modern Language Journal*, 102(1), 218-241. https://doi.org/10.1111/modl.12447

Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

Lamb, Martin (2017): The motivational dimension of language teaching. In: *Language Teaching,* 50(3), 301-346. https://doi.org/10.1017/S0261444817000088.

Lantolf, James. P. / Poehner, Matthew E. (2014): *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.

Little, David (1995): Learning as dialogue: In: *The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. System*, 23(2), 175-181. https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6.

Little, David (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. In: *Innovation in Language Learning and Teaching,* 1(1), 14-29. https://doi.org/10.2167/illt040.0

Noels, Kimberly et.al. (2003): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In: *Language Learning*, 53(S1), 33-64. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223.

Okumus Ceylan, Nuray (2021): The relationship between learner autonomy and motivation. In: *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(4), 150-158.

Patton, Micheal (2014): *Qualitative research / evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

Richards, Jack. C. / Rodgers, Theodore S. (2014): *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Ryan, Richard. M. / Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schleppegrell, Marry J. (2004): *The language of schooling: A functional linguistics perspective.* Lawrence Erlbaum Associates.

Schmenk, Barbara (2005): Globalizing learner autonomy. In: *TESOL Quarterly,* 39(1), 107-118. https://doi.org/10.2307/3588454

Sert, Nehir (2008): *Constructivism in the elementary school curricula. Journal of Theory & Practice in Education* (JTPE)/Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(2).

Spratt, Mary Humphreys, Gillian / Chan, Victoria (2002): Autonomy and motivation: Which comes first? In: *Language Teaching Research*, 6(3), 245-266. https://doi.org/10.1191/1362168802lr106oa.

Swain, Merill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. P. Lantolf (Ed.): *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford University Press, 97-114.

Tuğlu, Yıldırım (2023): Student perspectives on the effective use of new media in field education courses and the development of language skills. In: *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 494-511. https://doi.org/10.24331/ijere.1287867.

Tuğlu, Yıldırım (2024): Türkiye'de Almanca eğitimi: Yapay zekâ ve gelecek perspektifi. In H. Asutay, S. Akol-Göktaş, B. Arabacı-Candan, / R. Şentürk (Eds.): T*rakya Germanistik Studien Band 3: Künstliche Intelligenz in der Sprache und Bildung / Trakya Germanistik Araştırmaları Cilt 3: Dil ve Eğitimde Yapay Zekâ.* Trakya Üniversitesi Yayınevi, 145-161.

Ushioda, Ema (2011): Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. In: *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yin, Robert K. (2017): *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.