

8. Гавриш О.М., Гавриш М.М., Захарченко П.В. та ін.. Німецько – українсько-російський словник термінології сухого будівництва – К.: “СПД Павленко”, 2010. – 272 с.

DIDAKTIK

Natalia Borisko
Kyjiwer Nationale Linguistische Universität

LERNERAUTONOMIE ALS NEUE LERN- UND LEHRKULTUR: WEGE UND MÖGLICHKEITEN

У статті розглядається проблема формування навчальної автономії учнів і студентів як нової культури навчання і вивчення іноземних мов. Аналізуються чинники проблеми незадовільної реалізації концепції автономії в українських навчальних закладах і фактори, які уможливають рішення проблеми. Акцентується увага на шляхах і можливостях поступового розвитку навчальної автономії тих, хто вивчає іноземні мови.

Ключові слова: навчальна автономія, вимоги до учителя/викладача, вимоги до уроків/занять і підручників, характеристика автономного учня/студента

Учебная автономия как новая культура обучения и учения: пути и возможности

В статье рассматривается проблема формирования учебной автономии обучающихся как новой культуры обучения и изучения иностранных языков. Анализируются причины неудовлетворительной реализации концепции автономии в украинских учебных заведениях и факторы, которые позволяют решить эту проблему. Внимание акцентируется на путях и возможностях постепенного развития автономного обучающегося.

Ключевые слова: учебная автономия, требования к учителю/преподавателю, требования к урокам/занятиям и учебникам, характеристика автономного обучающегося.

The article deals with the problem of creating educational autonomy as new teaching culture in foreign language learning. The analysis focuses on the reasons why the concept of autonomy is not successfully realized in Ukrainian educational institutions and on the factors contributing to the solution of the problem of special interest are the ways and possibilities of the gradual development of a student's autonomy.

Key words: educational autonomy, requirements to the teacher, requirements for classes and manuals characteristics of an autonomous student

Das Konzept der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (FSU) gewann in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte immer mehr an Bedeutung. Diese Entwicklung gründet sich zum Einen auf neuere Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, die darauf verweisen, dass Lernerautonomie nicht nur eine pädagogische Vision ist, sondern eine soziale und lernpsychologische Notwendigkeit [15, S. 323].

Zum Anderen wird seit mehreren Jahren der Blick stärker auf die Selbstständigkeit der Lerner gerichtet, da sich in der Unterrichtspraxis gezeigt hat, dass “ohne die aktive Teilnahme und Teilhabe der Lernenden nicht wirklich von Fortschritt” im FSU gesprochen werden kann [9, S. 4]. “Dennoch scheint eine praktizierende Pädagogik der Autonomie in institutionellen Kontexten für viele eine Utopie zu sein.” [8, S.74]. Diese Feststellung offenbart ein Spannungsfeld zwischen den theoretischen Forderungen an die Unterrichtspraxis und ihrer Umsetzung im alltäglichen Unterricht und wirft die Frage nach dieser Diskrepanz auf.

Daher besteht das Ziel dieses Aufsatzes darin, einige theoretische Erkenntnisse zur Förderung der Lernerautonomie im fremdsprachlichen Unterricht kurz zusammen zu fassen und sie exemplarisch in Hinblick auf ihre Umsetzung in der Unterrichtspraxis

kritisch zu hinterfragen. Es wird auch versucht, die wichtigsten Faktoren und Gründe dieser Diskrepanz exemplarisch zu ermitteln.

1. Lernerautonomie als eine neue Lern- und Lehrkultur

*Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken
(Galileo Galilei)*

Die Lernerautonomie ist ein vielschichtiger Themenkomplex. Zur Definition und Eingrenzung dieses Begriffs finden sich in der Fachliteratur verschiedene Ansätze, die jeweils unterschiedliche Dimensionen einbeziehen. In diesem Aufsatz wird die Lernerautonomie als eine neue **Lernkultur** verstanden, im Sinne der Definition von H.-J. Krumm: "Mit dem Begriff der Autonomie ... bezeichnen wir eine Lernkultur, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive und die Entwicklung der Fähigkeiten für ein aktives und eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen, sozusagen eine kopernikanische Wende vom Belehren zum Lernen." [6, S.101]

Wir vertreten aber die Meinung, dass die Lernerautonomie auch eine neue **Lehrkultur** ist, da die Rolle der Lehrenden bei der Erziehung des autonomen Lernalters nicht zu unterschätzen ist.

Das Konzept der Lernerautonomie – eben als Lern- und Lehrkultur bezeichnet – umfasst u.E. dieses Phänomen als:

- ein allgemeines *Erziehungsziel*
- einen *didaktisch-methodischen Ansatz* (autonomiefördernde Lehrmaterialien- und Unterrichtsgestaltung)
- eine *Fähigkeit der Lernenden* (Lernkompetenz) und Lehrenden (Lehrkompetenz)
- einen *Prozess* (eine neue Lern- und Lehrkultur) und
- ein *Produkt* (ein qualitativ neues Niveau der Entwicklung der Lerner-/Lehrerpersönlichkeit)

Warum ist die Umsetzung des Konzeptes der Lernerautonomie heute so wichtig? Die Gründe dafür sind auf unterschiedlichsten Ebenen verankert [5, 6, 8, 9] und zwar auf: der philosophisch-ideologischen, der allgemeinpädagogischen und sozialen, didaktisch-methodischen und auf der psychologischen Ebene. Zusammenfassend lassen sich folgende Gründe feststellen:

a) Die Fähigkeit, sich Wissen und Können selbstständig und autonom anzueignen, d.h. ohne leitende Eingriffe einer Lehrperson, ist ohne Zweifel eine der wesentlichsten Kulturtechniken unserer Zeit [9, S. 92].

b) Selbstständige und lebenslange Lernfähigkeit in allen Lebensbereichen hat heute eine existenzielle Bedeutung, da die gesellschaftlichen, technischen und ökonomischen Entwicklungen immer komplexer werden.

c) Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zum selbstständigen Lernen befähigt die Lerner dazu, die notwendigen sozialen und personalen Kompetenzen auszubilden. Dadurch kann ein persönlicherer Zugang zur Zielsprache und damit ein motivierteres und effizienteres Lernen von FS erreicht werden [10, S. 5].

d) Autonome Lerner entwickeln Fähigkeiten und Einstellungen, die Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen und Offenheit für neue Sprachen ermöglichen [10, S. 5].

e) Maßgeblich für den Lernerfolg ist laut lerntheoretischen Erkenntnissen eine aktive Auseinandersetzung mit komplexen Lerninhalten, weshalb eine stärkere Lerneraktivität im Unterricht gefordert werden sollte [11, 13].

f) Jede Sprache ist ein sehr komplexes Phänomen und kann durch einfache Regeln nicht erlernt werden. Autonomes Lernen erlaubt es, eine ganzheitliche Betrachtung von Sprache zu gewinnen und kommunikative und kompensatorische Strategien zu entwickeln.

g) Lernerautonomie ist eine wichtige Voraussetzung für einen kommunikativen und interkulturellen FSU.

Warum aber findet so eine theoretisch gut fundierte und erarbeitete und viel versprechende Theorie der Lernerautonomie keine erfolgreiche Überführung in die Schulen und Universitäten? Analyse der wichtigsten Variablen der Lehr- und Lernprozesse, Unterrichtsbeobachtung und Interviews mit Lehrenden und Lernenden haben ermöglicht, die wichtigsten Gruppen von Faktoren zu ermitteln. Das sind die Lehrenden, die Lernenden, der Unterricht und die Lehrmaterialien.

Für eine große Gruppe von Faktoren tragen die Lehrenden die Verantwortung. Hier sind nur einige zu nennen (16):

- Die meisten Lehrenden praktizieren einen *autoritären Lehrstil und lehrerzentrierten Frontalunterricht mit einer starken Steuerung* der Lernprozesse ihrer Lerner. So ein Unterricht bietet keine Freiräume für leistungsstärkere Lerner, für ihre Selbstständigkeit und Kreativität.

- Die eigenen *Lernbiographien* der meisten Lehrenden und ihre *Alltagserfahrungen* sind die weiteren Gründe. Sie selbst haben ihre Fremdsprachen im traditionellen gesteuerten nicht kommunikativen FSU gelernt und gute Erfolge erzielt. Dies ist entscheidend für die Herausbildung der *Subjektiven Theorien* der Lehrenden, die ihre Wahrnehmung, ihre Bewertungen und ihr Handeln in beruflichen Situationen in entscheidendem Maße beeinflussen, was den meisten Lehrenden nicht bewusst ist.

- Die Einstellung vieler Lehrender zu Forderungen nach der Entwicklung der Lernkompetenz ihrer Schüler ist sehr skeptisch, denn sie verbinden neue autonomiefördernde Unterrichtsformen mit *aufwändiger Unterrichtsgestaltung* oder mit einer *radikalen Umstrukturierung des gewohnten Frontalunterrichts*. Dazu kommen möglicherweise Bedenken, die Lerner und sich selbst zu überfordern.

- Die häufig reservierte Haltung von Lehrern gegenüber dem Autonomiekonzept steht in engem Zusammenhang mit einer allzu vagen Vorstellung von Lernerautonomie und autonomiefördernden Unterrichtsformen, d.h. es fehlt einfach ein *entsprechendes Wissen und Können*.

- Einige Forscher sehen einen weiteren Grund für die Unsicherheit mancher Lehrer gegenüber dem Autonomiekonzept in der *Rollenveränderung*: der FS-Lehrende ist kein dominanter Wissensvermittler mehr, sondern ein Lernberater und Moderator. Aber wo und wie kann diese Lernberatungskompetenz erworben werden? (In diesem Bereich gibt es noch einen großen Ausbildungsbedarf.)

- Viele Lehrende sind *stark an die Lehrwerke gebunden*, sie nehmen diese Seite für Seite durch, sind selbst reproduktiv und passiv. Darum bevorzugen sie traditionelle (oft nicht kommunikative) Lehrwerke, die auf einen passiven Lerner orientiert sind, dessen Aufgaben sind: den Lehrstoff zu verstehen, einzuprägen und korrekt zu reproduzieren.

- Ein gesteuerter lehrerzentrierter FSU ist auf die *Lernenden mit schwächeren Leistungen* orientiert, die bessere Erfolge gerade unter diesen Voraussetzungen erzielen.

Viele Faktoren betreffen die Lernenden selbst (16):

• Ein *passiv-reproduktiver Lernstil*, der sich bereits in der Schule herausgebildet und sich später an der Universität im traditionellen Frontalunterricht bewährt hat. Er bewährt sich auch täglich im traditionellen System des Prüfens und Bewertens, wo hauptsächlich Wissen und reproduktives Können kontrolliert werden. Und bewertet werden letzten Endes nicht die Aktivität und Kreativität, sondern sprachliche Korrektheit.

• *fehlendes Wissen und Können*: Die Lernenden können und in vielen Fällen wollen sie auch nicht die Ziele und Aufgaben des FSU herausfiltern und verstehen. Die Mehrheit von ihnen fasst die Ziele als etwas auf, was “von oben” festgelegt wird und nicht analysiert und reflektiert werden darf.

• *fehlende Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung und Reflexion*: Die Lernenden sind nicht imstande, die eigenen Lernprozesse zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren und die Ergebnisse zu beurteilen, darunter auch die eingesetzten Lerntechniken und –strategien kritisch zu hinterfragen und einzuschätzen.

• *fehlende Motivation*: Die Lernenden wollen nicht den eigenen gewohnten Lernstil verändern, auch wenn seine niedrige Effizienz offensichtlich ist. Zum einen haben sie kein Vertrauen zu sich selbst, zum anderen sind sie nicht bereit, ihre Zeit und Kräfte in Maßnahmen (z.B. Beherrschung von neuen Lerntechniken) zu investieren, deren Erfolg nicht garantiert ist.

Die Zusammenwirkung der aufgezählten Faktoren verursachen die Situation an unseren Bildungseinrichtungen, wenn die beiden Seiten – Lernende und Lehrende – mit den Ergebnissen unzufrieden sind, die Notwendigkeit der Veränderungen verstehen und sich diese wünschen, aber praktisch nichts unternehmen, denn vereinzelte Versuche etwas zu verändern, misslingen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: wie kann man einen autonomen selbstständigen Lerner erziehen in einem gesteuerten “nichtautonomen” Lehrprozess mit den Lehrenden, die selbst nicht autonom sind? Gibt es denn überhaupt einen Kompromiss und eine Balance zwischen der Instruktion des Lehrers und dem autonomen Verhalten des Lerners [13]?

Die Anleitung zur Selbstständigkeit ist in sich kein Widerspruch, wenn die Autonomie als **Prozess** gesehen wird. Demnach beinhaltet autonomiefördernder Unterricht neben der Forderung, den Lernern eigenaktive Lernprozesse zu ermöglichen, die *schrittweise Anleitung* zur Übernahme von Verantwortung. Dabei können bereits kleine Veränderungen des Unterrichts erste Schritte in Richtung Lernerautonomie bedeuten.

Im Weiteren sollte begründet werden, dass diese Anleitung zum selbstständigen Lernen durchaus möglich und sogar notwendig ist. Es soll durch die Analyse folgender Aspekte transparent werden:

- Was kann der Lehrende?
- Was kann der Unterricht?
- Was kann das Lehrwerk?
- Was kann der Lernende?

2. Was kann der Lehrende?

*Jeder Lehrer muß lernen, mit dem Lehren aufzuhören,
wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst.
(Bertold Brecht)*

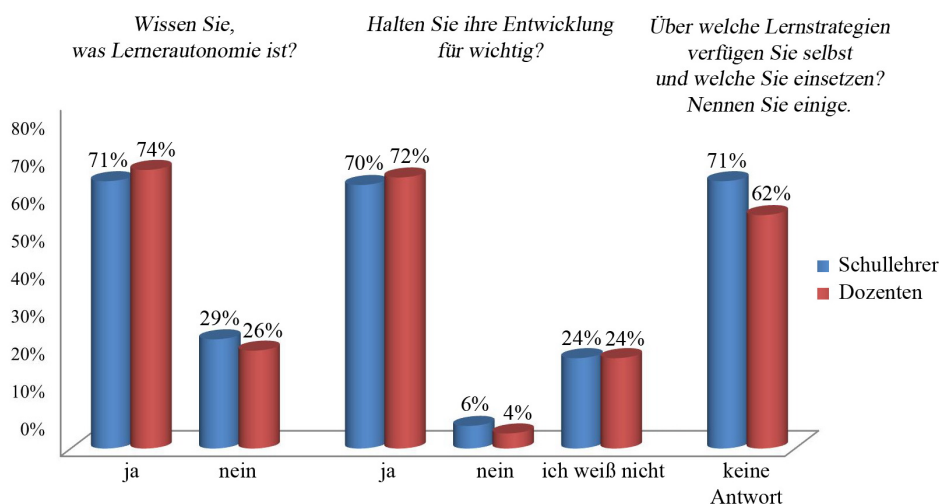
Lehrer spielen nach wie vor eine zentrale, vielfach sogar eine entscheidende Rolle im Unterricht. Was wissen die Lehrer, was können sie und was wollen sie?

Um auf diese Fragen relevante Antworten geben zu können, haben wir im Herbst 2009 eine Befragung durchgeführt¹. Es wurden 264 DaF-Lehrende aus Kiew, Kirowograd, Lwow, Mariupol und Neshin befragt. Darunter 129 Lehrpersonen aus Schulen und 135 aus Universitäten und Hochschulen.

Der anonyme Fragebogen bestand aus 10 Fragen. Einige Fragen enthielten Hilfen, was ohne Zweifel die Antworten positiv beeinflusst hat. Das wurde aber gemacht, weil wir gefürchtet haben, dass Lehrende (besonders an einigen Schulen), wenn sie mit unbekannter Problematik konfrontiert werden, die Fragebögen nicht ausfüllen.

Die Ergebnisse der Befragung sind in vieler Hinsicht interessant und für die Ukraine exemplarisch. Fast ein Drittel der Befragten wusste nicht, was Lernerautonomie ist: 29% der Schullehrer und 26% der Universitätslehrenden. Die Antworten auf die 2. Frage *“Halten Sie die Entwicklung der Lernerautonomie für wichtig?”* korrelieren ungefähr mit den ersten, denn 6% der Schullehrer haben mit *“nein”* geantwortet und 24 % wussten es nicht. Bei den Universitätslehrenden waren es entsprechend 4% und 24% (s. Grafik 1)

Grafik 1



Die Antworten auf die dritte Frage *“Über welche Strategien verfügen Sie selbst und welche setzen Sie ein”* haben gezeigt, dass die meisten Lehrenden eine sehr wage Vorstellung von der Lernerautonomie haben, denn trotz der Hilfe (in dieser Frage wurden alle Gruppen von Strategien aufgezählt) haben die meisten Befragten keine Antworten gegeben. Das waren: 71% der Schullehrer und 62% der Universitätslehrenden.

Wenn man diese und andere Ergebnisse der Umfrage mit den oben erläuterten Gründen und Faktoren in Verbindung setzt, so lässt sich schlussfolgern, dass die vielfältigen Aufgaben, die im Zusammenhang mit der Autonomie an den Lehrer

¹ In diesem Zusammenhang möchte ich mich bei allen Kolleginnen und Doktorandinnen bedanken, die mir bei der Befragung geholfen haben. Ein besonderer Dank gilt A.Dolina, die die Ergebnisse bearbeitet hat.

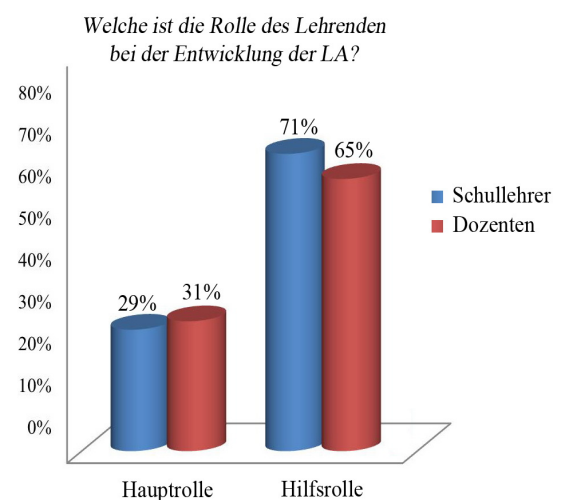
herangetragen werden, nicht nur ihr Wissen und Können erfordern, sondern auch ihre Bereitschaft sich darauf einzulassen und bestimmte Eigenschaften in sich selbst zu entwickeln. Der autonomiefördernde Lehrer zeichnet sich durch bestimmte Qualitäten aus. Er sollte können [1, 2, 4, 5, 16]:

- die Lernenden im Hinblick auf ihre Leistungen und Interessen genau einschätzen, um das Unterrichtsgeschehen optimal darauf abzustimmen;
- die Selbstständigkeit und Initiative der Lernenden akzeptieren und fördern;
- um Binnendifferenzierung wissen und verschiedene Lerntypen berücksichtigen;
- über die nötige methodische Kompetenz verfügen, um seinen Unterricht sowie die Lernumgebung autonomiefördernd zu gestalten;
- über ein breites Unterrichtsrepertoire verfügen und Dialoge kognitiv anspruchsvoll gestalten;
- den Lernenden ermöglichen, den Ablauf der Lernprozesse immer wieder zu beeinflussen und zu reflektieren;
- die Interaktionen der Lernenden untereinander fördern und darauf verzichten, fertige Lösungen vorzugeben;
- dafür sorgen, dass Widersprüche diskutiert, Hypothesen kritisiert und Wahrheiten in Frage gestellt werden;
- sein Unterrichtsverhalten situationsangemessen wechseln;
- Lernbegleiter und Lernberater sein, d.h. seine beratenden Aufgaben im Hinblick auf individuelle Lernziele, Reflexion und Bewusstmachung der eigenen Verantwortung kompetent erfüllen.

Grafik 2

Und obwohl die von uns befragten Lehrenden ihre eigene Rolle bei der Förderung der Autonomie ihrer Lerner sehr bescheiden eingeschätzt haben (s. Grafik 2), muss man sagen, dass in diesem Prozess gerade der Lehrende eine entscheidende Rolle spielt.

Aber wie kann man einen autonomen Lehrenden ausbilden und erziehen, damit er später in seiner beruflichen Praxis die Lernerautonomie seiner Schüler fördert? Diesen Teufelskreis kann man nur an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen durchbrechen, aber dies ist ein anderes Problem und das Thema eines anderen Diskussionsbeitrags.



3. Was kann der Unterricht?

*Wenn man immer das tut, was man schon immer gemacht hat,
wird man immer das bekommen, was man schon immer hatte.*

(Adam Urbanski)

Das Konzept der Lernerautonomie ist kein klar definiertes Unterrichtskonzept. Deshalb ist es für Lehrende wichtig zu wissen, welche Konzeptionen zugrunde gelegt werden können, um erste Schritte in Richtung Lernerautonomie zu machen.

Viele Lehrende praktizieren den Frontalunterricht mit fließenden Übergängen vom Vortrag zum gelenkten Unterrichtsgespräch, verzichten auf andere Unterrichtsformen und verursachen dadurch ein Übermaß an Lehrerdominanz, d.h. einen lehrerzentrierten stark gesteuerten Unterricht. Die besten, die jüngsten und die aktivsten unter ihnen

suchen aber ständig nach einem Wunderrezept für die beste Lehrmethode, die es allerdings nicht gibt. Bestimmte Lehrmethoden sind für die Erreichung bestimmter Unterrichtsziele und Lernqualitäten vorteilhafter und erfolgreicher als andere.

In welchem Zusammenhang stehen also der traditionelle Frontalunterricht mit seiner Lehrerdominanz und andere autonomiefördernde Unterrichtsformen?

Im Spannungsfeld zwischen dem traditionellen direktiven Frontalunterricht und dem offenen Unterricht lassen sich verschiedene Unterrichtskonzeptionen ansiedeln, die im Hinblick auf eine schrittweise Öffnung des Unterrichts jeweils unterschiedliche Akzente setzen. Im Zusammenhang mit dem Autonomiekonzept sind deshalb einige Unterrichtskonzeptionen hervorzuheben. Hierzu zählen die folgenden (5):

– ***Der entdeckende Unterricht***

Er verfolgt das Ziel, dass die Lernenden die Lerninhalte selbstständig bzw. mit geringer Hilfe des Lehrenden oder in Kooperation mit anderen erschließen. Dabei setzen sie sich aktiv mit Problemen auseinander und gewinnen auf diese Weise neue Erkenntnisse. Entdeckendes Lernen erfordert immer ein induktives Vorgehen.

– ***Der handlungsorientierte Unterricht***

Er ist ganzheitlich ausgerichtet, wobei entscheidend ist, wie die Lerner ihr Wissen erwerben und anwenden. Ausgehend von der Annahme, dass Handlungskompetenz nur durch Handeln erworben werden kann, sollen die Lerner eigenverantwortlich an der Planung und Gestaltung des Unterrichts in möglichst realen Handlungszusammenhängen mitwirken. Zudem soll durch Selbsttätigkeit Selbstständigkeit erreicht werden.

– ***Der lernerorientierte Unterricht***

Er knüpft an die aktuellen Probleme der Lernenden an, berücksichtigt ihre Interessen und räumt dem individualisierten sowie selbsttätigen Lernen einen hohen Stellenwert ein. Hierzu zählt auch die Arbeit am Lernverhalten hinsichtlich verschiedener Lerntypen, Lernstrategien und Lernstilen. Differenzierung gilt hier als grundlegendes Prinzip.

– ***Der problemorientierte Unterricht***

Er stellt Probleme in den Mittelpunkt, die für die Lernenden authentisch sind bzw. Bezug darauf nehmen, somit für die Lerner relevant sind, eine gewisse Aktualität haben und deshalb Betroffenheit oder Interesse bei den Lernern hervorrufen.

– ***Offene Unterrichtsformen***

Hierzu zählen u.a. solche Organisationsformen wie *Stationsarbeit*, *Expertenarbeit*, *Wochenplanarbeit* u.a. Sie weisen weitreichende Möglichkeiten auf, Lernerautonomie in der Unterrichtspraxis zu verwirklichen, da hier der Selbsttätigkeit der Lerner, ihren Lerninteressen sowie der Individualisierung des Lernprozesses ein großer Stellenwert eingeräumt wird. Den Lernern wird die Möglichkeit geboten, Lernsituationen nach Zielen, Inhalten, Methoden, Materialien, Sozialformen, Lernzeit und Lerntempo selbst zu organisieren sowie sich selbst zu kontrollieren.

Trotz der offensichtlichen Freiräume innerhalb dieser Unterrichtskonzeptionen soll darauf hingewiesen werden, dass offene Unterrichtsformen keine Garantie für die Förderung der Lernerautonomie darstellen, insbesondere dann, wenn die diesbezüglich notwendigen Voraussetzungen seitens der Lerner nicht vorhanden sind. Zudem kann gerade die freie Sozialformwahl dazu führen, dass die Lerner kooperativen Arbeitsformen bewusst aus dem Weg gehen.

Zusammenfassend lässt sich aber festhalten, dass diese kurz dargestellten Unterrichtsformen Elemente aufweisen, die dem autonomiefördernden Konzept gerecht werden. Deshalb können sie als Grundlage herangezogen werden, den Unterricht oder auch nur einzelne Unterrichtsphasen autonomiefördernd zu planen, durchzuführen und zu hinterfragen.

Welche sind aber *konkrete Maßnahmen*, die Wege zur Umsetzung eines autonomiefördernden Unterrichts aufzeigen? Es werden einige Möglichkeiten reflektiert, die zu einer Verwirklichung des Autonomiekonzeptes beitragen. Das sind [5, S. 50-64]:

- Formen des Unterrichtsverhaltens
- Techniken der Gesprächsführung
- methodische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung

Formen des Unterrichtsverhaltens

R. Dubs unterscheidet drei Varianten des Unterrichtsverhaltens [3, S. 899; 4, S. 64]:

– direktes Unterrichtsverhalten

Darunter versteht er den geführten Unterricht, in dessen Mittelpunkt der *Dialog* steht. Dabei soll der Unterricht jedoch nicht wie im traditionellen Frontalunterricht in kleine, möglichst fehlerfreie Lernschritte zerlegt werden. Stattdessen gibt die Lehrkraft Impulse, damit kognitiv anspruchsvolle Lernprozesse angeregt und Denkstrategien entwickelt werden. Auch in Phasen des selbstständigen Lernens überwacht der Lehrende die Lernenden noch stark und steuert den Ablauf des Unterrichts durch strukturierende Interventionen.

– indirektes Unterrichtsverhalten

Diese Form bezieht sich hauptsächlich auf die Klassendiskussion, wenn die Lehrkraft ihre Impulsgebung nach und nach vermindert. Der Unterricht kann phasenweise allein oder in Gruppen stattfinden, wobei der Lehrende sich mit steuernden Einflüssen zurückhält, jedoch dafür sorgt, dass die Lerner Lernkonsequenzen ziehen.

– Lernberatung

Dabei steht das selbstgesteuerte Lernen in Gruppen (oder auch gelegentlich allein) im Mittelpunkt. Die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft besteht in der Bereitstellung einer starken Lernumgebung. Sie berät die Lernenden bei ihrer Arbeit, lässt ihnen jedoch viel Freiheit.

Die grundlegenden Gedanken dieser Überlegungen, die auch für den institutionalisierten Unterricht von großer Relevanz sind, sind zum Einen im Grad der Steuerung je nach Erfordernis und zum Anderen in der gezielten Variation der Gesprächsführung. Deshalb sollten auch Möglichkeiten innerhalb der Gesprächsführung aufgezeigt werden, da diese für die Anbahnung selbstgesteuerten Lernens bedeutend sein können.

Techniken der Gesprächsführung

In der Literatur finden sich interessante Beispiele für Unterrichtsmodelle und -konzepte nach gemäßigt konstruktivistischen Prinzipien, die in der Praxis erfolgreich erprobt wurden. Insbesondere der *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* hat in der wissenschaftlichen Diskussion große Beachtung gefunden. Der Sinn des Ansatzes besteht darin, dass Lerner schrittweise von der instruktionalen Unterweisung zum selbstständigen Problemlösen geführt werden.

Dieser Ansatz bildet ein interessantes Bindeglied zwischen Instruktion und Konstruktion. Vor allem lassen sich seine Elemente auf den alltäglichen Unterricht übertragen. Er kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht ausführlich erörtert werden. Da aber seine Umsetzung im institutionalisierten Unterricht in der Regel wenig oder kaum beachtet wird, soll er hier zumindest genannt werden.

Sein pragmatischer Charakter zur Optimierung von Unterricht wird besonders in den folgenden Vorschlägen deutlich [4; 12, S. 620]:

– *Modelling*

Beim sogenannten kognitiven Modellieren führt der Lehrer zunächst sein Vorgehen vor und kommentiert dieses im Einzelnen. So werden seine kognitiven Prozesse für den Lernenden sichtbar.

– *Coaching*

Nach der Modellierung löst der Lernende selbst ein Problem und wird dabei vom Lehrer betreut.

– *Scaffolding*

Kann der Lernende Aufgaben nicht lösen, hilft ihm der Lehrer durch Tipps und Hinweise. Dieses verbale Lehrerverhalten verdient eine besondere Beachtung. “Scaffolding ist die Unterstützung, die Lehrkräfte vermitteln, um eine Brücke zwischen dem vorhandenen Wissen und neuen Lernzielen zu schlagen. Es ist der anspruchsvollste Teil im Dialog, weil die Fragen und Rückfragen, die Denkanstöße, Hinweise und Tipps sowie die Anmerkungen der Lehrkraft dazu dienen müssen, das anspruchsvollere Denken anzuregen und im weiteren Unterrichtsverlauf zu fördern, damit Neues verstanden und immer selbstständiger angewandt werden kann.“ [4, S. 138].

Die Impulsgebung des Lehrers darf weder zu direkt noch zu vage sein, damit sich ein Dialog entwickelt, der zu Lernfortschritten führt. Deshalb bezeichnet Dubs Scaffolding als eine *Lehrkunst*, zu der es nur Anregungen, aber keine feststehenden Regeln gibt. Folgende Aspekte können u.a. als Anregungen für einen anspruchsvollen Dialog angesehen werden [4, S. 138-140]: a) Nicht nur der Lehrer, sondern auch die Lernenden müssen Fragen stellen. b) Die Lernenden müssen bei der Beantwortung von Fragen auch strukturierende Äußerungen abgeben. c) Fehler und Missverständnisse dürfen nicht unterdrückt, sondern für die Weiterarbeit genutzt werden. d) Es soll keine Frage-Antwort-Kette entstehen, sondern ein echter Dialog, der auch Denkpausen enthält.

– *Fading*

Im Verlauf des Lernprozesses gewinnt der Lernende Selbstvertrauen und arbeitet zunehmend selbstständiger, während sich der Lehrer immer stärker zurücknimmt.

– *Artikulation*

Der Lernende wird dazu aufgefordert, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren.

– *Reflexion*

Lernende diskutieren und reflektieren ihre Lernprozesse und Lösungswege mit anderen.

– *Exploration*

Das Ausblenden der Unterstützung durch den Lehrer führt dazu, dass der Lernende zu aktivem Explorieren und damit zum selbstständigen Problemlösen angeregt wird.

Ein weiteres Beispiel für die zielgerichtete Gesprächsführung ist das Modell **“Der Fremdsprachenlerner als Hypothesentester”**. Nach diesem Modell entwickelt sich die Lernaltersprache in einem Prozess, “bei dem der Lerner fortwährend Annahmen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten formuliert (Hypothesenbildung), diese Annahmen nach und nach überprüft (Hypothesentesten) und – wenn nötig – verwirft” [14, S. 6]. Die Überprüfung der Hypothese kann auf verschiedene Weise erfolgen, wobei der Lehrer diese aufgrund seiner Gesprächsführung gezielt unterstützen kann (vgl. ebd.):

	Lernerverhalten:	Lehrerverhalten:
Rezeptives Hypothesentesten:	Der Lerner vergleicht den mündlichen oder schriftlichen Input, den er vom Lehrer oder von Mitschülern erhält, mit seiner aufgestellten Hypothese und gelangt so zu Erkenntnissen über Sprachstrukturen.	Der Lehrer kann bestimmte Merkmale des Inputs gezielt herausheben (Wiederholen, betontes Aussprechen, Anschreiben oder Markieren) oder auf Regelmäßigkeiten der Sprache hinweisen, um so ein gelenktes Entdecken zu ermöglichen.
Produktives Hypothesentesten:	Der Lerner produziert eine Äußerung, in der er seine Hypothese testet, um diese anhand der Rückmeldung zu interpretieren.	Der Lehrer kann das prod. Hypothesentesten fördern, indem er seine Lerner ermutigt, sich trotz Unsicherheiten (auch fehlerhaft) zu äußern. Auftretende Fehler dürfen dabei nicht sanktioniert werden.
Metasprachliches Hypothesentesten:	Der Lerner zieht „sichere Informationsquellen“ zu Rate (Nachschlagewerke, Lehrer, Muttersprachler etc.) oder er stellt Fragen auf der Metaebene.	Der Lehrer fördert das metasprachliche Hypothesentesten, indem er die dafür benötigten sprachlichen Redemittel (z.B. Frageformeln) erarbeiten lässt und die Lerner explizit zum Fragenstellen ermuntert. Weiterhin müssen Techniken der Hilfsmittelbenutzung thematisiert werden.

Die Unterstützung der Lerner beim Prozess der Hypothesenüberprüfung, d.h. ein bewusster Umgang mit diesbezüglichen Lehrerhilfen, kann ebenfalls zur Anregung selbstständiger Denkprozesse führen und somit ein Schritt in Richtung Lernerautonomie darstellen. Vor allem die Anregung zum metasprachlichen Hypothesentesten ist hier hervorzuheben, da im Autonomiekonzept explizit gefordert wird, das metakognitive Wissen zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Methodische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung

Innerhalb der jeweiligen oben aufgezählten Unterrichtskonzepte werden spezifische, sich zum Teil auch überschneidende Bereiche methodischer Handlungskompetenz erforderlich, die zur Förderung der Lernerautonomie im FSU beitragen können. Da die Unterrichtsmethodik ein sehr weit gefasster Bereich ist, gehen wir hier nur auf die Faktoren ein, die im Zusammenhang mit Lernerautonomie von besonderer Bedeutung sind. Das sind vor allem: einige Sozial- und Aktionsformen (Partner- und Gruppenarbeit), Lernspiele und Projekte.

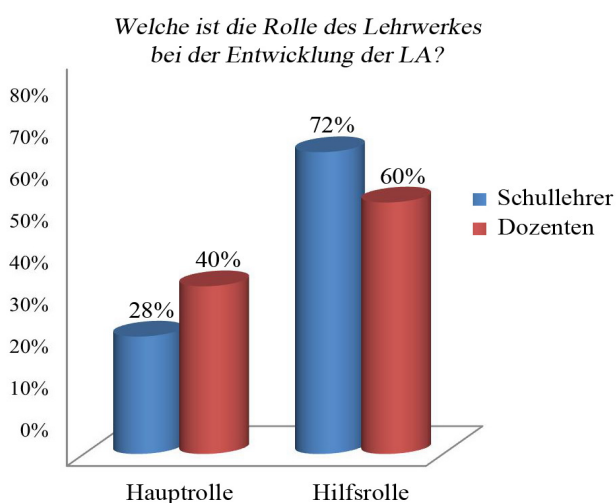
Sie bieten eine Möglichkeit, die Selbstständigkeit der Lerner stärker in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken, da sie den Lernern eine höhere (selbstgesteuerte) Eigenaktivität abverlangen. Voraussetzung hierfür ist die Kenntnis darüber, ob die Lerner

die notwendigen Voraussetzungen dazu mitbringen oder diese erst noch erwerben müssen. Falls diese Voraussetzungen fehlen, können Übungen in Partner- oder Gruppenarbeit als Methodentraining verstanden werden, um Selbstständigkeit beim Lernen anzubahnen. Dabei sollten Regeln zur Durchführung im Mittelpunkt stehen, die auch zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion gemacht werden. Falls Partner- und Gruppenarbeit keine Probleme bereiten, sollte die Eignung der Aufgabenstellung im Sinne der Lernerautonomie kritisch hinterfragt werden [5].

4. Was kann das Lehrwerk?

Die von uns befragten DaF-Lehrenden aus den Schulen und Universitäten haben die Rolle der Lehrwerke bei der Förderung der Lernerautonomie ziemlich bescheiden eingeschätzt. Die Ergebnisse sind Grafik 4 zu entnehmen.

Grafik 4



Diese Ergebnisse waren etwas erstaunlich, denn der FSU an unseren Bildungseinrichtungen ist nicht nur lehrer- sondern auch lehrbuchzentriert.

Im Hinblick auf die Förderung der Lernerautonomie spielen die Lehrwerke eine entscheidende Rolle, denn sie können ein bestimmtes Lernverhalten unterstützen, Partner- und Gruppenarbeit betonen, Lerntechniken anbieten und regelmäßig trainieren und somit zur Entwicklung eines autonomen Lernalters beitragen.

Problematisch ist, dass Lehrwerke durch ihren maßgeblichen Einfluss auf den Unterricht die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Lerner einschränken. Dies hat zur Folge, dass "die Übertragung unterrichtsrelevanter Entscheidungen an die Lernenden (...) in Konflikt mit der Steuerung des Unterrichts durch Lehrwerke" gerät [7, S. 1031]. Trotz dieses Spannungsfeldes werden innerhalb neuerer Lehrwerkkonzeptionen zunehmend Versuche unternommen, die Förderung der Lernerautonomie in Lehrwerken zu verankern.

Um herauszustellen, wie das in einem Lehrwerk konkret umgesetzt wird, sollten Kriterien zur Analyse autonomiefördernder Aspekte in den Lehrwerken entwickelt werden, um anschließend die Inhalte des Lehrwerks diesbezüglich zu überprüfen.

Eines der spezifischen Probleme hängt mit Lehr- und Lerntraditionen in unserem Land zusammen. Das ist das Problem der Erwartungen der Lehrenden und der Lernenden. Traditionell wollen beide Seiten in ihrer Tätigkeit bewusst oder unbewusst gesteuert werden. Darum lehnen viele Lehrende und Lernende die Lehrwerke ab, die eine größere Freiheit der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit anbieten, sie stufen diese Lehrwerke als wenig geeignet oder nicht effektiv ein.

Auf der Grundlage der bislang angestellten Überlegungen zur Förderung der Lernerautonomie kann man Kriterien auflisten, um ein Lehrwerk im Hinblick auf

autonomiefördernde Ansätze analysieren zu können. Folgende Leitfragen könnten hierfür von Bedeutung sein [5, 7, 16]:

Orientierung im Lehrbuch:

- Wird eine Orientierung im Lehrbuch angeboten?
- Ist der Aufbau des Lehrbuches übersichtlich und “lernerfreundlich”?
- Werden Orientierungshilfen mit wiederkehrenden Farben, Piktogrammen, Symbolen oder Personen mit “Führungsfunktion” gegeben?
- Werden die Lerner über die Lernziele jeder Lektion informiert?
- Gibt es eine Möglichkeit der Mitbestimmung (z.B. Auswahlmöglichkeiten der Inhalte, Übungen oder Anregungen zum Weiterlernen)?

Kommunikation im Unterricht:

- Werden die Interaktionen der Lernenden untereinander angeregt?
- Werden unterschiedliche Sozialformen angeboten?
- Werden diese nur implizit vorgeschlagen oder auch durch die Gestaltung der Übungen transparent gemacht?
- Werden dem Lehrenden Hilfen und entsprechende Informationen im Lehrerhandbuch gegeben?

Differenzierung (Individualisierung):

- Werden Differenzierungsmaßnahmen angeboten? Welche?
- Werden verschiedene Lernkanäle angesprochen und damit verschiedene Lernertypen berücksichtigt?
- Werden dem Lehrenden Hilfen und entsprechende Informationen im Lehrerhandbuch gegeben?

Aktivität der Lerner:

- Werden Freiräume für Interessen der Lernenden eingeräumt?
- Werden ihnen Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen gegeben (Selbstkontrolle, selbstständiges Erstellen von Übungsmaterial etc.)?
- Werden offene Unterrichtsformen berücksichtigt bzw. ermöglicht (z.B. Stationslernen, Projektarbeit, Werkstattunterricht, Lernspiele etc.)?
- Werden dem Lehrenden Hilfen und entsprechende Informationen im Lehrerhandbuch gegeben?

Strategielernen:

- Werden Strategien angeboten? Welche Strategien werden wie vermittelt?
- Welchen Stellenwert haben diese im Verhältnis zum Sprachlernstoff?
- Ist eine Progression in der Strategievermittlung geplant?
- Wie oft werden Strategien trainiert?
- Werden Strategien zur Auswahl angeboten?
- Werden diese implizit oder explizit bzw. separat oder integriert vermittelt?

Verantwortung für den eigenen Lernprozess:

- Werden die Lerner schrittweise zur Übernahme von Verantwortung angeleitet?
- Werden Planungs- und Steuerungshilfen zur Gestaltung des eigenen Lernprozesses gegeben?
- Werden Lerner dazu angeleitet, ihren Lernerfolg zu optimieren?

- Wird die Evaluation des eigenen Lernprozesses sowie des Unterrichts angeregt?
- Werden dem Lehrenden Hilfen und entsprechende Informationen im Lehrhandbuch gegeben?

Wenn bei der Analyse eines Lehrwerks auf die meisten Fragen JA-Antworten gegeben werden, so kann man behaupten, dass dieses Lehrwerk die Lernerautonomie fördern kann (wenn die Lehrperson das auch kann und will!) Denn insgesamt wurde die formulierte Annahme, dass ein modernes Lehrwerk zwar autonomiefördernde Aspekte berücksichtigt, deren Umsetzung jedoch stark im Ermessen des Lehrers liegt, anhand der Befragung bestätigt.

Was kann der Lernende?

*Autonomie ist keine Fähigkeit,
die dem Menschen in die Wiege gelegt wird.
(H. Holec)*

Auf der Grundlage der bislang angestellten Überlegungen zur Förderung der Lernerautonomie lässt sich schlussfolgern, dass wenn die erläuterten Anforderungen an die Lehrenden, den Unterricht und die Lehrmaterialien erfüllt werden, können die Fremdsprachen-Lernenden ihre Autonomie schrittweise entwickeln, indem sie lernen [2, 4, 5, 6, 16]:

- sich im gesamten Lehr-/Lerngeschehen zu orientieren (Curriculum, Lehrwerk, FSU);
- sich über die Ziele und Inhalte des FSU Gedanken zu machen, diese kritisch zu hinterfragen;
- über ihre eigenen Lernprozesse nachzudenken;
- die eigenen Lernprozesse zu beurteilen und zu evaluieren und die Selbstkontrolle bewusst zu üben;
- ihre Erfahrungen mit den anderen Lernern auszutauschen;
- über das Thema "Lernen" im FSU zu diskutieren;
- von den Lehrenden zu verlangen, die Lehrprozesse, an denen sie teilhaben, sichtbar und transparent zu machen;
- über das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren und es mitzubestimmen;
- ihre Erwartungen an den Sprachkurs einzubringen;
- die Fähigkeit zur metasprachlichen Kommunikation zu entwickeln;
- verschiedene Lernstrategien auszuprobieren und gezielt einzusetzen;
- ihren eigenen kognitiven Stil zu erkennen und ihre eigenen Lernstrategien dementsprechend zu entwickeln und diese aktiv einzusetzen;
- ihr eigenes Lernen systematisch zu überwachen, zu diagnostizieren und zu korrigieren;
- allmählich die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

In einem FSU, in dem die Lernerautonomie ein grundlegendes Ziel ist, müssen die Lernenden schrittweise dazu angeleitet werden, mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, indem sie diesen zunehmend eigenständig planen, steuern sowie bewusst reflektieren. Dieser Prozess kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Man muss entsprechende Voraussetzungen schaffen und den Lernenden Wege

zeigen. Man muss das Autonomiekonzept im Hinblick auf die Unterrichtspraxis detailliert untersuchen. Dadurch könnten Lehrende ermutigt werden, autonomiefördernde Ansätze in ihren Unterricht schrittweise einfließen zu lassen.

LITERATUR

1. Caspari D. Das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen aus konstruktivistischer Sicht.//Wendt, M. (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im FSU. – Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2000. – S. 187 – 202.
2. Caspari D. Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003. – 367 S.
3. Dubs R. Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung.// Zeitschrift für Pädagogik. – 1995. – 41/6. – S. 889 – 903.
4. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. – Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1995. – 162 S.
5. Hennemann S. Förderung der Lernerautonomie im DaF-Unterricht. Zwischen Planungsebene und Unterrichtsebene. Masterarbeit (Gutachter: StR i. H. M. Koenig; Prof. Dr. N. Borisko). – Universität Kassel, Fachbereich 02, Institut für Germanistik. – 2005. – 172 S.
6. Krumm H.-J. Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht.//Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Dittfurth M. (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für M.K. Legutke. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. – S. 99 – 118.
7. Krumm H.-J., Ohms-Duszenko M. Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. // Helbig G., Götze C., Henrici G., Krumm H.-J. (Hrsg.): DaF. Ein internationales Handbuch in zwei Halbbänden. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2001. – S. 1029 – 1041.
8. Martinez H. Von der Lerner- zur Lehrerautonomie.//Barkowski H., Funk H. (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. – Berlin: Cornelsen Verlag, 2004. – S.74 – 88.
9. Nodari. C. Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. – Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Verlag Sauerländer, 1995. – 262 S.
10. Nodari G. Autonomie und Fremdsprachenlernen.//Fremdsprache Deutsch. – Sondernummer 1996. – S. 4-10.
11. Reinmann-Rothmeier G., Mandl H. Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird.//Computer und Unterricht. – 1996. – Heft 23. –S. 41–44.
12. Reinmann-Rothmeier G., Mandl H. Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. // Krapp A., Weidenmann B. Pädagogische Psychologie. – Weinheim: Beltz, 2001. – S. 601 – 646.
13. Steinig W. Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises.//Müller M., Wertenschlag L., Wolff, J. (Hrsg.) Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht. – Berlin und München: Langenscheidt, 1989. – S. 163–185.
14. Tönshoff W. Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis.//Fremdsprache Deutsch. – 1995. – Sondernummer. – S. 4–15.
15. Wolff D. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. // Bausch K.R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen und Basel: Francke Verlag, 2003. – S. 263 – 266.
16. Бориско Н.Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением и его моделирование в УМК // ИМ. – 1999. – № 3. – С. 26-32.

Lidia Koshedub